

ANUARI D'INVESTIGACIÓ ISEACV

ANUARIO DE
INVESTIGACIÓN
ISEACV



GENERALITAT
VALENCIANA

iseacv

20
19

20

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 2020

Anuario de Investigación ISEACV 2020

***Recull d'articles elaborats com a resultats de
projectes d'investigació duts a terme als centres
ISEACV durant el curs 2019/2020***

***Resumen de artículos elaborados como resultado de
proyectos de investigación llevados a cabo en los
centros ISEACV durante el cursos 2019/2020***

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*
- Francisco Guerrero Sanz - *Escola d'Art i Superior de Disseny Castelló*
- Trinidad Martínez Santa - *Escuela de Arte y Superior Diseño Orihuela*
- Dionisio Sánchez Rubio - *Escola d'Art i Superior de Disseny València*
- Francisco José Fernández Vicedo - *Conservatori Superior de Música Alacant*
- Guillem Escorihuela Carbonell - *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 2021

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

Copyright dels textos dels seus autors i autores.
ISBN: 978-84-482-6896-1

*Diseñado y publicado por el Instituto Superior de Enseñanzas
de la Comunitat Valenciana (ISEACV) en 2021*

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

*Copyright de los textos de sus autores y autoras.
ISBN: 978-84-482-6896-1*

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

El curs 2019/2020 passarà a la història com el curs de «la Pandèmia». El curs en què es van haver de suspendre les classes presencials, i el curs en què tant el professorat, l'alumnat, els equips directius i inclòs el mateix sistema educatiu es van haver d'actualitzar a la nova situació.

Sempre he dit que estic molt orgullosa de ser docent, la nostra vocació per l'educació i per fer més accessible al nostre alumnat el coneixement, ens ha permès dur a terme aquesta actualització, en molt d'esforç però d'una manera molt satisfactòria.

I més orgullosa estic del professorat que forma part de l'ISEACV. La implicació que ha demostrat en la seua tasca ha sigut encomiable, i a més a més, ha continuat amb la seua labor investigadora. En aquesta quarta edició de l'Anuari d'Investigació de l'ISEACV es recullen alguns dels projectes desenvolupats durant el curs 2019/2020 i, malgrat de la situació anteriorment comentada, amb uns resultats molt positius per la nostra comunitat educativa.

Tot això, junt amb la consideració de Títol de Grau en Ensenyaments Artístics de la nova Llei Orgànica de Modificació de la LOE (LOMLOE), obri el camí per a la no exclusió del nostre sistema investigador i d'equiparació del mateix al sistema dut a terme per les Universitats i que tan bona consideració té a la societat. La transferència de l'ISEACV a la Conselleria d'Universitats és una mostra de la consideració que té el nostre Govern per dotar-nos d'aquesta identitat.

Quarta edició de l'anuari d'investigació. Quarta mostra de la qualitat investigadora del nostre professorat dins del camp artístic del panorama nacional i internacional. Moltes gràcies per la vostra feina ben feta.

Inmaculada Sánchez Velasco

Directora de l'ISEACV

ESCOLES SUPERIORS DE CERÀMICA ESCUELAS SUPERIORES DE CERÀMICA

ESCAL Alcora

Revisió i actualització de tècniques tradicionals ceràmiques. Raku en monococció II: Acoblament de l'esmalt.

Susana Górriz Vicente, Raul Enrique Ochera Fuentes, Jorge Llop Pla, M.Dolores Notari Abad,

CONSERVATORIS SUPERIORS DE DANSA CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA

CSD Alacant

Investigar en danza desde la subjetividad científica: Paradigma performativo

Gema Buades Andreu, Inmaculada Cano Rubio, Paula Cuenca Valiente, Alicia Esteve Tébar, Lucía Fernández Álvarez, Raquel Ferrer Muñoz, Ainhoa Gomariz Mondéjar, Joaquín Jiménez Jimeno, María de los Llanos Martínez Martínez, Paula Martínez Tolosa, Esther Mula Bernabeu, Marta Navarro Gilabert, Julia Rubio Martínez, Vanesa Varó Sánchez, Estefanía Verd Caimari, Rosmari Vidal Ferrero, Leticia Neco Morote (Coord.)

Descripción de los procedimientos exploratorios de las pruebas angulares de estimación del rango de movimiento isquiosural en bailarinas

Irene Cervantes López-Arza

CSD València

Orientación para la carrera profesional en las enseñanzas superiores de música. Valoración de la situación actual en nuestro país

Carolina Bellver

El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en el itinerario de danza social del Conservatori Superior de Dansa de València

Alicia Herrero Simón

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

EASD Castelló

Centres comercials a la província de Castelló. Origen, transformació i anàlisi espacial a través de mapes cognitius

Marina García-Broch Martín, Isabel Asensio Andrés

EASD Orihuela

Evaluación alternativa como estrategia docente

I. Abarca-Martínez, M. Egea Sánchez, E. Martí Ciriquián, J. Rufete Sáez, S. Vidal Oriol, R. Cermeño Noguera

La datación como herramienta fundamental en los procesos de aprendizaje

E. Martí Ciriquián, S. Vidal Oriol, M. Egea Sánchez, I. Abarca-Martínez, J. Rufete Sáez, R. Cermeño Noguera

El diseño del espacio interior saludable. La biohabitabilidad como nuevo paradigma del interiorismo

M^aTeresa González López

Gamemoción: Explorando nuevas herramientas de gamificación para trabajar la inteligencia emocional en las aulas valencianas de educación secundaria obligatoria

Cristina Barres-Rangel, Víctor Soler-Penadés

Comunicación gràfica social. Un anàlisi de casos

M.Lorca, A.Sánchez, A.Acosta

EASD València

1027. Una experiència performativa con perspectiva de género

Maria del Rosario Sáez Salvador

CONSERVATORIS SUPERIORS DE MÚSICA
CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA

CSM Castelló

Recuperación histórica del violinista y compositor Francisco Benetó (1877-1945)

A. Vidal Navarro

CSM València

Música para guitarra en la Comunidad Valenciana. Periodo de transición entre Luys Mián y Francisco Tárrega

R. Parejo Codina

Revisió i actualització de tècniques tradicionals ceràmiques. Raku en monococció III: Acoblament de l'Esmalt.

*Susana Gorriz Vicente¹, Raúl Enrique Ochera Fuentes¹, Jorge Llop Pla¹, M. Dolores Notari Abad¹,
¹ Materials i tecnologia ceràmica al servei de l'art. Escola Superior de Ceràmica de l'Alcora*

Resum:

Aquest treball és la continuació del que es va començar dos cursos enrere, on es va demostrar que es pot aconseguir coure peces seques en procés de raku modern, sempre i quan s'empren cicles d'escalfament adequats i pastes ceràmiques resistents al xoc tèrmic. Aquesta fita es va aconseguir en primer lloc en suport per, a la segon part, aconseguir-ho amb raku nu, on l'esmalt es separa del suport una vegada cuit.

Durant el present estudi treballem amb esmalts, de manera que es sotmeten les peces a refredament bruscat des de la temperatura de maduració de l'esmalt fins la temperatura de reblandiment, provocant una reducció superficial de l'esmalt pels gasos despresos per la combustió de la matèria orgànica. A continuació, aquesta reducció es fixa mitjançant refredament bruscat amb aigua.

Paraules Clau

Ceràmica tradicional; raku; monococció.

Resumen

Este trabajo es la continuación del que comenzó dos cursos atrás, donde se demostró que se puede conseguir cocer piezas secas en proceso de raku moderno, siempre y cuando se empleen ciclos de calentamiento adecuados y pastas cerámicas resistentes al choque térmico. Este hito se logró en primer lugar solo con soporte para, en la segunda parte, lograrlo con raku desnudo, donde el esmalte se separa del soporte una vez cocido.

Durante el presente estudio se ha trabajado con esmaltes, por lo que se someten las piezas a enfriamiento brusco desde la temperatura de maduración del esmalte hasta la temperatura de reblandecimiento, provocando una reducción superficial del esmalte por los gases desprendidos por la combustión de la materia orgánica. A continuación, esta reducción se fija mediante enfriamiento brusco con agua.

Palabras clave

Cerámica tradicional, Rakú, Monococción.

Abstract

This work is the last one related with traditional techniques in ceramics that was initiated two years ago. In the first one it was shown how dry pieces can be fired successfully using modern raku processes, as long as adequate heating rates and thermal shock resistant ceramic pastes are used. This milestone was achieved studying and analyzing different unglazed supports. Subsequently, the combination of ceramic supports with ceramic slips (engobes) and glazes were studied in order to achieve the naked raku process (a separation between support and glaze is produced once fired) by single-firing techniques.

In this study, we have worked with ceramic glazes, subjecting the glazed supports to sudden cooling processes from the maturing temperatures of the ceramic glazes to their softening ones, generating superficial reductions on the glazed surfaces as soon as the oxygen is removed by the gases released by the combustion of organic matter. These reductions are then fixed by quenching processes using water.

Keywords

Ceramic traditional, Raku, single firing.

1 ESTAT DE L'ART I FONAMENTS TEÒRICS:

Les composicions químiques dels esmalts tenen una gran influència en el seu comportament durant el procés de cocció. Així, la fundència de les capes que formen les interfases és un factor de gran rellevància en este aspecte, de forma que una refractarietat massa elevada de l'engalba en el procés de cocció pot ser la responsable d'una manca d'adherència (Quinteiro et al., 2004).

La regulació dels coeficients de dilatació entre el suport ceràmic i l'esmalt és també un aspecte fonamental que cal controlar per aconseguir l'efecte esperat en la tècnica del rakú nu. L'efecte "craquelat", produït per un elevat coeficient de dilatació de l'esmalt en comparació al del suport (Cantavella Escrig, 2010), és un efecte desitjat en esta tècnica perquè permet que durant el refredament de les peces, per acció de forces de tracció que actuen en la capa d'esmalt, este s'esquerdi permetent que durant el refredament en presència de matèria orgànica, els gasos de combustió puguen travessar la capa impermeable d'esmalt i entrar en contacte amb el suport, donant-li l'aspecte típic d'aquesta tècnica. La presència llavors de partícules de quars d'una mida de partícula suficientment elevada com per a que no es dissolguen completament en la fase vítria de l'esmalt o, la presència d'elevats percentatges d'òxids alcalins, com ara el Na_2O i K_2O generen durant el refredament, per efecte dels seus elevats coeficients de dilatació, elevades contraccions dels esmalts en relació a les dels suports, provocant aquest "craquelat" (Cantavella Escrig, 2010; Galindo Renau, 1994).

A diferència del procés de rakú nu, on les diferents característiques físiques i químiques del suport i de la capa d'esmalt influencien en la interfase provocant la seua separació mecànica (Amorós, Moreno, Negre, & Orts, 1990), en les coccions de rakú tradicionals és necessari que hi haja un bon acoblament entre el suport ceràmic i la capa d'esmalt que genere una bona adherència de la interfase. D'esta forma, els grans xocs tèrmics que hi ha no esdevindran en el trencament, deformació o defectes en les peces esmaltades.

Basant-nos en les conclusions extretes de l'anterior investigació (Notari Abad et al., 2019), tot i que la granulometria grossa d'algunes partícules del suport com la xamota, afavoreixen les desgassificacions i la resistència al xoc tèrmic durant el trempat, quan es treballa amb peces esmaltades com es farà en este cas, caldrà anar amb compte perquè la superfície rugosa originada per estes partícules grosses pot afectar a l'aspecte final del vidriat.

A més, tot i que en la tècnica de de rakú tradicional amb peces de suport bescuitades no és tan important, en este cas, amb peces crues, serà molt important assecar les peces quan s'aplica l'esmalt en suspensió per a reduir el risc d'explosió durant l'escalfament de la peça en la cocció.

2 OBJECTIUS:

Basant-nos en les composicions de suports (pastes) **P5** i **P8** caracteritzades en treballs anteriors, en aquest treball inicialment es caracteritzaran i seleccionaran les engalbes i els esmalts que s'utilitzaran per a decorar-les. Posteriorment, amb els esmalts

seleccionats es farà una paleta de colors per a estudiar les seues possibilitats artístiques.

Per altra banda es dissenyaran i conformaran peces per diferents mètodes i, finalment, s'esmaltaran i es couran amb un cicle de cocció vàlid per estudiar la seua resistència als procés de fabricació.

Així, els objectius que es volen assolir són:

- Realitzar un estudi per tal d'assegurar un bon ajust dels esmalts amb les pastes emprades P5 i P8 per a poder ser utilitzats en la tècnica de raku amb peces sense bescuitar.
- Realitzar un estudi per a conèixer possibilitats de coloració d'esmalts.
- Determinar unes condicions de cocció òptimes per a obtenir-ne la reducció amb les composicions elegides.
- Produir peces esmaltades prou estables per suportar el trempat i el refredament brusc en aigua sense trencar-se.

3 DESENVOLUPAMENT:

La metodologia de treball es basa en l'aplicació del mètode científic i de tècniques artístiques de desenvolupament de projectes.

3.1 Caracterització i selecció d'engalbes:

L'engalba és la capa intermitja entre el suport i l'esmalt. Normalment està compost per una combinació d'argiles amb frites o altres matèries primeres que aporten blancor i propietats físiques que estabilitzen el conjunt. Per a treballar, en aquest cas s'ha triat una engalba de porosa industrial, **ENG-D**, que s'ha caracteritzat dilatòmicament. Aquesta caracterització s'ha fet també de l'engalba emprada en el treball anterior, Raku en monococció II, raku nu (2020), anomenat **ENG-B**.

3.2 Caracterització i selecció d'esmalts:

A partir d'esmalts que maduren a **1100°C**, la temperatura seleccionada, s'estudia la seua contracció segons dades proporcionades pel subministrador. A la Taula 1 i es poden veure les referències dels esmalts elegits en funció dels que s'ajusten millor.

Taula 1: Dades dilatòmètriques proporcionades pel subministrador.

Referència	Coeficients dilatació lineals (*10 ⁻⁷ °C ⁻¹)	
ESM 2	-	
ESM 6	$\alpha_{50-300}=63$	$\alpha_{500-650}=69$
ESM 7	$\alpha_{50-300}=70$	$\alpha_{500-650}=73$

Es descarta un dels esmalts segons dades proporcionades pel subministrador, caracteritzant dilatòmicament el que sembla més ajustat, **ESM7**. L'**ESM2** s'ha emprat en l'estudi anterior i es decideix de continuar amb ell, tot i no tenir dades del subministrador.

L'esmalt es prepara a partir de la frita per molturada via humida, al **66%** de **CS**, afegint un **6%** de caolí com a suspensivament, un **0,5%** de cola (en base **CMC**) i un **0,4%** de desfloculant (d'efecte electrostàtic).



Figura 1: Provetes per a dilatometries.

Calculem les dilatacions i contraccions que sofreixen les provetes a cada temperatura amb un equip *BÄHR Thermo Analyse DIL 801 L*. Per a la realització dels assajos s'han preparat provetes cilíndriques de **50x5mm**, mitjançant modelat manual, sobre l'esmalt en estat plàstic. Aquestes peces s'han assecat en estufa i s'han sinteritzat abans de les dilatometries.

Amb la suspensió resultant també s'esmalten peces als diferents suports de pastes seleccionades, que es sotmeten al procés de raku. A continuació s'estudia la morfologia de la interfase de les peces en un microscopi òptic. S'ha emprat un equip *Motic SMZ-168* amb càmera *Euromex Microscope Camer CMEX-10 PRO USB 3.0*. En la Figura 2 es veu un fragment de la peça, amb una part polida per a poder enfocar millor la imatge.



Figura 2: Peces preparades per al microscòpi òptic.

3.3 Disseny i conformat:

Les peces d'aquest projecte s'han realitzat per ensamblat de planxes i tornejat, construint peces i vasos i plats de diferents mides i formes.

Per a la conformació de les peces s'han utilitzat planxes d'una grossària de **0'8 cm**, amb les vores tallades a bisell, per a posteriorment unir-les amb barbotina i un cordó de la mateixa pasta, per a reforçar les juntes. Una vegada construïda la caixa s'han obert les finestres als llocs escollits i s'hi han adherit altres parts a la peça.

Les peces s'han realitzat amb les diferents pastes tenen unes mides compreses entre els **15x7x20** de la peça més menuda, als **20x20x30** de la peça més gran. Aquestes peces han sigut batejades com a "cases cap" i així les anomenarem d'ara en avant.

Els gots, plats i bols han sigut realitzats mitjançant la tècnica de tornejat, amb torn elèctric, essent repassades posteriorment, per a refinar-les, al mateix torn. Són peces amb unes mides similars al voltant dels **10 cm** d'alçària per **7 cm** d'amplària. S'han elaborat amb les pastes estudiades **P5 i P8**.

La **P2**, emprada a anteriors treballs, s'ha descartat per aquest estudi ja que, la granulometria tant grossa que presenta reduirà l'estirada de l'esmalt.

3.4 Decoracions:

Bàsicament les peces s'han esmaltat en pinzell, a vegades directament sobre el suport o emprant engalba com a interfase. D'aquesta manera, s'han obtingut efectes propis del raku nu quan s'empra **ENG-B**, i de peces esmaltades per raku quan s'empra **ENB-D** o cap engalba.

3.4.1 Preparació de sals solubles:

Es preparen esmalts amb sals solubles al punt de saturació, de manera que s'incorporen directament sobre el suport. Es realitzen proves prèvies sobre peces del suport que s'utilitzarà per a les peces finals. La proporció de sals que s'empra s'indica a la Taula 2.

Taula 2: Concentracions de les noves sals solubles.

Referència en peça		Sal	Conc.
2	Co(II)	CoCl ₂ 6H ₂ O	45%
3	Cu(II)	CuCl ₂ 2H ₂ O	50%
4	Cr(III)	Cr(NO ₃) ₃ 9 H ₂ O	50%
8	Fe(III)	Fe(NO ₃) ₃ 9H ₂ O	53%
9	Fe(II)	FeSO ₄ 7H ₂ O	3%

3.4.2 Preparació de paleta de colors d'esmalts:

Per a preparar la paleta de colors, es molturen els esmalts seleccionats (ESM2 i ESM7) conjuntament amb la sal, fins saturació. Cada molí conté **142.5g** de frita, **7.5g** de caolí, **75g** d'aigua, **0.6g** de desfloculant i **0.1g** de cola. Les referències emprades i les concentracions de sals i les referències dels esmalts resultants es mostren a la Taula 3:

Taula 3: Referències dels esmalts segons la concentració de sals.

ESM7	ESM2	Sals dissoltes (g)
A1	B1	6 Co
A2	B2	30 Cu
A3	B3	25 Cr
A4	B4	30 Fe(III)
A5	B5	4 Fe(II)
A6	B6	4 V
A7	B7	1 Ag

A continuació es mostren, a la Figura 3, les peces esmaltades seques. La peça (I) mostra les sals solubles cobertes amb una capa de **ESM7** (fila superior) i amb **ESM2** (fila inferior). La peça (II) mostra els esmalts de la sèrie A (amb base **ESM7**) a la part superior, els esmalts de la sèrie B (amb base **ESM2**) a la part inferior, aplicats tots ells sobre suport de **P2**. La peça (III) té la mateixa distribució però sobre suport de pasta **P5**.

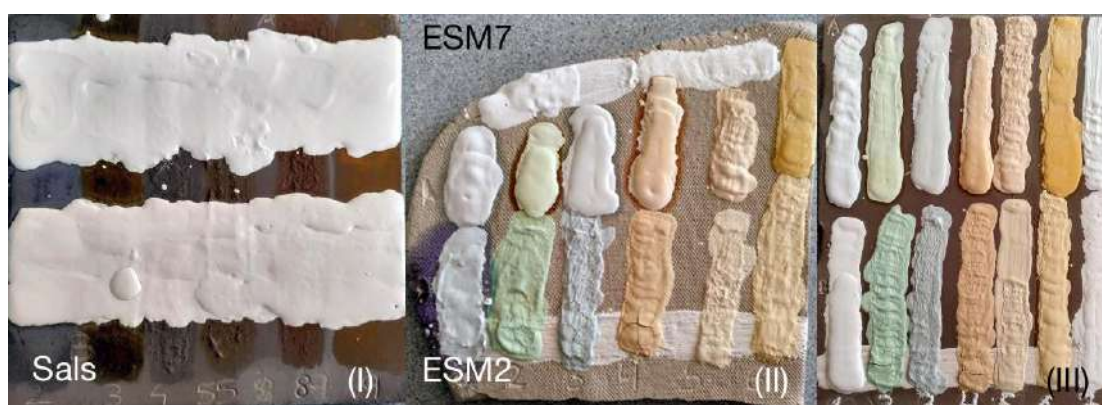


Figura 3: Peça (I): Proves de sals solubles cobertes d'ESM2 (baix) i ESM7 (dalt). Peça (II) Proves de la paleta ESM7 (A) i ESM2 (B) sobre P2. Peça (III): Idem que peça II però amb suport de pasta P5.

Es deixa per a investigacions futures les decoracions amb pigments, molt més estables.

3.5 Coccions:

Una vegada més s'empra el cicle representat a la Figura 4 que a la part 1 de l'estudi (Notari Abad et al., 2018) es va determinar com adient per a treballar en condicions de seguretat;

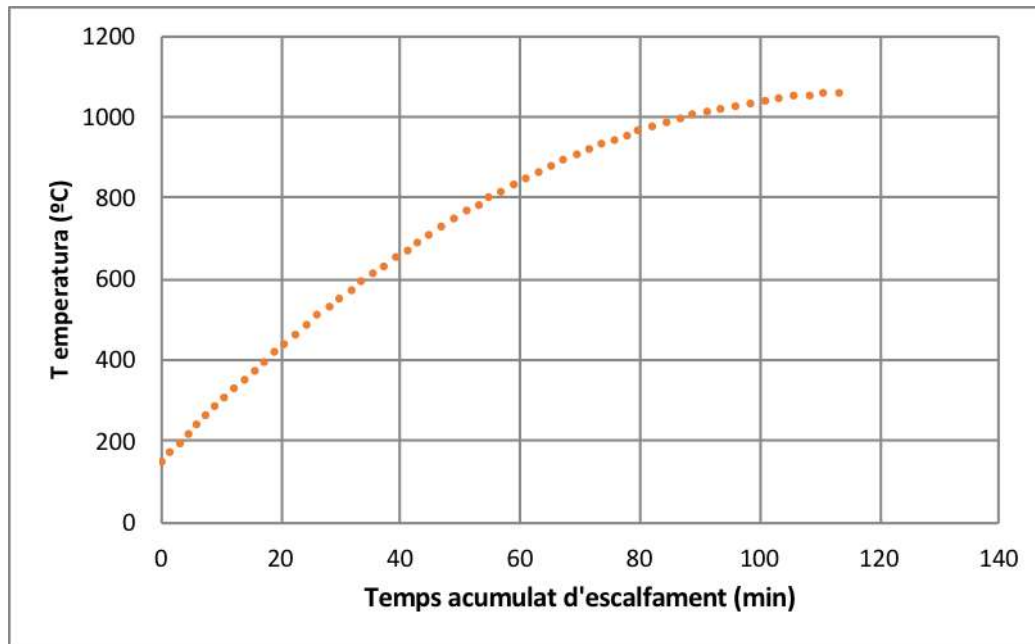


Figura 4: Cicle de cocció determinat.

Açò implica escalfar per baix de **15°C/min** fins arribar a temperatures superiors a **600°C**. La velocitat es manté fins arribar a la temperatura a la qual es considera que el suport té prou consistència i l'esmalt ha madurat.

3.5.1 Peces esmaltades:



A continuació podem observar, a la Figura 5, la disposició de les peces a l'interior del forn, per a coure-les.

Figura 5: Disposició de les peces al forn.

3.5.2 Tractament post cocció.

Les peces, una vegada cuites, s'han de netejar superficialment de les restes de matèria orgànica adherida a la superfície. Aquesta operació cal fer-la amb cura, ja que la reducció de l'esmalt és superficial. És possible que la capa siga tan ampla que emmascare la coloració real de l'esmalt. A la Figura 6 podem veure un exemple en un dels bols:



Figura 6: Comparativa de peces brutes i netes.

També es va intentar de reproduir el procés una segona vegada, sobre la mateixa peça, per a comprovar si les peces poden suportar el procés.

4 RESULTATS OBTINGUTS:

En primer lloc es mostren els resultats de les dilatometries, que indiquen com és l'ajust dels esmalts amb les pastes i l'engalba. Després observem les interfases mitjançant micrografies òptiques. A continuació es mostren les peces elaborades per a guiar en decorar i, finalment, les peces realitzades.

4.1 Dilatometries.

A continuació es mostra l'ajust dels esmalts amb cadascuna de les pastes emprades en el projecte. En primer lloc estudiarem l'ajust dels esmalts amb la pasta **P2**, de granulometria grossa, a la Figura 7:



Figura 7: Ajust dilatomètric entre la pasta P2 i els esmalts ESM2 i ESM7.

A la figura 7 s'observa com l'ESM2 s'acoba a temperatures molt més baixes que l'altre, i finalment presenta una contracció del 0,2% major a la del suport, mentre que l'ESM7 acoba a una temperatura major, però encara així sols presenta una diferència de contracció del 0,12%, cosa que suposa un millor acoblament a tota la corba.

A continuació, a la Figura 8, la dilatometria de la pasta P5, de granulometria fina, on s'observa la mateixa tendència que en la pasta anterior:



Figura 8: Ajust dilatomètric entre la pasta P5 i els esmalts ESM2 i ESM7.

I la Figura 9, que mostra la gràfica dilatomètrica que mostra l'ajust entre la pasta de granulometria intermitja (**P8**) i els esmalts emprats:

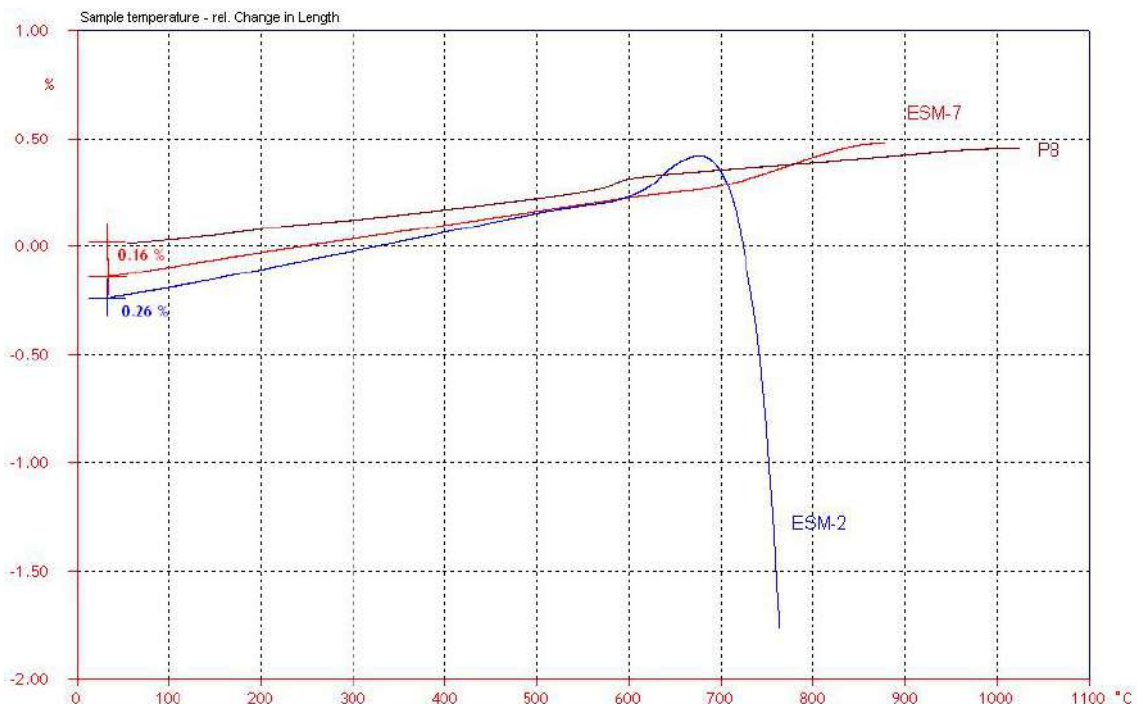


Figura 9: Ajust dilatomètric entre la pasta **P8** i els esmalts **ESM2** i **ESM7**.

En elles pot comprovar-se que les tres pastes s'ajusten millor a l'esmalt **ESM7** que al **ESM2**, l'esmalt craquelée. Els valors en tots els casos són prou baixos com per a esperar un bon ajust. La diferència de contracció es acusada, però sobretot posa de relleu la diferència entre les temperatures d'acoblament, molt diferents en els dos esmalts. L'**ESM2** és molt més fundent que l'**ESM7**, pel que formarà més interfase.

En tots dos casos, els esmalts treballen en tracció, sotmeten el suport a compressió. D'aquesta manera els esmalts actuen com si d'un trempat es tractara, millorant les propietats tècniques de la peça final.

A continuació, a la Figura 10 es mostra una gràfica de l'acoblament de l'engalba **ENG-D** amb els esmalts, que és encara més ajustada que en el cas dels suports. En aquest cas, l'engalba contrau més que els esmalts, per la qual cosa ajudarà a que les tensions del conjunt esmalt-engalba-suport queden nivellades i que els esmalts no clivellen.

També es mostra la corba dilatomètrica de l'engalba **ENG-B**. En aquest cas, no s'ha d'ajustar la corba als esmalts, ja que no hi ha unió entre engalba i suport. Aquesta engalba és refractària i el conjunt engalba-esmalt s'elimina després de la cocció.



Figura 10: Ajust dilatomètric entre l'engalba **ENG-D** i els esmalts **ESM2** i **ESM7**. Dilatometria de l'**ENG-B**.

4.2 Micrografies

Quan s'observa la capa reduïda del suport al microscopi, a la Figura 11, es veu com al segellar l'esmalt sobre el suport o l'engalba, la capa fumada és molt inferior, i afecta sobretot al exterior de la peça. La interfase formada en l'**ESM2**, més grossa, protegeix la superfície del suport.

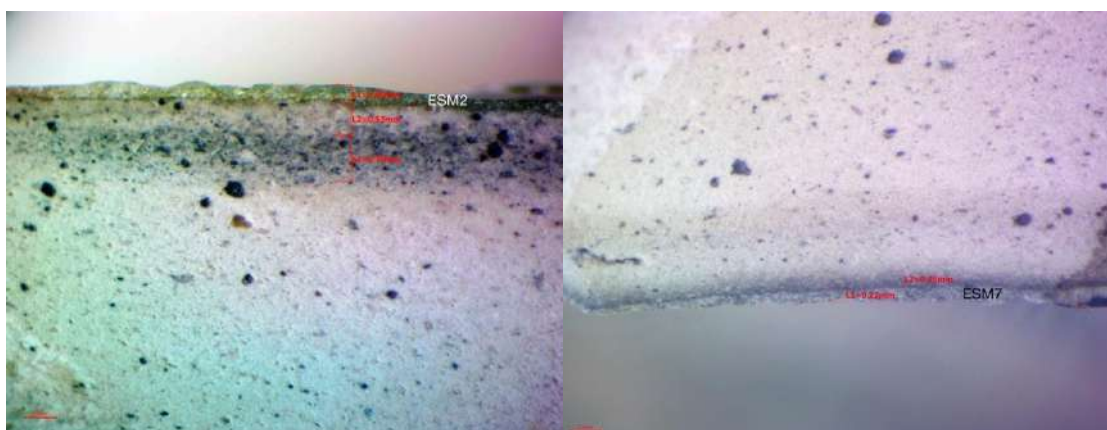


Figura 1: Micrografies de la interfase suport-esmalt.

En la Figura 12 es pot apreciar la capa de l'engalba baix de l'esmalt alcalí, que redueix els riscos d'agressió al suport, al treballar en monocòcció en forta compressió.

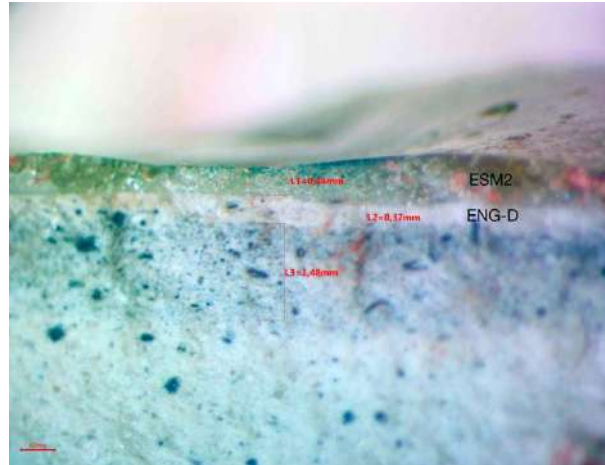


Figura 12: Micrografies de les interfases superior-engalba i engalba-esmalt.

4.3 Peces pantone:

Anuari d'Investigació ISEACV Curs 2019/2020

Les peces de laboratori presenten uns resultats difícils d'interpretar com s'observa a la Figura 13.

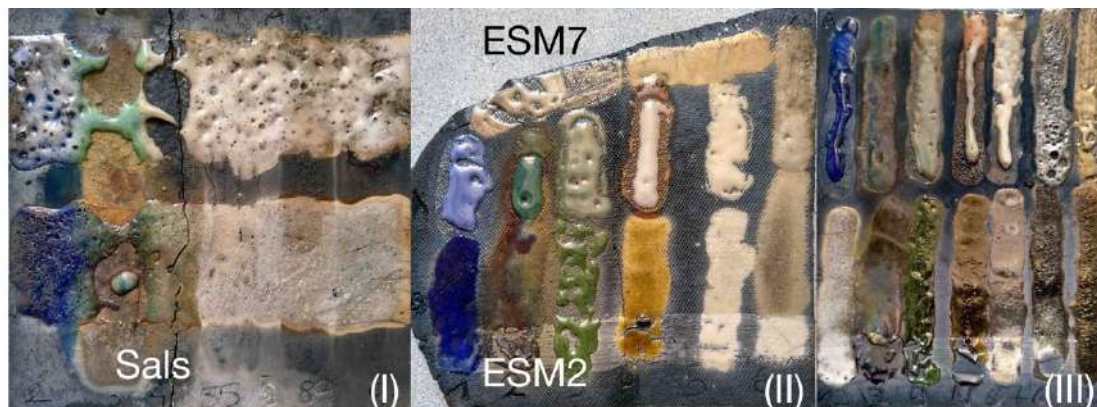


Figura 13: Proves de sals i esmalts.

Per a comprovar com es comporta la viscositat i la tensió superficial a l'interval de treball del procés i en funció de l'espessor de capa dels components, es realitzen uns bols, a modus de pantone, que servisquen de model per a les decoracions finals realitzades amb engalbes i esmalts, a la Figura 14:



Figura 14: Bols pantone dels esmalts ESM2 i ESM7.

Aquí s'observa clarament que on acumula l'esmalt **ESM7**, a la temperatura i atmosfera de treball, la tensió superficial provoca acumulacions d'esmalt que poden emprar-se amb efectes decoratius. També s'observa com l'esmalt craquelat, l'**ESM2**, provoca que l'engalba clivelle. En canvi, quan s'aplica sobre el suport en poca capa, s'introdueix en el suport ja que presenta una tensió superficial molt baixa.

4.4 Peces amb diferents formes geomètriques.

Bàsicament es fan bols i caps-casa, així com algun plat. Els bols i els plats es fan per torn, mentre que els caps es fan per unió de planxes. Una vegada secs, s'esmalten i decoren, prenen cura de que s'assequen ve entre aplicació i aplicació, ja que al no estar bescuitades poden ensorrar-se amb facilitat. Quan estan acabades, carreguem directament les peces de l'estufa, per assegurar-nos que estan calentes i es sotmeten al procés de cocció de Raku. Aquí es poden veure les peces resultants.

4.4.1 Torn: els bols i el plat.

Presentem imatges de diferents bols obtinguts en aquestes coccions, amb coloracions més o menys intenses i combinant raku nu amb esmaltat segons interese estèticament, a la Figura 15:



Figura 15: Bols de colors.

I altres composicions, on es destaca la diferent coloració de l'interior i l'exterior. En este cas, un dels bols és blanc i negre per fora i verd a l'interior, a la Figura 16.



Figura 16: Bols amb decoració diferent al seu interior.

Amb coloracions més o menys intenses i amb trossos sense esmaltar per a obtenir efectes decoratius amb el fumats, a la composició següent es pot observar com s'obtenen efectes mitjançant la mescla d'esmalts (a i b) i/o zones sense esmaltar (b i c), ampliat a la Figura 17:

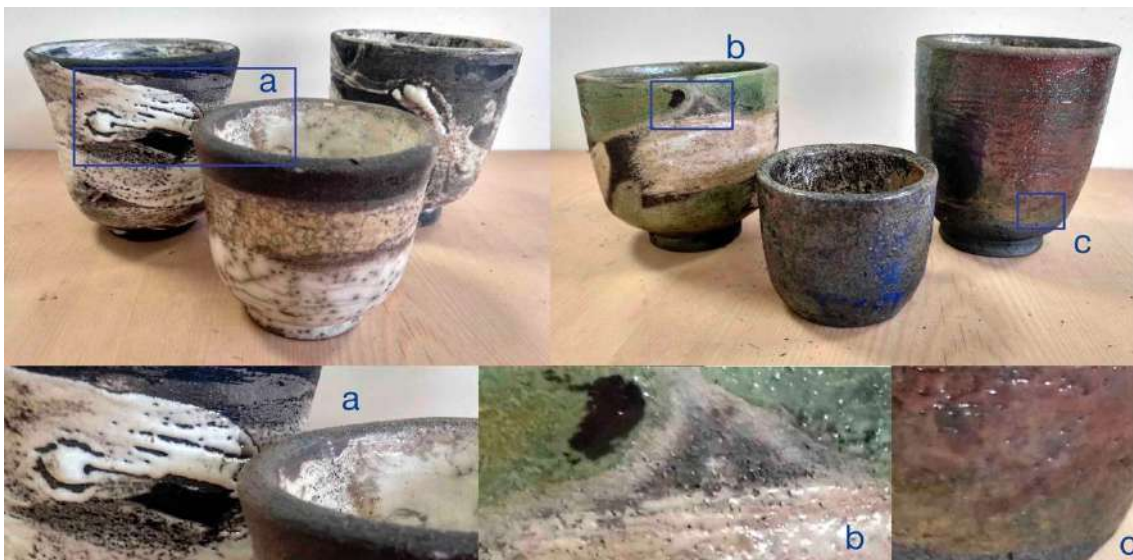


Figura 17: Detall de textures provocades per les absències i mescles d'esmalts i fumats.

També s'empren acumulacions d'esmalt per tal d'aconseguir textures, i l'aplicació de l'esmalt craquelat sobre engalba de porosa provoca efectes texturitzats, com s'aprecia a la Figura 18:



Figura 18: Detall d'acumulacions i de texturització de l'engalba per l'ESM2.

També s'han combinat en tècniques de raku nu emprats en treballs anteriors, com les sals solubles sobre suport ceràmic o l'esgrafiàt. S'amplia el detall a Figura 19:



Figura 19: Bols i detall d'esgrafiats (a) i de coloració per sals solubles (b).

4.4.2 Planxes amb cants vius.

A la Figura 20 presentem una comparativa de les peces “cases-cap” sense netejar i netejades, on es pot observar la millora de coloració obtinguda:



Figura 20: Peces “cases-cap” brutes i netes.

Finalment, mostrem aquestes peces a la Figura 21, que són prou grans, amb mides aproximades de **20x20x30cm**. Es pot observar com la capa que cobreix la peça emmascara també, totalment, la coloració verda final:



Figura 21: Peça gran abans i després de netejar.

4.5 Repetició del procés

S'ha sotmès a les peces-cap, realitzades per unió de planxes, que ja es va demostrar a la primera part del projecte que són les de conformat més dèbil per les juntes, a una segona cocció, amb la finalitat de millorar els efectes decoratius de la peça final. Les peces no van suportar el segon procés de refredament brusca, a la Figura 22. S'intentarà replicar l'assaig amb peces més menudes (microraku) i amb peces realitzades per altres mètodes de conformat. També s'intentarà aconseguir reduint la velocitat del cicle d'escalfament en aquesta segona cocció o augmentant la temperatura final.



Figura 22: Peces badades després de la segona cocció.

5 CONCLUSIONS

- S'han caracteritzat materials adients, demostrant que es poden ajustar per aconseguir diferents efectes durant el procés de raku en monococció.
- S'han obtingut peces esmaltades amb el procés de raku en monococció, sense badalls ni imperfeccions no desitjades, amb materials emprats per al mateix procés en bicocció.
- S'han combinat diferents tècniques de decoració, com són les sals solubles, raku nu, esmalts acolorits, esgrafiats... per aconseguir multitud d'efectes i textures en diferents pastes resistents al xoc tèrmic.
- Aquestes peces s'han aconseguit amb peces conformades per diferents mètodes i amb pastes de diferents composicions i granulometries.

6 BIBLIOGRAFIA

- Amorós, J. L., Moreno, A., Negre, F., & Orts, M. J. (1990). Acuerdo esmalte-soporte (IV). Naturaleza de la interfase esmalte-soporte. *Técnica cerámica*, 181, 138-144.
- Cantavella Escrig, M. (2010). Desarrollo de fritas, esmaltes y pigmentos cerámicos. (Conselleria d'Educació de la GVA, Ed.) (1a edició). Castellón.
- Galindo Renau, R. (1994). Pastas y vidriados en la fabricación de pavimentos y revestimientos cerámicos. (Faenza Editrice Iberica, Ed.). Castelló: Faenza.
- Notari Abad, M. D., Llop pla, J., Mundi Sancho, J. V., Gorriz Vicente, S., Gracia Martí, D., Moya Marrahí, A., ... Górriz Vicente, S. (2019). Revisió i actualització de tècniques tradicionals ceràmiques. Límits del procés del raku quan s'aplica sobre peces seques. *Anuari D'investigació Iseacv 2017-2018* (1.a ed.). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Quinteiro, E., Caridade, M. D., Menegazzo, A. P. M., Paschoal, A. B., Machado, E. A. G., & Cesário, R. M. (2004). Variables relevantes del proceso cerámico que llevan al las baldosas cerámicas. En *Qualicer2004* (pp. 151-154). Castellón: Cámara de comercio y Navegación de Castellón.

7 LÍNIES FUTURES

Es faran estudis per tal d'aconseguir reproduir processos de microraku (amb gas i microones) i de macroraku, amb peces més grans fetes amb forns més grans.

Es deixa també per a investigacions futures les decoracions amb pigments, molt més estables. S'empraran esmalts que sotmeten el suport a forces de tracció, per a comprovar els efectes sobre el procés.

INVESTIGAR EN DANZA DESDE LA SUBJETIVIDAD CIENTÍFICA: PARADIGMA PERFORMATIVO

*Autoras: Gema Buades Andreu, Inmaculada Cano Rubio, Paula Cuenca Valiente, Alicia Esteve Tébar, Lucía Fernández Álvarez, Raquel Ferrer Muñoz, Ainhoa Gomariz Mondéjar, Joaquín Jiménez Jimeno, María de los Llanos Martínez Martínez, Paula Martínez Tolosa, Esther Mula Bernabeu, Marta Navarro Gilabert, Julia Rubio Martínez, Vanesa Varó Sánchez, Estefanía Verd Caimari, Rosmari Vidal Ferrero, Leticia Ñeco Morote (Coord.)*¹

¹ Bloque Investigación Performativa: Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA)

Resum

Aquest informe detalla un resum organitzat del Bloc investigació performativa, previ als Treballs Fi de Títol que proposa el Conservatori Superior de Dansa d'Alacant i que es realitza de manera voluntària amb part dels alumnes/as de quart curs de la promoció 20/21. La vertebració atorgada es desenvolupa pròxima a: plantejar certes fractures de les metodologies de tall quantitatiu i qualitatiu amb incidència en l'objectivitat científica que sostenen; reflexionar sobre l'epistemologia performativa que precisa el paradigma performatiu si entenem com es coneix en art; reforçar l'argumentació amb una reflexió sobre aprenentatges superiors i interns a l'art. Com a finalitat plantejarem argumentar a favor de la metodologia performativa, en tant podem vincular un enfocament epistemològic permissiu a l'emergència permanent de coneixement, que aposta, per tant, per la subjectivitat de la persona que investiga i que al seu torn se submergeix en processos superiors d'intel·ligència, creació i d'inconsciència neurocientífica. La metodologia implementada és qualitativa no interactiva, concretament es realitza una cerca de fonts i se sol·licita competències de pensament divergent. Mantenim la comparativa permanent del performatiu amb les metodologies científiques consolidades. Els interrogants performatius que el grup-aula aporta durant l'assignatura, queden recopilats en la taula 4 i els considerem el motiu d'aquest escrit.

Paraules clau:

Investigació performativa; epistemologia performativa; insight; catarsi; processos artístics.

Resumen

Este informe detalla un resumen organizado del Bloque investigación performativa, previo a los Trabajos Fin de Título que propone el Conservatorio Superior de Danza de Alicante y que se realiza de forma voluntaria con parte de los alumnos/as de cuarto curso de la promoción 20/21. La vertebración otorgada se desarrolla cercana a: plantear ciertas fracturas de las metodologías de corte cuantitativo y cualitativo con incidencia en la objetividad científica que sostienen; reflexionar sobre la epistemología performativa que precisa el paradigma performativo si entendemos cómo se conoce en arte; reforzar la argumentación con una reflexión sobre aprendizajes superiores e internos al arte. Como finalidad planteamos argumentar a favor de la metodología performativa, en tanto

podemos vincular un enfoque epistemológico permisivo a la emergencia permanente de conocimiento, que apuesta, por tanto, por la subjetividad de la persona que investiga y que a su vez se sumerge en procesos superiores de inteligencia, creación y de inconsciencia neurocientífica. La metodología implementada es cualitativa no interactiva, concretamente se realiza una búsqueda de fuentes y se solicita competencias de pensamiento divergente. Mantenemos la comparativa permanente de lo performativo con las metodologías científicas consolidadas. Los interrogantes performativos que el grupo-aula aporta durante la asignatura, quedan recopilados en la tabla 4 y los consideramos el motivo de este escrito.

Palabras clave:

Investigación performativa; epistemología performativa; insight; catarsis; procesos artísticos.

Abstract

This report offers an organized summary of the Performative Research Block, prior to the undergraduate dissertation proposed by the Higher Conservatory of Dance of Alicante and carried out on a voluntary basis with some part of the fourth year students of the 20/21 class. The given structure is developed close to: proposing certain fractures of the quantitative and qualitative methodologies, stressing on the scientific objectivity that they hold; reflecting on the performative epistemology that the performative paradigm requires as it is known in art; reinforcing the argument with a reflection on superior and internal learning to art. As a main purpose, we propose to argue in favor of the performative methodology, while we can link a permissive epistemological approach to the permanent emergence of knowledge, which therefore bets on the subjectivity of the person who investigates and who in turn is immersed in higher processes of intelligence, creation and neuroscientific unconsciousness. The methodology implemented will be a qualitative research method, not interactive, specifically since is carried out search for sources and divergent thinking skills are requested. We maintain the permanent comparison of the performative with the consolidated scientific methodologies. The performative questions that the classroom-group contributes during the course are compiled in table 4 and we fully consider them the reason for this article.

Keywords:

Performative research; performative epistemology; insight; catharsis; artistic processes

INTRODUCCIÓN

Como en anteriores reflexiones realizadas al efecto del bloque de investigación performativa que el Conservatorio Superior de Danza de Alicante (en adelante CSDA), proporciona a los alumnos/as de cuarto curso, en el primer semestre del curso 20/21, el grupo-aula recorre los contenidos fundamentales de la materia. En términos generales acceden a un primer planteamiento de la problemática que debe afrontar la investigación en arte si la petición es: por un lado, poder investigar en primera persona (como sujeto y objeto de investigación); asimismo y, por otro lado, precisamos poder aceptar la emergencia de cambios que presupone un investigador ante su creación. Es

decir, investigar en primera persona y sin la necesidad de “a priori” que ya cubren los paradigmas consolidados. Posteriormente accedemos a contenidos de sustento epistemológico, y mantenemos la constante comparativa con las metodologías cuantitativa y cualitativa, para poder profundizar en la falta de construcción esencial (paradigmática) y de herramientas del protocolo performativo. A modo de ejemplo los interrogantes que ya estaban planteados de antemano en la asignatura son:

- Lo cuantitativo ¿pretendidamente aséptico? ¿qué significan los sesgos, los márgenes de error, y las variables extrañas, etcétera, de la investigación cuantitativa y cualitativa? Lo performativo ¿en la zona liminal, el intersticio, la ruptura, la precognición?

Motivado por el debate de aula y la revisión de los documentos pertinentes, desde el rol docente se solicita explícitamente el libre pensamiento en la formulación de interrogantes de investigación performativa, dando como germen y como reto que inicia este informe, los siguientes interrogantes que logran “remover” al grupo-aula:

- ¿Lo performativo en el insight, el eureka, la catarsis, el cerebro inconsciente? ¿qué significa la dimensión 7 y 8 flow a efectos dancísticos? ¿bailar y pérdida de consciencia temporal? ¿bailar y pérdida de consciencia global? ¿bailar en experiencia autotélica (flow)? ¿es el soniquete y el duende un bailarín/a en flow?

- ¿Es la Teoría de Cuerdas un fracaso cuantitativo? Si desde la Teoría de Supercuerdas el espacio tiene infinitud de dimensiones que vibran y se transforman, nuestro movimiento ¿es un simple eje de coordenadas Laban? ¿nuestro espacio interior o premovimiento también puede entrar en la geometría Laban?

- ¿Leonardo da Vinci es sólo un artista, inventor, científico, que representa una corriente de pensamiento? ¿Leonardo da Vinci artista performativo o científico experimental y por tanto cuantitativo? ¿y la Taglioni y su investigación dancístico-interpretativa? ¿Es Marie Taglioni una investigadora performativa?

Destacamos de la Orden 25/2011 las siguientes competencias transversales del Titulado Superior en Danza: “Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables”.

Sobre las competencias generales, subrayamos: “Adquirir capacidad para asumir riesgos y tolerancia para las decepciones. Tener e integrar conocimientos teóricos que le permitan un análisis crítico y metodológico y un juicio estético de la creación artística y escénica”.

Del Perfil profesional del Título de Graduado o Graduada en Danza en la especialidad de Pedagogía de la Danza resaltamos que el/la egresado/a: “Debe estar abierta a las innovaciones educativas, artísticas, culturales, sociales y científicas”.

Como responsables del bloque de investigación performativa del CSD Alicante, encontramos en los interrogantes que emergen, una poderosa estrategia didáctica que además entendemos coherente al propio contenido de la materia y a las competencias de un/a titulado/a en danza. Motivo por el cual, decidimos arrastrar la propuesta de interrogantes a cada sesión y contenidos propuestos. Además, supone un punto de partida necesario en los Estudios Superiores de Danza, ya que siguiendo las indicaciones de autores/as como Martha Lucía Barriga Monroy y, especialmente, el Doctor Álvaro Zaldívar, asumimos la responsabilidad que, como miembros de una

comunidad artística tenemos al respecto del crecimiento del paradigma performativo al entender que “Una investigación –propiamente- artística, pero plenamente acreditable, es de obligado fomento dentro de las enseñanzas artísticas superiores (...)” (Zaldívar, 2010, p.124). Los alumnos/as de cuarto curso, afrontan con autenticidad esta situación, al margen de la metodología de investigación que deben seleccionar para sus Trabajos Fin de Título y estudios de posgrado.

A escasas tres semanas del cierre del semestre, encontramos interesantes vinculaciones en palabras clave como subjetividad científico-artística, psicología del arte; y concretamente aquellas argumentaciones que describen permanente emergencia y mutabilidad del hecho artístico, que, descrito desde la imposibilidad de su cuantificación, de su previsión apriorística y de su separación del propio intérprete-bailarín/a, logra fortalecer la necesidad de una plataforma conceptual o paradigma adecuado a esta suerte de incertidumbre creativa. Como indica Barriga Monroy (2011):

Investigación artística en el ámbito universitario es la experimentación del sujeto creativo (educador artístico-artista-investigador) con diversos elementos de los lenguajes artísticos (musicales, plásticos y visuales, dancarios, literarios, o escénicos, entre otros) por él seleccionados, que resultan en una obra individual única, por parte del sujeto creador, quien a través del discurso o reflexión intentará una aproximación personal al conocimiento (de tipo histórico, social, cultural, político, semiológico, ambiental, ideológico, real o ficticio, etc.) de un hecho, idea, o experiencia, sobre el objeto creado. (p.319)

Los alumnos/as de la promoción 2021, además de propiciar la reflexión, demuestran un acentuado interés en la emisión de este informe, dado que su participación es absolutamente voluntaria. De esta manera nuestra intención a cada epígrafe es:

Valorar la importancia de un planteamiento epistemológico en permanente emergencia y fluctuación subjetiva.

Relacionar variables dancísticas de flow theory, inputs de la Teoría General de Sistemas, el cerebro inconsciente, la creatividad y la argumentación científica que la sustenta y define.

Tras valorar en términos globales ciertas rupturas científicas y cognitivas al arte, los interrogantes nos dan paso a nuevos interrogantes, y es de nuestro interés que queden reflejados en este artículo, como una aportación valiosa para próximas promociones de egresados CSDA. Aportación de interrogantes sustentada en el libre pensamiento, y en la acción divergente, en ocasiones en la rebeldía, de quien se titula en el arte de la danza.

En anteriores publicaciones de idéntica asignatura los egresados CSDA han reflexionado en los siguientes términos:

En diciembre del año 2014, la promoción de cuarto curso CSDA: Arroyo Fenoll, Barceló Jordana, Bernal Medrano, Campello Pérez, Castelló Reche, Díaz Reinos, Nifontova Nifontova, Reche Hernández, y Ñeco Morote (coord.) logramos aglutinar en el artículo denominado *El proceso investigativo en las enseñanzas artísticas superiores: paradigma performativo*, las grandes bases sobre las que se sustenta la argumentación performativa en el bloque de investigación CSDA, y que ya han sido mencionadas. No obstante, grosso modo el informe recopila: la problemática de aceptación académico-

universitaria, la falta de protocolos, de fases, de instrumentos de investigación propios, y las dificultades de aceptación de rol investigador en primera persona.

En el año 2016, y desde la tutela de Trabajo fin de Título, las profesoras CSDA y la egresada Falcó Revelles, desarrollamos en el artículo denominado *De la investigación cuantitativa a la investigación performativa: investigar en danza*, que pretende una reflexión profunda sobre las metodologías cuantitativa y cualitativa, incidiendo en los protocolos de control de la subjetividad. Posteriormente, Falcó Revelles, ejemplifica lo performativo, haciendo uso de la *Teoría General de Sistemas*, como metateoría adecuada en territorio de investigación performativa.

En la promoción del año 2018, el grupo-aula tras incidir en los contenidos, encuentra en la Teoría de Cuerdas una fractura considerable a lo cuantitativo, que hace que se articule una defensa de indisoluble interdisciplinaridad (posible transdisciplinaridad) en la investigación en arte, como multiverso en permanente mutación. El artículo resultante se denomina, *Teorías sistémicas y paradigma de investigación performativa en los estudios superiores de danza*.

Como ya se ha esbozado, este informe se sustenta en primera instancia en una descripción ordenada de las argumentaciones que el grupo-aula ha propiciado durante el semestre. De forma que, a lo largo del desarrollo de contenidos, en primer lugar, se solicitan tablas y figuras que recopilen el contenido de los tres principales paradigmas de investigación: cuantitativo, cualitativo y performativo. Decidimos adjuntar la tabla de las alumnas Paula Cuenca y Rosmari Vidal que recopila lo indicado en el aula, y posteriormente destacamos la tabla de Alicia Esteve, que logra una versión mejorada a los contenidos aportados.

Ambas acciones reflejan nuestra primera estructura, ya que si bien encontramos en autores como Padrón Guillén (2007) la primera presentación epistemológica de lo performativo, en una segunda intervención y motivado por los artículos de las alumnas de cuarto curso Ferrer Muñoz (2020) y Fernández Álvarez (2020) que abordan Flow Theory y Teoría General de Sistemas respectivamente, hallamos en el inconsciente y subconsciente de la experiencia autotélica y en el input-output artístico, una poderosa argumentación.

La figura 1., expone la estructura pretendida ya que vertebramos este informe manteniendo ciertas fases de la asignatura y, no obstante, reorganizamos la estructura tras el momento de inflexión (fase 3) en la que encontramos una mejorada vertebración:

Fase 1: en una primera fase y desde el seguimiento de las sesiones de aula, exploramos en términos generales sustento epistemológico, rol investigador, fases posibles de investigación y múltiples mediciones estadísticas que generan las metodologías cuantitativas y cualitativas. Tratamos de entender, que desde el cómo conocer-investigar, se deriva todo un constructo artificial y perfecto, sólo en sí mismo, no con respecto a otras formas de conocimiento científico-epistemológico.

Fase 2: Desde este soporte, extraemos las carencias performativas ejemplificando, al mismo tiempo, cómo conocemos-investigamos en danza.

Fase 3: esta fase supone el punto de inflexión dado que, desde determinados preceptos como la teoría de cuerdas, comenzamos a generar interrogantes, que terminan confluyendo en el término general que predomina en este estudio, la

subjetividad de procesos de altísimo rendimiento dancístico, que resultan inatrapables para las metodologías establecidas. Nuestra intención es valorar ambos nexos.

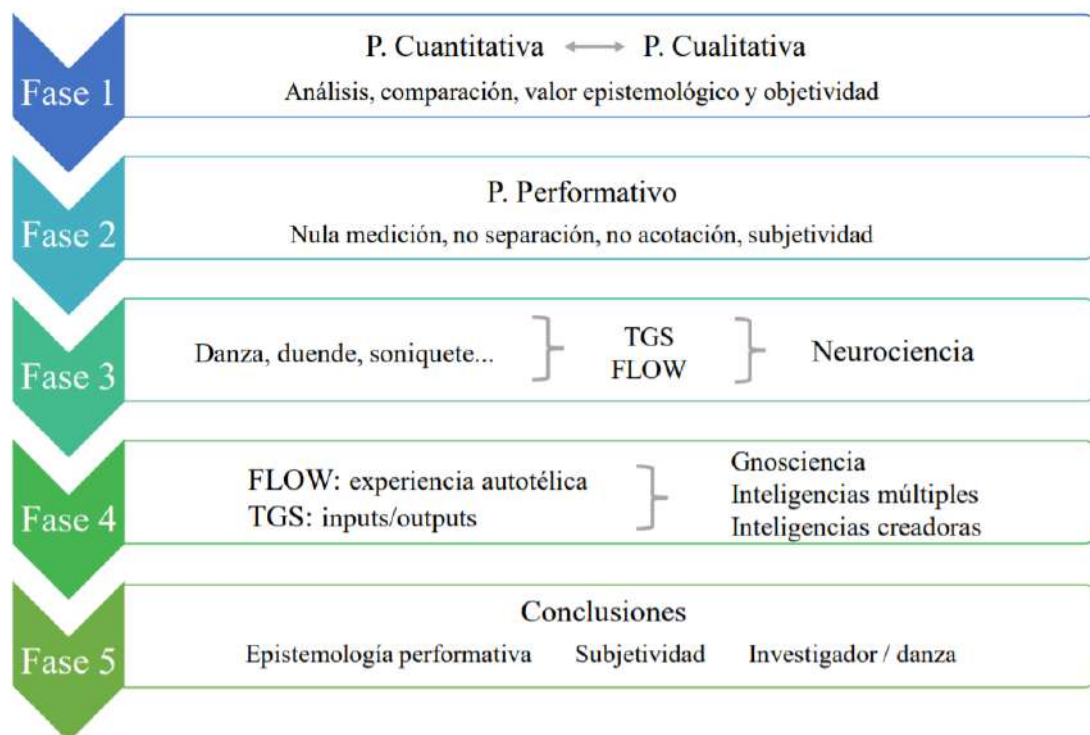
Fase 4: profundizamos desde la teoría de flujo, la teoría de sistemas, y preceptos cercanos, en tareas de corte psicológico-dancístico que se establecen en el umbral de la consciencia, incluso, por detrás o fuera de la misma.

Fase 5: pretendemos valorar subjetividad epistemológica, meta-, pre-, sub-, in-, consciencia de alto rendimiento, y metodología performativa.

Nuestra intención última, es elevar nuestra voz como comunidad en defensa de otras formas de investigar; aportar un documento sincero, libre y argumentado; y tributar una contribución necesaria hacia próximas promociones CSDA. Contribución impensable en otros territorios académico-universitarios.

Figura 1

Esquema general de las fases de este artículo.



Nota: figura realizada por Marta Navarro Gilabert desde los acuerdos de aula.

1. Objetividad artística: sobre lo cuantitativo y cualitativo

Las realidades del mundo actual, en temas de investigación y sobre todo en danza, han adquirido un alto nivel de complejidad y conocimiento. Esta situación exige, para su estudio y comprensión, un enfoque de investigación transdisciplinario, integrado y sistémico, que a su vez precisa unas bases epistemológicas acordes con su propia y especial naturaleza artística, ya que vivimos en una transformación radical del concepto de conocimiento y del concepto de ciencia.

Dentro del contexto de la asignatura de cuarto curso Metodología de la investigación (bloque de performativa) del CSDA, se nos solicita abordar la problemática del paradigma performativo, basándonos en los artículos dados y en el debate generado en clase. Principalmente se aborda la necesidad de crear una plataforma en la que se

genere un nuevo paradigma de investigación, ya que los preexistentes –paradigma cuantitativo y cualitativo- no siempre son suficientes para abarcar metodologías artísticas propias de la danza. Esta especificidad de la danza y de otras artes está condicionada por su praxis, en la que el objeto investigado y el investigador se funden.

La problemática aparece dada por el hecho subjetivo del acto investigativo. Esta característica, inherente al arte, viene a retar el positivismo científico imperante en nuestra cultura. Podríamos considerar un deber reivindicar las posibilidades del arte de crear conocimiento. Y esta propuesta del paradigma performativo pretende dar credibilidad académica a una metodología investigativa necesaria para las artes. Grosso modo indicamos como problemática detectada:

- La danza, como arte en movimiento, necesita nutrirse de vivencias, emociones y conocimientos, que ocupan un escenario más ambiguo en el mundo de la investigación metodológica. Por ello, es considerable reflejar, la importancia que supone para este arte la indagación y puesta en valor del paradigma performativo dentro de la comunidad científica.

- Del estudio del proceso de acción artística se obtienen resultados desde la experiencia vivida, cambiante y en constante evolución del sujeto-objeto, a través de la interrelación social, cultural y escénica.

- El proceso de investigación en danza se nutre de toda aquella recogida de información y datos que se obtienen a lo largo de este recorrido donde el sujeto que investiga y el objeto investigado tienen el mismo significado y la misma finalidad.

El enfoque cuantitativo, se nutre del positivismo, neopositivismo y pospositivismo, mientras que el cualitativo se sustenta desde la fenomenología, constructivismo, naturalismo e interpretativismo. El origen de la investigación cuantitativa es conocer una realidad, objetiva y única, generando y probando teorías, mientras que en el enfoque cualitativo se busca descubrir, describir e interpretar el objeto de la investigación a través de las sensaciones generadas por las experiencias de los participantes, por lo que pueden surgir varias realidades subjetivas. Observamos la relación entre el enfoque cuantitativo, que pretende la objetividad, minimizando la subjetividad y el enfoque cualitativo, que asumiendo cierta subjetividad de aproximación al fenómeno, posteriormente se ve obligado a reclamar la objetividad. Por último, en cuanto al investigador y su relación con el objeto a estudiar, en el enfoque cuantitativo son independientes, teniendo una relación neutral e imparcial, y por el contrario, en el enfoque cualitativo la relación es de interdependencia influenciándose entre ambos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Según McMillan y Schumacher (2005) y relativo al paradigma cualitativo:

Lógicamente, la pregunta general de la investigación está relacionada con el propósito. La mayoría de las preguntas cualitativas sobre tópicos analíticos implican el “cómo” y el “porqué” de unos fenómenos. Para tratar estos problemas el investigador recopila detalles descriptivos sobre el “quién”, “qué”, “dónde” y “cuándo” de los fenómenos. Estas observaciones incluyen el contenido y el caso orientado por el diseño. Con frecuencia, los investigadores cualitativos se centran en individuos, grupos, procesos y en organizaciones y sistemas. (p.402)

Iniciando la reflexión performativa indicamos que desde el enfoque cualitativo detectamos cercanía y sin menospreciar su poderoso protocolo, precisamos avanzar a la posibilidad de eliminación de cualquier rol externo en la investigación, y permitir que sea el propio intérprete el vehículo no sólo de comunicación artística sino también de empoderamiento científico, es decir, de propiedad artística y científica, así como de su aceptada valía en territorio académico.

Desde la argumentación dada, continuamos con la Doctora Elvira Torregrosa Salcedo, Jefa de Estudios del CSDA y profesora al frente del bloque de investigación cuantitativa y cualitativa, que nos indica:

Entiendo que estas cuestiones sobre los que planteáis los interrogantes, también están acotadas en relación a aspectos cualitativos, ya que la lectura de literatura sobre este tema me lleva a considerar que el miedo que nos traslada la comunidad científica de investigación sobre la aceptación de este paradigma performativo, no es tanto por el control de sesgos (que considero son elementos vitales para la emergencia de este paradigma y tema de otro debate), sino en lo que se refiere al desarrollo de su procedimiento metodológico. (Torregrosa Salcedo, E., comunicación personal 31 de diciembre de 2020)

Esta información nos hace avanzar hacia la inexistencia de métodos, de técnicas y de instrumentos que sean propios a la investigación en primera persona, métodos que a su vez sean permisivos a la mutabilidad creativa, al insight y la subjetividad que conlleva. De esta forma, el paradigma cualitativo rompe con la exigencia de los parámetros exactos de los que parte el paradigma cuantitativo. No obstante, cuenta con múltiples formas de atrapar el conocimiento, intentando aproximarse a lo investigado:

los rasgos esenciales de la investigación cualitativa son la elección correcta de los métodos y teorías apropiados, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos. (Flick, 2007, p.18)

Es decir, que la indagación cualitativa interpreta los resultados obtenidos a través de un análisis de los discursos, comportamientos y procesos empleados. El investigador/a debe seleccionar adecuadamente los métodos utilizados pues, a través de ellos podrá analizar, resumir y descifrar el significado de una determinada fuente de información. Cercanos al entendimiento cualitativo y no obstante manteniendo las reivindicaciones mencionadas, citamos nuevamente a Flick (2007), dado que la investigación cualitativa cuenta con cuatro factores que la investigación performativa debe adquirir: “convivencia de los métodos y teorías, perspectivas de los participantes y su diversidad, capacidad de reflexión del investigador y la investigación y variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa” (p.18).

En cambio, desde un enfoque cuantitativo, el producto de las observaciones se realiza con el mayor control posible de cada variable, ya sea interna o externa, para que las posibles hipótesis generadas tengan la fiabilidad y credibilidad necesaria. Sin embargo, la generalización de los resultados para transferirlos a muestras de igual características, está limitada por las fuentes de error que directamente propone McMillan y Schumacher (2005). Indicado lo cual, resaltamos dos inconvenientes, la creatividad y el arte por definición esencial o si se prefiere intrínseca, no es apriorística, ni acotada. Por otro

lado, la pretendida objetividad científica, no nos parece tan exenta de subjetividad, si estudiamos los enormes esfuerzos cuantitativos por atrapar el margen de error.

En la tabla que consta a continuación, aportamos las principales conclusiones que ya han sido abordadas en artículos propuestos desde el bloque de investigación performativa del CSDA.

Tabla 1

Comparativa del paradigma cuantitativo, cualitativo y performativo.

Paradigmas				
	Cuantitativo	Cualitativo	Performativo	
Acción	Causa-efecto	Comprender, describir	Como único a priori: la acción artística de la danza	
Rol investigador	Alejado de la subjetividad, acotando y ajustando lo investigado (rol externo)	Se aproxima al sujeto, observa y participa, ajustando y conociéndolo en profundidad (rol interno)	Nuestro yo en movimiento como sujeto y objeto de investigación (monismo, sujeto fenoménico)	
Técnicas de recogida de datos	Observaciones estructuradas Entrevistas estandarizadas Test de lápiz y papel Cuestionarios	Instrumentos narrativos: entrevistas Debates de grupo Grupos de discusión Narraciones conjuntas	Teoría general de sistemas Sistema abierto: entradas, salidas, caja negra, retroalimentación, homeostasis, información, entropía, negentropía, equifinalidad, ultraestabilidad, flexibilidad y medio	
Objetividad y subjetividad científica	Objetividad (control experimental de la varianza) minimiza la subjetividad	Objetividad (márgenes de error) neutraliza la subjetividad (triangulación)	Subjetividad pensamiento divergente y práctica artística y escénica	
Corrientes epistemológicas	Positivismo lógico	Interaccionismo simbólico	Interaccionismo interpretativo	

Neopositivismo	Fenomenología	Interaccionismo simbólico
Empirismo lógico	Hermenéutica	Fenomenología
Racionalismo	Estructuralismo	Hermenéutica
Planteamiento hipotético- deductivo	Empirismo inductivo	Constructivismo Estructuralismo

Nota: elaboración propia por Cuenca y Vidal desde los materiales propuestos en el CSDA.

En el artículo de Padrón Guillén (2007) *Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el siglo XXI*, se hace una reflexión sobre el concepto de epistemología y sus diversas concepciones. El marco conceptual de la tesis de Odgers y Popper le sirve al autor como base donde manejar y agrupar los diferentes autores y tendencias. En esta teoría existen tres conceptos o agrupaciones básicas: Mundo1 (el referente, el objeto, las cosas, lo objetivo); Mundo 2 (el pensamiento, la idea, el yo, lo subjetivo); Mundo 3 (constructos compartidos, lo intersubjetivo). A pesar de sustentar una competencia primordialmente pedagógica, y no filosófico-epistemológica, nos parece que estamos cercanos desde la investigación científica al Mundo 2. Otro criterio de clasificación que utiliza Padrón Guillén, es la diferenciación entre “Ciencias del espíritu y ciencias materiales”; nuevamente y desde el compromiso con la calidad artística, y con la defensa performativa, nos situamos en ciencias espirituales, dado que la ciencia del espíritu atiende “al fenómeno de la comunicación social” y la ciencia material a “fenómenos computacionales y lógico formales”. Ruffini (2017) desarrolla el constructo epistemológico desarrollado por Padrón, relativo a los tres mundos de Popper y cercano al triángulo de Odgers indicando que se apoya en dos valores:

La primera de ellas, variable gnoseológica, se define entre el empirismo y el racionalismo; mientras que la segunda, variable ontológica, se dirime entre el idealismo y el realismo. El cruce entre ambas lleva a cuatro cuadrantes y cuatro enfoques epistemológicos hipotéticos, cada uno de los cuales permite dar cuenta de los principales fundamentos presuposicionales a partir de los cuales se conforman los procesos científicos. (párr.5)

La autora añade “(,,,) la preeminencia de un consenso epistemológico de tipo post-empirista, en franco contraste con el denominado -consenso ortodoxo-, (...) y la creencia en un desarrollo de la ciencia lineal y acumulativo. (párr.2)

El desarrollo de Ruffini (2017) se apoya en la superación de ciencias empírico-analíticas y ciencias histórico-hermenéuticas, pretendiendo avanzar al igual que Padrón Guillén (2007) a las ciencias teórico-críticas. Asimismo, el autor advierte de la dificultad en encontrar el límite que divide radicalmente estas clasificaciones. Parafraseando a Padrón Guillén (2007) indicamos que la epistemología se basa en conceptos como pensamiento complejo, holismo, interdisciplinaridad, reflexividad o posmodernidad, en territorio artístico y performativo, hablaríamos de ciencia teórico-crítica, sustentada por fundamentales referentes como Loupe (2011).

Por último y relativo a virtud, ética, arte e investigación indicamos que la epistemología de la virtud discute ideales cognitivos, como la concentración, apertura, tenacidad, coraje, previsión, introspección, memoria, etc., llegados a este punto, nos podríamos

detener ¿introspección cuantitativa?; sin embargo, y además de este concepto, también se ha desarrollado una visión de la teoría del valor relacionada con la moralidad. La idea básica es que el objetivo último de la ciencia es controlar e intervenir en el mundo en aras de la felicidad social. Felicidad a la que nos sentimos cercanos en tanto la función del arte es elevar el espíritu de quien la disfruta, y alejados, en tanto roles sumisos de felicidad y de reproducción científica y social. Asimismo, hablamos de ética cuando creemos que algo ayuda a mejorar y desarrollar los campos a los que nos referimos y, por tanto, justificamos la finalidad del progreso con los medios con los que nos apoyamos.

Relativo al objetivo de este epígrafe, Ruffini (2017) sentencia sobre la propuesta de Padrón Guillén que defiende nuevos enfoques epistemológicos y que nos adentra en las reflexiones que cubren posteriores epígrafes de este documento:

Sobre esta base se define, entonces, la perspectiva epistemológica de esta corriente, que caracterizaremos, siguiendo a Padrón, en función de sus dimensiones ontológica y gnológica -por supuesto, solo analíticamente diferenciables- teniendo siempre presente, en tanto fundamento parcialmente meta teórico, la dimensión axiológica, a través de la cual se observa la relación -honda, intrínseca, inherente- de esta teoría con la posibilidad de una praxis emancipatoria. (párr.10)

2. La subjetividad performativa: investigar en afirmación de la zona liminal

El paradigma performativo se centra en el bailarín/a como único investigador en su movimiento, dando así lugar a nuevas creaciones patrocinadas por inputs, y transmisión de emociones por medio de su corporeidad experimentada desde la subjetividad. Así pues, el paradigma performativo conlleva llegar al arte por medio de emociones vividas en uno mismo, demostrando así la experimentación-práctica en el movimiento.

En el paradigma performativo, el trabajo puede ser efectuado desde una práctica y experimentación del propio movimiento, y es el sujeto el que inicia y finaliza el proceso investigativo de la performance que ha conseguido obtener desde trabajos creativos, estructurados e interpretados desde la subjetividad. El proceso creativo sucede por infinidad de inputs en interacción múltiple y similar a la argumentación multiverso expuesta para la Teoría de Cuerdas. (Ñeco Morote, et al., 2018, p.14)

Cabe añadir, que los datos que suelen componer una investigación son sacados de respuestas en los que sólo conocemos el dato final. De ahí que el paradigma performativo no sólo nos ayude a llegar a ese mismo dato, sino que además podemos llegar a comprender todo lo relativo a dicho dato, es decir, ¿cómo se llega a dar el resultado final dado que el investigador forma parte del estudio que él/ella mismo/a está elaborando? Entendemos que, llegando a comprender dificultades, emociones, inputs u outputs, entre otros, caracterizados por la mutabilidad permanente.

En el artículo *De la investigación cuantitativa a la investigación performativa: investigar en danza* de Falcó et al. (2016), podemos extraer la idea de que el paradigma performativo tiene la capacidad de ser, además de un pensamiento divergente y trabajar como un sistema abierto, una manera ética de realizar una tarea de estudio dado que

nace desde por y para el intérprete, y resulta de interés para la comunidad de la que formamos parte.

A la hora de estudiar el arte, nos resulta de interés científico-artístico todo lo que conlleva detrás de él. No sería ético ignorar los factores que pueden llevar a un artista a seguir evolucionando, por tanto, tampoco lo sería realizar una investigación con un paradigma que no tenga en cuenta estos factores, de ahí que lleguemos a la conclusión de que este paradigma es una manera de comprender en forma ética la investigación dancística, ya que incorpora datos de valía artístico-científica.

Parafraseando a Padrón y Camacho (2000), existen prioridades características de un buen proceso investigativo de las cuales destacamos que investigar no solo es abordar hechos que puedan ser detectados por nuestros sentidos y que es posible estudiar sobre procesos o elementos no directamente medibles, mediante la formulación de modelos adecuados que están cercanos a los procesos.

La evidencia empírica no es la única garantía de la ciencia. También es posible estudiar procesos no observables (del tipo de la llamada "caja negra"), mediante la formulación de modelos que imiten el funcionamiento del proceso, aun cuando éste jamás pueda estar a la vista. (p.318)

Posiblemente, algunos elementos que conforman la danza como intuición, creatividad, poética, espiritualidad, sensibilidad, etc., se mueven dentro de estos parámetros no observables directamente y de la misma manera, son parte vital de la danza por lo que también forman parte de la investigación. Esto nos lleva a reclamar una subjetividad científica que contenga dichos aspectos inteligibles, lejanos de lo material pero imprescindibles para el virtuosismo. Como bien nos señala Ñeco et al. (2018) "la investigación cualitativa ha logrado una consolidación en el campo académico" (p.15). Por ello, si dicha investigación ha sido reconocida académicamente como un paradigma, basándose en el estudio del conocimiento a partir de la praxis, nos cuestionamos, ¿por qué el paradigma performativo no tiene cabida dentro de la comunidad científica? Teniendo en cuenta que lo único modificado es el perfil del investigador, siendo externo en el paradigma cualitativo, y el propio objeto de la investigación en el paradigma performativo.

No obstante, en *La investigación en el arte* el filósofo belga Bruno Tackels (2015) nos explica la importancia de la investigación en arte y sus particularidades. Cabe destacar, la reflexión que realiza acerca del objeto y sujeto de investigación en el arte, afirmando que es necesario que el sujeto investigador se aleje de sí mismo para poder investigar. Por otro lado, aboga por otras concepciones investigativas no asociadas ni limitadas a la palabra.

Este análisis refuerza la afirmación de que es ineludible el reconocimiento del paradigma performativo y de la subjetividad científica como base en la investigación artística. Así mismo, si se trata el arte como un ente en sí mismo, no es coherente la indagación y el análisis solamente desde variables externas, puesto que desorienta de aquello que se quiere evidenciar desde la propia experiencia.

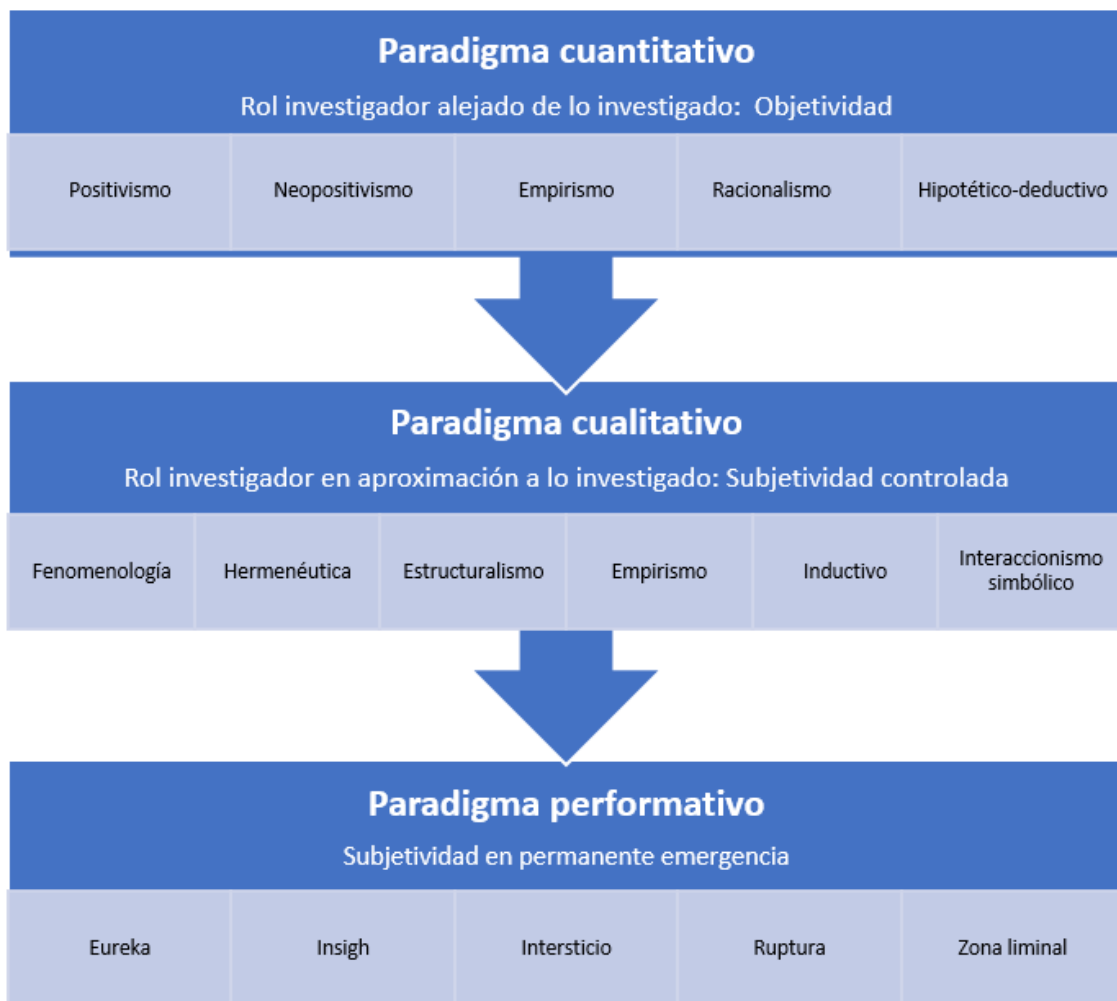
Sin embargo, la ruptura de estos dos posicionamientos se rige por la subjetividad y el margen de error que presentan, que exigen y que se dan en cada una de las investigaciones que se hacen, en este caso de danza. La objetividad y la subjetividad son términos opuestos que son fundamentales para su composición y creación del

contenido. Desde esta ruptura, surge de la distinción entre ciencia y arte, siendo ciencia lo cuantitativo y lo cualitativo; relegando lo performativo al arte y excluyendo, por descontado la investigación en arte de la investigación en arte.

Partiendo de dicha ruptura, debiera nacer el paradigma performativo que puede provenir (al igual que en el enfoque cualitativo) de la fenomenología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y el interaccionismo interpretativo. No obstante, avanzamos desde el entendimiento del enfoque performativo hacia la subjetividad del arte y ciencia, por lo que el objeto investigado y el investigador es la misma persona y la investigación cobra vida en la acción.

Figura 2

Imagen sobre los paradigmas.



Nota: elaboración propia de Cuenca y Vidal.

El transformar e innovar en el proceso performativo precisa tomar en cuenta las subjetividades de los individuos que se encuentran inmersos en el acto artístico, que se puede entender como un hecho diverso y pluralista, ya que la concepción de arte y los motivos tanto para el artista como para la sociedad en general, puede variar con respecto a la propia necesidad artístico-identitario.

La investigación performativa, gracias a su carácter holístico, dará cabida a la totalidad de las dimensiones en las que se desenvuelve el individuo-arte-ciencia; por tanto, hace factible la comprensión de lo que significa o la simbolización que adquiere este concepto para un/a bailarín/a, la comunidad artística y la sociedad en general. ¿Se podría considerar a la metáfora como código de unión entre diferentes disciplinas?

Esta forma ideal no se expresa de manera material ni geométrica, es una imagen mental, como un fractal. En sentido estricto, se trata de una analogía o metáfora.




El estudio del fractal por analogía se caracteriza por una ambigüedad fundamental. Mientras algunos investigadores lo utilizan para dar testimonio de la realidad estudiada, otros —a veces los mismos— piensan en descubrir una estructura subyacente, un mecanismo de funcionamiento social e intelectual. La historia del fractal por analogía, es decir, el que no responde a la definición matemática del término, está marcada por este equívoco: ¿se trata de una metáfora o de un mecanismo presente en la naturaleza? (Danièle, 2017, pp.142-143)

El autor Danièle no considera válida la transferencia metafórica a otros ámbitos del saber, sin embargo, el antropólogo Luis Cencillo aboga, sin rechazar las ciencias positivas, por un “saber sapiencial” o “sabiduría” que opera con metáforas y símbolos y con relaciones y valores como el amor, la belleza, el altruismo, y la justicia, entre otros (Cencillo Ramirez, 2005).

¿Y si la metáfora (con sus múltiples aplicaciones e interpretaciones) tuviera en sí tanta realidad o más como la que le otorgamos a un número? ¿Y si tuviera la capacidad de conectar? ¿y si la metáfora puede ser la herramienta para crear una base en la que ciencia, sociedad y arte pueden convivir y nutrirse? En el vídeo de Madera (2008), la autora utiliza mecanismos científicos y los aplica a otra esfera, de manera metafórica, al ámbito de lo social. Partiendo del lenguaje como forma de pensamiento y no el número, relacionando este punto de partida dentro del paradigma cualitativo, reflexionamos acerca de la palabra, como unidad de significado. El signo lingüístico, según Saussure, es biplánico, a un significante le corresponde un significado, es unívoco. Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en algo concreto y cerrado, que sirve para describir verdades cristalizadas y estáticas, estas podrían estar ligadas al mundo de la ciencias cuantitativas y cualitativas.

El lenguaje poético, que utiliza por lo menos dos elementos o signos, se basa en lo relacional, el significado está contenido no en el signo, sino en el proceso de relacionar varios signos. Estamos refiriéndonos a la metáfora. La metáfora, opera entre dos significantes por lo menos, y es capaz de crear varios significados no estáticos, estos significados están en función del emisor y del receptor. Se trata de un significado abierto y amplio, como la realidad, que permite articular diferentes puntos de vista. De ahí el interrogante más arriba expuesto: ¿Podría la metáfora ser una herramienta para conectar diferentes paradigmas, ámbitos o disciplinas por su capacidad polisémica y relacional? ¿Podría ser el tejido conector de varios planos significativos?

Tabla 2
Paradigmas investigativos y asociaciones conceptuales.

	PARADIGMAS		
	CUANTITATIVO	CUALITATIVO	PERFORMATIVO
Signo	El número	La palabra	La metáfora
Valor	Cantidad	Cualidad	Interrelación
Semiótica	Codificado	Codificado	No codificado
	Unívoco	Unívoca	Polisémico
Instrumento cognitivo	Intelecto pasivo	Intelecto pasivo	Intelecto Activo
	Operación cognitiva	Calcula	Interpreta
Relación con la realidad	Necesidad de código intermediario (Sujeto/objeto)	Necesidad de código intermediario (sujeto/objeto)	Es (sujeto=objeto)
	Acota la realidad	Se aproxima a la realidad	Es la realidad
Representación gráfica			

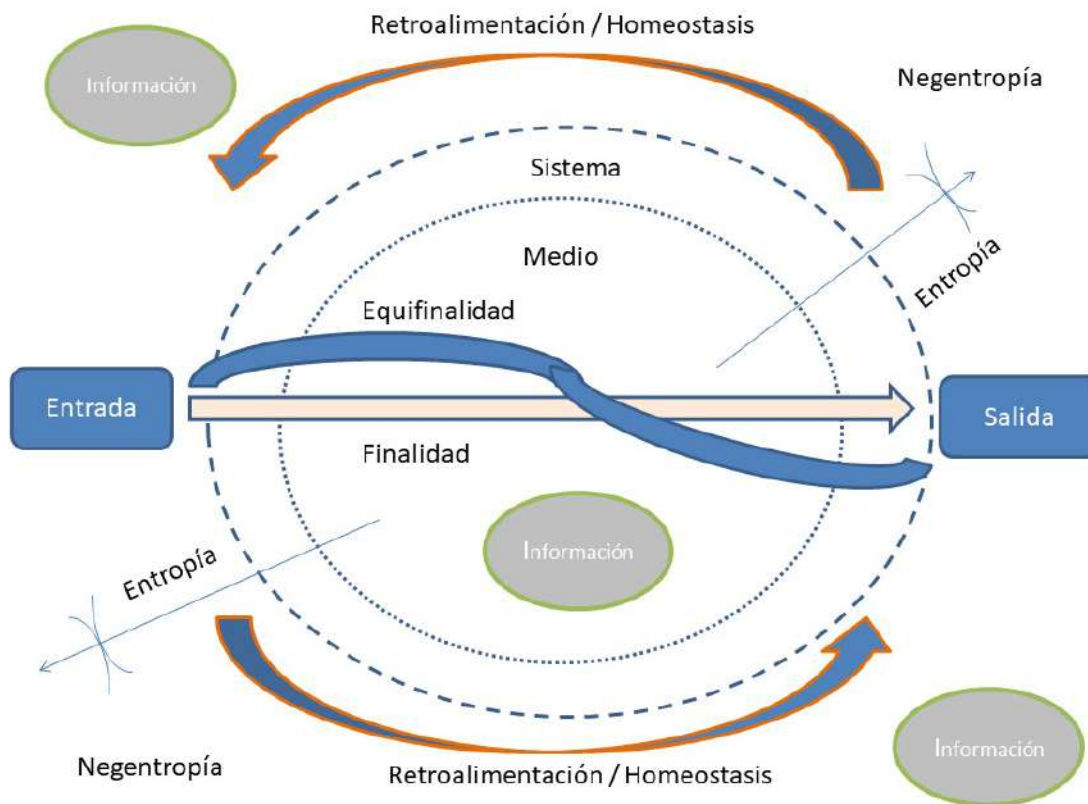
Nota: tabla realizada por Alicia Esteve

En *Acerca del alma* (2020) encontramos que “El argumento, tal como lo interpreta Santo Tomás de Aquino, es algo así: en toda naturaleza que a veces es en potencia o en acto, es necesario postular un agente o causa dentro de ese género que, al igual que el arte en relación con su respectiva materia, pone el objeto en acción”.

Si consideramos los sistemas como conjunto de elementos que dependen unos de otros, esto es, las diferentes disciplinas que comparten un código común de interpretación de la realidad a través de un signo, en el caso de las matemáticas el número, en el caso del lenguaje la palabra, limitada por su consideración biplánica (significante y significado). *La Teoría General de Sistemas* propone la triangulación como método aproximación a una verdad más completa y poliédrica, sumando los contenidos y ángulos de cada disciplina para crear un conocimiento completo e interrelacionado por la capacidad abierta de los sistemas.

Figura 3

Teoría General de Sistemas.



Nota: realizada por Marta Navarro Gilabert.

La metáfora podría reivindicar su capacidad de comunicación, su capacidad relacional de diferentes planos de conocimiento, siendo capaz, de este modo, de articular perspectivas diversas, no de sumarlas, si no de aglutinarlas, de unir las.

Y su valor no radica únicamente en servir como herramienta o instrumento transdisciplinar, sino como entidad artística, que opera con sus propios signos no codificados, totalmente abiertos y complejos como la metáfora. Las unidades de significado son amplias, compuestas y dependen del emisor y del receptor, dos subjetividades operando al mismo tiempo. La consciencia como base de conocimiento o intelecto activo.

A modo de iluminadora ejemplificación, el poeta francés Franck André Jamme descubrió obras sorprendentemente contemporáneas del siglo XVII en un catálogo de obras tántricas. Dichas obras, están cargadas de significado espiritual y realizados para contribuir al despertar de estados elevados de conciencia. Entendemos que podría considerarse un ejemplo claro de cómo el arte tiene acceso a un saber transcendental que invita y transforma al que sabe mirarlo.

Cencillo Ramírez (2005) describe la operación mental conjuntiva: “intento de abarcamiento universal de todo cuanto existe y pueda existir” (p.172). En el paradigma complejo e inclusivo, expuesto en la tabla anterior, se apuesta por una epistemología basada en la consciencia y la espiritualidad. Esta concepción es defendida por Cabrera y Herrán (2014) de la siguiente manera:

Llegamos a un punto donde en creatividad se asocia por tanto, a la complejidad, la trascendencia, la espiritualidad y la evolución humana basada en la conciencia. No podemos dejar de vincular, pues esta visión, tanto para quien la estudia, enseña e investiga, como para el artista, profesional o científico que la aplica, para cada persona que la vive en diferentes intensidades y niveles de conciencia, como para el contexto que la recibe, y comparte, ya sea con un otro, un sistema de otros, la sociedad o la naturaleza. (p.508)

El carácter inclusivo de esta nueva concepción de la investigación huye de acotaciones y reduccionismos conceptuales, considerando sus constructos lejos de la realidad integral.

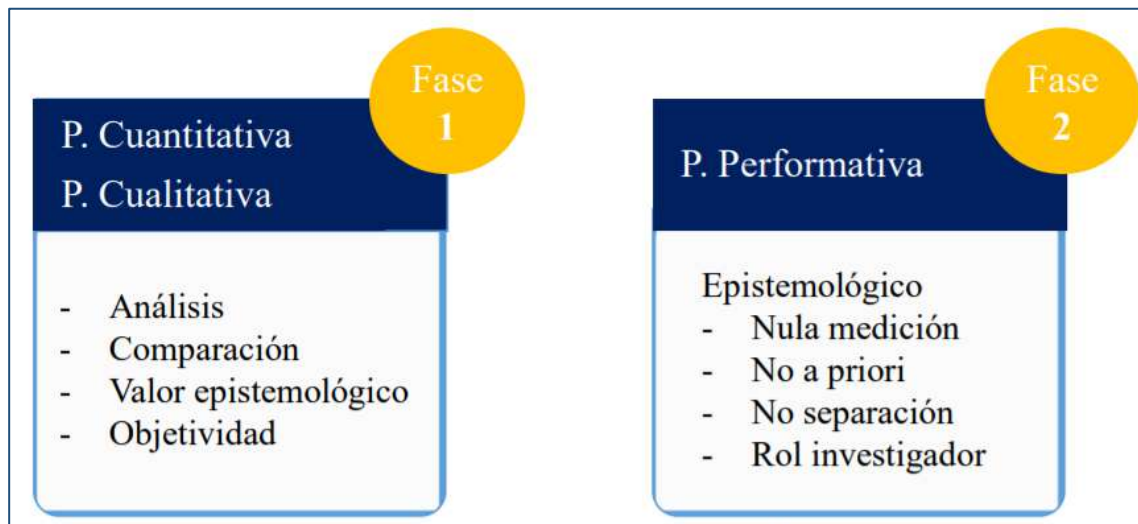
Una mirada de la investigación y de la formación basada en valores humanos, en el desarrollo de la conciencia, en la creación de redes y campos de emprendizaje. Lo transdisciplinar no se identifica con teorías, paradigmas o modelos, sino con una manera de mirar la realidad y sus diferentes niveles fruto de la percepción y de la conciencia. (Torre, Pujol y Sanz, 2007, p.508)

Esta concepción investigativa pretende basarse en la conciencia, para desde ella, crear, investigar y enseñar para el bien comunitario y la verdad. Crear un conocimiento constelado al servicio del ser humano.

Entonces, valorando metodología de investigación como un camino que nos conduce a un fin determinado y que independientemente del camino que se escoja, asume ciertas amenazas o riesgos ¿por qué se duda de la valía del enfoque performativo? Si un paradigma de rigurosa científicidad es capaz de desestimar diferentes tipos de riesgo o amenazas, donde está en peligro su validez en el diseño, ¿por qué se rechaza la subjetividad científica en investigaciones donde el procedimiento no es empleado para controlar el sesgo, sino para indagar en lo más puro del ser humano?

Figura 4

Esquema de las fases revisadas 1 y 2.



2.1. Investigar en danza: experiencia autotélica y catarsis en el arte

Tal y como encabeza el presente epígrafe pretendemos explorar en los aspectos más inherentes a una investigación de corte subjetivo. Entendemos que un intérprete cercano al virtuosismo o bien a la máxima calidad interpretativa se sumerge en estados de flow, en cierta catarsis, o en cualquier caso en un estado de naturaleza superior en tanto presupone una superación de la cognición en este caso técnico-corporal. Si a esto le sumamos la característica inesperada que la ciencia otorga a lo creativo en términos globales, podemos argumentar, aunque sea levemente que estamos ante la urgencia de una plataforma conceptual o paradigma apropiado a esta realidad de la investigación dancística. Si bien las metodologías cualitativas como la etnometodología nos resultan cercanas, los esfuerzos posteriores de minimización subjetiva que realiza el paradigma cualitativo, nos resultarían inadecuados en el crecimiento de una propuesta de investigación que siguiera sumando esfuerzos artísticos de excelencia. Es decir, investigar permaneciendo permisivo al cambio en forma longitudinal y continua; impidiendo fases finales de orden cualitativo de la investigación (categorización y comprobación estadística en términos globales) que entendemos pensadas en pro de la objetividad científica.

Como indica el Dr. Fontán del Junco (1996) en el capítulo de libro denominado *Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad (educar en la época tecnoartística del mundo)*:

Esto último es crucial: significa que las obras de arte no remiten a otra cosa distinta de sí mismas (incluso trascienden al artista: se le escapan, con frecuencia son interpretadas a posteriori a pesar de o en contra de las intenciones del artista). (pp.23-24)

2.1.1. Procesos artísticos e investigativos intrínsecos, inconscientes e inmedibles: ¿subjetivos?

Para tratar el inconsciente, es preciso conocer su antagonista la conciencia. En este sentido, podemos definir la conciencia como un estado mental obtenido de un proceso, por el cual el sujeto se siente a sí mismo, desde una perspectiva, donde ninguna persona que no sea el sujeto, puede observar y experimentar. Así mismo, distinguimos como característica principal de la misma, el sentido profundo de ser, o la idea de ser que cada individuo considera poseer (Damasio, 2010). Por lo tanto, “para que un estímulo dado llegue a nuestra conciencia requiere de la interacción de al menos dos factores: la atención que le dediquemos, o expectativas que tengamos al respecto, y la intensidad de la activación de estímulo” (Quevedo, 2018, p.67).

Sin embargo, esto no significa que ambas no establezcan conexiones entre sí, como nos señala *National Geographic* en el libro que explora la función cerebral relativa a la conciencia, resaltamos que para comprender la lectura de la mente humana debe establecerse un significado, en lo referente al proceso mental interno y partiendo de elementos externos.

Pero si realizamos un análisis más profundo del germen de la conciencia, comprobaremos que la inconsciencia ha prevalecido como punto de partida de la primeramente nombrada. La zona inconsciente ha formado parte de la formación de la vida, estableciendo los fundamentos que rigen la conciencia. De esta manera, se abordan temas como el subconsciente, es decir, estímulos que son procesados por el

cerebro por debajo del umbral de conciencia, y que provocan respuestas cerebrales sin ser percibidos conscientemente. Dando lugar, a lo que se conoce como cerebro inconsciente, que se encarga de concebir, de incorporar y resolver las informaciones o estímulos subliminales o subconscientes de manera subjetiva que no somos capaces de controlar. A pesar de la importancia que supone este entramado de conexiones, actualmente el inconsciente, continúa en el ser humano como un espacio sin descubrir dentro de la limitada experiencia consciente.

Todo lo que percibimos del entorno no es solo de forma consciente, sino que una gran cantidad de estímulos son percibidos de forma inconsciente y la información obtenida forma parte de nuestra subjetividad. Como vemos, los sentidos están en conexión con la conciencia y también con el inconsciente, como bailarines/as somos bastantes sensibles a la hora de percibir o recibir información de éstos, dado que todo lo que se experimenta con el medio que nos rodea está relacionado con los sentidos. Como bien nos señala Damasio (2010):

La condición cerebral de la mente no puede ser apreciada directamente por el observador interno natural ni por el observador científico externo. Para comprenderla es preciso imaginársela en una cuarta perspectiva (...) Así mismo es preciso un programa de investigación para aproximarse más a ellas. (p. 272)

Dicha afirmación refuerza la necesidad de establecer y reconocer científicamente paradigmas investigativos y corrientes epistemológicas que nos ayude a comprender y establecer bases dentro de los procesos artísticos que acojan conceptos como la imaginación, la creatividad y las emociones. Si el más puro proceso artístico es de naturaleza incalculable, las teorías secuenciales para “atraparlo” también lo son, y si este hecho de incertidumbre se presupone aceptado, el cómo acceder al mismo en territorio de investigación debería permitir describirlo en coherencia.

Comprobamos que nuestro cerebro posee diversas formas de procesamiento de información, y, por tanto, procesos cognitivos diferentes. Si indagamos centrando el foco en los mecanismos que propician que se den unos procesos u otros, encontraremos las características del desarrollo de eficacia y eficiencia descubriendo un posible modelo cognitivo íntimamente ligado a potenciar la inteligencia. Sin embargo, aún no es posible afirmar ninguna teoría al respecto, aunque se respalda con fuerza que cada cerebro experto consigue dicha inteligencia gracias al estudio de un conocimiento específico. No obstante, se hace gran referencia a la expansión funcional que permitiría superar la simple cognición (Viosca, 2018).

A modo de ejemplo, la inteligencia emocional pasa por fases que encontramos conectadas a la esencia performativa como “conocerse a uno mismo” y posteriormente proponen fases de “autocontrol” sobre lo ¿no conocido en términos científicos? Parafraseando a Bisquerra Alzina (2003) indicamos que la inteligencia emocional es la habilidad de valorar y expresar la emoción, de acceder a los sentimientos que generan los pensamientos y renovar las emociones, es tener la habilidad de conocerse a sí mismo; es decir, conocer nuestras propias emociones, lo que sentimos en cada momento y saber controlarlo, utilizar la automotivación para cumplir los objetivos, gestionar cierto autocontrol y saber reconocer las emociones que puedan tener otras personas a través de la empatía y de las relaciones interpersonales.

Idéntica afirmación encontramos en vinculación desde el camino contrario a lo anteriormente mencionado, en primer lugar, valoramos cierta posibilidad de dominio sobre elementos que valoramos como enormemente personales, propios y por ende subjetivos:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último –pero no, por ello, menos importante–, la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 1995, p.36)

Por lo tanto, nos interrogamos desde Iriarte Redín, Alonso-Gancedo y Sobrino, (2006) cuando trabajamos la inteligencia emocional y comenzamos a ser conscientes de nuestras propias emociones, podemos apreciar que desarrollamos nuestro autoconocimiento entendiendo el desencadenamiento de ciertas emociones o sentimientos ante una situación, pero, ¿cómo interactúan dichas emociones entre sí?, ¿qué acciones pueden desencadenar? o ¿qué pensamientos pueden surgir a partir de ellas?.

Parafraseando a Calixto (2018) si retrocedemos a lo argumentado hasta ahora y atendiendo al componente fundamental donde confluye toda esta actividad y desarrollo emocional, el cerebro humano es el órgano de producción e interpretación, e integra emociones en más de ochenta mil millones de nuestras neuronas. Asimismo, en autores como Fernández Berrocal (2012) la emoción es un sistema inteligente. Las emociones nos hacen actuar sin pensar, huir, atacar o defendernos, procesos que ejecuta nuestro cerebro sin ser conscientes del complicado proceso por el que pasa nuestro ser al completo.

En Belmonte Martínez (2007), podemos observar que la conciencia no es la única que ocupa el elemento del pensamiento, o, en otras palabras, que el funcionamiento del cerebro produce lo que llamamos pensamiento consciente, el origen de las emociones. Aunque a primera vista podría parecer que la cognición como soporte del cuerpo no se apoya en la base de la emoción, se ha aceptado cada vez más que la explicación es emocional y más atrás del componente consciente. El cerebro inconsciente determina decisivamente las características conscientes de pensamientos y emociones. Así, las emociones han sido descritas por varios filósofos desde perspectivas diferentes, siendo William James uno de los primeros, indicando que la causa de la emoción es la respuesta a la percepción de un estímulo.

Autores como Vivas, Gallego y González (2007) abordan el concepto de emoción para descifrar su educabilidad, y a pesar de aportar teorías diversas, encabezan anunciando que “(...) aún está por realizarse una definición que sea ampliamente aceptada” (p.19). Los autores, establecen teorías cercanas al sistema límbico, que junto con el sistema reptil y neocortical conforman el “sistema triuno”, a su vez, dentro del sistema límbico, se ponen en funcionamiento la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tálamo “La amígdala compone una especie de depósito de la memoria emocional y, en consecuencia, también se puede considerar como un depósito de significado” (p.20). a su vez y muy destacable al objeto de esta reflexión, los autores abordan la teoría de LeDoux (1999) indicando que existe un atajo cerebral que “(...) permite que la amígdala reciba algunas señales directamente de los sentidos y emita una respuesta antes de

que sean registradas por el neocórtex, lo que significa que funciona con anticipación a la conciencia, cognición dado que: “explica la forma en que la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión” (p.21).

Las experiencias vividas durante la infancia o la adolescencia, las respuestas fisiológicas corporales o la sinergia entre el cuerpo y la mente, hacen que cada persona experimente de forma diferente las emociones al bailar. Pero si estas son satisfactorias, cuando danzamos, podemos experimentar un abanico de emociones, no solo a través de la interpretación de una pieza coreográfica, en la que empatizamos con las sensaciones, pensamientos y conducta de un personaje determinado, sino también por la adrenalina que sentimos al salir al escenario, la sensación de bienestar o satisfacción tras finalizar una buena clase de técnica entre otros muchos ejemplos. Aunque sabemos identificar o sentir una emoción, ¿somos capaces de definirlo? ¿Cuáles son las causas de sentir una emoción? ¿Cómo detectarlas e investigarlas para poder interpretar desde la calidad? Entendemos que sólo es posible realizarlo en la acción y desde nuestra propia configuración de identidad.

Fontán del Junco (1996) debate este axioma artístico dando por título al epígrafe *Identidad personal y libertad*, tras indicar que dicha libertad tiene una débil frontera entre “(..) el saber y el hacer”, y abordar la posible “malinterpretación de la libertad”, argumenta sobre la paradoja de apostar radicalmente por la libertad del artista y posteriormente imposibilitarla. Ante lo cual concluye:

La realidad entera cambia tan ilimitadamente como lo va haciendo un lienzo o un pedazo de barro bajo el dictado de la voluntad del artista: éste no imita nada, puesto que no hay nada que imitar. Puede elegir, por tanto, entre el plagio o la originalidad. La alternativa se plantea como una elección ineludible, sin términos medios, entre hacer lo mismo que ha hecho otro o ser auténtica (una categoría que, naturalmente, es básica en nuestra época. (p.53)

Si a esta afirmación le sumamos la característica fugaz de las artes escénicas, estaríamos ante la ineludible obligación de escucha permanente, propia, personal y alejada de la imitación de cualquier otro rol externo dado.

Siguiendo en el ámbito de la danza, podemos observar en la reflexión de Nikolais (2008) la importancia del mundo psicológico del bailarín/a y cómo el estado interno interviene decisivamente en el cuerpo y el movimiento.

Nikolais (2008) define el concepto de emoción en tres fases: stasis, trastorno y resolución. Es en este estado previo al movimiento, stasis, en el que se está determinando las características y calidad del mismo. Nikolais afirma que “La quietud, o fase pasiva, está predeterminada por un estado mental y por eso varía considerablemente en sus cualidades y forma que el cuerpo adopta”. (p.486). Y más adelante añade que “las características físicas, psicológicas y biológicas del cuerpo humano son diferentes y se perciben de manera diferente. Estas características complejas se transmiten a través de los músculos y afectan a la capacidad de cambiar la textura del cuerpo”. (p.486). Podemos deducir de estas afirmaciones que Nikolais considera que la fase estática contiene el movimiento y esa fase estática está condicionada por un estado interno que inevitablemente se transfiere al cuerpo y al movimiento.

Llegados a este punto entendemos que hay ciertas funciones cerebrales no descritas, incluyendo aquellas que logran fases de dominio de lo que pueda llegar a ser observable y medible; cuantificado en términos globales. No obstante, hasta en elementos fácilmente comparables al empirismo, racionalismo, etc, se suceden innumerables argumentaciones personales, subjetivas, dependientes del sujeto e inherentes a la acción de investigar, interpretar y rehacer la danza.

2.1.2. Teorías subjetivas hacia el arte y su investigación

Continuaremos con una recopilación de teorías que avalan nuestra indagación sobre el paradigma performativo y la importancia de la subjetividad en el proceso investigativo. Nos parece destacable aportar la teoría de Flow expuesta por Csikszentmihalyi (1996), en la que se expone el concepto de experiencia autotélica.

La palabra “autotélico” proviene de las palabras griegas, *auto* y *telos*, que significan respectivamente, en sí mismo y finalidad. De manera que la experiencia autotélica hace referencia a la actividad que se contiene y se recompensa a sí misma, es decir, el beneficio no reside en la recompensa, sino que es el propio proceso de hacerla lo que satisface al individuo.

Por lo que podemos considerar que una experiencia centrada en el proceso y no en el resultado, junto con la sensación satisfactoria y placentera que resulta de practicarla, predispone al bailarín/a (en un proceso creativo o didáctico) a sacar el máximo partido de sus potencialidades individuales (concentración, creatividad, habilidades físicas...).

Es el estado de flow, el que permite una fusión cognitiva con la actividad, en la que el sujeto y acción se funden. Para que esto se produzca, la actividad tiene que ser percibida como subjetivamente controlable. Amado (2013) lo expone de la siguiente manera:

La danza requiere un sentimiento de competencia para el practicante, percibiendo el nivel de habilidad superior al desafío que se plantea, estableciendo objetivos muy claros, control sobre la ejecución, feedback claro y preciso, concentrándose en la actividad hasta llegar a una pérdida de consciencia y de la noción del tiempo y, además es una experiencia autotélica, agradable y satisfactoria por sí misma. (p.15).

El estado de flow “se corresponde con una fase de rendimiento óptimo que provoca sentimientos afectivos positivos y, estos sentimientos, dependen en cierta medida de la valoración intuitiva que haga la persona” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002, citado en Amado Alonso, Sánchez Miguel, Leo Marcos, Sánchez Oliva, González Ponce y López Chamorro, 2012, p.46)

Como se indica en Ferrer Muñoz (2020) la experiencia autotélica es la conclusión de la experiencia óptima, dado que todas las dimensiones de la teoría de flow son las características con las que las personas logran definir la experiencia óptima; es decir, la combinación entre el resto de las dimensiones logra emerger el estado de flow. Pero ¿en qué momento suceden este tipo de experiencias? ¿puede que el flujo sea simplemente casual?

De todo lo expuesto anteriormente, indicamos que para que un sujeto alcance el estado de flow y así poder sacar el máximo de sus potencialidades psicosomáticas, tanto en un proceso creativo como pedagógico en el ámbito de la danza, debemos de

procurar una actividad con las siguientes características: que sea intrínsecamente satisfactoria, con sentido pleno subjetivo, sin necesidad de un resultado cristalizado, con un objetivo claro, donde el sujeto es plenamente autor y se percibe como competente, y en la que además existe un componente afectivo positivo, y, asimismo, tiene que tener acceso a un feedback claro. Por lo que para que el estado de flow se produzca necesitamos del otro, pero en primera instancia precisamos de nosotros mismos.

Otra de las teorías que sustenta nuestra investigación es la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* propuesta por Howard Gardner, quien define la inteligencia, como “la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 2019, p.32), de manera que se aleja de los enfoques psicométricos ortodoxos.

Como sabemos Gardner establece, primeramente, siete inteligencias defendiendo que todos los seres humanos poseemos capacidades similares, pero cada persona las desarrolla de una manera u otra dependiendo del contexto, las experiencias, la educación recibida, etc., configurando un determinado perfil de inteligencia en donde esta capacidad es diversificada en habilidades cognitivas, interrelacionadas, pero a la vez independientes.

Tras nuevas recogidas de datos define dos inteligencias más, dando a conocer que no es una teoría cerrada, sino que las inteligencias evolucionan a la vez que avanza la sociedad y el ser humano. En los últimos años, además de la explosión de interés por las inteligencias emocionales, ha habido grandes esfuerzos por describir una inteligencia espiritual y digital, entre otras. De modo que entendemos porqué el propio Gardner (2019) se cuestiona:

Las inteligencias múltiples, ¿son realmente una teoría? Selecciona ciertos datos que confirman sus hipótesis, al tiempo que ignora otros muchos. Además, no está confirmada de forma experimental. Por lo tanto, la teoría como tal no puede refutarse ni tampoco contrastarse con teorías rivales. Y, puesto que la posibilidad de contradicción es prerrequisito para cualquier teoría no trivial, IM no supera la prueba. (p.75)

Gardner recalca la perspectiva multicultural de la cognición humana. Cada una de las diferentes inteligencias serán medios con los que cuenta el ser humano para conocer, interpretar e interactuar con su medio. De modo que las inteligencias descritas representan, sobre todo, un instrumento al servicio del ser humano para su aprendizaje, su capacidad para resolver problemas, y lo que es más importante, para desarrollar la capacidad innovadora, o lo que es lo mismo, para crear.

Ratificando la *Teoría de Inteligencias Múltiples*, Robinson (2009) presenta el término *Elemento* refiriéndose a aquello que nos encanta hacer o que se nos da especialmente bien, fuera del sentido habitual y para que pueda surgir la innovación y la creatividad. Y anuncia: “es imprescindible que cada uno de nosotros encuentre su propio Elemento” (p.18). Asimismo “La diversidad de inteligencias es uno de los fundamentos básicos del Elemento” (p.78). Un bailarín/a investigando en danza, incluso ya entendido su elemento, afronta multiplicidad de inteligencias implementadas de forma personal, si la investigación separa lo investigado (la danza, por ejemplo) del propio sujeto (el intérprete), ¿de qué manera podemos acceder verdaderamente a estas teorías?; y en el caso de precisar indagar en la propia constitución de identidad interpretativa, ¿cómo

es posible justificarlo desde un rol investigador externo? Y aún más allá en la crítica necesaria ¿es ético investigarlo externamente? ¿la visión externa es más valiosa que la interna? Y es que como dice Robinson (2009) “Hay demasiada gente que nunca conecta con sus verdaderos talentos naturales y, por tanto, no es consciente de lo que en realidad es capaz de hacer” (p.16).

Utilizar un pensamiento artístico debe tener carácter retroalimentativo en sí mismo, nutriéndose de su propia creatividad con la finalidad de beneficiarse de su propio proceso. Es decir, no debe percibirse como una meta simple para alcanzar un objetivo, sino que debe ser utilizado como una remodelación del pensamiento que sirva de conducto al modo de proceder. En autores/as como Acaso y Megías (2017) indicamos que desarrollar un pensamiento artístico es accionar en gerundio, valga la redundancia, haciendo; y se define como un vehículo, un espacio, una forma de pensar, crear e investigar. Salir de las rutinas y trazos ya escritos, permite explorar nuevas formas de proceder, al igual que realizar búsquedas creativas, artísticas e innovadoras que pueden llevar nuestra mente por caminos inexplorados a través de la plasticidad del pensamiento artístico. Por lo tanto, investigar en danza es una forma de encuentro permanente con uno mismo, mutable a cada cambio del entorno que digerimos y transformamos para seguir gestionando arte, es un camino inesperado por definición que precisa incidir en el monismo vs. dualismo investigativo.

Para desarrollar una inteligencia creadora es preciso que esta sea libre. Esto quiere decir que para alcanzarla y atravesar nuevas posibilidades es necesario la transfiguración y la capacidad de imaginar nuevas realidades. Dicho de otro modo, crear irrealidades dentro de una realidad, y esta capacidad nos la proporciona la mirada libre, y por tanto creadora. Marina (1993) en su libro *Teoría de la inteligencia creadora* indica:

La mirada, al ser penetrada por la libertad, se convierte en mirada creadora. Y lo mismo sucede a la memoria, al movimiento muscular o a la imaginación. La inteligencia siempre da más de lo que recibe, por eso es esencialmente creadora. (p.27)

Esta irrealidad a la que nos referimos, no es otra cosa, que la información que manejamos en nuestra mente, ya sean significados perceptivos, imaginarios o abstractos. Sin que el sujeto salga de su propio yo, la inteligencia creadora se expande, no solamente hacia el exterior, sino hacia la intimidad del propio ser y origen de sus actos. Esta es la esencia y estructura básica de la inteligencia creadora.

Científicos de gran prestigio como Einstein y Reichenbach, ya ponían de manifiesto, la imaginación y el sexto sentido como bases de construcción de realidades. Tanto es así, que el culmen de los científicos, no hayan logrado sistematizar la compleja acción de crear. Como nos desarrolla Marina (1993):

El hombre abandona esos caminos tan seguros e inútiles y utiliza “búsquedas heurísticas”, en las que despliega todos sus trucos y estrategias, dejándose llevar por suposiciones, corazonadas, y por saberes plegados, sentimentales o no. Paradójicamente son métodos menos seguros, pero más eficaces. Hemos conseguido la maravilla de andar certeramente por caminos inciertos. De esta manera tan rara funciona, por supuesto, la inteligencia artística. (pp.174-175)

2.1.3. Argumentos educativos hacia la investigación en arte

Hasta ahora se ha propuesto un sistema de enseñanza-aprendizaje dancístico más bien racional, empírico y conductual, a pesar de las numerosas recomendaciones que encontramos al respecto de crear, que ejemplificamos desde dos únicos ejemplos: a.- la taxonomía de objetivos de Bloom, donde desde una mirada renovada a lo conductual se recomienda superar el saber, y acceder al saber-ser. b.- Destacamos también la famosa frase clásica de Piaget que dicta “Cuando le enseñas a un niño algo, le quitas para siempre su oportunidad de descubrirlo por sí mismo”.

La Universidad de Harvard desde Project Zero desarrolla el proyecto Arts PROPEL cuyo acrónimo significa Producción, Percepción y Reflexión, y que fue ideado para valorar el crecimiento y aprendizaje artístico en escolares de enseñanzas de régimen general. Con la intención de exponer a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes, al aprendizaje localizado, personalizado y heurístico, es decir creando diferentes formas de conocimiento artístico. Estableciendo que, la supervivencia de los programas de artes dependerá de la habilidad para aportar pruebas de que los estudiantes realmente aprenden arte. La evaluación, por tanto, deberá producirse en el contexto artístico, representando un intento de ir más allá de la “producción pura” en la educación de las artes.

¿Art PROPEL es un ejemplo de educación en artes de base disciplinar? La respuesta que ofrece Gardner (1994) es que es mejor contemplarlo como un esfuerzo contemporáneo para crear una educación en artes que abarque las formas de conocimiento importantes en las artes. Dado que “una ciencia comprensiva del desarrollo humano necesita en cierto modo considerar el espectro completo de las capacidades y talentos mostrados por los seres humanos maduros en diversas culturas” (p.26). A lo que añade “como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas” (p.27).

Nombrada Harvard University destacamos la tarea realizada en territorio europeo, por ELIA (European League of institutes of the Arts); mencionando entre otros muchos, el informe *The importance of artistic research and its contribution to “new knowledge”*.

En cuanto a los procesos vinculados a la emoción, selectivos y creativos, Dierssen (2020) nos dice:

Cada vez que recordamos, “reinventamos” un poco el recuerdo. Es como si tuviéramos que repretenderlo. Eso es porque cuando traemos esa memoria al plano consciente se vuelve frágil, y al reconsolidarla incorporamos elementos que no estaban en ella originalmente. Por esa razón, el recuerdo está sujeto a errores, distorsiones o ilusiones que pueden proceder del propio sesgo perceptual, o bien ser producto de la interpretación posterior que hacemos de la información. (p.13)

Como vemos, consciencia e inconsciente nos llevan a resultados diferentes siendo el inconsciente más débil ya que no se ciñe expresamente a ideas que se han vivido si no que reinterpreta hechos de forma que los transformamos. Entonces ¿el arte podría suceder del hemisferio inconsciente ya que éste no tiene en cuenta aspectos del pasado ni presenta modificaciones?

En contraposición, Dierssen (2020) nos explica, “muchos tipos de aprendizaje y memoria comienzan siendo conscientes y explícitos para acabar convirtiéndose, con la evocación o práctica repetida, en pura conducta automática, no consciente, o memoria implícita” (p.91). A partir de dichas palabras, podemos decir que el Flow llegaría a su cumbre cuando el hemisferio inconsciente está activo llegando así a un estado de inconsciencia de forma que los movimientos no son premeditados ya que éstos ya han sido aprendidos en el pasado por medio del cerebro consciente.

Entonces y relativo a la educación artística y la investigación en danza: ¿Qué formas de educación son posibles, ¿cuáles son deseables, y de qué modo se podrían realizar mejor? Y lo que es más importante ¿cómo educamos en la más inherente esencia al arte de la danza? Actualmente detectamos además de un proceso de enseñanza-aprendizaje dancístico arcaico en tanto no accede a las nuevas corrientes educativas, un proceso de enseñanza-aprendizaje dancístico ajeno a lo más esencial al arte de la danza. Entendemos que la negación en investigación performativa, se encuentra en la base de la falta de renovación educativo-dancística.

Es probable que encontremos dificultades en las formas de educar a los alumnos en las artes ya que no es una forma sencilla de integrar en los estudiantes formas de conocimiento intuitivas, simbólicas y no tradicionales. Para ello los estudiantes deberían sintetizar su propio conocimiento perceptivo, conceptual y productivo. El elegir introducir conocimientos del arte en la escuela, la forma en la que se introduce se convierte en esencial. Una de las técnicas más poderosas aplicada en las edades tempranas es que los alumnos se vean involucrados en proyectos relacionados con el arte. A través de esa involucración no solo adquieren habilidades artísticas, sino también conocimiento de lo que significa. La utilización de la simbología es una base fuerte para el desarrollo del conocimiento, sin embargo, un grupo de filósofos: Ernst Cassirer (1953-1957), Susanne Langer (1942) y Nelson Goodman (1968, 1978), desafían “La lógica por encima de todo” alegando que los seres humanos tenemos diferentes competencias simbólicas más allá del lenguaje científico.

Goodman, se interesó particularmente por las aplicaciones psicológicas de las competencias simbólicas, llegando a la conclusión de que la habilidad artística es considerada como un ámbito de uso humano en simbología. Si un individuo quiere tener habilidad artística tendrá que dominar determinados conceptos artísticos fundamentales, en modo metafórico o expresivo, podremos afirmar que el sistema de símbolos se utiliza con finalidades estéticas.

Enlazando hacia la investigación performativa Cencillo Ramírez (2005) también argumenta de la siguiente manera lo cerceante e “irracional” que supone para el ser humano guiarse únicamente por un paradigma cuantitativo, alejándonos de un tipo de realidad que se desvela a través de las metáforas (propia mente artísticas) y los símbolos.

No me refiero a saberes esotéricos, sino al más sencillo de todos ellos: a la “sabiduría”. Que abarca niveles y áreas de realidad efectiva pero cualitativamente diferentes (de otros tipos y modos de ser real). En el descubrimiento de muchos de los cuales, es donde más interviene, y muy activamente, el Imaginario pues ha de operarse con metáforas y símbolos o, en otros casos, con filosofía concreta. No es posible ni históricamente racional que se consideren estos tipos distintos de conocer vanamente arbitrarios, o

fantásticos y falsos –como acostumbraba hasta ahora el positivismo cientifista-.
(p.237)

El conocimiento artístico nunca se pierde por la adición de nuevas teorías, sino se enriquece y evoluciona a lo largo de su propia vida, el crecimiento implicará una profundización de este conocimiento y nuevos niveles de comprensión.

Jové Peres (2002) en su libro *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística* afirma: “El arte surge desde la vida inconsciente. Y se genera a través de misterios e incognoscibles procesos de índole intuitivo” (p.140). ¿La vida inconsciente puede relacionarse con el conocimiento personal sobre si se tiene duende, soniquete, o se es un verdadero intérprete o un simple ejecutor? Con esto nos surge la inquietud de saber si la persona que tiene duende es capaz de saberlo, de saber generarlo y de saber transmitirlo; en general, saber si se tiene un control sobre ese aspecto, o más bien, y en forma irónica, es generado por partículas indeterminadas de las que se desconoce el origen de su inicio, y que, aunque desconocido, se ha transformado en axioma artístico que dicta: es preciso bailar con duende.

Lanzados los interrogantes y citado el gran Vygotsky en Jové Peres (2002), retrocedemos a los escritos del autor en su libro *Psicología del Arte*, del que destacamos el excelente capítulo denominado *El arte como catarsis* (Vygotsky, 2006, pp.245-292) así como el capítulo *El arte y la vida* (Vygotsky, 2006, pp. 293-318).

Ante la imposibilidad de resumen del contenido, citamos al respecto del argumento teórico que sustenta este artículo:

Los psicólogos no han sido hasta hoy capaces de establecer una relación mutua entre contemplación y emoción. No han podido definir qué lugar ocupa cada elemento en el marco de la emoción artística, hasta el punto de que el más consecuente de los psicólogos del arte, Müller-Freinfels, sugirió la existencia de dos clases de arte y de dos clases de espectadores. Uno concedería una mayor importancia a la contemplación, el otro al sentimiento, y viceversa. (Vygotsky, 2006, p.260)

Sobre emoción, el autor indica:

Por esta razón hay tantos autores que consideran una emoción, como una respuesta orgánica interna, que expresa el acuerdo o desacuerdo de nuestro organismo con la respuesta neural liberada por un órgano individual. La unidad de nuestro organismo se expresa a sí misma en la individual. (Vygotsky, 2006, p. 261)

Sobre catarsis Vygotsky (2006, p. 265) indica: “La catarsis de la respuesta estética, es la transformación de los afectos, la respuesta explosiva que culmina en la descarga de emociones”. Tratando de evitar simplificar una lectura vygostkyana que nos resulta completísima, indicamos que:

El arte es lo social en nuestro interior, e incluso cuando su acción la lleva acabo un individuo aislado, ello no significa que su acción sea individual. Resulta bastante ingenuo y desatinado confundir lo social con lo colectivo, como en una gran multitud de personas. Lo social también existe cuando sólo hay una persona, con sus experiencias y tribulaciones individuales. (Vygotsky, 2006, p. 304)

Retomando el interrogante de duende y soniquete, dado que las teorías más solventes de la psicología del arte, lo denominan en universo de incertidumbre, quizás debiéramos comenzar a explorarlo desde la propia percepción-subjetiva, dado que la respuesta es interna, orgánica e individual. Si asimilamos levemente duende a catarsis, entonces estamos ante una “transformación de los afectos” personal y única. Que, aunque social, retrocede en primera instancia al yo. Si fuera permisible para la ciencia, investigarlo en primera persona y en asunción de la subjetividad artística, quizás, y como alumnos/as de cuarto curso, podríamos comenzar a tener alguna información al respecto del axioma: hay que bailar con duende.

La vida artística está compuesta por innumerables factores que desempeñan el arte personal de cada uno de los individuos que lo generan. Esto quiere decir que no hay dos personas iguales dentro del mundo de la danza. Sin embargo, el modo de activación del duende en cada individuo depende de los factores que se han generado en la vida de ese artista. Cencillo Ramírez (2005) valora la segunda mitad del siglo XX, en la que la subordinación al paradigma científico imperante limita el avance del pensamiento creativo.

No es otra la vocación de la especie humana en su breve paso de fluida existencia por este planeta. Pero en la segunda mitad del siglo XX pensar creando se hizo prácticamente imposible por ilusas pretensiones de rigor cuasi matemático aplicado a la vida y a la praxis. Hubo represión del pensar y por lo tanto del crear pensando. En el siglo y medio no ha habido –y es un síntoma- creación alguna de nuevas ideologías político-sociales ni económicas. (Contraportada)

3. Interrogantes de investigación performativa: hacia una búsqueda de indisoluble monismo de investigación

A pocas semanas de la finalización del temario performativo y motivado por el debate de aula, se solicita al grupo que traten de generar determinadas preguntas apostando por el libre pensamiento y el pensamiento divergente. Esta acción solicitada sigue la lógica de pensamiento performativa, es decir, nada es más sincero que el encuentro que reflejamos más abajo.

Tras entender la problemática performativa, profundizar en las perspectivas epistemológicas, y entender en términos generales, que los paradigmas consolidados cuentan con protocolos, instrumentos, y mediciones apropiadas, presentamos a los alumnos/as la *Teoría de Supercuerdas*, que muestra, simplificando, un fracaso a la cuantificación. Esta debilidad que la teoría del multiverso nos aporta, nos lleva a interrogarnos por el espacio dancístico y su empobrecimiento en un eje de coordenadas. Entendemos esta fácil ejemplificación, como inicio del epígrafe que nos ocupa.

Posteriormente, avanzamos hacia *Flow Theory* y experiencia autotélica, así como a los inputs de la *Teoría General de Sistemas*. Estas tres partes del temario, logran despertar el interés de un alumnado que, aunque respetuoso a formas de investigación cuantitativas y cualitativas, también se interrogan sobre la idoneidad performativa. De esta forma, los interrogantes que ordenamos en esta tabla suceden en la sesión del 5 de noviembre de 2020, y se solicitan con su reflexión completa, el día 10 de diciembre de 2020.

Tabla 4

Interrogantes realizados por el grupo-aula: el libre pensamiento de 4º CSDA.

Conciencia e investigación intrínseca en danza

¿Qué contiene más realidad lo exterior o mundo fenoménico, o lo interior y la conciencia? ¿Se puede evaluar la conciencia? ¿faltan instrumentos y conocimiento de la conciencia para poder evaluar un avance artístico? ¿falta un cambio de conciencia, valores y educación para avanzar en un conocimiento artístico? ¿Cómo reconducir las emociones y miedos de un bailarín/a profesional dentro del paradigma performativo? Cuando los bailarines están en el momento de interpretación llegan al punto en el que pierden la conciencia y alcanzan el estado de flow, ¿cómo podemos llegar a medir los diferentes estados por los que pasa hasta alcanzar el dicho estado de flow? ¿Alcanzar un estado de flow es beneficioso para un intérprete? ¿Son estados que se buscan en un proceso de investigación performativa? ¿nos puede conducir a estados auténticos de conciencia? ¿El estado autotélico nos aproxima a la verdad? ¿el estado autotélico nos puede por ofrecer resultados investigativos y creativos más auténticos? ¿Podría asociarse los conceptos de la TGS de input y output con los condicionantes internos y externos en la teoría de Flow? ¿Cómo influye el proceso interno de enseñanza en una disciplina?

Espacio e investigación dancístico-performativa

¿Un/a bailarín/a trabaja en más de una dimensión o se limitan sus movimientos a la medición de Laban? Laban establece una relación entre la personalidad, el estado de ánimo, y la forma de moverse del individuo, ¿cómo podemos medir en el eje de coordenadas de Laban si el espacio tiene múltiples dimensiones? ¿Por qué se limita la estructura en danza al trabajo de la lateralidad y no se abre a diferentes dimensiones?

Tiempo y arte, superación cognitivo-temporal en el arte

¿Hasta qué punto, a la hora de bailar la música/tiempo/compás invade nuestra inconsciencia? ¿Ruptura rítmica/compás en la danza? ¿Ruptura de compases binarios y ternarios en Escuela Bolera? ¿Espacio-tiempo y música-cuerpo? ¿Es la respiración el soniquete de la danza contemporánea?

Irresolubles metahabilidades técnico-dancísticas: ¿paradoja de Einstein?

¿Partículas subatómicas en relación con el equilibrio y eje corporal? ¿Estados vibracionales y saltos con baterías? ¿Fuerzas gravitatorias y armonía durante los giros?

Creación y coreografía: espacio liminal al arte, ruptura científico-artística

¿Es la precognición el primer paso a un montaje coreográfico? ¿Cuándo la improvisación deja de ser improvisada? Improvisación en danza, ¿por necesidad física y a partir de una perspectiva interna? ¿Ha condicionado la nomenclatura a los

factores de improvisación en la danza española? ¿Todos los movimientos/pasos están ya inventados?

Estilo, arte y sociedad: empoderamiento esencial vs. imposición social

¿Es flamenco o contemporáneo? ¿Es la danza española sin técnica, danza española? ¿Tenemos la misma esencia todos los estilos de danza? ¿Intervienen los prejuicios que se tienen en otras disciplinas? ¿La danza estilizada es danza contemporánea? ¿Tiene la misma importancia la respiración en danza contemporánea como el soniquete en danza española? ¿Actualmente el flamenco se trata de un baile tradicional o innovador? El flamenco sin palos flamencos, ¿es flamenco?

Estética del arte: recordatorio a científicos y artistas

Cuando bailas ¿haces o eres arte? Si copiar un cuadro no es arte, ¿es correcto calificar de artista al bailarín que reproduce una obra coreográfica clásica? ¿La danza nos hace libres? ¿Es la necesidad vital de crecer artísticamente, la que rompe con lo establecido? ¿Existe lo masculino y lo femenino en la danza? Danza y filosofía, ¿dos disciplinas diferentes o complementarias?

Investigar en danza: ¿replicabilidad científica o germen científico?

¿Cuánto es de real una investigación subjetiva si cada individuo da lugar a una conclusión diferente? ¿Cómo investigar arte si cada producto es diferente dependiendo de la persona que lo cree? ¿Se pueden crear patrones para investigar el movimiento teniendo en cuenta el ser que lo habita? ¿cómo? ¿Puede la intuición ser el motor de conocimiento más allá del eureka? ¿es capaz la intuición de elaborar conocimiento? El individuo depende tanto de su interior como del entorno en el que se encuentra, de la misma manera es diferente dependiendo del momento de su vida en el que esté, ¿tantos elementos a tener en cuenta se podrían medir? ¿se podrían medir las emociones de dicho ser que dan lugar a sus creaciones? ¿Cómo medir o investigar a un individuo si puede ser que un día sus movimientos sean de una manera y al día siguiente puedan verse alterados por factores intrínsecos o extrínsecos? ¿se puede tener en cuenta dichos factores? La investigación de la danza primal ¿puede formar parte de la base de nuestra indagación para fundamentar un paradigma performativo? ¿Se podría considerar a la metáfora como código de unión entre diferentes disciplinas? ¿Se puede crear conocimiento a través de la danza en su más pura descripción como acción? ¿Se puede alcanzar la explicación autotélica (dimensión 9, estado flow), a través de las 7 inteligencias múltiples? A pesar de los elevados filtros en el protocolo cualitativo ¿está la experiencia empírica libre de valores subjetivos? ¿Es lo empírico un Insight? Lo cuantitativo se basa en un conocimiento objetivo libre de valores del investigador, pero sí basado en la experiencia, ¿por lo tanto sí que puede haber subjetividad? ¿hay Insight? ¿Hasta qué punto se puede investigar el arte desde un punto objetivo? En la teoría de cuerdas existen cinco tipos conectadas entre sí, todas hablan de lo mismo, pero lo comunican de forma distinta ¿podemos compararlo con lo cuantitativo, lo cualitativo y lo

performativo? ¿Se puede crear conocimiento a través de la danza? ¿puede la intuición ser el motor de conocimiento más allá del eureka?

Rebeldía investigadora ante la imposición por norma

¿Falta implicación profesional y honestidad? ¿Falta diálogo, plataformas abiertas para la actuación y el bien común del avance, lejos de la necesidad de autoría y reconocimiento? ¿Necesitamos el consenso?, ¿es necesario teorizar o actuar? ¿Es imprescindible en un bailarín de flamenco tener “Duende”? ¿Por qué en el mundo de la danza se recurre a sustancias estupefacientes como vía de escape ante una incorrecta gestión educativa? ¿Es el escenario para un bailarín la única vía de escape para poder expresarse libremente? ¿Por qué se estudia psicología en danza, si luego no se aplica en la mayoría de los centros o Conservatorios? En el panorama artístico ¿es lo mismo relacionar innovación y tradición que paradigma performativo y cualitativo? Cante flamenco, ¿participación activa del alumnado o solo participación del cantaor en la sesión? ¿Actualmente importa más la técnica que la significación en la danza? ¿Estamos perdiendo el repertorio bolero? ¿deberíamos tener más acceso a sus respectivas grabaciones? ¿Por qué se privatiza hasta dejarlo en el olvido? ¿Realmente en los estudios superiores de danza se nos forma metodológicamente para darle al alumnado un output sobre la interpretación en danza? ¿Es la guitarra flamenca un instrumento para el género masculino? ¿Por qué a día de hoy no encontramos a mujeres en espectáculos flamencos a cargo de la guitarra? ¿estilo o ruptura? ¿Son las zapatillas de punta una cosificación femenina en el mundo de la danza clásica?

3.1.1. Algunas argumentaciones sobre conciencia y performatividad

Desde la Teoría de Flow, introducida por el filósofo Mihaly Csikszentmihalyi se define el término como “el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles (Pizarro Ruz, Fredes Collarte, Inostrosa Peña y Torreblanca Urbina, 2019, p.843). En la teoría se establecen nueve dimensiones a través de las cuales se alcanza el estado de Flow: la relación entre la habilidad y el reto propuesto, la combinación entre el cuerpo y la mente, la claridad de los objetivos, la necesidad del feedback, la concentración, el control en la actividad a realizar, la pérdida de autoconsciencia, la pérdida de la noción del tiempo y por último el alcance de la experiencia autotélica. La novena dimensión es el alcance máximo de dicho estado de Flow. Para lograr llegar a este estado se circula por el resto de las dimensiones y además podemos estar influenciados por factores externos como el ambiente del aula, nuestro estado/actitud, así como nuestros intereses personales y nuestros puntos fuertes. Indicado lo cual, como bailarines/as de Danza Española admitimos que, perfectamente sería posible acotar por ejemplo una transcripción de toque de castañuelas de una obra de repertorio. Sin embargo, no logramos concebir ciertas cuestiones: ¿cómo se acota la interpretación de una obra donde nos encontramos completamente inmersos y abducidos en ella? ¿Cómo reflejamos y recuperamos nuestra pérdida de noción del tiempo y espacio mientras realizamos el movimiento en un estado de inconsciencia?

De la investigación de Fernández Álvarez (2020), extraemos que un porcentaje elevado de los bailarines destacan que los inputs sonoros como por ejemplo la conexión con la música, la introducción de un ritmo, la percusión con el cuerpo, etc, les lleva a la ejecución de movimientos de una forma más natural. Además, dentro de la teoría de Flow, la dimensión número siete, se basa en la pérdida de autoconsciencia que podemos definirla como el aquí y el ahora de una actividad que logra acaparar todo nuestro ser deja espacio para otros estímulos. Por lo tanto, ¿Hasta qué punto, a la hora de bailar, la música, tiempo, compás invade nuestra inconsciencia?

La Teoría General de Sistemas está orientada hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias, ya que es de especial interés las relaciones y estructuras que presentan los elementos que conforman un sistema. Llevando esta conexión a la acción dancística, y teniendo en cuenta los resultados de la investigación Fernández Álvarez (2020), el input para un porcentaje elevado de los intérpretes era el compás, soniquete de donde partía su movimiento. Por ello, reflejamos el interrogante ¿es el soniquete un elemento que nace externo y deviene interno e inconsciente?

3.1.2. Argumentaciones sobre espacio-tiempo e investigación performativa

Una de las bases de la teoría de cuerdas es la existencia de infinitas dimensiones dentro de las tres dimensiones habituales en el espacio. La existencia de cuerdas y su vibración generan partículas que se mueven en estas dimensiones. Por norma general en danza se trabaja el espacio desde teoría como la de Rudolf von Laban, si unimos esta teoría con la de cuerdas en la que hay innumerables dimensiones, ¿por qué se limita la estructura en danza al trabajo geométrico en tres dimensiones básicas y no se abre a múltiples dimensiones?

El ser humano solo percibe el mundo de forma tridimensional, pero al igual que en la Teoría de Cuerdas se necesitan nueve dimensiones para que la gravedad funcione, ¿por qué la danza entra en un sistema de medición de Laban o Labanotación solo perceptible a la observación humana? ¿Y el espacio y dimensiones que no se ven? ¿Cómo mido los movimientos si no cubren las necesidades para explicar todo el volumen generado mientras danzamos? El bailarín/a en movimiento, integrado en un multiverso ¿trabaja únicamente en una dimensión o en múltiples dimensiones?

Reflexionando sobre la Teoría de Cuerdas y extrapolando a la danza, si realizamos una improvisación con varios bailarines involucrados, ¿no sería lo mismo que los filamentos o cuerdas que con diferente vibración generan cada una de las partículas que conocemos, interactuando entre sí, con cuerdas abiertas y cerradas como el Gravitón, moviéndose en diferentes planos, volúmenes, formas, y por ende, creando un espacio multidimensional, unificados por diferentes branas, en esa representación dancística?

En las sesiones que se imparten de Escuela Bolera se utilizan ritmos binarios y ternarios para realizar diferentes combinaciones de pasos, pero, a pesar de que tenemos que conservar el repertorio típico de la Escuela Bolera, en las diferentes coreografías que realicemos como docentes podríamos ir más allá y realizar pasos a diferentes tiempos sin seguir la dinámica del compás binario o ternario. Es decir, en Escuela Bolera, al igual que otros estilos se puede improvisar y realizar pasos combinando ritmos como amalgama o simplemente ejecutar sin la necesidad de ir a compás, utilizando por ejemplo el silencio como recurso para improvisar y realizar así la

ruptura musical y rítmica en la que solemos estar encasillados. De forma que: ¿ruptura de compases binarios y ternarios en Escuela Bolera?

3.1.3. Argumentaciones relativas a metahabilidades técnico dancísticas

Para explicar este enunciado debemos partir de la premisa de que todos los organismos vivos están formados por materia, esta a su vez por átomos y estos por partículas subatómicas. Visualizaremos el cuerpo del bailarín/a entendiendo que la unidad mínima por la que se compone son las partículas subatómicas. Cuando bailamos, estas diminutas partículas están en continuo movimiento, en el momento en el que realizamos un equilibrio, una pose o un elemento estático podemos imaginar y sentir como estos diminutos elementos que conforman nuestro cuerpo se ordenan y alinean facilitando de esta forma el eje corporal y como consecuencia los equilibrios.

Se pretende que partiendo de la parte más elemental de nuestro cuerpo se amplíe la percepción de las dimensiones de nuestro instrumento de trabajo y que esto nos facilite la sensación del eje de nuestro cuerpo, dando lugar a los equilibrios. Todo esto realizado a través de una percepción interna e íntima del bailarín en la que entiende los elementos más pequeños de los que se compone su cuerpo y los utiliza como herramienta para bailar.

El término “estado vibracional” en ciencia puede ser entendido como la movilización intensa de las energías. Esta idea está estrechamente relacionada con la danza, cuando bailamos mostramos diferentes energías con intensidades diversas, unas veces con dinámicas más rápidas, otras más lentas... Concretamente si nos centramos en los saltos con batería, encontramos una dinámica muy activa y audaz; es decir, cuando realizamos saltos batidos, el estado vibracional que tiene nuestro cuerpo es una energía impetuosa y vigorosa. Respecto a la percepción interna de los miembros inferiores durante una batería, podemos entenderla y percibirla de dos maneras: por un lado, la vibración interior de las piernas relacionado con el movimiento batido, y por otro lado encontramos las partículas subatómicas a velocidades muy elevadas.

Partiendo del enunciado propuesto vamos a encontrar una relación entre la teoría científica del espacio-tiempo con el concepto de música-cuerpo. La teoría del espacio-tiempo explica ambos conceptos como uno, es decir entiende el espacio y el tiempo como dos elementos inseparables y relacionados entre sí.

Extrapolando esta teoría al mundo de la danza, podemos entender como la música y el cuerpo actúan como una única constante en continua relación. No concebimos el movimiento corporal si este no conlleva consigo la música, pues este hecho es uno de los elementos que dan lugar a la creación del arte. Al igual que en la teoría del espacio-tiempo no se concibe un elemento sin el otro, en la danza no se concibe el cuerpo si este no va enlazado a la música.

Todos aquellos cuerpos que cuentan con una masa, es decir, que ocupan un volumen en el espacio y pesan, experimentan una fuerza de atracción hacia otros cuerpos, esto es denominado como fuerzas gravitatorias.

La gravedad juega un papel fundamental en la danza, pues el cuerpo de los bailarines experimenta en todo momento esta fuerza de atracción hacia otro elemento con masa como puede ser el suelo. Cuando el bailarín gira, esta fuerza también está presente, de hecho, si analizamos como afecta la gravedad durante una pirueta, podemos destacar

dos fuerzas totalmente opuestas: la fuerza que ejerce una atracción al suelo, permitiendo realizar el giro con un punto de apoyo, en contraposición a la fuerza que alarga el cuerpo hacia arriba, suspendiendo el giro en un pequeño equilibrio. Cuando el bailarín es capaz de analizar las dos fuerzas opuestas que tienen lugar en un giro, se produce una sensación que podemos llamar armonía, en la que el cuerpo funciona acorde a la gravedad y al espacio que ocupa.

3.1.4. Sobre investigación creativo-coreográfica y metodología performativa

Existen muchos factores que intervienen dentro del proceso de creación coreográfica, así como diferentes inputs que nos mueven a generar movimientos que se puede convertir en una secuencia o pieza coreográfica. Con el estudio de dichos inputs ¿podemos decir que es la precognición el primer paso a un montaje coreográfico? ¿Es necesario partir de una idea-a priori acotado para poder iniciar un montaje coreográfico?

Desde los orígenes el flamenco ha ido acompañado de compás, letras, instrumentos y estructuras tan consolidadas que proporcionaban una esencia y sonique en particular. Pero, ¿el flamenco es solo palos flamencos y estructuras coreográficas? ¿El flamenco sin palos flamencos es flamenco? Con la aparición de la danza moderna, se abren nuevos horizontes y formas de bailar, un fenómeno que rompió la rigidez de las técnicas de composición. Esa ruptura se extrapoló a otras disciplinas, pero en la Danza Española y, en concreto, en Flamenco no logró adentrarse y ser una forma de expresión. De esta forma ¿ha condicionado la nomenclatura y estructuras propias a los factores de improvisación en la danza española?

La improvisación en danza española no es solo realizar pasos si no que éstos tienen que tener un significado y una historia. A su vez, tiene que transmitir al público, y para ello, los movimientos tienen que partir de una perspectiva interna para así lograr transmitirlo al exterior. Cabe destacar que, en la danza española, la improvisación no se trabaja a la hora de improvisar sentimos esa necesidad de demostrar al público lo que sentimos a partir de nuestra propia perspectiva. Improvisación en danza española ¿por necesidad física y a partir de una perspectiva interna? ¿en asunción de la perspectiva performativa que estamos explorando?

3.1.5. Relativo a la pura acción de investigar en arte

La zona de ruptura, liminal, de interrelación, es lo que reclama el Paradigma Performativo, es decir, los nexos de unión, ¿por qué es permisible y aceptado en física cuántica y no en danza? Profundizando en el campo, si la dimensión espacio-tiempo en física está unificada, ¿por qué se encuentra separada en danza? Si nos detenemos a reflexionar nos cuestionamos que: ¿la física es por tanto performativa y existe una continua pretensión de que la danza sea cuantitativa o cualitativa?

¿Por qué la ciencia critica la subjetividad y el resto de cualidades que conforman al Paradigma Performativo, si las teorías más importantes investigadas y formuladas científicamente están basados en la interpretación, imaginación, creatividad, interrelación de elementos, etc., (propios del Paradigma Performativo) para llevarlas a cabo? De esta forma, nos planteamos: ¿por qué la danza no es considerada desde la precognición o intuición, etc., como bien mencionaba Padrón Guillén (2007)?

¿Se pueden crear patrones para investigar el movimiento teniendo en cuenta el ser que lo habita? ¿cómo? El ser humano no es solo un ser corpóreo sino también una

suma de muchos componentes que hay en su interior, como patrones heredados o como emociones internas. Por lo tanto, para investigar un movimiento hay que tener en cuenta que cada individuo puede tener influenciado dicho movimiento por un conjunto de situaciones internas. Por ello, para analizar el arte hay que conocer antecedentes del ser que habita el movimiento y qué es lo que le produce dicho movimiento. Es una investigación compleja, pero si se tienen en cuenta todos los factores mencionados anteriormente y el propio investigador vivencia el estudio, se podrán encontrar métodos o patrones performativos para llegar a conclusiones fructíferas para futuras investigaciones artísticas.

El individuo depende tanto de su interior como del entorno en el que se encuentra, de la misma manera es diferente dependiendo del momento de su vida en el que esté. ¿Tantos elementos a tener en cuenta se podrían medir? ¿Se podrían medir las emociones de dicho ser que dan lugar a sus creaciones? Pensando de donde nacen dichas emociones podemos saber de dónde proviene sus movimientos, de qué zona de su cuerpo, el porqué de la activación de esa zona y de ahí saber qué es lo que mueve ese cuerpo y cómo se mueve. Es necesario para medir dichos parámetros usar la metodología cualitativa, pero siendo el investigador externo toda la información recogida del estudio no será contrastada con éste. Si le sumamos la propia vivencia del investigador la cantidad de información será mayor y la podrá comprender y transmitir de mejor forma y calidad en el estudio. ¿Cómo medir o investigar a un individuo si puede ser que un día sus movimientos sean de una manera y al día siguiente puedan verse alterados por factores intrínsecos? ¿Se puede tener en cuenta dichos factores? Como bien se ha comentado anteriormente para llevar a cabo un estudio de artistas sobre su ser interior también hay que tener en cuenta el entorno que le rodea, ya que puede influirle mucho en su movimiento. Dependiendo de su situación actual, de su entorno familiar, de la zona en la que vive o ha nacido... de ahí la importancia de la TGS para nuestro estudio.

3.1.6. Sobre rebeldía investigadora

¿Intervienen los prejuicios del propio estilo en las otras disciplinas? Partiendo de la formación artística personal, se considera una carencia de interdisciplinariedad durante los procesos de enseñanzas artísticas, y esto provoca la existencia de prejuicios internos, que llevan a una precognición corrompida desarrollando preteorías contaminadas por un conocimiento limitado de forma estricta a una sola disciplina.

En el ámbito del baile flamenco, hay multitud de expresiones y características propias. Una de estas características es el llamado "Duende flamenco", el cual es algo intangible y difícil de explicar. Se dice que esta cualidad es un don especial que poseen algunos artistas vinculados a este arte que expresa el carisma que tienen esas personas a la hora de bailar, cantar o tocar la guitarra o cajón. Dentro del flamenco es un concepto que va directamente a través de las emociones que el artista provoca a través de su interpretación, pero, ¿un bailarín/a de flamenco puede emocionar al espectador sin poseer el famoso duende flamenco? ¿es imprescindible en un bailarín/a de flamenco tener "duende"?

Basándonos en el estudio de investigación de Fernández Álvarez (2020), citado anteriormente, ¿podemos definir como input de un bailarín/a de flamenco el llamado "duende"? ¿si un bailarín/a de flamenco no posee duende no tiene inputs propios y personales?

Por otro lado, el uso correcto de la psicología en la enseñanza de la danza es muy importante ya que otorga al alumnado múltiples herramientas para llegar a conseguir un mayor rendimiento. Pero si esta gestión no se lleva a cabo correctamente, podemos formar bailarines/as con una técnica perfecta, pero psicológicamente perjudicados por una mala gestión, es decir, las presiones a las que sometemos al alumnado sin tener en cuenta los principios psicológicos adecuados puede afectar a estos futuros bailarines/as a no saber gestionar sus emociones, sentimientos, control de ellos mismos ante la dureza que tiene el complejo mundo de la danza, ante esto me surgen algunas cuestiones como: ¿por qué se estudia psicología en danza, si luego no se aplica correctamente en la mayoría de los centros y Conservatorios? ¿es más importante desarrollar en un bailarín/a la parte técnica de la danza que la parte emocional y el control de ésta? ¿es esta mala gestión la culpable de los diferentes trastornos psicológicos habituales en bailarines/as profesionales? ¿es necesario en este mundo dancístico recurrir a insanas vías de escape ante una incorrecta gestión personal debido al hermetismo existente en la propia educación?

Teniendo en cuenta este tema, el bailarín/a dentro de un centro profesional de danza, habitualmente se encuentra en un estado continuo de presiones a causa del sistema educativo en el que nos encontramos, en el que casi todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el paradigma tecnológico y deja de lado la parte artística, la interpretación, gestiones emocionales, etc., por lo tanto, ¿es el escenario para un bailarín/a profesional de danza la única vía de escape a poder expresarse libremente? ¿sin presiones? ¿sin interrupciones? ¿cómo reconducir las emociones y miedos de un bailarín/a profesional a través del paradigma performativo? ¿se pueden diferenciar los inputs de un intérprete bajo presión?

¿Son las zapatillas de punta una cosificación femenina en el mundo de la danza clásica? Las zapatillas de punta fueron creadas por Maria Taglioni alrededor del año 1832, para la obra *La Sylphide*, con el objetivo de aportar una sensación de aire sobrenatural al personaje protagonista. Este tipo de interpretación era muy habitual en las obras del ballet romántico en el que aparecían habitualmente seres etéreos y ficticios. Posteriormente, el uso de las zapatillas de punta se extendió a otras obras, hasta quedar como un símbolo representativo de las bailarinas de ballet.

Aunque las zapatillas de punta, aparentemente dan sensación de ligereza al movimiento, es un obstáculo continuo que impide a la bailarina moverse tan libremente como lo hace un hombre. El periodo de aprendizaje es largo, costoso y doloroso, aumentando el riesgo de lesión, tanto óseos como musculares, así como problemas podológicos tales como uñas encarnadas o juanetes, entre otros muchos ejemplos.

Por tanto, ¿es necesario en el siglo XXI continuar con esta tradición? ¿Acaso no oprime y cosifica el movimiento de las intérpretes femeninas con respecto a los intérpretes masculinos? ¿No estaremos imponiendo un estereotipo de mujer delgada, delicada, escueta y efímera, en vez de fomentar el empoderamiento a través de la libertad y de la potencia del movimiento? ¿Tiene sentido continuar utilizándolas a pesar de que muchas obras de danza no tienen esa temática sobrenatural en sus argumentos, y por tanto no requieren del uso de zapatillas de punta?

4. Conclusiones: aproximación a una definición performativa

Siguiendo la lógica de vertebración dada a esta reflexión, se derivan conclusiones en dos apartados fundamentales en interrelación: las bases epistemológicas de lo performativo, que circulan en los presupuestos dados sobre rol investigador, y que en esta ocasión se organizan alrededor de la subjetividad artístico-científica; y las argumentaciones que nos indican que los procesos psicológicos que evidenciamos al danzar muestran un origen único en cada persona.

4.1. Conclusiones desde la subjetividad performativa e investigar siendo

Sobre epistemología performativa destacamos la inadecuación, de procesos investigativos cuantitativos, basados en un rol externo, sujeto a hipótesis deductivas y/o, en el caso cualitativo, tendentes a la objetividad científica. De forma que precisamos una emergencia epistemológica-creativa, ya que en una investigación artística no es posible separar la condición humana del pensamiento y abstraerla desde condiciones apriorísticas.

En el presente artículo hemos relacionado características del paradigma cuantitativo, cualitativo y performativo. Al respecto podemos decir que el paradigma cuantitativo se centra en el producto final dando importancia a los resultados, a la acción causa-efecto, a la objetividad y a la participación del investigador en un rol externo. Por el contrario, el paradigma cualitativo entiende y comprende al sujeto, fenómeno, hecho, etc, adentrándose en el mismo desde un rol cercano. Las metodologías de corte mixto, suelen tomar inicios cualitativos y derivar cuantitativos y viceversa dado que relativo a los paradigmas “ninguno es mejor que otro, aún se complementan. El investigador debe tener -mente abierta y guiarse por el contexto, la situación, los recursos con que cuenta, los objetivos y la problemática del estudio” (Maldonado Pinto, 2018, p.35).

Como vemos la objetividad sostiene la visión cartesiana del sujeto y el pensamiento racional, y, las ideas subjetivas, parecen carecer de valor epistemológico porque conspiran contra la objetividad del conocimiento. De alguna manera el positivismo mantiene su hegemonía y contribuye a la ruptura entre cultura y ciencia. Entendemos que, desde la investigación dancística, es el escenario real de desarrollo y la personalidad dancística la que significa y se convierte en un campo de investigación, permitiendo resolver los problemas más subjetivos. Esta afirmación obviamente tiene trasfondo político, ya que explorar la personalidad significa causar existencia, de la misma manera que investigar en arte y en danza, significa ser productor dinámico de conocimientos que trascienden cualquier proceso involucrado en su origen. Desde esta premisa cuando las emociones se vuelven sensibles, aparece la subjetividad como registro simbólico que permite transformar el mundo en el que vivimos, y no solo adaptarnos a él.

La cultura es una producción completamente subjetiva y se compone de personas, de su organización, y de las emociones humanas. Pensamos que subjetividad y cultura se configuran mutuamente en diferentes dimensiones temporales y valoramos la subjetividad como calidad dancística, tan objetiva como otros procesos de investigación y tan subjetiva como cualquier forma de conocimiento humano.

Desde el punto de vista artístico, la única visión que contempla la investigación desde la práctica o la creación artística desde sus orígenes hasta su desarrollo, es la performativa. Podemos intuir que el paradigma performativo emerge entre los demás, por la necesidad de dar respuestas a cuestiones que no pueden ser interpretadas

mediante otros paradigmas o modelos. Si observamos exhaustivamente cualquier investigación realizada desde el enfoque metodológico cuantitativo, podemos apreciar cómo se presenta un apartado dirigido expresamente a la subjetividad, reflejado como margen de error en el estudio o análisis a investigar, la subjetividad forma parte de la naturaleza humana y se encuentra presente en toda argumentación teórica científica. Desde la danza precisamos investigar sobre cuestiones que no pueden ser solventadas desde el punto de vista externo. Si como seres individuales, con conocimiento, emociones y experiencia propia, en continuo cambio, pretendemos explicar qué sucede de forma interna a la hora de bailar, precisamos analizar la información procesada en el área consciente o inconsciente de nuestro propio ser.

El arte es subjetivo y, por lo tanto, no podemos considerarlo externo a la identidad que ejecuta, interpreta, vive y siente. El tándem de roles externos e internos que se encuentran en los paradigmas, excluye a la personalidad de la que nace y emerge el propio arte, olvidando que el ser que interpreta danza en un momento determinado es cambiante y dinámico y por ello, se inscribe dentro de lo efímero e intangible. Ello denota la necesidad de la investigación artística y la escasez de pautas de un paradigma performativo que respalde la evolución del conocimiento, en este caso, en danza. Así mismo, el sentido de esta exposición, es la demostración de que aspectos como la emoción, el inconsciente, las inteligencias múltiples, la experiencia autotélica, flow o la subjetividad científica son argumentos válidos para plantearse la entrada de un nuevo paradigma que acoja y encamine a la sabiduría en dichos campos.

No podemos realizar una investigación de otro calado cuando el propio objeto investigado es el mismo ejecutante de dicha investigación, y en consecuencia, está en constante evolución y movimiento. La realización de observaciones medidas y acotadas nos alejan del objetivo de alcanzar conclusiones y respuestas holísticas. Si solamente miramos como observadores externos, estamos dando por perdida la visión interna, proyectando que la investigación quede avocada a la escasez o vacío de significado artístico.

Si la comunidad científica no apoya el avance en dicha línea investigativa, la tarea de establecer el paradigma performativo como semejante en cuanto a reconocimiento, se muestra ardua para los que reclaman su empoderamiento. En este sentido, no solamente exponemos los sesgos de error como marcadores que revelan la subjetividad científica como característica común, sino que, se plantea el estudio de la TGS como posible método.

Como hemos citado anteriormente la investigación performativa nace por y para el intérprete, lo que ineludiblemente conlleva un conocimiento subjetivo, pero no por ello, deja de ser un más profundo, realista y verdadero, que es la esencia del arte: saber, hacer, pero sobre todo ser.

4.2. Conclusiones sobre la naturaleza de procesos artísticos superiores

Se describe la conciencia como: de carácter personal; de contenido estable en periodos limitados de tiempo; una percepción unitaria y no fragmentada; selectiva; capaz de enriquecimiento con la experiencia; participe de la memoria que permite dar continuidad al pasado, presente y futuro. Asimismo, el estado de flow se describe como una pérdida de conciencia, es decir, según esta descripción de conciencia, se perdería la conciencia personal, el contenido estable de la mente, la memoria dejaría de actuar como nexo de unión entre pasado, presente y futuro, y deja de seleccionar información,

además, la experiencia previa no interviene en la experiencia vivida de flow. Podría decirse, que se habita exclusivamente el presente. Se trataría pues, de un momento de concentración intensa en el presente, pudiendo sacar de la experiencia el máximo partido. En procesos creativos puede llegar a ser importante, desde este punto de vista, llegar a un estado de flow. Este nos permitiría desprendernos de prejuicios y condicionamientos previos, adentrándonos en la experiencia como si fuera la primera vez, de una manera fresca, intuitiva, auténtica, y abierta a nuevos resultados.

El estado de flow se describe, además, como una inmersión en el cerebro inconsciente, por lo que, según esta descripción de lo inconsciente, podemos acceder a la información de nuestra mente que en estados de conciencia no tenemos acceso. Esto puede llegar a ser útil en procesos creativos, en los que se pretende llegar a resultados diversos e inesperados.

Podríamos decir, entonces, que el cerebro inconsciente es el que se encarga de percibir, integrar, y/o almacenar toda aquella información de la que no nos damos cuenta de manera subjetiva -se queda por debajo de la conciencia, y es por lo tanto, subliminal o subconsciente-, y en consecuencia no somos capaces de controlar de manera voluntaria. (Quevedo Díaz, 2018, p.19)

Por otra parte, se advierte en el estado inconsciente, que es un estado en el que no hay control voluntario. Esta falta de control también puede llegar a ser una clave para acceder a maneras distintas de producir arte y sacar a la luz aspectos cargados de significados auténticos, lejos del control autoimpuesto por tabúes, los filtros se diluyen.

La conciencia de sí mismo o la propia intencionalidad (de la propia mente) y la conciencia de la intencionalidad del otro (contenido mental del otro), describe la cooperación y la capacidad de deducir el significado de estados internos a través de sus signos externos, como elemento clave de la supervivencia de la especie; esta hipótesis es la hipótesis del cerebro social.

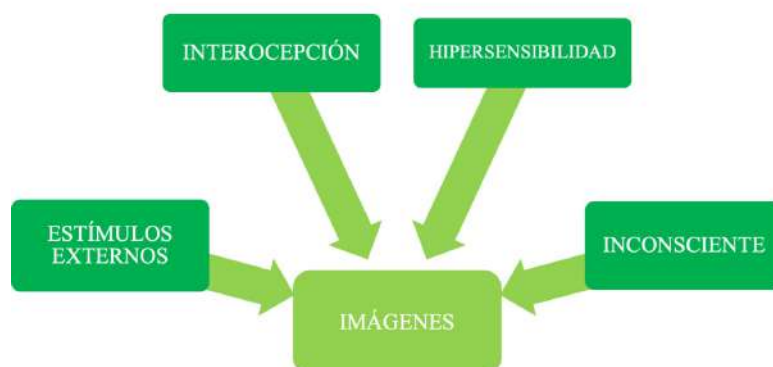
Según Fernández Álvarez (2020), es posible pensar que, durante cualquier proceso creativo existen factores internos incontrolables. Los procesos cognitivos del bailarín/a durante el transcurso creativo son principalmente la memoria, la percepción, la atención, el pensamiento, etc. y en todos ellos actúa la inconsciencia. ¿Es la inconsciencia entonces otro input elemental? si lo fuera, ¿cómo estudiarlo?

podríamos definir el inconsciente como el sistema compuesto por el conjunto de contenidos, actividades y procesos cognitivos propios del organismo que son relevantes para explicar su funcionamiento tanto interno como externo, pero de los que no puede dar cuenta por carecer de una vivencia subjetiva clara de los mismos. (Núñez, 2006, párr.36)

Cuando filtramos e interpretamos un estímulo externo para clasificarlo y actuar acorde a nuestra propia naturaleza, no somos conscientes del proceso que realizamos debido a los también trabajadores, aunque discretos, sentidos internos: la interocepción. Gracias a ella, percibimos el estado interno del organismo física y emocionalmente pero no tenemos ningún tipo de control sobre este mecanismo, es involuntario. Si a ello le sumamos la posible hipersensibilidad de los bailarines/as, las respuestas pueden ser totalmente dispares.

Figura 5

Estímulos artísticos: la génesis de lo performativo.



Nota: figura realizada por Lucía Fernández Álvarez.

Para Jové Péres (2002) las imágenes generadas bajo el influjo de determinadas emociones, pueden ejercer el papel de estímulos generadores de nuevas imágenes. Y cabe suponer que sobre este proceso genésico las emociones pueden seguir desempeñando algún papel relevante. Un intérprete de danza es enseñado para desvincularse de sus emociones si la situación lo requiere, pero, también debe ser capaz de interpretarlas, expresarlas y ser fiel a su condición humana.

Sin embargo, teniendo a ese intérprete que cuenta con técnica, emoción, conocimiento, constancia, inconsciencia creativa, etc. ¿Qué es entonces lo que hace a alguien un genio? ¿Es el sistema de un genio más amplio que el de cualquier persona al igual que sus caminos para llegar a un input? En este punto, se puede indicar otro factor a tener en cuenta: el talento. Entendido como una capacidad natural o espiritual con la que se nace, y dejando al lado las otras capacidades paralelas que se desarrollan.

Entonces, tales procesos internos y externos de un sistema en constante cambio nos diferencian a unos de otros pues, determinan la forma de ver la realidad para convertirla en nuestra propia realidad. Por lo que ¿podríamos dividir a la sociedad en artistas y en artesanos?

Figura 6

Artistas y artesanos.

ARTISTA	ARTESANO
Imaginación	Razón
Sensibilidad	Impasividad
Intuición	Reflexión
Creador	Mecánico

Nota: imagen realizada por Lucía Fernández Álvarez.

Si copiar un cuadro no es arte, ¿es correcto calificar de artista al bailarín que reproduce una obra coreográfica clásica? El arte, según la RAE (Real Academia de la Lengua española), es la manifestación de la actividad humana mediante la cual se reinterpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. Esta definición, bastante escasa y pobre del arte en la cual la danza no queda claramente representada en ella, pone de manifiesto dos términos clave para hablar de arte: reinterpretar y/o plasmar.

Si tomamos el ejemplo de un pintor, es posible identificar y diferenciar los distintos tipos de artistas basándonos en la definición de la RAE. Por ejemplo, Leonardo da Vinci creó en 1503 el famoso retrato de Lisa Gherardini, conocido como *La Gioconda* o *La Mona Lisa*, una obra pictórica de gran prestigio del periodo renacentista. En 2008, el grafitero Banksy creó en Londres la obra *Mona Lisa with bazooka rocket*, para criticar la hipocresía social a través de la icónica imagen de da Vinci. Como último caso, hablaremos de la *Mona Lisa del Prado*, la cual es la réplica o copia más temprana del cuadro realizada por un discípulo de Leonardo da Vinci, utilizando la misma técnica usada por su maestro.

Por tanto, simplificando de forma totalmente consciente el gran abanico de posibilidades y paradojas que pueden surgir con respecto a este asunto, hablaremos de plasmar la realidad (en el primer caso), reinterpretar y evolucionar (en el segundo caso) y de copiar (en el tercer caso). Arte, arte, no arte.

Extrapolemos ahora esta misma forma de pensamiento y clasificación en el mundo de la danza. El ballet de *Giselle* fue creado en 1841 por los coreógrafos Jean Coralli y Jules Perrot, convirtiéndose en la obra más representativa del periodo romántico. En 2016 se estrenó en Manchester la versión de Akram Khan de *Giselle*, una obra inspirada en el conocido ballet, pero con un resultado totalmente diferente y evolucionado en todos los sentidos, desde aspectos visuales, áureos como físicos. El último caso, lo contextualizaremos en la asignatura de repertorio de cualquier conservatorio de danza, en la cual un alumno reproduce la variación solista de *Giselle* del segundo acto, con el mismo vestuario, música, gesto y secuencia que la versión ¿"original"? que nos ha llegado hasta nuestros días.

Utilizando el mismo criterio que en el caso anterior, hablamos de plasmar una idea imaginaria (en el primer caso), reinterpretar y evolucionar (en el segundo caso) y de copiar (en el tercer caso). Arte, arte, no arte.

Si fuésemos individuos externos o ajenos de cualquiera de los dos tipos de arte ejemplificados anteriormente, el interrogante inicial ya tendría una respuesta. Pero ¿acaso la interpretación de Marianela Muñoz como *Giselle* no es un ejemplo de experiencia artística en el que el personaje y la bailarina se funden como una sola? ¿Acaso no vemos al animal sensible y elegante de *Odette* en Svetlana Zakharova cuando su personalidad queda impregnada en el movimiento? ¿Acaso no sentimos empatía y miedo por el destino de *Espartaco* en Carlos Acosta?

Copiar técnicamente la secuencia es una herramienta de aprendizaje, pero no es hacer arte. El arte en la danza surge cuando la parte humana de cualquier bailarín impregna al personaje, cuando cogemos nuestras vivencias más profundas y las utilizamos para dar vida a una obra, cuando el verbo hacer y ser se funden en uno solo.

Pocas disciplinas artísticas tienen la complejidad dimensional que presenta la danza. Simplificarlas en una sola definición y solo dar respuestas dicotómicas a cualquier interrogante, es quedarse obsoleto. Hay tantos tipos de artes en la danza como número de bailarines, porque entre un sí y un no, al igual que ocurre entre un 0 y un 1, hay infinitos números de respuestas.

Tabla 5

Síntesis de información y conclusiones.

INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA		
Realidad en continuo cambio. Conocimiento procesual, evolutivo, emergente		
Subjetividad: Objeto=Sujeto de investigación		
Conocimiento experiencial. Conocimiento abstracto, no acotable, no medible		
Virtuosismo de lo inmaterial. Transferencia del estado interno al cuerpo y al movimiento		
Unidad de significado la metáfora, el símbolo. Valor científico de la polisemia y lo no codificado		
Necesidad de libertad en el proceso		
Finalidad: la felicidad		
CORRIENTES EPISTEMOLÓGICAS	TEORÍAS	PROCESOS PSICOLÓGICOS
Interaccionismo interpretativo	Teoría General de Sistemas	La emoción
Interaccionismo simbólico	Flow Theory	La motivación, la voluntad
Fenomenología	Inteligencias Múltiples	La imaginación, la creatividad
Hermenéutica	Tª Inteligencia Creadora	La sabiduría, la incertidumbre
Constructivismo	Tª de Cuerdas	La conciencia, la inconsciencia, el autoconocimiento, la contemplación
Estructuralismo		La catarsis, la experiencia autotélica

Nota: tabla realizada por Alicia Esteve Tébar.

Partiendo de una base epistemológica, teórica y científica analizada en todo el documento precedente, consideramos la necesidad de concretar con una aproximación a una definición de investigación performativa.

Nos aventuramos a definir la investigación performativa como aquella en la que el objeto y sujeto de la investigación coinciden. Desde esta subjetividad inherente al arte podemos decir que es la persona (entidad válida por sí misma porque conoce íntimamente la realidad) la que crea y recrea una realidad en continuo cambio. La investigación performativa desde sus instrumentos tangibles (el cuerpo, el espacio y el tiempo) cuestiona y pretende desvelar la naturaleza del individuo y la realidad fluctuante que habitamos.

Nos hemos referido a la *Teoría de cuerdas*, entre otras cuestiones decisivas descritas en este documento, como ejemplo de que la propia ciencia cuestiona leyes supuestamente objetivas, pero que dejan de serlo en cuanto aparece otra teoría que la suplanta.

Si somos honestos y nos dirigimos a una realidad no estática de la que la danza es fiel recreación abstracta y tan próxima a ella que pueden fundirse, no es posible su acotación y cristalización porque en ese momento caduca su validez. Este tipo de conocimiento que parte de la complejidad subjetiva y pretende una aproximación a la realidad inasible y vacilante, promueve un conocimiento en continua evolución y proceso. Este conocimiento en transformación está basado en la experiencia, y esta necesita del cuerpo, el espacio y el tiempo para expresarse.

De esta manera, reivindicamos la investigación performativa como aquella que es capaz de ir al origen creativo y emergente del conocimiento. La investigación performativa navega desde el interior del propio ser humano como fuente de conocimiento, cuyo lenguaje tiene como base la capacidad metafórica, puesto que es esta poética la que es capaz de unir perspectivas divergentes y coexistentes.

La comunicación en lo performativo, se produce en un ámbito abstracto y en muchas ocasiones desde el cerebro inconsciente. Este aspecto hace sospechar de ella que no es válida para crear conocimiento, pero el terreno fértil del arte avanza creando campos de semillas de múltiples posibilidades. Este campo de múltiples significados coexistiendo concuerda con las últimas teorías en el área de la ciencia y la citada Teoría de cuerdas. La investigación performativa es un campo abierto y libre que posibilita, desde nuestras capacidades subjetivas, dar posibilidades de expresión al conocimiento.

Puesto que valoramos la investigación performativa como constructo capaz de crear conocimiento, nos asociamos a diversas corrientes epistemológicas establecidas enumeradas en la tabla adjunta.

Si tenemos en consideración que es desde el sujeto del que parte el conocimiento, se hace necesario el análisis realizado en el presente documento con respecto a los procesos psicológicos que intervienen en una investigación performativa. Asimismo, nos parece muy valiosa la teoría de Flow en la que se describe la experiencia artística idónea, en la que el sujeto es capaz de adueñarse de sus capacidades cognitivas.

La investigación performativa se niega a reduccionismos y acotaciones conceptuales y pretende, a través de la experiencia, vivir y expresar en primera persona el conocimiento. Cuya finalidad es el virtuosismo inmaterial de la felicidad que se produce cuando se conecta con la verdad expresada a través la acción artística.

El arte se podría definir como una ramificación de una terminología que parte de la ciencia y la no ciencia. Un término tachado científicamente mediante una definición que origina la ciencia.

Referencias bibliográficas

- Acerca del alma. (16 de noviembre 2020). En *Wikipedia*.
https://es.wikipedia.org/wiki/Acerca_del_alma
- Acaso M. y Megías C. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Grupo Planeta.
- Adorno, T.W., y Navarro, J. (2004). *Teoría estética*. Akal.
- Amado Alonso, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez Miguel, P.A., Sánchez Oliva, D., García Calvo, T. (2011). Interacción de la teoría de la autodeterminación en la fluidez disposicional en practicantes de danza. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(1), 7-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227017659002>
- Amado Alonso, D., Sánchez Miguel, A., Leo Marcos, F.M., Sánchez Oliva, D., González Ponce, I., López Chamorro, J.M. (2013). *La danza entendida desde una perspectiva psicológica*. Wanceulen Editorial Deportiva.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=770529>
- Amado Alonso, D., Sánchez Miguel, P.A., Leo Marcos, F.M., Sánchez Oliva, D., González Ponce, I., López Chamorro, J.M. (2012). Análisis de los procesos motivacionales sobre el flow disposicional y la ansiedad y su incidencia sobre la intención de persistencia en conservatorios profesionales de danza. *ARTE Y MOVIMIENTO*. (6), 37-51.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/701/648>
- André, F. (2011). *Tantra song: trantric painting from Rajanathan*. Siglio Press.
- Arroyo Fenoll, T., Barceló Jordana C., Bernal Medrano M., Campello Pérez, C., Castelló Reche, M., Díaz Reinoso, M., Nifontova Nifontova, R., Reche Hernández, M.V y Ñeco Morote, L. (2014). El proceso investigativo en las enseñanzas artísticas superiores: paradigma performativo. *El Artista* (11), 349-373.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6375936>
- Arts PROPEL. Harvard University. <https://pz.harvard.edu/projects/arts-propel>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermeneutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.
- Barriga Monroy, M.L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763109>
- Belmonte Martínez, C. (2007). Emociones y cerebro. *Revista Real Academia Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. VII Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica*, 101(1), 59-68. <https://rac.es/ficheros/doc/00472.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Blondin, M. M. (2007). Danser ou devenir danse : pour une étude del'expérience vécue par le danseur selon Paul Valéry. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1282/>

- Cabrera Cuevas, J. y Herrán Gascón, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista complutense de Educación*, 26(3). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43876/46485>
- Calixto, E. (2018). emociones en el cerebro. *Alambique, Fundación UNAM*, 128-132.
- Cotrufo, T. y Ureña Bares, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones. Sentir, pensar, decidir*. Neurociencia & Psicología. Ediciones Salvat.
- Cencillo Ramírez, L. (2005). *Pensar y crear pensando*. Editorial Syntagma Ediciones.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Fluir (Flow): Una Psicología de la Felicidad*. (Nuria López, trad.). Kairós. (Obra original publicada en 1990).
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Booket.
- Danièle, D. (2017). El fractal: ¿una noción útil para la antropología americanista? *Desacatos* 53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794230>
- Dierssen M. (2020). *¿Cómo aprende y recuerda el cerebro? Principios de neurociencia para aplicar en la educación*. EMSE; N.º 2 edición.
- ELIA (European League of institutes of the Arts) (2008) *The importance of artistic research and its contribution to “new knowledge”*.
- Fernández Álvarez, L. (2020). La Teoría General de Sistemas en la percepción del bailarín/a de Estancias Coreográficas. En Ñeco, L., (Coord.). *Estancias Coreográficas innovación en danza y metodología performativa. Investigación en Danza* (pp.246-299). Editorial Académica Española.
- Ferrer Muñoz, R. (2020). Análisis de las dimensiones de la teoría Flow en los intérpretes involucrados en el proceso de investigación Estancias Coreográficas: vinculación metodológica. En L. Ñeco (Coord.). *Innovación en danza y metodología performativa en Estancias Coreográficas*. (pp.300-351). Editorial Académica Española.
- Fernández Berrocal, P. (2012). Cerebro y Emociones. En busca de las misteriosas mariposas del alma. *Uciencia*, 34-35. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5009/34_n9_Uciencia9.pdf?sequence=1
- Fontán del Junco, M. (1996). Arraigos personales portátiles o formación de la subjetividad (educar en la época tecnoartística del mundo). En García Hoz, V., (Coord.). *Tratado de Educación personalizada. Enseñanzas artísticas y técnicas*. (pp.18-59). Ediciones RIALP.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós Educación.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Educación.
- Iriarte Redín, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de*

- Investigación Psicoeducativa*, 4(8), 177-212.
http://cursosverano.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones10.pdf
- Jackson, S. A. y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte*. Barcelona: Paidotribo
- Jové Peres, J.J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Machado grupo de distribución.
- León Cannock, A. (2018). El paradigma performativo. Anotaciones sobre la naturaleza de la investigación artística. *Cuadernos de trabajo sobre ética de la investigación*. PUCP v.3.
http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133148/LEON_CANNOCK_PARADIGMA_PERFORMATIVO.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Loupe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Madera, L. (8 de julio 2008). Complejidad, un Paradigma para el Cambio: Una experiencia Aplicada a Fenómenos Sociales en el ámbito Universitario. [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=aNWt7o_EQcY
- Maldonado Pinto, J.E. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Marina, J., A. 1993. *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, S. A.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson
- Miravalles, L. (1990). *Iniciación al teatro: (teoría y práctico)*. Diputación Provincial de Valladolid
- National Geographic (2019). *La conciencia. La más enigmática de las funciones cerebrales*. National Geographic.
- Nikolais, A. (2008). Moción. Stasis. Percepción sensorial. (Fàbrega I Górriz, Trad.). *Estudios Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 1(33-34), 484-496.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5483665>
- Núñez, J.P. (2006). El inconsciente desde el punto de vista cognitivo. *Aperturas psicoanalíticas. Revista Internacional de Psicoanálisis*. 22,
<http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=372>
- Ñeco L., Baños M., Bernal I., Gonda C., Guilló A., Amatrian N. Leal A., Martínez L. Merafina M., Pina M., Valenciano G., Santa María de la Rosa S. (2018). Teorías sistémicas y paradigma de investigación performativa en los estudios superiores de danza. *El artista*. 15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87457958009>
- 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. [2011/11321]
- Padrón Guillén, J. (1992). La problemática epistemológica en la historia, con énfasis en el S. XX. CARACAS: USR
https://www.researchgate.net/publication/324175133_Padron_-_La_Problematica_Epistemologica_en_la_historia
- Padrón J. y Camacho, H. (2000). *¿Qué es investigar? Una respuesta desde el Enfoque Epistemológico del Racionalismo Crítico*. *Telos*, 2(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436308>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 1-28.
<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.pdf>
- Pizarro Ruz, J., Fredes Collarte, D., Inostrosa Peña, C. y Torreblanca Urbina, E. (2019). Motivación, satisfacción laboral y estado de flow en los trabajadores de la salud. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87)
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/24640/25119>
- Project Zero. Harvard University. <http://www.pz.harvard.edu/who-we-are/about>
- Quevedo, M. (2018). *El cerebro inconsciente*. EMSE EDAPP, S.L.
- Robinson S. y Aronica L. (2009). *El elemento*. Editorial Penguin Random House.
- Ruffini, M.L. (2017). El enfoque epistemológico de la teoría crítica y su actualidad. *Cinta de moebio*, 60. DOI: [10.4067/S0717-554X2017000300306](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300306).
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/101/10155005006/html/index.html>
- Tackels, B. (2015) Universidad Nacional de Colombia - UN Televisión. (15 de mayo 2017). *La investigación en el Arte*. Bruno Tackels. [Vídeo].
[http://metacampus.unal.edu.co/index.php?id=116&tx_metacampus_fe\[recurso\]=118&tx_metacampus_fe\[action\]=show&tx_metacampus_fe\[controller\]=Recursos&fbclid=IwAR239KjhHQ1K4hHURjQSA6u4C9M1i3CpJRsScnfzyJ2kVTiqsLLxqqpltg](http://metacampus.unal.edu.co/index.php?id=116&tx_metacampus_fe[recurso]=118&tx_metacampus_fe[action]=show&tx_metacampus_fe[controller]=Recursos&fbclid=IwAR239KjhHQ1K4hHURjQSA6u4C9M1i3CpJRsScnfzyJ2kVTiqsLLxqqpltg)
- Torre, S., Pujol, M. y Sanz, G. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Universitas.
- Valéry, Paul (1945). *Eupalinos, L'Âme et la Danse, Dialogue de l'Arbre*. Paris: Gallimard.
http://ugo.bratelli.free.fr/ValeryPaul/ValeryAme_et_danse.pdf
- Viosca, J. (2018). *Mentes prodigiosas. Fundamentos psicológicos y neuronales de las altas capacidades*. Neurociencia y Psicología. El País Colecciones.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007), *Educación de las emociones*. Producciones Editoriales C. A.
http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/10.Educacion_de_las_emociones.pdf
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Paidós Básica.
- Zaldívar Gracia, A. (2010). Investigar desde la práctica artística. *Llibre d'Actes. ISEACV, I Congrés Internacional Investigació en música*, Valencia, 25-26 febrero 2010. Ed. Generalitat Valenciana. Valencia: Generalitat Valenciana. 124-129.

http://iseacv.gva.es/documents/162972573/164148014/Congres_Internacional_Investigacio_Musica_ISEACV.pdf/80d8900d-a35e-424a-9883-676977a83cd9

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS EXPLORATORIOS DE LAS PRUEBAS ANGULARES DE ESTIMACIÓN DEL RANGO DE MOVIMIENTO ISQUIOSURAL EN BAILARINAS

Irene Cervantes López-Arza¹

¹ Irene Cervantes López-Arza. Conservatorio Superior de Danza de Alicante

Resum

La valoració de l'extensibilitat isquiosural és habitual en l'àmbit de la salut fisicoesportiva perquè aquesta musculatura influeix en l'estàtica i dinàmica lumbo-pèlvica i en la disposició sagital del raquis. Les proves de valoració basades en mesures angulars són emprades sovint en l'àmbit clínic i científic perquè reuneixen els requisits de validesa, eficàcia i objectivitat (Ayala, 2012). Entre aquestes proves es destaquen: a) el test d'elevació de la cama recta; b) la prova de l'angle popliti; i c) els test de l'angle lumbo-vertical i lumbo-horitzontal, tots dos en posició de màxima flexió del tronc (Da Silva, 2010; Muyor, 2010; Ayala, 2012 y Ayala, Sainz de Baranda, Cejudo & Santonja, 2012). S'han descrit limitacions i inconvenients en cadascuna d'elles que poden repercutir en la decisió final de triar l'una o l'altra prova. El coneixement dels protocols de valoració permetrà disposar d'informació suficient per a seleccionar quina prova de valoració angular utilitzar per a categoritzar a ballarins. Per això, l'objectiu principal d'aquesta revisió bibliogràfica és descriure la metodologia de valoració de les proves angulars més emprades en l'àmbit clínic i científic.

Paraules clau

Extensibilitat isquiosural, test angulars, rang de moviment, validesa de criteri, reproduïbilitat.

Resumen

La valoración de la extensibilidad isquiosural es habitual en el ámbito de la salud físico-deportiva pues esta musculatura influye en la estática y dinámica lumbo-pélvica y en la disposición sagital del raquis. Las pruebas de valoración basadas en medidas angulares son empleadas frecuentemente en el ámbito clínico y científico pues reúnen los requisitos de validez, eficacia y objetividad (Ayala, 2012). Entre estas pruebas se destacan: a) el test de elevación de la pierna recta; b) la prueba del ángulo poplíteo; y c) los test del ángulo lumbo-vertical y lumbo-horizonta, ambos en posición de máxima flexión del tronco (Da Silva, 2010; Muyor, 2010; Ayala, 2012 y Ayala, Sainz de Baranda, Cejudo & Santonja, 2012). Se han descrito limitaciones e inconvenientes en cada una

de ellas que pueden repercutir en la decisión final de elegir una u otra prueba. El conocimiento de los protocolos de valoración permitirá disponer de información suficiente para seleccionar qué prueba de valoración angular utilizar para categorizar a bailarines. Por ello, el objetivo principal de esta revisión bibliográfica es describir la metodología de valoración de las pruebas angulares más empleadas en el ámbito clínico y científico.

Palabras clave

Extensibilidad isquiosural, test angulares, rango de movimiento, validez de criterio, reproducibilidad.

Abstract

The assessment of hamstring extensibility is common in the field of physical-sports health as this musculature influences the lumbo-pelvic statics and dynamics and the sagittal disposition of the spine. Assessment tests based on angular measurements are frequently used in the clinical and scientific field as they meet the requirements of validity, efficacy and objectivity (Ayala, 2012). These tests include: a) the straight leg raise test; b) the knee extension test; and c) vertical hip joint angle test and horizontal hip joint angle test, at maximal trunk flexion position (Da Silva, 2010; Muyor, 2010; Ayala, 2012 and Ayala, Sainz de Baranda, Cejudo & Santonja, 2012). Several limitations have been reported in each of them that may affect the final decision to choose one or another test. Knowledge of the assessment protocols will provide sufficient information to select which angular assessment test to use to categorize dancers. Therefore, the main purpose of the current literature review is: to describe the assessment methodology of the most common angular tests used in clinic and scientific settings.

Keywords

Hamstring extensibility, angular test, range of motion, criterion-related validity, reproducibility.

1. INTRODUCCIÓN

La flexibilidad juega un papel clave en la danza pues tiene vínculos funcionales con la técnica y la alineación del bailarín. En este sentido, la musculatura isquiosural posibilita la ejecución de determinados gestos técnicos pues tiene acciones directas e indirectas sobre las articulaciones de la cadera y la rodilla y sobre la estática y dinámica lumbo-pélvica (Li, McClure & Pratt, 1996; Ledoux, 1992). Una reducida extensibilidad en dicha musculatura se ha relacionado con un incremento de la probabilidad de sufrir alteraciones músculo-esqueléticas (Croisier, Forthomme, Namurois, Vanderthommen & Crielaard, 2002). Por tanto, resulta indispensable para el bailarín una adecuada extensibilidad en la musculatura isquiosural por lo que su valoración cuantitativa válida

y fiable es esencial para llevar a cabo programas de ejercicios que modifiquen la situación de partida.

La valoración correcta y eficaz del rango de movimiento de la musculatura isquiosural requiere de la selección de pruebas diagnósticas que conlleven un procedimiento exploratorio sencillo, sin un elevado gasto humano y material pero con un alto grado de validez y fiabilidad. Estudios previos utilizan con mayor frecuencia las pruebas basadas en medidas angulares debido, principalmente, a que solo involucran el movimiento de una articulación (cadera y rodilla) y no están influidas por factores antropométricos como la longitud del tronco o de las extremidades. Además, según Ayala (2012), son las que presentan mayor validez y fiabilidad. No obstante, precisan mayor cantidad de material y experiencia para controlar variables que puedan alterar los resultados (Cervantes, 2017).

En la literatura científica se encuentran descritas numerosas pruebas de recorrido angular entre las que se destacan: a) el test de elevación de la pierna recta (Bohannon, Gajdosik & LeVeau, 1985); b) la prueba del ángulo poplíteo (Gajdosik & Lusin, 1983); y c) los test del ángulo lumbo-vertical y lumbo-horizontal, ambos en posición de máxima flexión del tronco (Santonja, Andujar & Martínez, 1994).

Los autores proponen variaciones de estas pruebas para minimizar los movimientos que puedan afectar al movimiento puro de máxima flexión de la cadera con la rodilla extendida o de máxima flexión de la rodilla con la cadera a 90°. Por tanto, se recogen en este documento las ventajas e inconvenientes atribuidos a las diferentes propuestas.

2. OBJETIVOS

Describir la metodología de valoración de las pruebas angulares más empleadas en el ámbito clínico y científico.

3. METODOLOGÍA

Esta revisión bibliográfica se realiza mediante la selección de estudios científicos con propuestas metodológicas de las pruebas exploratorias del rango de movimiento isquiosural, estudios con diseños pre-test y post-test así como estudios con diseños correlacionales que tenían como objetivos analizar y comparar la fiabilidad y validez de dichas pruebas. La localización de los estudios previos se realizó en las bases de datos más importantes en el ámbito de las áreas de la Salud y de la Educación Física. No se aplicó limitación en el año de publicación.

4. RESULTADOS

4.1. Test de elevación de la pierna recta (EPR)

Esta prueba se puede realizar de forma pasiva o activa (Da Silva, 2010; Muyor, 2010). En ambos casos, el sujeto se debe situar decúbito supino en una camilla con las extremidades inferiores en extensión, evitando la rotación externa de la cadera y con los pies en posición neutra. En el test EPR_{pasivo} el evaluador principal realiza una

elevación de la pierna del sujeto, de forma lenta y progresiva mientras que en el test EPR_{activo} es el sujeto evaluado el que eleva la pierna en las mismas condiciones. En los dos procedimientos, un ayudante debe asegurarse que el sujeto evaluado no realice una flexión de la rodilla y controle la basculación de la pelvis. El movimiento finaliza cuando se detecta un movimiento de retroversión pélvica o el sujeto manifiesta molestias en el hueco poplíteo (Gajdosik & Lusin, 1983; Bohannon, Gajdosik & LeVeau, 1985; Cervantes, Vaquero-Cristóbal y Esparza-Ros, 2018; Vaquero-Cristóbal, Muyor, Alacid & López-Miñarro, 2012; López-Miñarro, Muyor, Alacid, Vaquero-Cristóbal, López-Plaza, & Isorna, 2013). El resultado de este test es interpretado respecto al máximo ángulo de elevación de la pierna recta logrado en relación al eje longitudinal del tronco. Para medir este ángulo se puede utilizar un goniómetro de brazos largos o bien un inclinómetro, considerándose 0° la posición de reposo inicial y 90° cuando la pierna está perpendicular a la camilla. Al ser este un test de valoración unilateral, el individuo puede presentar valores diferentes para cada pierna (Cervantes, 2017).

4.2. Test del ángulo poplíteo (AP)

Este test evalúa la medida angular alcanzada por la extensión de la rodilla con la cadera flexionada a 90° (Da Silva, 2010). Durante el procedimiento, el sujeto se sitúa en posición decúbito supino sobre una camilla. Desde esta posición, el explorador realiza una flexión de cadera a 90° con la pierna que va a ser valorada y, manteniendo este ángulo, de forma lenta y progresiva, va extendiendo la rodilla hasta alcanzar el punto de máxima extensión. Cuando el sujeto evaluado muestra molestia o dolor en la musculatura isquiosural, se mide con un goniómetro o un inclinómetro el ángulo obtuso que forman el fémur y la tibia o bien, el suplementario, llamado ángulo poplíteo, considerándose el valor 0° cuando la rodilla logra la extensión completa. La pierna contraria y la pelvis deben estar fijadas con cinchas o con la participación de un segundo explorador para evitar la basculación pélvica (Cervantes, 2017). El test también se puede realizar de forma activa de manera que la extensión de la rodilla la realiza el propio sujeto (Ayala et al, 2012). Uno de los inconvenientes que se le atribuyen al test AP es que el grado de flexión de la cadera y la velocidad con la que se realiza la extensión de la rodilla podrían influir sobre la medición del ángulo (Ayala et al., 2012). Además, como indica Cervantes (2017) no es una prueba precisa para sujetos que presentan valores superiores a 90° en la flexión de cadera con rodillas extendidas, si bien este aspecto se puede solucionar partiendo de 120° de flexión de cadera en lugar de los 90° propuestos inicialmente (Fredriksen, Dagfinrud, Jacobsen & Maehlum, 1997).

4.3. Test del ángulo lumbo-vertical en flexión (Lhfx) y test del ángulo lumbo-horizontal en flexión (Lv)

Estos test miden el grado de basculación de la pelvis con la vertical u horizontal en posiciones de flexión del tronco con rodillas extendidas (Ayala, 2012). En el primero, el sujeto se coloca sentado en una camilla con las rodillas extendidas y fijadas para evitar la flexión de las mismas. Desde esta posición, realiza una flexión de tronco intentando tocar los dedos de ambos pies con los dedos de las manos y en ese momento se mide el ángulo de apertura anterior existente entre el sacro y la porción más caudal del raquis lumbar con la vertical (Ayala et al, 2012; Cervantes, 2017) En el test Lv, el sujeto se encuentra en bipedestación y realiza una flexión máxima del tronco con rodillas extendidas intentando alcanzar la punta de los pies. En este caso, se mide el ángulo de

apertura anterior entre el sacro y la porción más caudal del raquis lumbar con la horizontal (Santonja, Andujar y Martínez, 1994; Ayala et al, 2012; Cervantes, 2017).

Como indica Cervantes (2017), existe otra alternativa a estos dos últimos test como es la valoración de la inclinación pélvica. El ángulo de inclinación de la pelvis discrimina la porción caudal del raquis lumbar que si está comprometida en los test Lhfx y Lv (López-Miñarro, Vaquero-Cristóbal, Muyor y Espejo-Antúnez, 2015). Al estar la musculatura isquiosural unida a la tuberosidad isquiática de la pelvis, su posición no debe verse afectada por las curvaturas del raquis, por tanto, los test Lhfx y Lv no son buenos indicadores de la extensibilidad isquiosural (López-Miñarro et al, 2015; Cervantes, 2017).

5. CONCLUSIONES

Todas estas pruebas de estimación de la extensibilidad isquiosural han sido descritas y utilizadas en numeroso estudios para categorizar el estado de la musculatura isquiosural y para evaluar la eficacia de programas de estiramientos de esta musculatura (Ayala, 2012; Ayala et al, 2012; Cervantes, 2017; Cervantes, Vaquero-Cristóbal y Esparza-Ros, 2016; Muyor, 2010; Muyor, López-Miñarro y Casimiro, 2012; Li et al, 1996; Vaquero-Cristóbal, López-Miñarro y Esparza-Ros, 2016; Vaquero-Cristóbal, 2017). Tras el análisis de la bibliografía se puede concluir que el test de recorrido angular EPR podría ser el más apropiado para estimar la flexibilidad isquiosural debido a que ofrece un elevado coeficiente de correlación y un menor coeficiente de variación inter-observadores y, por tanto, una mejor exactitud de la medición (Cervantes, 2017). No obstante, Ayala et al. (2012) concluyen que tanto el test EPR como el test AP podrían ser los más apropiados pues requieren una única articulación durante la exploración (cadera o rodilla) y no el movimiento global activo del cuerpo que demandan los test Lhfx y Lv.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, F. (2012). Efecto de un programa de estiramientos activos sobre el rango de movimiento de la flexión de cadera en jugadores de fútbol sala. [Tesis doctoral]. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Ayala, F., Sainz de Baranda, P., Cejudo, A., & Santonja, F. (2012). Pruebas angulares de estimación de la flexibilidad isquiosural: descripción de los procedimientos exploratorios y valores de referencia. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 6(3), 120-28.
- Bohannon, R., Gajdosik, R., & LeVeau, B. F. (1985). Contribution of pelvic and lower limb motion to increases in the angle of passive straight leg raising. *Physical Therapy*, 65, 474-476.
- Cervantes López-Arza, I. (2017). *Efecto de un programa de estiramientos de la musculatura isquiosural en bailarinas*. [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad Católica de San Antonio de Murcia.
- Cervantes, I., Vaquero-Cristóbal, R. y Esparza-Ros, F. (2018). Validez del test dedos-planta en alumnas de estudios superiores de danza como medida de la

- extensibilidad isquiosural pasiva. *V Congreso Nacional y II Internacional La Investigación en Danza*, Sevilla: Ediciones Mahali; 2018. p. 281-84.
- Cervantes I, Vaquero-Cristóbal, R; Esparza-Ros, F. Efecto de un programa de estiramientos de la musculatura isquiosural en bailarinas en el test de elevación de la pierna recta activo. *VI Congreso Internacional Universitario de Investigación sobre Flamenco*, Cartagena (Murcia): Universidad Católica San Antonio; 2016. p. 124-7.
- Croisier J.L, Forthomme B, Namurois M.H, Vanderthommen M, Crielaard J.M. (2002). Hamstring muscle strain recurrence and strength performance disorders. *American Journal Sports Medicine*, 30(2), 199-203.
- da Silva Dias R. (2010). *Eficacia de los tratamientos para la ganancia de flexibilidad en los músculos isquiotibiales. Meta-análisis*. [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fredriksen H, Dagfinrud H, Jacobsen V, Maehlum S. (1997). Passive knee extension test to measure hamstring muscle tightness. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 7(5), 279-82.
- Gajdosik, R., & Lusin, G. (1983). Hamstring muscle tightness. Reliability of an active knee-extension test. *Physical Therapy*, 63(7), 1085-88.
- Ledoux P. (1992). L'extensibilité des ischio-jambiers. *Kinésithérapie Scientifique*, 313, 6-8.
- Li Y, McClure PW, Pratt N. (1996). The effect of hamstring muscle stretching on standing posture and on lumbar and hip motions during forward bending. *Physical Therapy*, 76(8), 836-49.
- López-Miñarro, P.A., Muyor, J.M., Alacid, F., Vaquero-Cristóbal, R., López-Plaza, D. & Isorna, M. (2013). Comparison of hamstring extensibility and spinal posture between kayakers and canoeists. *Kinesiology*, 45 (2), 163-170.
- López-Miñarro, P.A, Vaquero-Cristóbal R, Muyor J, Espejo-Antunez L. (2015). Validez del test sit-and-reach para valorar la extensibilidad isquiosural en mujeres mayores. *Nutrición hospitalaria*, 32(1), 312-7.
- Muyor, J.M. (2010). *Evaluación del morfotipo raquídeo en el plano sagital y grado de extensibilidad isquiosural del ciclista*. [Tesis doctoral]. Almería: Universidad de Almería.
- Muyor, J.M., López-Miñarro, P.A. y Casimiro, A.J. (2012). Effect of stretching program in an industrial workplace on hamstring flexibility and sagittal spinal posture of adult women workers: a randomized controlled trial. *Journal of Back and Musculoskeletal Rehabilitation*, 25(3), 161-9.
- Santonja, F., Andujar, P., & Martínez, I. (1994). Ángulo lumbo-horizontal y valoración de repercusiones del síndrome de isquiosurales cortos. *Apuntes*, 21, 103-11.
- Vaquero-Cristóbal, R. (2017). *Efectos de la práctica del método Pilates en la antropometría, imagen corporal, disposición sagital del raquis y extensibilidad isquiosural*. [Tesis Doctoral]. Murcia: Universidad Católica San Antonio de Murcia.

- Vaquero-Cristóbal, R., Muyor, JM., Alacid, F, López-Miñarro, PA. (2012). Efecto de un programa de estiramientos de la musculatura isquiosural en futbolistas. *International Journal of Morphology*, 30(3), 1065-70.
- Vaquero-Cristóbal, R., López-Miñarro, P.A., & Esparza-Ros, F. (2016). Clasificación de la flexibilidad isquiosural en bailarinas de español en formación. *VI Congreso Internacional Universitario de Investigación sobre Flamenco*. pp.108-111. Cartagena (Murcia): Universidad Católica San Antonio.

ORIENTACIÓN PARA LA CARRERA PROFESIONAL EN LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL EN NUESTRO PAÍS

Carolina Bellver
Conservatori Superior de Dansa de València

Resum

El present article pretèn reflectir la situació de clar desavantatge que afecta als estudiants d'ensenyaments superiors de música del territori espanyol, en comparació amb els sistemes educatius als països del nostre entorn pròxim. En un món globalitzat, cada vegada més competitiu, es fa patent la necessitat que els nostres alumnes puguen tindre una formació el més parella possible als països amb els quals podem establir nexes educatius. L'Orientació Professional és un dret de l'alumnat recollit en les lleis d'educació des de 1970 (Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa) que en el seu article 127 parla clarament d'adequar els plans d'estudi a la capacitat, aptitud i vocació dels alumnes, a més de proporcionar-los informació relacionada amb la situació i perspectiva de l'ocupació. Els nostres plans d'estudis, majoritàriament no estàn actualitzats a la realitat del món professional. Un alt percentatge d'estudiants d'últims cursos de conservatoris encara pensen que qualsevol eixida professional diferent a la d'intendent o solista és un fracàs.

Paraules clau

Orientació Professional, eixides profesionales, maduresa vocacional

Resumen

El presente artículo pretende reflejar la situación de clara desventaja que afecta a los estudiantes de enseñanzas superiores de música de nuestro país, en comparación con los sistemas educativos en los países de nuestro entorno cercano. En un mundo globalizado, cada vez más competitivo, se hace patente la necesidad de que nuestros alumnos puedan tener una formación lo más pareja posible a los países con los cuales podemos establecer nexos educativos. La Orientación Profesional es un derecho del alumnado recogido en las leyes de educación desde 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) que en su artículo 127 habla claramente de adecuar los planes de estudio a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos, además de proporcionarles información relacionada con la

situación y perspectiva del empleo. Nuestros planes de estudios, mayoritariamente no están actualizados a la realidad del mundo profesional. Un alto porcentaje de estudiantes de últimos cursos de conservatorios siguen pensando que cualquier salida profesional diferente a la de intérprete o solista es un fracaso.

Palabras clave

Orientación laboral, inserción laboral, madurez vocacional, salidas profesionales, mundo profesional.

Abstract

This article aims to reflect the situation of clear disadvantage that affects students of higher music education in our country, compared to educational systems in the countries of our immediate surroundings. In a globalized, increasingly competitive world, the need for our students to have the most equal training possible to the countries with which we can establish educational links becomes apparent. The Professional Orientation is a right for the students included in the Spanish laws of education since 1970 (Law 14/1970, of August 4, General Education and Financing of the Educational Reform) that in its article 127 speaks clearly of adapting the curricula to the capacity, aptitude and vocation of the students, in addition to providing them with information related to the employment situation and perspective. Our curricula are mostly not updated to the reality of the professional world. A high percentage of students of last courses of conservatories continue to think that any job opportunities other than that of an interpreter or soloist is a failure.

Keywords

Career Education, vocational orientation, job opportunities,

1. ANTECEDENTES

La falta de formación e información del alumnado de nuestros conservatorios de música, sobre una realidad laboral distinta de las clásicas de la interpretación y la docencia, es un tema pendiente aún en nuestros planes de estudio. La falta de un sistema de orientación vocacional que pueda aprovechar las fortalezas y habilidades del alumnado y valorar sus destrezas en diferentes campos y disciplinas hace que el alumnado egrese de nuestro sistema educativo musical sin una idea precisa de cuáles son sus perspectivas reales, de cara a una inserción laboral productiva y carente de frustraciones.

En el estudio sobre Orientación Profesional en las Enseñanzas Profesionales de Música (Bellver, 2017) poníamos en relieve la carencia significativa de las enseñanzas profesionales de música con respecto a la orientación vocacional y laboral. Partiendo de esa base y de la posibilidad de que la perspectiva comprobada en las enseñanzas profesionales fuera extrapolable también a las enseñanzas superiores de música, nos planteamos iniciar una investigación conjunta con países de nuestro entorno para valorar las distintas situaciones respecto a una misma perspectiva.

El formulario planteado en el cual se basa el presente estudio, está diseñado de forma conjunta con la profesora Katrin Ciulian de la *Universität für Musik und Darstellende Kunst – Wien* en Austria, y se ha compartido tanto a nivel local a todo el alumnado de la citada universidad, como, en nuestro país, a nivel nacional a todos los Conservatorios Superiores de Música, con una muestra total de 626 estudiantes.

A falta de comprobar los datos finales de Viena, en lo que respecta a la parte elaborada en nuestro país el cuestionario ha sido respondido por 414 estudiantes de todo el territorio nacional, lo cual consideramos que es una cifra significativa que puede aportarnos cierta solvencia a la hora de establecer nuestras conclusiones.

2. JUSTIFICACIÓN

Orientación Profesional vs Orientación para la Carrera

Aún siendo muy meritorio el esfuerzo realizado por muchas Administraciones de crear departamentos de Orientación Profesional dentro de los centros públicos de Enseñanzas Profesionales de Música, y en algunas Comunidades Autónomas incluso tratar de hacerlo extensible a los centros de Enseñanzas Superiores, dicho esfuerzo nos parece insuficiente a todas luces.

La Orientación Profesional, tal y como se está aplicando a todas las etapas educativas asimiladas con la educación secundaria, está íntimamente ligada al desarrollo psico-evolutivo del sujeto y no tanto a su desarrollo profesional y laboral.

La disciplina de “Educación para la Carrera” (*Career Education*) lleva implantada en EE.UU. desde los años 70. Se trata de un modelo mixto que combina tanto la Orientación Profesional como la Orientación Laboral preparando a los alumnos a desarrollar sus capacidades de acuerdo a las necesidades de la sociedad actual.

Según Zarzo (2014), la Educación para la Carrera es por tanto una modalidad de orientación que conecta al individuo con conceptos como carrera o madurez vocacional y que es definida como:

La capacidad de cada individuo para identificar su propia realidad, cambiante y diferente a los demás (en términos de fortalezas y debilidades), la del entorno (sus oportunidades y amenazas), y descubrir/elegir el camino a seguir para desarrollar un proyecto profesional que le permita desplegar plenamente su personalidad, su proyecto vital y, en definitiva, su autorrealización (171).

La Orientación para la Carrera cumple otros cometidos bien diferenciados de la simple Orientación Profesional. Se trata de, partiendo de la realidad laboral que nos rodea, preparar al alumnado para su inserción en un mundo profesional del que, en la mayoría de los casos, desconocen su realidad.

3. METODOLOGÍA

El presente artículo se basa en la metodología cuantitativa, y puede ser descrito específicamente como investigación descriptiva (Monje, 2011). Se trata de describir una situación, la carencia de Orientación para la Carrera en las Enseñanzas Superiores de Música en nuestro país, por medio de cuestionarios dirigidos específicamente al alumnado de estas enseñanzas.

Hemos partido del análisis de las estadísticas ofrecidas por el Ministerio de Educación (MEFP 2019) en lo relativo al alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música en centros públicos de nuestro país para contextualizar y seleccionar el grupo de muestreo.

De los 7.244 alumnos matriculados en Enseñanzas Superiores de Música, han respondido nuestro cuestionario un total de 414, es decir el 5,71%.

Una vez establecido el grupo al que íbamos a dirigir nuestra investigación, se realizó un estudio en profundidad de la legislación vigente y cómo dicha legislación podía afectar a los resultados que esperábamos obtener del cuestionario planteado.

El cuestionario planteado tiene un formato de cuestionario autodilucidado (Monje, 2011) y ha sido elaborado con el fin de valorar el nivel de carencia de la Orientación para la Carrera en las Enseñanzas Superiores de Música en centros públicos de nuestro país.

Una vez recogidos los datos de los cuestionarios se ha procedido al análisis de los resultados de forma individual en cada respuesta y a una valoración final de la situación de la Orientación para la Carrera en las Enseñanzas Superiores de Música en nuestro país en relación a países de nuestro entorno cercano.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1 Legislación estatal

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo) establece en el artículo 58 que corresponde al Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, definir la estructura y el contenido básico de los diferentes planes de estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la misma.

El Real Decreto 1614/2009 (RD 1614/2009, de 26 de octubre) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ordena las citadas enseñanzas en consonancia con los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y la estructura en enseñanzas artísticas de Grado, enseñanzas artísticas de Máster y estudios de Doctorado.

Por su parte, el Real Decreto 631/2010 (RD 631/2010, de 14 de mayo) por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, contiene un mínimo común normativo a fin de garantizar la validez en todo el territorio nacional de los títulos a cuya obtención conducen estas enseñanzas, establece el contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, define las competencias transversales y generales del Título de Graduado o Graduada en Música, así como las competencias específicas y los perfiles profesionales para cada una de las especialidades y establece las materias de formación básica y las materias obligatorias de cada especialidad con sus descriptores y número de créditos correspondientes, constituyendo un instrumento que asegura el denominador común que garantice la validez de los títulos a los que conducen estas enseñanzas.

Atendiendo a este Real Decreto 631/2010, “con el fin de responder a las necesidades de un mercado cada vez más plural, integrado por una gran variedad de centros, modelos, etapas y contextos que ofrecen un catálogo muy diverso de puestos de trabajo que requieren de una especialización pedagógica y musical muy distinta”, se crea un nuevo marco socio-educativo en el que se establecen las siguientes especialidades:

- Composición
- Dirección
- Interpretación (unificación de las antiguas especialidades instrumentales)
- Musicología
- Pedagogía
- Producción y gestión
- Sonología

De esta forma, con la incorporación de nuevas especialidades que hasta ahora no aparecían en el currículo de educación superior, encontramos un avance bastante significativo ya que entendemos que esta amplitud de miras y de posibilidades, abriría

un abanico de perspectivas laborales muy interesantes a una parte importante del alumnado.

Según recoge el mencionado Real Decreto en la Introducción:

La creación de la especialidad de Producción y gestión responde a la existencia de una creciente demanda social de profesionales formados para la gestión de los distintos ámbitos culturales tales como centros de documentación musical, centros para la difusión de la música, fundaciones, editoriales, gestiones de teatros, espectáculos, etc. Los graduados y graduadas en Producción y gestión deberán adquirir amplias competencias en patrimonio musical, medios de comunicación, difusión hacia ámbitos no especializados, medios de comunicación, pensamiento estético, integración del panorama actual en la cultura, así como en discográficas y editoriales.

La creación de la especialidad de Sonología dará respuesta y formación a aquellos profesionales destinados a ofrecer planificación y gestión de procesos relacionados con la creación, adaptación y aplicación crítica de recursos tecnológicos en apoyo de la composición, interpretación, grabación y difusión de la música.” (Real Decreto 631/2010)

Partiendo de esta base, de un Real Decreto abierto a nuevos horizontes hasta ahora no contemplados en las enseñanzas superiores en nuestro país, pasa a ser competencia de las distintas Administraciones educativas, en este caso las Comunidades Autónomas, el desarrollo de los planes de estudio de las enseñanzas artísticas superiores dentro del ámbito de sus competencias.

4.2 Legislación Autonómica

En nuestro país existen 23 Conservatorios Superiores de Música de titularidad pública¹ distribuidos por Comunidades Autónomas según la siguiente tabla:

COMUNIDAD	Nº DE CONSERVATORIOS
Andalucía	5
Aragón	1
Asturias	1
Baleares	1
Canarias	1 (dos sedes)
Cantabria	0
Castilla y León	1
Castilla La Mancha	1
Cataluña	2
C. Valenciana	3
Extremadura	1
Galicia	2
La Rioja	0
Madrid	1
Murcia	1
Navarra	1
País Vasco	1
TOTAL	23

Tabla 1. Distribución de los conservatorios superiores de música por Comunidades Autónomas

En la siguiente tabla podemos apreciar la aplicación de las distintas líneas de especialización recogidas en el Real Decreto 631/2010, según la reglamentación que

¹ Los Conservatorios Superiores de Música de Cataluña y País Vasco, se han incluido en este estudio por su relevancia académica, aunque no pueden considerarse estrictamente centros de titularidad pública, ya que están gestionados por fundaciones privadas creadas al efecto por las respectivas Administraciones.

ha desarrollado cada Comunidad Autónoma. Las casillas sombreadas simbolizan las especialidades que sí se han desarrollado.

	Composición	Dirección	Interpretación	Musicología	Pedagogía	Producción y gestión	Sonología
Andalucía							
Aragón							
Asturias							
Baleares							
Canarias							
Castilla y León							
Castilla La Mancha							
Cataluña							
C. Valenciana							
Extremadura							
Galicia							
Madrid							
Murcia							
Navarra							
País Vasco							

Tabla 2. Especialidades del Real Decreto 631/2010 aplicadas según cada Comunidad Autónoma

Vemos aquí un panorama sorprendente. Frente a las expectativas creadas por la apertura significativa que suponía el Real Decreto 631/2010, comprobamos que de las quince Comunidades Autónomas, una gran mayoría han seguido la línea continuista de los planes de estudio previos (plan 66). Cuatro Comunidades Autónomas han desarrollado exclusivamente tres especialidades de las siete recogidas en el Real Decreto y cinco han desarrollado solo cuatro de las siete especialidades. Únicamente cuatro Comunidades Autónomas, que son Andalucía, Cataluña, Galicia y Madrid han desarrollado especialidades diferentes de las tradicionalmente vinculadas con la interpretación, la composición o la docencia.

Según los datos del avance de la estadística del Ministerio de Educación para el curso 2018/2019 (MEFP 2019), en nuestro país hay matriculadas un total de 7.244 personas en centros públicos de Enseñanzas Superiores de Música.

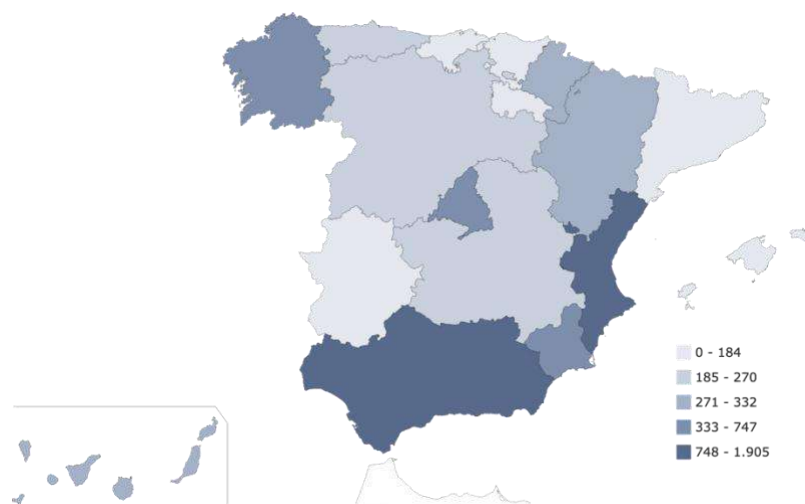


Imagen 1. Mapa del alumnado matriculado en centros públicos de Enseñanzas Superiores de Música por Comunidades Autónomas. Fuente estadísticas del MECD

Por Comunidades Autónomas, vemos que las más numerosas son Andalucía con 1.905 alumnos/as, seguida de la Comunitat Valenciana con 1.466, en tercer lugar iría Madrid con 747, seguida de Galicia con 547, Murcia con 410, Navarra con 332, Aragón con 321, Canarias con 310, Castilla y León con 270, Asturias con 244, Baleares con 184, Castilla La Mancha con 193, Baleares con 184 y por último Extremadura con 131 personas matriculadas.

Si aplicamos estos datos al desarrollo del Real Decreto 631/2010 por Comunidades Autónomas, nos encontramos que 915 alumnos, es decir el 12,96% del alumnado en centros públicos de Enseñanzas Superiores de Música correspondientes a las Comunidades de Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, y Extremadura, sólo puede acogerse a tres de las siete especialidades, y que otros 1.070 alumnos, correspondientes a las Comunidades de Asturias, Baleares, Canarias y Navarra, que representan en este caso el 15,15% pueden elegir un total de cuatro especialidades frente a las siete recogidas en el real Decreto. Esto significa que el 28% del alumnado matriculado en centros de Enseñanzas Superiores de Música de nuestro país, pueden elegir el mínimo de especialidades, tres o cuatro según acabamos de ver, de todo el abanico ofertado por el Real Decreto 631/2010.

De nuevo, aplicando las estadísticas dado que sólo hay centros públicos en tres de las cuatro Comunidades Autónomas que han implantado especialidades diferentes de las tradicionalmente vinculadas con la interpretación, la composición o la docencia, nos encontramos con que el 61,63% del alumnado matriculado en Enseñanzas Superiores de Música de nuestro país, salvo desarrollos posteriores, a priori no dispone de formación en ninguna salida profesional de las referidas como tradicionales.

A partir de este momento, y para cotejar si estas estadísticas tienen claramente una aplicación práctica, pasaremos a valorar los datos recogidos en el cuestionario formulado al alumnado de Enseñanzas Superiores de Música.

5. CUESTIONARIO REALIZADO AL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA

5.1. Objetivos

Los objetivos principales de este cuestionario han sido:

- Valorar el grado de adecuación de las estadísticas extraídas a priori basadas en los datos del Ministerio de Educación
- Medir el grado de importancia que el alumnado de las enseñanzas superiores de música, le otorgan a la orientación para la carrera profesional como recurso para su posterior inserción en el mercado de trabajo.
- Conocer los intereses en cuanto a formación laboral que nos plantean los estudiantes consultados.
- Estudiar diferentes propuestas de implantación de la orientación para la carrera en las enseñanzas superiores de música por parte del alumnado.
- Valorar el grado de implicación de los distintos centros educativos de enseñanzas superiores de música de nuestro país con la preparación laboral del alumnado de dichas enseñanzas.

5.2. Metodología

Metodológicamente se ha planteado en forma de preguntas combinadas, tanto preguntas abiertas para favorecer la participación y libre expresión de los sujetos participantes, como preguntas cerradas que ofrecían alternativas de respuesta ya elaboradas, preguntas de elección múltiple, preguntas de estimación con grados de valoración y matrices de preguntas ordenadas de forma bidireccional.

Secuencialmente el formulario comenzaba por las preguntas más genéricas y sencillas de responder, pasando a las más específicas y concretas a lo largo del desarrollo. De las 13 preguntas planteadas, las tres primeras son preguntas de incidencia demográfica para ver la segmentación de las respuestas por Comunidades Autónomas o por edades. Las últimas corresponden a los datos más precisos de valoración de posibilidades de implantación de la Orientación para la Carrera.

El cuestionario planteado ha tenido un índice de participación bastante alto siendo respondido por un total de 414 estudiantes de enseñanzas superiores de música de 15 de las 17 comunidades autónomas de todo el territorio del Estado, lo que supone según las estadísticas del Ministerio de Educación, un 5,71%.

El cuestionario se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2018 y fue distribuido a través de internet para favorecer la interacción y difusión entre el alumnado. Ha estado alojado en una plataforma específica y se ha distribuido a través de distintas plataformas como han sido webs, blogs, correos electrónicos, así como las principales redes sociales.

5.3. Resultados

Pregunta 1. Distribución geográfica

El cuestionario ha sido respondido por 414 estudiantes de todo el territorio español, distribuidos geográficamente según su centro de estudios de la siguiente manera:

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Nº DE ESTUDIANTES
Andalucía	57
Aragón	3
Asturias	5
Baleares	8
Canarias	41
Cantabria	0
Castilla La Mancha	32
Castilla y León	10
Cataluña	18
Comunidad Valenciana	45
Extremadura	16
Galicia	43
La Rioja	0
Madrid	118
Murcia	9
Navarra	5
País Vasco	1
Estudiando en el Extranjero	3

Tabla 3. Comunidad Autónoma donde estudian los alumnados encuestados

Pregunta 2. Edad

Respecto a la franja de edades, observamos que la franja mayoritaria lo compone el alumnado de entre 20 y 25 años, repartidos según la siguiente tabla:

FRANJA DE EDADES	Nº DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Menos de 20 años	77	18,59%
De 20 a 25 años	212	51,2%
De 25 a 30 años	77	18,59%
De 30 a 35 años	26	6,28%
De 35 a 40 años	11	2,65%
Más de 40 años	11	2,65%

Tabla 4. Franja de edades del alumnado encuestado

Pregunta 3. Estudios actualmente en curso

Respecto al nivel de estudios que actualmente están cursando el alumnado encuestado, nos encontramos la siguiente distribución:

CURSANDO ACTUALMENTE	Nº DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Grado en Música	376	90,82%
Master	17	4,1%
Doctorado	2	0,49%
Otros	19	4,59%

Tabla 5. Nivel de estudios actual del alumnado encuestado

En función de las respuestas obtenidas hasta este apartado, y dado que el cuestionario iba orientado a los estudiantes actualmente cursando enseñanzas superiores en nuestro país, se han descartado los siguientes sujetos

Nº DE SUJETOS	EXCLUSIÓN
2	Estudiando en el extranjero
3	Enseñanzas profesionales
4	No especifican nivel actual
7	Estudiando oposiciones
5	Titulados

Tabla 6. Sujetos excluidos del estudio según la causa

A partir de este momento, tras la exclusión de 21 sujetos, podemos hablar de que el cuestionario ha sido respondido satisfactoriamente por 393 sujetos.

Pregunta 4. Especialidad

ESPECIALIDAD	Nº ESTUDIANTES	PORCENTAJE
Composición	31	7,89%
Dirección	10	2,54%
Interpretación	293	74,55%
Musicología	21	5,34%
Pedagogía	31	7,89%
Producción y Gestión	7	1,78%
Sonología	0	0

Tabla 7. Pregunta 4. Especialidad

Tal y como ya apreciábamos en el apartado 4.2, dado que sólo tres Comunidades Autónomas han desarrollado en los planes de estudio especialidades distintas a la interpretación, la composición o la docencia, no es de extrañar que los porcentajes de alumnado que ha respondido la encuesta sean mayoritariamente de estas especialidades, por lo que deducimos, sin datos concretos de estadísticas de matriculación, que esta percepción es extrapolable también a dicho campo. Según los datos de nuestra investigación, más del 70% del alumnado está matriculado en la especialidad de interpretación seguido de más de un 15% que se reparten de forma igualitaria entre la especialidad de composición y la de pedagogía.

Pregunta 5. Departamentos de Orientación para la Carrera

¿En tu centro de estudios hay departamento de Orientación para la Carrera o de Orientación Laboral donde os ayuden a buscar salidas profesionales en el mundo de la música?

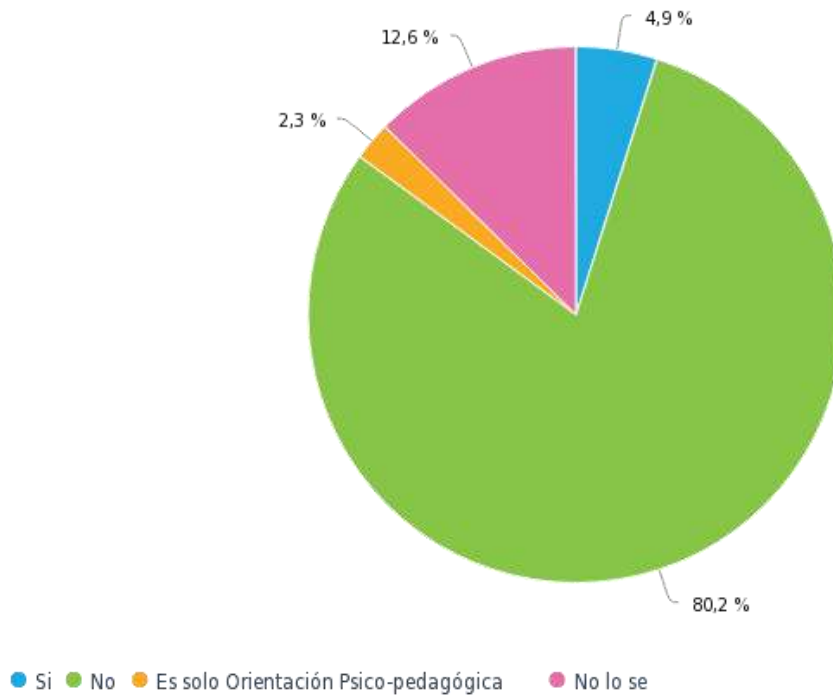


Imagen 2. Pregunta 5. Departamentos de Orientación

Actualmente, solo existen departamentos de Orientación específicos relacionados con la empleabilidad en la EsMuc de Barcelona y en el Conservatorio Superior Música “Óscar Esplá” de Alicante. En el Conservatorio Superior de Música “Andrés Vandelvira” de Jaén hay departamento de Producción y Gestión vinculado a la especialidad. Los conservatorios superiores de Las Palmas, Madrid y Coruña tienen departamentos Orientación Psico-pedagógica para el alumnado. De esta forma, analizando las respuestas individuales del 4,8% del alumnado que ha contestado que sí, comprobamos que realmente deberían estar en el apartado de sólo Orientación Psico-pedagógica, ya que corresponden a estudiantes de Madrid, Coruña y Las Palmas, donde existen estos departamentos específicos. De esta forma este porcentaje del 4,8%, una vez analizado debería ajustarse al 2,55%, y por el contrario el porcentaje referente a la Orientación Psico-pedagógica debería ajustarse al 4,65%.

Pregunta 6. Asignaturas Curriculares

Dado que ya hemos visto que no existen departamentos creados al efecto de proporcionar al alumnado una orientación sobre preparación laboral de cara a su inserción en el mercado de trabajo al finalizar sus estudios de Grado, lo lógico sería pensar que al menos sí existen asignaturas curriculares que aborden dicha cuestión.

Las respuestas en este sentido varían mucho dependiendo de cada Comunidad Autónoma, según el desarrollo legislativo del Real Decreto 631/2010 estudiado en el punto 4.2.

¿Tienes a lo largo de tus estudios en el centro, alguna asignatura curricular que conecte tu formación con el mercado laboral y el mundo profesional de la música?

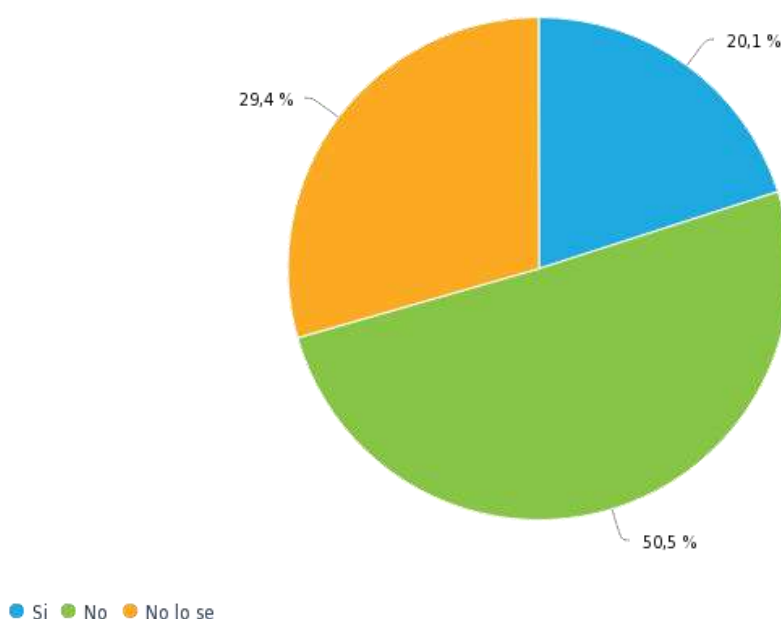


Imagen 3. Pregunta 6. Asignaturas Curriculares

Analizando de forma individual las respuestas del 20,1% del alumnado que ha contestado afirmativamente nos hemos encontrado que en numerosos casos, dichos alumnos, se referían a las prácticas externas, mayoritariamente en la asignatura de Repertorio Orquestal o Pedagogía. Si quitamos dichas respuestas, este porcentaje bajaría al 13,99%.

Pregunta 7. En caso de haber contestado afirmativamente, qué asignatura es y qué aspectos se tratan en ella.

En esta pregunta constatamos el alto índice de desconocimiento de los alumnos, que no saben exactamente los contenidos que debería tener una asignatura relacionada con Orientación para la Carrera Profesional. Como hemos comprobado en el apartado anterior, muchos de los alumnos identifican las prácticas externas con la asignatura que nosotros planteábamos.

De esta forma, y tras revisar los respectivos decretos de implantación y desarrollo de los planes de estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores del Grado en Música de las diferentes Comunidades Autónomas, llegamos a la conclusión de que sólo

determinadas Administraciones han desarrollado algunas asignaturas curriculares vinculadas a salidas profesionales diferentes de las tradicionales de interpretación y docencia.

Las Comunidades Autónomas que han desarrollado alguna asignatura curricular relacionada con la gestión y la formación en recursos para el emprendimiento musical son:

- Comunitat Valenciana, asignatura de Gestión musical para todas las especialidades que se imparte en cuarto curso de las Enseñanzas Superiores de Música
- Galicia, con la asignatura de Formación laboral y normativa que se imparte también en cuarto curso
- Navarra, asignatura de Gestión económica y legislación que se imparte en cuarto curso.
- Murcia, tienen la asignatura de Organización y gestión educativa pero solo en la especialidad de Pedagogía

En este punto rescatamos las respuestas de los 3 alumnos que habían cursado estudios en el extranjero, los 3 afirmaban haber tenido Orientación para la Carrera tanto en Alemania, como en Francia como en Reino Unido.

Pregunta 8. Valoración por parte del alumnado de la Orientación Laboral que se imparte en los centros de Enseñanza Superiores de Música

Del 1 al 6 ¿Cómo valorarías la Orientación para la carrera profesional como músico que recibes en tu centro?

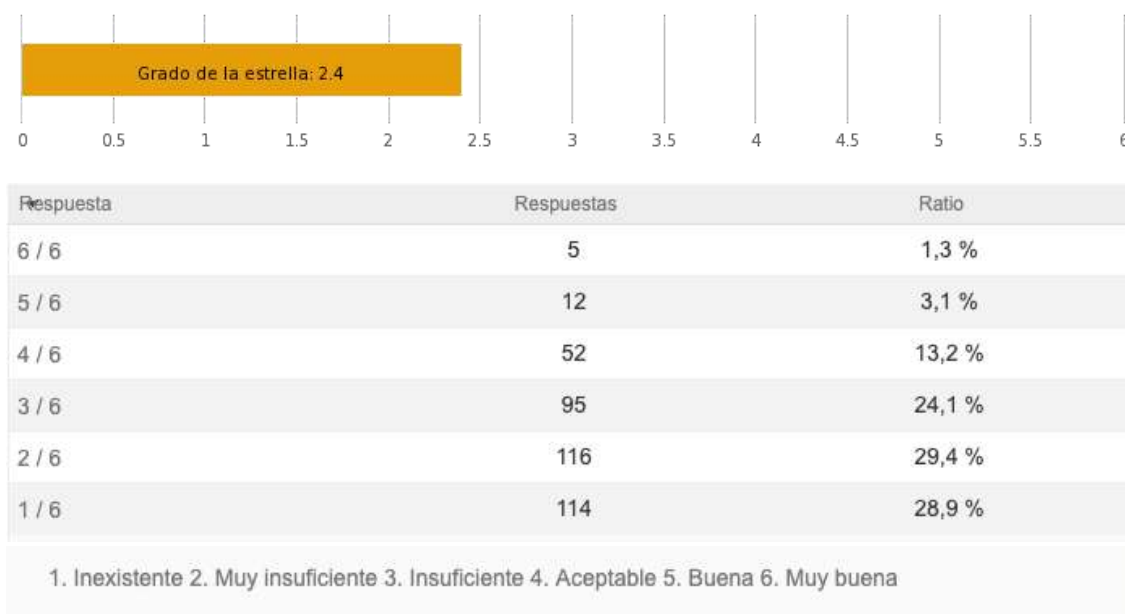


Imagen 4. Pregunta 8. Valoración de la Orientación Laboral que recibes en tu centro

Como podemos apreciar, casi el 30% del alumnado encuestado, exactamente el 28,9% valora como inexistente la orientación para la carrera profesional que recibe en su centro educativo. Llegados a este punto, vemos que realmente existe una necesidad de formación en este aspecto y comenzamos a preguntar de qué forma consideran más idóneo implementar dicha formación.

Pregunta 9.

¿Cuándo crees que sería adecuado que desde el centro se te pudiera proporcionar esta información sobre el mundo laboral de la música?

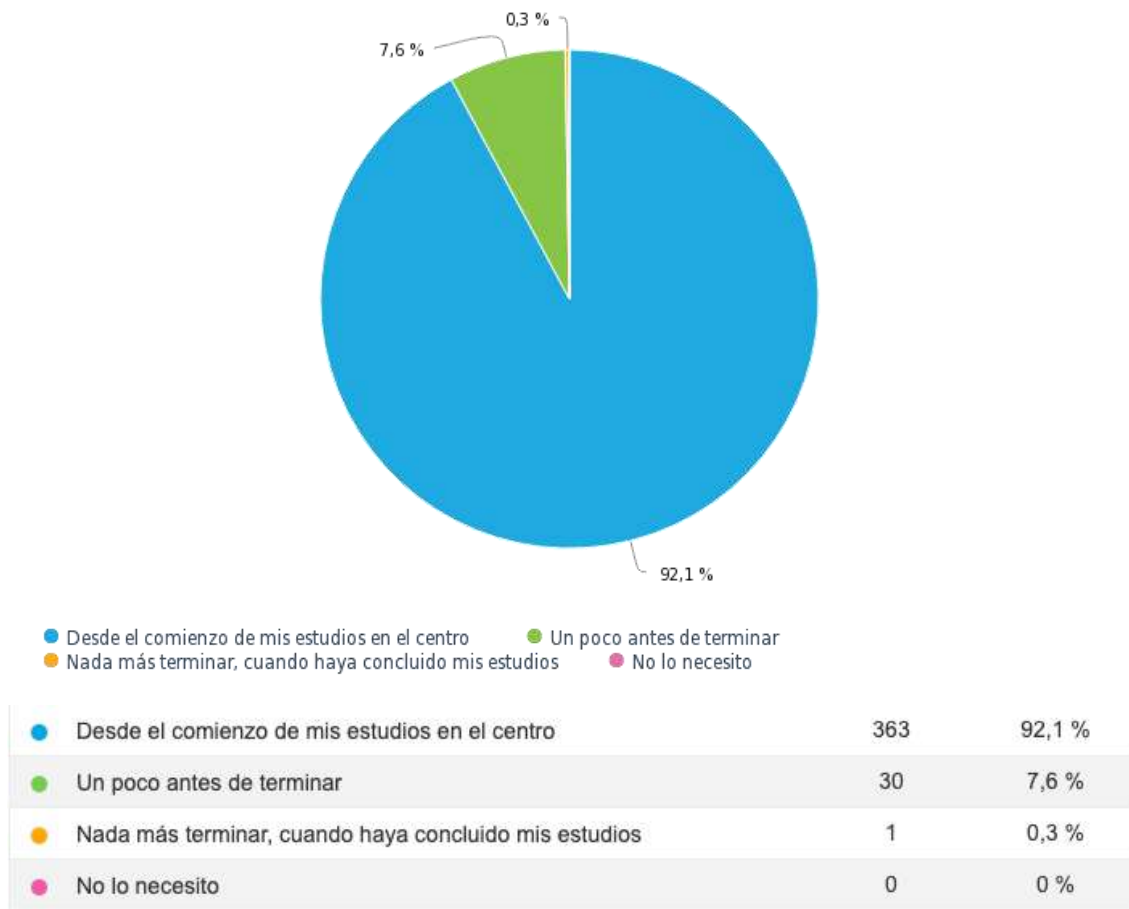


Imagen 5. Pregunta 9. Temporalización de la información sobre Orientación Laboral

Como vemos en la imagen, más del 90% del alumnado agradecería disponer de Orientación para la Carrera desde el inicio de sus estudios superiores. Partiendo del desequilibrio entre el alumnado matriculado en las distintas especialidades que hemos constatado en el punto cuatro de este cuestionario, entendemos que si la Orientación para la Carrera fuera una realidad en los centros educativos, posiblemente la elección de los alumnos conforme a su evolución académica, iría corrigiendo las desviaciones y el desequilibrio sería menor.

Pregunta 10. Cómo valorarían recibir cursos que les ayudaran a un mejor autoconocimiento de cara a facilitar un futuro laboral.

¿Te gustaría recibir cursos que te ayudaran a tu autoconocimiento de cara a un futuro laboral como intérprete, docente o cualquier otra salida profesional?

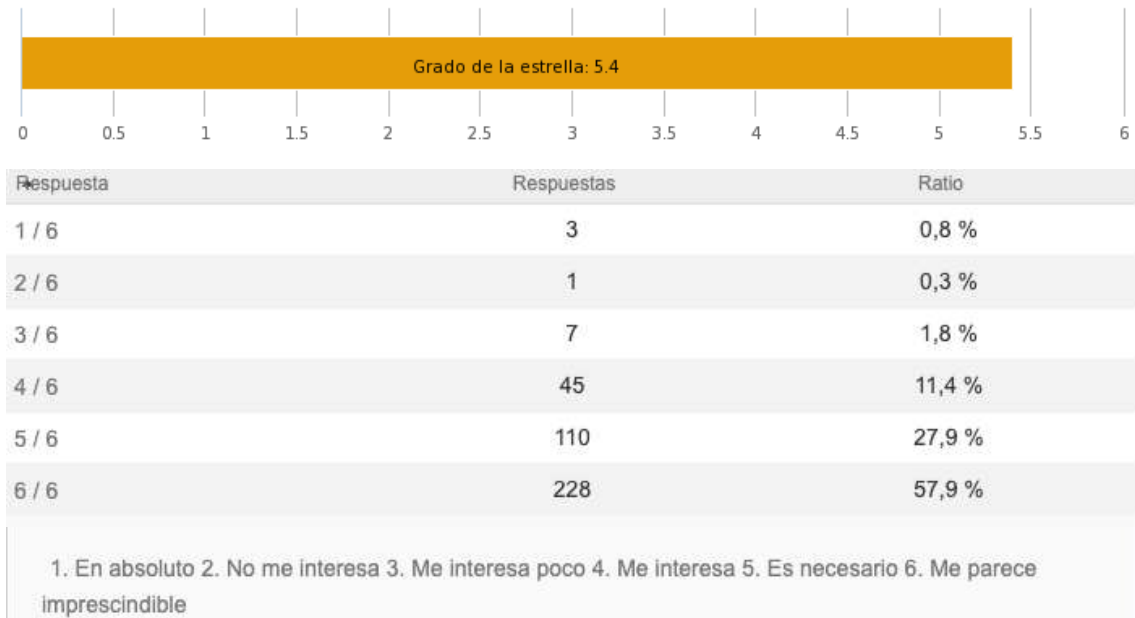


Imagen 6. Pregunta 10. Valoración sobre la posibilidad de recibir cursos específicos relacionados con el autoconocimiento

Como vemos, casi el 58% del alumnado opta por la respuesta más polarizada, les parece imprescindible.

En este momento, nos planteamos valorar qué tipo de formación exacta es la que consideran más necesaria de cara a su inserción en el mercado laboral. Les dimos la opción de elegir una o varias de las alternativas planteadas a continuación.

Pregunta 11.

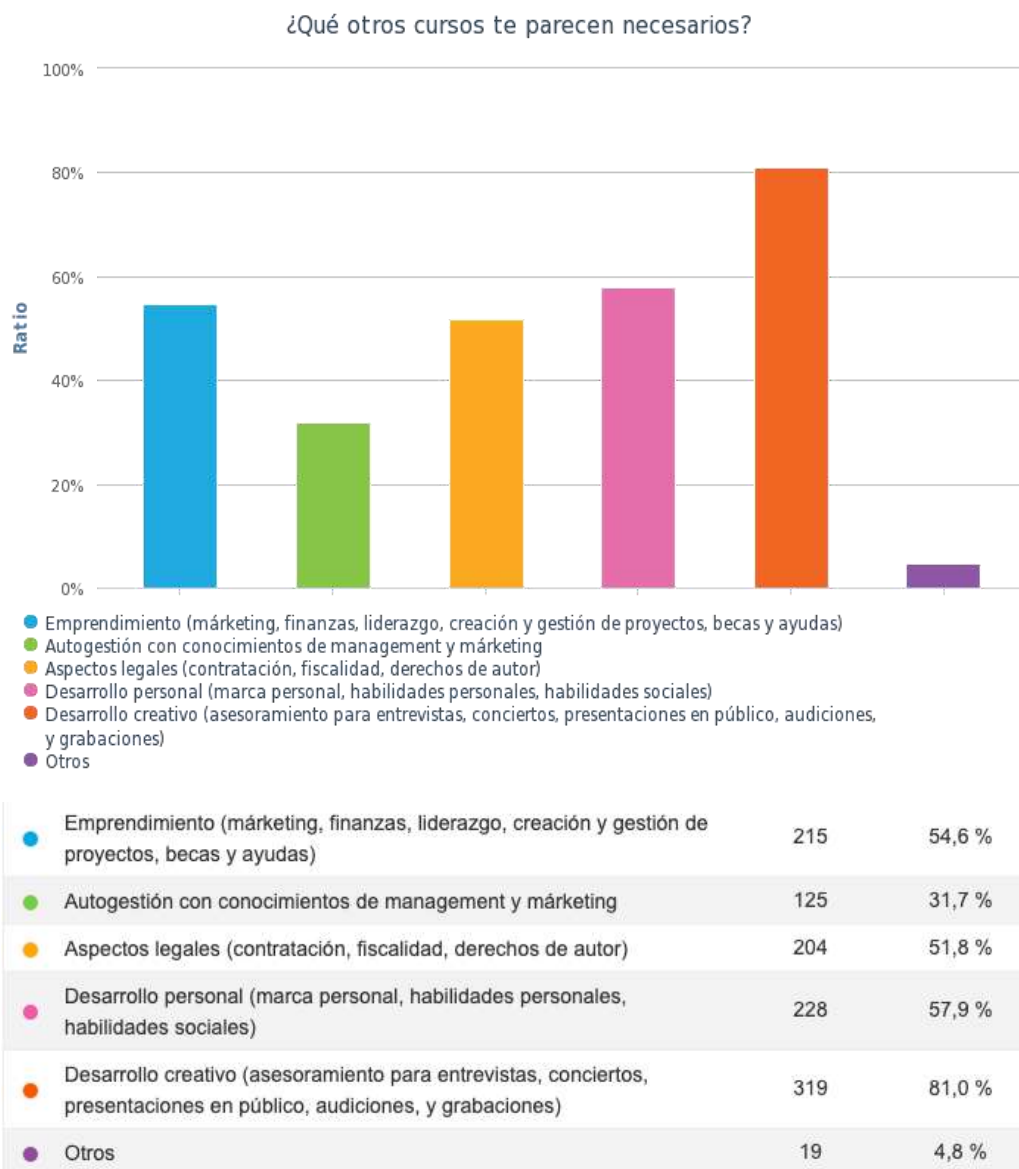


Imagen 7. Pregunta 11. Otros cursos

Respecto a las 19 personas que optaron por plantearnos otro tipo de formación las respuestas que recibimos han sido principalmente:

- 2 personas consideran que se deberían implementar todos los cursos mencionados anteriormente
- 4 personas interesadas en recibir formación sobre aspectos psicológicos de la carrera como intérprete, principalmente en cuanto a control del miedo escénico).
- 4 personas que valorarían positivamente recibir más información sobre pedagogía y recursos como docentes.
- 2 interesadas en recibir formación paralela en musicoterapia
- Otras 2 personas que valorarían recibir formación en concienciación corporal y educación postural.
- 1 persona valoraría positivamente recibir formación en el uso de redes sociales

Pregunta 12. Organización curricular de la Orientación para la Carrera

Dado que entendemos que más de la mitad del alumnado encuestado es partidario de recibir una formación complementaria en al menos cuatro de las líneas planteadas anteriormente, valoramos cómo sería la organización idónea de esta formación, dado que asumimos que implicaría de facto una gran carga lectiva paralela a lo que ya están estudiando.

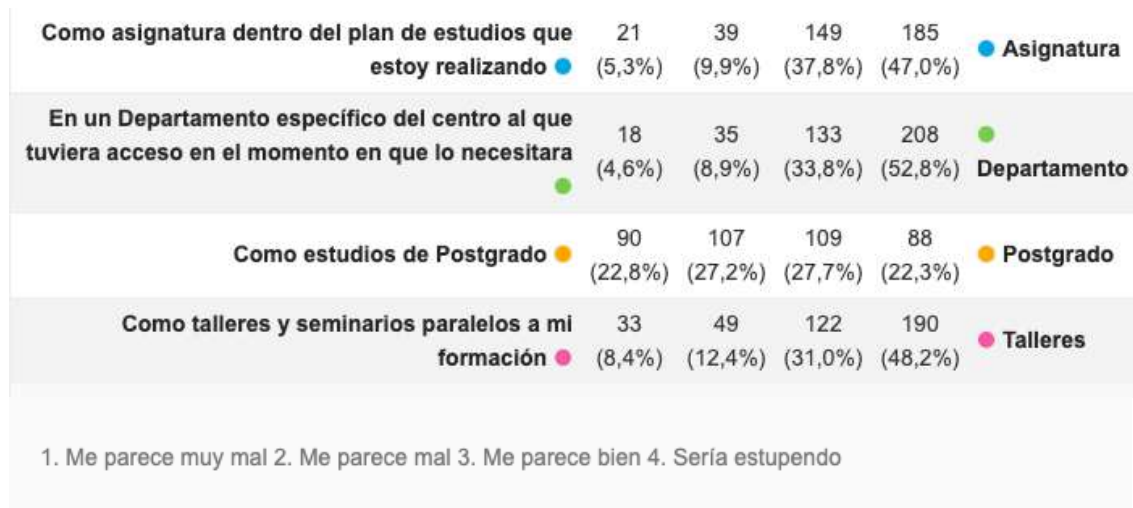


Imagen 8. Pregunta 12. Organización curricular de la Orientación para la Carrera

Por orden de preferencias, y con la posibilidad de elegir varias opciones valoradas del 1 al 4 por el alumnado siendo el 4 la valoración más positiva y el 1 la opción más negativa, las posibilidades mejor valoradas han sido por orden:

- 1- Departamento específico de Orientación sobre la carrera profesional
- 2- Talleres y seminarios impartidos de forma paralela a su actual formación
- 3- Asignatura específica curricular

Así mismo, por los datos ofrecidos vemos que los alumnos no valoran de forma positiva el tener que aplazar la formación sobre Orientación para la carrera profesional a sus estudios de postgrado.

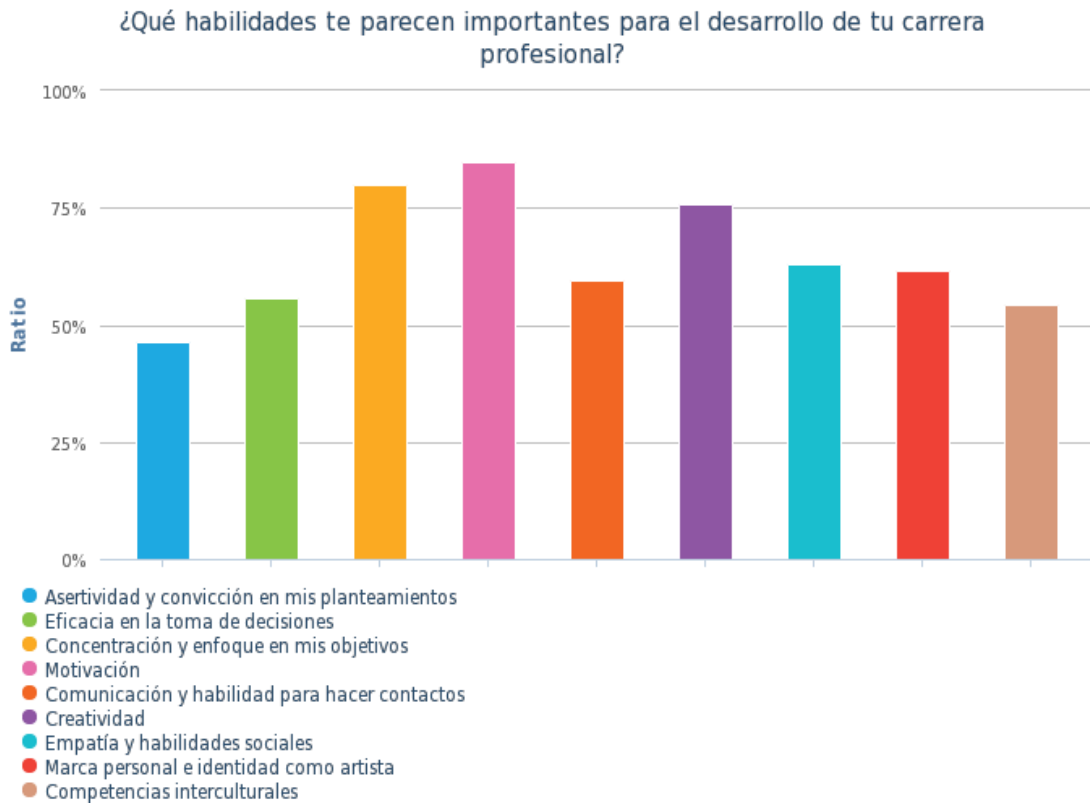
Pregunta 13. Habilidades necesarias para el desarrollo profesional

Una vez detectada la necesidad del alumnado de una formación complementaria en aspectos necesarios para el desarrollo de su carrera profesional, se planteó la pregunta relacionada con las habilidades que de forma mayoritaria consideraban más importantes para el desarrollo de su carrera profesional.

Planteada con formato de elección múltiple, por orden de valoraciones las respuestas han sido:

- Motivación, elegida por 334 personas
- Concentración y enfoque en mis objetivos, elegida por 315
- Creatividad, 298 personas
- Empatía y habilidades sociales, 248 personas

- Marca personal e identidad como artista, 242 personas
- Comunicación y habilidad para hacer contactos, 235 personas
- Eficacia en la toma de decisiones, 219 personas
- Competencias interculturales, 214 personas
- Asertividad y convicción en mis planteamientos, 183



● Asertividad y convicción en mis planteamientos	183	46,4 %
● Eficacia en la toma de decisiones	219	55,6 %
● Concentración y enfoque en mis objetivos	315	79,9 %
● Motivación	334	84,8 %
● Comunicación y habilidad para hacer contactos	235	59,6 %
● Creatividad	298	75,6 %
● Empatía y habilidades sociales	248	62,9 %
● Marca personal e identidad como artista	242	61,4 %
● Competencias interculturales	214	54,3 %

Imagen 9. Pregunta 13. Otras habilidades

6. CONCLUSIONES

En el estudio del año 2012 de Ponce de León y Lago Castro (Ponce de León y Lago Castro, 2012), en una encuesta facilitada a los alumnos de enseñanzas profesionales de música de los conservatorios del ámbito administrativo de la Comunidad de Madrid, ya evidenciaban el desconocimiento del mundo profesional de la música más allá de las salidas tradicionales de la interpretación y la docencia.

Por los datos recogidos en nuestra investigación, extrapolándolos al dato de matriculación que estimamos sin conocer en profundidad, apreciamos un desequilibrio notable entre los porcentajes de alumnado matriculado en las distintas especialidades, siendo muy mayoritarios los alumnos que siguen eligiendo especialidades directamente relacionadas con la interpretación y la docencia. Entendemos que si a lo largo de sus estudios de Enseñanzas Superiores, el alumnado pudiera disponer de algún recurso de Orientación para la Carrera, las opciones elegidas se redistribuirían de manera más lógica y coordinada con el resto de especialidades conducentes a salidas profesionales diferentes de las tradicionalmente conocidas.

Respecto a los resultados, gracias a las preguntas abiertas hemos podido constatar que muchos alumnos no saben ni siquiera lo que es la Orientación para la Carrera, muchos contestan que sí, que su profesor “les ayuda como puede” o que “la asignatura de presencia escénica les ayuda a preparar conciertos” o que “la asignatura de repertorio de violín les ayuda porque hay 6 personas en el tribunal y eso hace que así estén preparados para pasar tribunales”. Muchos alumnos asimilan que la Orientación para la Carrera es una función exclusiva del profesor tutor, o de profesores con “buena voluntad” y no está dimensionada la función global de esta disciplina que abarca desde la valoración de las aptitudes y destrezas, pasando por la motivación hasta encontrar las salidas profesionales más adecuadas para cada perfil del alumnado.

En nuestro país no existen los departamentos específicos de Orientación para la Carrera establecidos de forma global para dar atención al alumnado, lo más parecido que existe son departamentos de Orientación Psico-pedagógica con un enfoque diferente del que aquí se propone. Dado que no hay departamentos al efecto, una vez estudiados los planes de estudio aplicados por las diferentes Administraciones, es relevante valorar que sólo Andalucía y Cataluña han optado por implementar el máximo de especialidades en sus territorios, mientras que comunidades como Aragón, Castilla-León, Castilla La Mancha y Extremadura sólo han establecido el mínimo de tres especialidades para el alumnado atendido en sus centros.

Dentro de los diferentes planes de estudio, las asignaturas curriculares sería la opción más aconsejable por el rango de alumnado atendido. De esta forma, la opción planteada por las tres Comunidades Autónomas de Galicia, Comunitat Valenciana y Navarra, que incluyen la asignatura de gestión como materia curricular en sus planes de estudio, nos parece la opción más adecuada ya que supone una ampliación en su formación profesional enfocada a todo el alumnado de cuarto curso de Enseñanzas Superiores de Música.

En el rango más bajo nos encontraríamos las asignaturas optativas. Las asignaturas optativas de cada centro se diseñan según las posibilidades, la formación del profesorado adscrito a ese centro y sus posibilidades de horarios. No tienen una

planificación curricular desde la Administración. No podemos dejar la Orientación para la Carrera profesional de nuestros alumnos en una asignatura optativa elegida muchas veces según las posibilidades de horarios. En una sociedad tan competitiva como la actual, debemos ser capaces de formar a nuestros alumnos en distintas capacidades y destrezas que les proporcionen recursos para encontrar salidas profesionales más allá de la interpretación y la docencia.

De acuerdo a los datos recogidos en esta investigación, entendemos que el alumnado demanda de forma mayoritaria una mayor formación en Orientación para la Carrera profesional. Tal y como hemos podido constatar, casi el 30% del alumnado califica de inexistente este tipo de formación en sus estudios actuales de enseñanzas superiores y más del 90% considera que sería satisfactorio recibir esta formación desde el inicio de sus estudios superiores.

Dada la discriminación que supone para el alumnado de las distintas Comunidades Autónomas disponer de unas u otras ofertas de especialidades, consideramos que establecer centros de Orientación para la Carrera adscritos a distintos conservatorios que pudieran atender a una base coherente de alumnado podría ser una solución satisfactoria.

7. PROPUESTAS

En los países de nuestro entorno existen desde hace años departamentos específicos de Orientación para la Carrera Profesional. Una de las instituciones de Orientación para la Carrera que goza de mayor prestigio es el *Creative Careers Center* del *Royal College of Music* de Londres.

El Royal College of Music, de ahora en adelante RCM, según su prospectus (RCM 2019) se considera un líder mundial en el desarrollo de la carrera de los músicos.

El departamento Creative Careers Center del RCM consta de un equipo de asesores conectados con las principales organizaciones musicales del país que ayudan al estudiante a desarrollarse profesionalmente y a conectarlo con el mundo profesional de la música.

El estudiante dispone de información actualizada sobre todas las oportunidades del mundo profesional, se les anima a desarrollar sus propias iniciativas y se les proporcionan experiencias laborales a su alcance. Se focalizan en promover la necesidad de los estudiantes de ser comunicadores versátiles y con confianza no solamente en sus compromisos profesionales, sino en cualquier cosa que hagan.

El RCM *Creative Careers Center* ofrece sus servicios a los estudiantes desde el inicio de sus estudios en el centro hasta cinco años después de su graduación.

Estos servicios incluyen:

- Oportunidades profesionales tanto de actuaciones como de enseñanza en y cerca de Londres
- Sesiones de coaching con los miembros del equipo
- Talleres y presentaciones con especialistas del mundo de la música
- Cursos, conferencias y seminarios sobre cómo construir una carrera profesional
- Asesoramiento en management y autoempleo incluyendo aspectos financieros

Los recursos que ofrecen parten de la base de que los estudiantes actualmente necesitan reforzar su talento artístico con además unas buenas habilidades de negocio. Semanalmente elaboran boletines con ofertas de empleo para los estudiantes, además ofrecen asesoramiento sobre elaboración de CV y biografías, programas de conciertos y pautas para aprender a comunicarse tanto con el público como con posibles promotores.

Se anima a los estudiantes a ser emprendedores, ofreciéndoles asesoramiento en *management*, *márketing*, publicidad, promoción online, búsqueda de recursos financieros, contratación e impuestos.

Se ofrecen oportunidades de conciertos en más de 40 sitios previamente concertados con el RCM, donde ofrecen actuaciones a lo largo del año. Estos sitios incluyen auditorios, iglesias, museos, festivales, y ciclos semiprofesionales. Prestigiosas instituciones del país, solicitan a través del Creative Careers Center estudiantes que puedan colaborar en actos oficiales tanto del Palacio de Buckingham, la Cámara de los Lores o el Castillo de Windsor pasando por el Royal Albert Hall o el Royal Festival Hall.

En Estados Unidos, también están muy desarrollados los Centros de Orientación para la Carrera. En el sistema que desarrollan en el Berklee College, además de todo lo ofrecido también por el RCM de Londres, organizan anualmente una feria de empleo donde el alumnado puede conectar directamente con distintos empresarios del sector en distintas disciplinas, desde editoriales de música, compañías discográficas, promotores de conciertos, organizadores de eventos, etc. con el fin de que los alumnos puedan establecer un contacto directo con distintos estamentos del mercado laboral y poner a prueba sus destrezas y motivaciones relacionándose con todos estos sectores.

Dado que en ambos casos la relación con el alumnado permanece durante unos años una vez finalizados los estudios académicos, esto posibilita que desde el propio centro se realicen estadísticas sobre el porcentaje de alumnado que encuentra oportunidades profesionales en cada sector, la facilidad que ha tenido para incorporarse al mercado laboral, etc. y así establecer criterios de mejora que pueden beneficiar a toda la comunidad educativa.

El reparto del alumnado en nuestro país es muy dispar, por lo tanto, generalizar es básicamente una utopía ya que en la mayoría de los casos la realidad viene impuesta por la situación económica de cada Administración. No obstante, como medida general, sería altamente recomendable plantearse el establecimiento de Centros de Orientación para la Carrera que pudieran atender a diferentes colectivos de alumnado y formar a nuestros alumnos en competencias distintas tal y como ya se realiza en países de nuestro entorno.

8. ÍNDICE DE REFERENCIAS

- Bartle, G. (1996). "Feet on the Ground-Head in the Clouds", en OLIVA, G.M.: The ISME Commission for the Education of the Professional Musicians 1996 Seminar. *The Musician's Role: New Challenges*. Lund. Universitetsstryckeriet, pp.183-194.
- Bellver, C. (2017). "La Orientación Profesional aplicada a las Enseñanzas Profesionales de Música". *Revista ArtsEduca* (Valencia), 18, 11-29.
- Bennett, D. (2010). *Understanding the Classical Music Profession*. Ed. Española por Begoña Jiménez Aspizua. Barcelona: Graó.
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Ponce de León, L. y Castro Lago, P. (2012). "La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora". *Revista de educación* (Madrid), 359, 298-331.
- Salmen, W. (1983). *The Social Status of the Professional Musician from the Middle Ages to the 19th Century*. Nueva York: Pendragon Press
- Zarzo, A. (2014). "La Orientación Profesional en las Enseñanzas de Música: Una Asignatura Pendiente aún en el Sistema Educativo Español". *Música, Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid* (Madrid), 21, 167-186.

Fuentes electrónicas

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Estadísticas de la Educación 2018-2019*.
<<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2018-2019DA/Comunidad/RE//I0/&file=Especial1.px&type=pcaxis&L=0>> [Consulta: 3 de febrero de 2019]
- Royal College of Music. (2019). *Prospectus for entry 2020-2021*.
<<https://www.rcm.ac.uk/life/preparingforprofession/creativecareers/>> [Consulta: 5 de junio de 2019]

Referencias legales

- España. Real Decreto 631/2010 de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 5 de junio de 2010, núm. 137, pp. 48480 a 48500.
- Andalucía. Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de agosto de 2011, núm. 165, pp. 37-92.

- Aragón. Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 3 de octubre de 2011, núm. 195, pp. 20911-21139.
- Asturias. Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 23 de mayo de 2014, núm. 118.
- Baleares. Decreto 4/2017, de 13 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música de las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía y se regula su evaluación. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 14 de enero de 2017, núm. 6, pp. 667-806.
- Canarias. Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. Boletín Oficial de Canarias, 3 de abril de 2014, núm. 66, pp. 8814-8909.
- Castilla- La Mancha. Decreto 88/2014, de 29/08/2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. [2014/11228]. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 3 de septiembre de 2014, núm. 169, pp. 27992-28133.
- Castilla y León. Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 21 de septiembre de 2011, núm. 183, pp. 72617-72823.
- Comunidad Valenciana. Orden 24/2011, 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 música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. [2011/11318]. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 10 de noviembre de 2011, núm. 6648, pp. 36595-36802.
- Extremadura. Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2014040039). Diario Oficial de Extremadura, 10 de marzo de 2014, núm. 47, pp. 7167-7307.

- Galicia. Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 16 de noviembre de 2015, núm. 218, pp. 43138-43238.
- Decreto 171/2016, de 24 de noviembre, por lo que se establece el Plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Dirección y Producción y Gestión, y se amplían los anexos del plan de estudios correspondiente a la especialidad de Interpretación, establecidos en el Decreto 163/2015, de 29 de octubre, mediante la incorporación de nuevos itinerarios. Diario Oficial de Galicia, 16 de diciembre de 2016, núm. 235, pp. 54101-54170.
- Madrid. Decreto 36/2011, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de junio de 2011, núm. 141, pp. 11-253.
- Murcia. Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012, y se regula la prueba específica de acceso. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 16 de agosto de 2013, núm. 189, pp.33079-33249.
- Navarra. Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 23 de julio de 2010, núm. 89, pp. 9987- 9999.

EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL ITINERARIO DE DANZA SOCIAL DEL CONSERVATORI SUPERIOR DE DANSA DE VALÈNCIA

Alicia Herrero-Simón
Conservatori Superior de Dansa de València

Resum

L'Aprenentatge-Servei és una metodologia socioeducativa que combina els processos d'aprenentatge amb una labor social de servei a la comunitat. L'adquisició de continguts propis, competències, valors i coneixement de l'entorn és algú dels avantatges derivats d'aquesta mena de processos on es preval la reciprocitat d'ensenyaments i intercanvi d'experiències. Per consegüent, suposa una estratègia metodològica idònia per a l'itinerari específic de dansa social, educativa i del benestar del Conservatori Superior de Dansa de València, iniciat en el curs escolar 2017-18. En aquest article es presenta el disseny del programa basat en l'Aprenentatge-Servei al costat d'una breu descripció de les diferents experiències socioeducatives en un col·legi d'educació infantil i primària, aula de comunicació i llenguatge amb alumnat amb trastorn de l'espectre autista, centre d'educació especial, centre de dia d'Alzheimer i altres col·lectius. L'estat d'alarma pel Covid-19 ha suspès temporalment el programa en 2020-21, en espera d'una futura represa tan aviat com els protocols sanitaris ho permeten. En futures publicacions es mostraran els resultats sobre la pertinència d'aquesta metodologia per a la consecució dels objectius establerts per a la formació específica en aquest àmbit dins del pla d'estudis superiors de dansa.

Paraules clau

Aprenentatge-servei; ensenyaments artístics; innovació educativa; dansa social.

Resumen

El Aprendizaje-Servicio es una metodología socioeducativa que combina los procesos de aprendizaje con una labor social de servicio a la comunidad. La adquisición de contenidos propios, competencias, valores y conocimiento del entorno es alguna de las ventajas derivadas de este tipo de procesos donde se prima la reciprocidad de enseñanzas e intercambio de experiencias. Por consiguiente, supone una estrategia metodológica idónea para el Itinerario específico de danza social, educativa y del bienestar del Conservatori Superior de Dansa de València, iniciado en el curso escolar 2017-18. En este artículo se presenta el diseño del programa basado en el Aprendizaje-Servicio junto a una breve descripción de las diferentes experiencias socioeducativas en un colegio de educación infantil y primaria, aula de comunicación y lenguaje con alumnado con trastorno del espectro autista, centro de educación especial, centro de día de Alzheimer y otros colectivos. El estado de alarma por el Covid-19 ha suspendido temporalmente el programa en 2020-21, en espera de una futura reanudación tan pronto como los protocolos sanitarios lo permitan. En futuras publicaciones se mostrarán los

resultados sobre la pertinencia de dicha metodología para la consecución de los objetivos establecidos para la formación específica en este ámbito dentro del plan de estudios superiores de danza.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio; enseñanzas artísticas; innovación educativa; danza social.

Abstract

Learning-Service is a socio-educational methodology that combines learning processes with social work of community service. The acquisition of own content, competencies, values and knowledge from the environment is one of the advantages derived from this type of process where the reciprocity of teachings and experiences exchange is prevailing. Therefore, it is an ideal methodological strategy for the specific academic itinerary in social, educational and welfare dance at Conservatori Superior de Dansa de València, which started in the 2017-18 academic year. In this article, the design of the program based on the Learning service is presented along with a brief description of the different socio-educational experiences at a school of early childhood and primary education, language and communication group with students with autism spectrum disorder, special education center, Alzheimer's day center and other groups. The alarm status caused by Covid-19 has temporarily suspended the 2020-21 programme, pending a future resumption as soon as health protocols allow. Future publications will show the results on the relevance of this methodology to the achievement of the objectives set for this specific training in the dance higher education.

Keywords

Learning-Service; art education; education innovation; community dance.

1. INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE-SERVICIO

“Siento no poder defender ante mis estudiantes una didáctica de las seguridades y las certezas. Porque la enseñanza supone situarse ante una realidad para la que hay que estar preparado para coger lo que pase, captando y vivificando el sentido que yo pueda tener, más allá de los procedimientos metodológicos que podamos plantearnos, y abierto siempre la pregunta acerca de qué es lo adecuado en esta situación”. (Contreras, 2010)

Más allá de la experiencia de la pedagogía, Contreras (2010) buscaba la pedagogía derivada de su propia experiencia. Ese aprendizaje en la acción (Schön, 1992), ese conocimiento implícito al interaccionar con un contexto natural, lleva a definir la pedagogía de la experiencia como una práctica educativa organizada para generar aprendizajes genuinos al entrar en contacto con fenómenos reales. Cuando más allá de los conocimientos académicos, el alumnado pone en valor los aprendizajes procedimentales y la implicación personal en ellos, emergen las verdaderas oportunidades para una transformación individual y colectiva.

Derivada de este enfoque, se presenta el Aprendizaje-Servicio (APS) como una propuesta de innovación educativa que combina, en una acción educativa coherente y articulada, elementos conocidos como el servicio voluntario a la comunidad y la transmisión de conocimientos, habilidades y valores desde las instituciones educativas (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

Esta educación para la ciudadanía es una forma de pedagogía de la práctica que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje desde la acción para todos los agentes implicados en el proceso: alumnado, profesorado, usuarios, profesionales, etc. A través de estas intervenciones educativas se pueden transmitir conocimientos conceptuales, desarrollar destrezas académicas, fomentar el pensamiento crítico-reflexivo, concienciar sobre el compromiso y responsabilidad social.

Para que esta práctica pedagógica desvele su enorme potencial, ha de contar con unas características bien definidas y organizadas que permitan al mismo tiempo la fácil adaptación según las condiciones del trascurso del proyecto y la imaginación e intereses de sus propios protagonistas.

Furco (2002) matiza que el APS pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Este programa de intervención ha de velar por la mejora de la comunidad en la que se contextualiza y desarrollar las capacidades personales y cívicas del alumnado participante. Por lo tanto, para que se dé esta mejora recíproca ha de contar con la participación activa de todos los agentes, no olvidar las necesidades de la comunidad, integrar el servicio en el currículum o la programación de las entidades, y destinar tiempo para la reflexión antes, durante y tras la experiencia.

Puig et al. (2007) afirman que el APS también puede considerarse como una filosofía.

“Es decir, una manera de entender el crecimiento humano, una manera de explicar la creación de lazos sociales y un camino para construir comunidades humanas más justas y convivenciales. La vertiente filosófica quiere poner de relieve que el APS debe pasar de la caridad a la justicia, del servicio a la satisfacción de las necesidades de la comunidad y del éxito individual a la formación personal y colectiva”. (p.18)

2. EL ITINERARIO DE DANZA SOCIAL, EDUCATIVA Y DEL BIENESTAR

Según la *Orden 25/2011 de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educació, Formació 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*, se autorizó la formación específica para las especialidades de Pedagogía de la danza y Coreografía e interpretación a través de los itinerarios de Docencia profesionalizadora, Danza social, educativa y del bienestar, Creación y nuevos medios, Teoría, cuerpo y escena e Interpretación de la danza. Estos itinerarios a los que se opta en el tercer curso del plan de estudios pueden ser desarrollados en cualquiera de los estilos dancísticos.

Con el fin de ampliar la oferta formativa a un alumnado interesado en desarrollar competencias en el ámbito de la intervención educativa, social y terapéutica a través de la danza, el Itinerario de Danza social, educativa y del bienestar se inició en el Conservatori de Dansa de València (CSDV) en el curso académico 2017-18, uniéndose así a los ya en funcionamiento como el de Docencia profesionalizadora y al de Interpretación de la danza. En el curso 2018-19 se complementa dicho itinerario con la oferta de la asignatura optativa de Danza creativa para seguir incidiendo en el diseño de actividades y en la práctica docente bajo este enfoque metodológico.

2.1. Perfil del profesional del título superior de danza

Los aprendizajes a través del Itinerario de danza social, educativa y del bienestar (IDSEB) contribuyen a perfilar una profesional de danza capacitada^{1 1} para contextualizar su acción artístico-educativa en los diferentes ámbitos de competencia de la danza en la sociedad.

Según los descriptores de la normativa citada, la danza en su dimensión socioeducativa como disciplina integradora potencia el desarrollo psicomotor, cognitivo, emocional y social del individuo. El itinerario interviene desde el estudio y reflexión sobre las múltiples posibilidades de la danza en su beneficio socio-comunitario, con una perspectiva de inclusión hacia los sectores en riesgo de marginación y principales peculiaridades de los diversos sectores y estratos sociales. A su vez, aplica la educación en danza desde una perspectiva lúdica que permite el desarrollo de la creatividad, la percepción sensorial, espacial y musical a través del disfrute del movimiento individual y grupal.

El perfil profesional es aquel formado en el conocimiento y dominio de la didáctica, en el estudio y aplicación práctica de las diferentes metodologías de enseñanza de la danza en una dimensión lúdico-educativa, no exclusivamente en un contexto escolar. Así como un perfil que reflexiona sobre la mejora e innovación educativa para una construcción disciplinar de los sectores emergentes para una danza social, atendiendo a las características generales e individualizadoras de su alumnado y que vela por el desarrollo integral del individuo y su repercusión social, en su micro y macrocontexto.

Las competencias vinculadas al IDSEB atendiendo a la *Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educació, Formació y Empleo*, son:

¹ En la *Orden 25/2011 de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educació, Formació 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*, se hace referencia a “un profesional de danza capacitado” con el uso del término en género masculino, no obstante en este artículo se usará el

CT11	Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
CG3	Conocer los principios básicos, tanto teóricos como prácticos, del funcionamiento del cuerpo humano, con el objeto de proporcionar una visión global e integradora del mismo.
CG4	Desarrollar la capacidad para entender las características específicas de cada individuo, aplicando todo ello en el desarrollo y ejercicio profesional.
CG5	Tener la capacidad para conducir a personas, en su proceso creativo, formativo y/o interpretativo disponiendo de los conocimientos, recursos y experiencias necesarios.
CG7	Ser capaz de analizar y valorar el desarrollo y la evolución histórica, social y artística de la danza, en los distintos contextos culturales.
CEP16	Saber colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y de su entorno, desarrollando un trabajo cooperativo con docentes y/o profesionales de otros sectores, con el objeto de realizar y gestionar proyectos transversales dirigidos a la integración de personas y colectivos con necesidades especiales en ámbitos de formación, educación, salud y comunitarios entre otros.
CEP17	Adquirir conocimientos y habilidades para realzar la dimensión artística y social de la danza como instrumento clave en la integración de personas y colectivos específicos en la comunidad.
CEP20	Ser capaz de introducir la danza en los diferentes ámbitos de finalidad lúdico-educativa.

Tabla 1 Competencias Itinerario danza social, educativa y del bienestar (Orden 25/2011)

El IDSEB contribuye a los diferentes apartados del perfil profesional de la danza en la especialidad de Coreografía e Interpretación (CI) y de Pedagogía de la danza (PD):

Debe ser una profesional altamente cualificada para la transmisión y análisis de la danza	PD
Posee la sensibilidad, los conocimientos y las herramientas pedagógicas imprescindibles (conocimientos técnicos, de repertorio, disciplinares, metodológicos, didácticos, de evaluación, de investigación, musicales y psicológicos, entre otros), para ejercer como pedagogo/a de la danza en contextos diversos y con criterios de eficacia y calidad	PD
Está capacitada para analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, planificando y organizando sus proyectos educativos, artísticos, culturales y sociales	PD
Debe conocer profundamente diferentes técnicas, escuelas y repertorios de danza, así como técnicas corporales y lenguajes de movimiento desde las perspectivas biomecánica, histórica, artística, expresiva e interpretativa, entre otras	PD CI
Conoce los recursos y las herramientas de creación, composición, los distintos lenguajes y disciplinas escénicas, musicales, tecnológicas y visuales de acuerdo al ejercicio profesional	CI
Debe de ser capaz de utilizarse a sí misma como instrumento para expresar, crear, comunicar e integrar todo tipo de recursos cognitivos, técnicos y artísticos, propios o no, poniéndolos al servicio de la interpretación, creación y transmisión del conocimiento	CI
Debe estar abierta a las innovaciones tecnológicas, artísticas, culturales, sociales y científicas y a las nuevas tendencias creativas	PD CI
Debe analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, planificando y organizando sus propuestas y proyectos	CI

Tabla 2 Contribución del IDSEB al perfil profesional del titulado/a en danza

Por lo tanto, al implantar el Itinerario en el CSDV se establecieron los siguientes objetivos generales:

Presentar los principios fundamentales psico-pedagógicos para la mejora de la didáctica en el aula de danza en ámbitos educativos, sociales y terapéuticos.
Reflexionar sobre los diferentes estilos de enseñanza, técnicas, procedimientos, recursos, roles docentes y estrategias de comunicación en el aula de danza con una finalidad educativa, terapéutica y social.
Formar en el dominio de las funciones de la programación y su intervención didáctica según la diversidad de ámbitos socio-educativos, al estructurar una clase de danza, con énfasis en la danza como mediadora del entorno, contexto y problemática del grupo de personas e individuo hacia el que se enfoca la acción educativa.
Facilitar una práctica de los fundamentos técnico disciplinares de la danza en relación a cuerpo/espacio/tiempo transferibles a los diversos estilos dancísticos.
Concienciar sobre la importancia de la planificación, la organización y evaluación de la clase de danza, atendiendo las características psico-evolutivas del alumnado y el contexto socio-educativo.
Desarrollar un perfil docente en el que destaque el sentido crítico, la responsabilidad, la curiosidad, la empatía, la motivación y la sensibilidad; al servicio de la comunidad y el grupo en el que se ejerce docencia en danza, en búsqueda del propio compromiso ético-social.

Tabla 3 Objetivos del Itinerario de danza social en el CSDV

3. METODOLOGÍA

Tras establecer los fines del Itinerario de Danza social, educativa y del bienestar, se indagó sobre un sistema metodológico que facilitara y nutriera un proceso de enseñanza-aprendizaje con contenidos didácticos de diversa naturaleza para así atender a los diferentes estilos cognitivos del grupo/clase y a los intereses del propio alumnado.

Se configuró un diseño de programación cuyos principios metodológicos partieran de la filosofía de la pedagogía de la experiencia y así contribuir a la optimización de los aprendizajes teóricos, prácticos, vivenciales y especialmente al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo. Esta estrategia metodológica fue el Aprendizaje-Servicio, la cual se aplica a dos proyectos de intervención educativa en dos colegios y una de intervención social en un centro de día.

El desarrollo de estas intervenciones educativas configuran cerca del 80% del total de la carga lectiva del Itinerario a lo largo de todo el curso académico. Para todos los proyectos se diseña un programa base de intervención adaptándose a las peculiaridades de cada contexto.

3.1. Programa Aprendizaje-Servicio

El procedimiento de la intervención se desarrolla bajo la siguiente planificación:

FASE	ACTIVIDAD
INICIAL PREPARACIÓN	Contextualización y fundamentación teórica en las sesiones de la asignatura Itinerario Danza social, educativa y del bienestar
	Visita al centro por parte del CSDV para conocer las instalaciones, personal y alumnado del centro
	Diseño de programación de las sesiones de danza
DESARROLLO PRÁCTICA DOCENTE	1º sesión didáctica y posterior tutoría-revisión
	2º sesión didáctica y posterior tutoría-revisión
	3º sesión didáctica y posterior tutoría-revisión
	4º sesión didáctica y posterior tutoría-revisión
	Sesión de cierre y muestra de todos los grupos
FINAL	Periodo de Evaluación
	Visita al CSDV por parte del centro para presenciar diferentes clases de danza

Tabla 4 Fases del programa Aprendizaje-Servicio en IDSEB-CSDV

3.2. Sesiones de danza creativa

La práctica docente que se lleva a cabo en la intervención cuenta con una programación de aula de danza creativa. La cual genera un espacio de experimentación que cuenta con la transversalidad de contenidos comunes a todos los estilos dancísticos. Por lo tanto, la ventaja es doble, por una parte se atiende así al conjunto del alumnado del CSDV (danza clásica, contemporánea y española) y por otra, los destinatarios finales de las sesiones reciben una introducción a la danza y a la expresión corporal desde una perspectiva holística e integradora.

Las sesiones cuentan con unos contenidos didácticos de acuerdo a los diferentes bloques temáticos según el área cognitiva, corporal, espacio-temporal y socio-emocional. Los cuales se adecúan atendiendo a las características particulares de cada grupo/clase de los destinatarios finales de cada centro.

Las actividades programadas varían desde los juegos motrices en relación al entorno y el ritmo, aprendizaje de coreografías breves con música y/o canciones, interpretación de poemas bailados, prácticas de improvisación libre de movimiento creativo, manipulación creativa de objetos y rutinas de estiramientos, respiración y relajación.

Las sesiones prácticas cuentan con una temporalidad aproximada de 35 a 50 minutos y se llevan a cabo en diferentes espacios disponibles y habilitados por el centro (aulas, gimnasios, patios, jardines, salones, etc.)

3.3. Evaluación del programa

El sistema de evaluación contempla a todos los agentes implicados y a diversos objetos para ser valorados:

EVALUACIÓN	EVALUADORES	OBJETO DE EVALUACIÓN	MOMENTO DE LA EVALUACIÓN
Evaluación de los destinatarios finales	Alumnado CSDV	Alumnado del centro colaborador	Al finalizar cada una de las sesiones, el alumnado CSDV bajo el rol docente cumplimenta una plantilla de evaluación sobre el desempeño y actitud de su alumnado
Evaluación del proceso	Alumnado CSDV Personal profesional del centro Docente IDSEB	Diseño, práctica docente y desarrollo de la sesión	Al finalizar cada una de las sesiones se lleva a cabo, en el mismo centro y luego en CSDV, una puesta en común para recoger experiencias y opiniones, resolver posibles conflictos y orientar mejoras hacia la siguiente sesión
Co-evaluación de la práctica docente y trabajo en equipo	Alumnado CSDV	Alumnado CSDV	Al finalizar el proceso, el alumnado cumplimenta una plantilla de evaluación sobre la práctica docente y el trabajo en equipo de sus compañeras/os
Evaluación académica	Docente IDSEB	Alumnado CSDV	Al finalizar el proyecto, se valora y califica el diseño de programación, la práctica docente y la memoria final elaborada por cada alumna/o, contribuyendo a la evaluación global de la asignatura

Tabla 5 Sistema de evaluación del IDSEB-CSDV

3.4. Participantes

Actualmente, los tres centros colaboradores en la ciudad de València son:

CENTRO	INICIO COLABORACIÓN	PARTICIPANTES
CEIP Cavite-Isla de Hierro	Desde 2014-15 (CSDV) Desde 2017-18 (IDSEB)	158 (cada curso escolar)
CEE Ruiz Jiménez	Desde 2018-19 (IDSEB)	70 (cada curso escolar)
AFAV	Desde 2017-18 (IDSEB)	29 (cada curso escolar)

Tabla 6 Relación de centros colaboradores IDSEB-CSDV

El equipo se configura de la siguiente manera:

CSDV	CENTRO COLABORADOR
Alumnado del IDSEB	Alumnado/usuarios seleccionados
Profesora coordinadora del IDSEB	Coordinadores del proyecto en el centro
	Profesorado tutor de los grupos Monitores de los grupos

Tabla 7 Configuración de equipo participantes en los proyectos IDSEB-CSDV

El centro colaborador selecciona a los grupos participantes bajo criterios de prioridad educativa/asistencia y pertinencia del proyecto de danza o logística espacio/temporal. Una vez configurados los grupos del centro colaborador, el alumnado del IDSEB se autogestiona y se asigna la docencia de cada uno de los grupos, generando a su vez equipos docentes y compaginando roles de docencia, asistencia a la docencia y de observación-evaluación.

3.5. Acuerdos de colaboración con los centros

La dirección del CSDV elaboró un acuerdo de colaboración con los diferentes centros estableciendo los contenidos y objetivos del programa. Otros aspectos que tuvieron en cuenta el conjunto de los centros fueron: las consideraciones éticas oportunas para todos los participantes (protección de datos, uso de imágenes, certificados de delitos de naturaleza sexual, etc.) y para la seguridad durante la práctica de danza (seguro escolar, de responsabilidad civil, acondicionamiento de las instalaciones, etc.).

4. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Según el acuerdo de colaboración vigente entre CSDV y los centros, se establecieron los siguientes objetivos:

Por parte del CSDV:

1. Proporcionar, al alumnado del CSDV, unos aprendizajes activos y contextualizados en una situación real de competencia y calidad donde la danza contribuye a la mejora educativa y social.
2. Facilitar, al alumnado del CSDV, la formación directa con profesionales especializados en el ámbito educativo/social/terapéutico.
3. Mediar entre el futuro profesional laboral del alumnado CSDV y una posible entidad contratante.

Por parte del centro colaborador:

1. Proporcionar, al alumnado/usuarios del centro colaborador, un proyecto artístico-educativo de danza dentro de su programación anual.
2. Ampliar su oferta de actividades para la mejora cognitiva, acondicionamiento físico y desarrollo artístico del alumnado/usuarios del centro colaborador.
3. Favorecer las relaciones sociales del alumnado/usuarios del centro colaborador a través de sesiones de danza.

5. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LOS CENTROS

Los proyectos de intervención educativa a través del Aprendizaje-Servicio configuran se incluyen en la Programación general anual (PGA) del CSDV y de los centros colaboradores. Del mismo modo, el tercer proyecto de intervención social forma parte de la programación de actividades anuales del centro de día para personas con enfermedad de Alzheimer.

5.1. CEIP Cavite-Isla de Hierro

El origen de este proyecto data del curso 2014-15 cuando la profesora del ámbito de psicopedagogía de la danza Cristina Sales (CSDV), inició la colaboración con el centro junto a la orientadora educativa Silvia Díez. Desde el curso 2017-18, esta colaboración se consolidó con un acuerdo académico y la inclusión del proyecto en el IDSEB (Díez, 2018).

Este centro educativo ubicado en el barrio de la Malvarrosa (València) destaca por su continuada participación en proyectos educativos de índole artística y social; especialmente desde el Aula de música del centro, bajo la coordinación de la profesora Ana Lara, actual responsable de la dirección del centro.

La distribución de los grupos respeta los grupos/clase previamente estipulados por el propio centro según los ciclos escolares: infantil, primaria y el aula de Comunicación y Lenguaje (CyL) con alumnado que presenta un diagnóstico de Trastorno del espectro autista.

Se acuerda una temática que vincule los contenidos curriculares de cada curso o la temática del proyecto de centro que se esté desarrollando. Y a su vez se vincula con las dimensiones curriculares del IDSEB.

CSDV		CEIP CAVITE-ISLA DE HIERRO
Dimensión	Fin	Etapa
Danza educativa	Educación en valores	Infantil
Danza comunitaria	Socializador, cohesión grupal	Primaria
Danza del bienestar	Terapéutico-rehabilitador	Aula CyL

Tabla 8 Organización proyecto IDSEB en CEIP Cavite-Isla de Hierro

La planificación temporal para este proyecto dentro de la programación del IDSEB contempla los meses de noviembre, diciembre y enero. Se atienden a los 6 grupos de la etapa infantil, 2 de primaria y 1 de aula Comunicación y Lenguaje (CyL), con un promedio de 145 alumnos/as cada curso académico.

5.2. CEE Ruiz Jiménez

Los antecedentes que motivaron la colaboración del CSDV con un centro de educación especial, vinieron inspirados por la experiencia del Institut de dansa educocreativaTM i social en colaboración con el centro de educación especial Plà de la Mesquita de Xàtiva desde 2017.

CEE Ruiz Jiménez es un centro pionero en la pedagogía terapéutica ubicado en el barrio de Poblats Marítims (València). Al igual que en el CEIP Cavite-Isla de Hierro, la intervención didáctica se coordina desde el área del Aula de música del centro, con la colaboración de Ana Alfonso y Paqui Ros.

La distribución de los grupos se acuerda dependiendo del perfil de alumnado (grado de movilidad, afectación cognitiva o conductual...) y características de las instalaciones para establecer objetivos específicos según cada grupo. Consecuentemente el resultado son grupos de sensorialidad, de psicomotricidad bailada y de expresión corporal.

La planificación temporal para este proyecto dentro de la programación del IDSEB contempla los meses de febrero y marzo. Se atienden a 6 grupos con un promedio de 58 alumnos/as cada curso académico.

5.3. Asociación de familias de Alzheimer de València (FAV)

La profesora del Conservatori Superior de Dansa de Institut del Teatre de Barcelona, Susana Pérez, desarrolló en 2016 el proyecto *Ballant amb l'Alzheimer* con la institución AFAB. Este antecedente avaló la propuesta para contactar con la entidad análoga en València, Asociación familiares Alzheimer de València.

Este centro de día del barrio valenciano de Benicalap organiza diversas actividades para sus usuarios, siendo el coro *Les Veus de la Memòria*, una de las más emblemáticas. La música es una de las terapias no farmacológicas para la mejora de la calidad de vida de las personas enfermas, con las que cuenta el centro. Y con esta perspectiva, se inicia la colaboración gracias a la directora Nuria Martínez y a la coordinadora Mari Carmen León, quienes invitaron a escribir un artículo sobre ello en la

revista trimestral de la AFAV (Ruiz, 2018).

Los grupos se configuran según el criterio del centro y acorde a los recursos espaciales con los que cuenta. Los 4 grupos, con una total de unos 24 usuarios/as de promedio, se configuran atendiendo el grado de afectación cognitiva y de movilidad. La intervención se desarrolla durante los meses de abril y mayo de cada año académico.

5.4. Otras colaboraciones

A lo largo del curso escolar, otros colectivos visitan las aulas del CSDV para compartir una jornada de intercambio, la cual incluye una charla coloquio por parte del colectivo visitante y una sesión de danza creativa por parte del alumnado del IDSEB. Estos colectivos son el proyecto Danza Senior del Institut de dansa educocreativaTM i social de Xàtiva, integrado por mujeres en la tercera edad, y la Asociación Alanna de València, en apoyo a las víctimas de violencia de género y minorías étnicas.

6. CONCLUSIÓN

Durante los tres primeros cursos académicos desde la implantación en 2017-2018, la totalidad de los centros y de los colectivos visitantes han mantenido y fortalecido los acuerdos de colaboración.

En futuras publicaciones se mostrarán los resultados sobre la pertinencia de dicha metodología para la consecución de los objetivos establecidos para la formación específica en este ámbito dentro del plan de estudios superiores de danza.

Desafortunadamente, debido al estado de alarma ocasionado por la enfermedad del Covid-19, algunos proyectos se vieron cancelados durante el confinamiento del 2020. Durante el curso 2020-21 todavía no se ha podido retomar el programa siguiendo las recomendaciones de los protocolos sanitarios vigentes incluidos en los planes de contingencia de los centros.

Todos los agentes colaboradores quedan a la espera de reanudar el programa de Aprendizaje-Servicio. Especialmente desde el CSDV, pues la programación de estos proyectos en el marco del IDSEB ofrece una excelente oportunidad para realizar prácticas docentes internas supervisadas como preparación a futuras prácticas externas, y también son un motor de motivación para desarrollar futuros trabajos de fin de estudios (TFT) y posibles oportunidades laborales en un futuro.

Personalmente, como profesora responsable del IDSEB, ha sido una experiencia muy enriquecedora el haber llevado a cabo esta labor de implantación y desarrollo del Itinerario de danza social, educativa y del bienestar desde 2017 en el CSDV, gracias a la participación, motivación e ilusión de todo el profesorado de los centros colaboradores así como del alumnado junto al apoyo del equipo directivo del CSDV.

Esta filosofía de proyectos apuesta por una educación que va más allá de la transmisión de conocimientos, como es el aprender de la convivencia en comunidad, a través de una pedagogía crítica por una sociedad más justa y plural.

7. BIBLIOGRAFÍA

Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. *Investigar la experiencia educativa*, (241-271). Madrid: Ed. Morata.

Díez, S. (2018). Reinventando nuestra función de orientación educativa. Experiencias vivenciales en la escuela hacia una orientación educativa inclusiva. Talleres de danza en colaboración con el conservatorio superior de danza de Valencia. *Conferencias blancas, La revista*, 08 (44-48). Vila-real: UNED.

Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better than Community Service? en Furco, A. y Shelley, H. Billing (Eds), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, (23-50). Greenwich: Information Age Publishing.

Pérez Testor, S. (2016). Danza Creativa para personas con Alzheimer. Una experiencia educativa. *La investigación en danza 2016, Vol. 1* (307-318). València: Mahali ediciones.

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.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ruiz, A. (2018). La danza llegó al centro de AFAV. *Hilos de memoria, la revista de Alzheimer*, nº 87 (22). València: AFAV.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

CENTRES COMERCIALS A LA PROVÍNCIA DE CASTELLÓ, ORIGEN, TRANSFORMACIÓ I ANÀLISI ESPACIAL A TRAVÉS DE MAPES COGNITIUS

*Marina García-Broch Martín¹, Isabel Asensio Andrés²
Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló¹,
Escola Superior de Ceràmica de l'Alcora²*

Resum

En el present treball d'investigació ens ha interessat conèixer com s'orienten les persones dins els espais comercials, per la qual cosa, hem volgut analitzar diversos centres comercials propers al nostre entorn més immediat, més concretament, en la ciutat de Castelló de la Plana. Estos són llocs que nosaltres transitem assíduament, i amb els quals tenim una afinitat i contacte habitual.

El fet de saber en profunditat sobre aquests espais, afavoreix l'estudi, integrant molt més ràpidament informació, deduccions i conclusions dels mateixos.

Aquest treball es va obrir a la participació dels alumnes de primer de PIDOD, de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló, que van estar involucrats durant el primer semestre, però, a partir del començament de 2020 ens hem limitat a analitzar, investigar i continuar la tasca només les dues autores del mateix.

En un primer moment, es va obrir el camp per fer una observació que ocupava nombrosos i variats aspectes com ara:

Centres comercials incipients en l'època dels anys 80, contrastació amb els actuals centres comercials en vigor. (Com a exemple dir que, hem fet el paral·lelisme entre l'antic supermercat Alcampo i l'actual supermercat Alcampo, ubicat al mateix lloc, però amb instal·lacions ampliades de La Salera, així com amb el desaparegut Lemon, on actualment i des de ja fa uns anys, està situat Zara, al centre de Castelló).

Centres comercials actuals, sense referents a la ciutat de Castelló (com ho és: El Corte Inglés, inaugurat en 2005).

Amb el transcurs de la investigació, la línia de treball s'ha anat concretant per tal d'anar analitzant tota la informació trobada i poder extraure conclusions ajustades a una recerca limitada en el temps de l'any lectiu que ens concerneix.

Paraules clau

Mapes cognitius; centres comercials; psicologia ambiental; atris; regeneració dels centres comercials

Resumen

En el presente trabajo de investigación nos ha interesado conocer como se orientan las personas dentro de los espacios comerciales, de manera que hemos querido analizar varios centros comerciales cercanos a nuestro entorno más inmediato, en concreto, en la ciudad de Castelló de la Plana. Son lugares que transitamos asiduamente, y con los que tenemos una afinidad y contacto habitual.

El hecho de conocer en profundidad estos espacios, favorece el estudio, cosa que nos ayuda a integrar mucho más rápidamente la información relacionada, las deducciones y las conclusiones de los mismos.

Este trabajo se abrió a la participación de los alumnos de primero de PYDOD, de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Castelló, que estuvieron involucrados durante el primer semestre, pero, a partir del comienzo de 2020 nos hemos limitado a analizar, investigar y continuar la tarea solo las dos autoras del mismo.

Al principio, el área de estudio se abrió hacia una observación bastante amplia, que ocupaba numerosos y variados aspectos, como por ejemplo:

Centros comerciales incipientes en la época de los años 80, comparación con los actuales centros comerciales en vigor. (Como ejemplo, el paralelismo entre el antiguo y el actual supermercado Alcampo, ubicado en el mismo lugar, pero con instalaciones ampliadas de La Salera, así como con el desaparecido Lemon, donde actualmente y desde ya hace unos años, está situado Zara, en el centro de Castelló).

Centros comerciales actuales, sin referentes en la ciudad de Castelló (como lo es: El Corte Inglés, inaugurado en 2005).

Mediante el transcurso de la investigación, la línea de trabajo se ha ido afinando para ir analizando toda la información encontrada y poder extraer rigurosas conclusiones a una investigación limitada en el tiempo del año lectivo que nos concierne.

Palabras clave

Mapas cognitivos; centros comerciales; psicología ambiental; atrio; regeneración de los centros comerciales

Abstract

In this research we have been interested in knowing how people are oriented in commercial spaces, so we wanted to analyze several shopping centers near our immediate surroundings, more specifically in the city of Castelló de la Plana. These are places that we go through assiduously, with which we have an affinity and a regular contact.

The in-depth knowledge of these spaces help us in the study, integrating information, deductions and conclusions from them much faster.

This work was opened to the participation of the students of first degree of PYDOD, of the Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló, who were involved during the early semester, but since the beginning of 2020 we have limited ourselves to analyze, research and continue the task only the two authors of the theme.

Initially, the field was opened for observation, which dealt with numerous and varied aspects, such as:

Incipient shopping centers in the 80's, in contrast to current shopping centers. (As an example to say that, we have made the parallelism between the old Alcampo supermarket and the current supermarket, located in the same place, but with extended facilities of La Salera, as well as with the missing Lemon, where at the moment and for some years now, is located Zara, in the center of Castelló).

Nowadays centers, without referents in the city of Castelló (as it can be the first: El Corte Inglés, inaugurated in 2005).

Over the course of the research, the line of work has become more specific so that we can analyze all the information found and draw conclusions based on a limited search in the time of this school year that concerns us.

Keywords

Cognitive maps; shopping centers; environmental psychology; atrium; regeneration of malls

1. INTRODUCCIÓ

Els centres comercials, *shopping centers* o *malls* en anglés, són els temples del consum en la societat actual. Sense cap dubte, són el tipus d'edifici que defineix a la societat actual. El consum com a forma d'oci, no com a necessitat, on l'Homo ludens és el seu usuari habitual.

Amb algunes similituds amb les catedrals, que van representar les societats d'uns altres temps i llocs de reunió, on realitzar rituals, hui s'enten com el "ritual del consum". Tots dos edificis, amb vidrieres i grans altures, a fi de reduir i impressionar a l'usuari. També amb semblances a les zones públiques de l'antiguitat clàssica, com el fòrum romà, l'àgora grega o les places.

Des que van aparèixer a mitjan segle XX, als Estats Units, la qual cosa és una data relativament recent, s'està observant que molts dels primers centres comercials, han sigut abandonats, per a ser substituïts per uns altres més moderns i completament nous. Una altra estratègia actual és el *Demalling*, que consisteix a regenerar centres comercials desfasats, sense necessitat d'abandonar-los.

Les noves tendències inclouen el disseny d'espais urbans públics interiors oberts, però alhora coberts, en contraposició als centres comercials més primitius, que tenien un interior completament tancat a l'exterior. En aquest sentit, els atris són l'element que dona resposta a aquesta nova tendència.

2. OBJECTIUS

L'objectiu d'aquest treball realitzat amb l'alumnat estudiant d'interiorisme de l'EASD de Castelló de la Plana, és detectar i analitzar aquesta evolució, així com les noves tendències en el disseny dels centres comercials, estudiant diversos casos pròxims, dels centres comercials que van existir o existeixen a Castelló.

Aquest treball es va obrir a la participació dels alumnes de primer de PIDOD (cicle de Projectes i Direcció d'Obres de Decoració), de l'Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló, que van estar involucrats durant el primer semestre. No obstant això, a partir de l'inici de 2020, ens hem limitat a analitzar, investigar i a continuar la tasca únicament les professores autores del mateix.

2.1. Centres comercials de recent creació

En el present treball de recerca ens ha interessat conèixer com s'orienten les persones dins dels espais comercials, per la qual cosa, hem volgut analitzar diversos centres comercials del nostre entorn més pròxim, en concret, situats a la ciutat de Castelló de la Plana. Són llocs que transitem assíduament, i amb els quals tenim una afinitat, un contacte habitual. Com són: Zara, el centre comercial La Salera, i El Corte Inglés.

El fet de conèixer aquests espais en profunditat, afavoreix el nostre estudi, ja que es presta a integrar ràpidament la informació i deduccions que anem obtenint d'ells.

S'ha analitzat el comportament i la percepció que tenen els usuaris en aquests centres comercials, a través de dibuixos o esquemes que realitza cada individu de

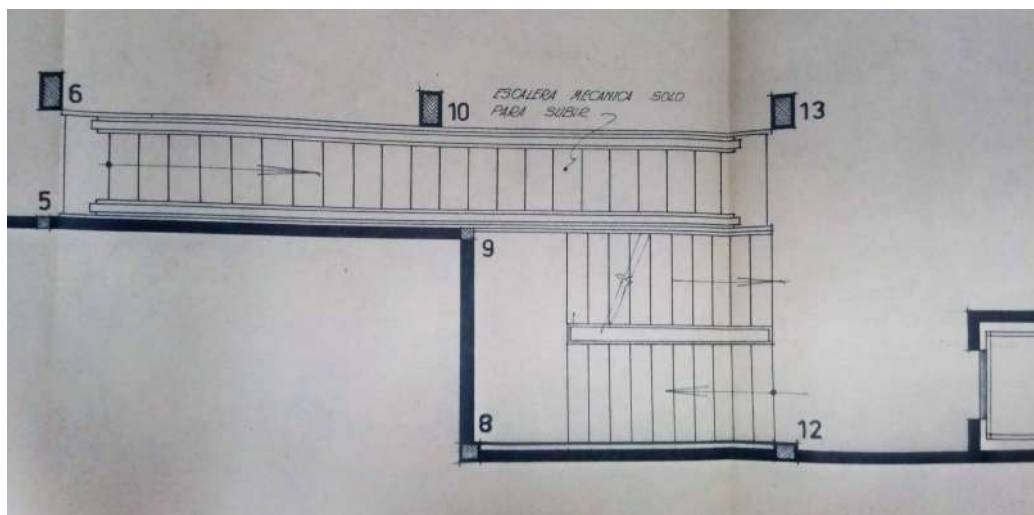


Figura 2. Detall de l'escala mecànica de Lemon (visat en març de 1973)



Figura 3. Plànol de l'alçat de Simago (visat en desembre de 1968)

3. MARC TEÒRIC

S'ha pres com a base d'estudi la psicologia ambiental, aplicada al disseny d'interiors. Autors com la professora Elena E. Giunta, del Politècnic de Milà, defineix "arte-facto", i altres conceptes, amb la intenció de construir definicions per a un marc conceptual adequat que "re-signifiquen" espais públics i col·lectius. Segons aquesta autora, la psicologia ambiental, defineix els artefactes, com a components de les cultures humanes. En esta investigació, hem identificat alguns dels artefactes (com entenem que ho és un atri pertanyent a un centre comercial) com a component de la cultura construïda actual.

També, dins el camp de l'urbanisme d'espais "públics" interiors, hem extret alguns dels ensenyaments de Charlie Q. L. Xue i el seu equip, que estudien els atris en estacions de transport com punts focals físics i psicològics per als usuaris.

D'altres autors com a F. Ruotolo, hem estudiat com apliquen els seus experiments sobre memòria espacial, qui va descobrir que la memòria espacial dels participants, és més precisa, quan en el recorregut que han de recordar, es troben punts de referència positius. L'evidència que es va constatar va ser, que el context influïa en la memòria i en la cognició espacial. D'aquesta manera, hem realitzat enquestes que contenien mapes per a dibuixar de memòria de centres comercials coneguts pels enquestats, i demanant-los que dibuixaren les fites que recordaven, resultant que un gran nombre d'ells, dibuixaven de memòria els atris i les escales mecàniques, la qual cosa evidencia també, que per a ells són punts de referència positius. També se'ls va demanar que representaren gràficament amb una línia el recorregut que realitzen habitualment, per a detectar quins llocs eren els més transitats.

En 1992, G. Dodds, ja va utilitzar la tècnica de dibuixar de memòria, contextos i llocs arquitectònics, per a posteriorment analitzar aquests dibuixos. Més recentment, l'enginyer de software T. Glander i el seu equip, van perfeccionar aquestes tècniques, nomenant-les "coremas" a estos dibuixos 2D fets de memòria, a partir d'espais 3D.

També s'han recaptat dades d'autors que relacionen els centres comercials, amb grans estructures urbanes públiques de l'antiguitat, com els fòrums romans o l'àgora grega. Entre aquests autors, es troben Orillard, Russell i Kocaili.

Així mateix, s'ha estudiat l'evolució dels grans centres comercials, al país on van nàixer, dels Estats Units i de les tendències que adopten en l'actualitat. Per a això, ens ha sigut útil llegir a M. Robbins i D. Smiley.

3.1. Antecedents comercials en Castelló

A continuació, farem un repàs dels centres comercials a la província de Castelló, emmarcats en les dates d'antiga construcció i en comparativa amb els actuals, i encara existents locals que continuen amb aqueixa activitat comercial, concretament, basant-nos en diversos casos dels inicis.

La configuració comercial castellonenca es va mantindre invariable fins a 1969, fins aleshores, absolutament tot, es comprava en tendes tradicionals amb un tracte directe amb el venedor/propietari. L'obertura d'aquests centres va suposar una extraordinària novetat i una gegantesca transformació comercial.

En principi s'ha de comentar que Castelló ciutat, es va erigir com a centre neuràlgic comercial del conjunt de la província de Castelló, perquè va ser la primera població que va dotar als seus habitants amb els primers antecedents de centres comercials, referint-nos a Simago i a Lemon, així com també, amb dos hipermercats Alcampo i Pryca. De fet, alguns analistes, van arribar a manifestar, que Castelló, no podria absorbir el volum de consum que requerien la magnitud d'aquestes dues superfícies comercials, inaugurades totes dues durant l'any 1985.

A continuació, a mode de resum esquemàtic, indiquem la cronologia dels primers centres comercials a la província de Castelló:

- **Simago Prìsunic, 1969** (es converteix en Carrefour Market)
- **Lemon, 1974** (es converteix en Zara)
- **Primer Alcampo, 1985** (creació i evolució)
- **Pryca, 1985** (es converteix en Carrefour)
- **El Cortes Inglés, 2005** (nova creació i vigent en l'actualitat)

3.1.1 Cas 1. Simago, abril 1969

En aquest primer cas és on veurem les incorporacions incipients que, en estar reflectits ací, òbviament, descriuran diversos casos posteriors, com serà el cas de Lemon, doncs, les seues característiques seran molt similars a aquest.

La irrupció d'un nou tipus de comerç, denominada "autoservei", va ser un boom per als habitants de tota la província. Tal com s'ha explicat en la introducció dels antecedents, el consumidor estava habituat a una compra molt directa, però també molt dirigida, perquè tot allò que necessitaven havien de demanar-lo davant d'un taulell i esperar a ser atesos pels dependents.

Així que, els canvis que enumerarem i les seues conseqüències, li van semblar una autèntica novetat al comprador/usuari, ("usuari" en el sentit de què comença també a proliferar la venda de serveis, a més de simplement productes). Comença també a ser una compra més activa, participativa i competitiva.



Figura 4. A l'esquerra: façana de la botiga de Simago en els anys 70. (Referència de consulta en hemeroteca digital 10/12/2019). Figura 5. A la dreta: actual façana de Carrefour Market. Edifici en totes dues imatges situat en el carrer Major, 64. (Imatge de l'autora 10/12/2019).

Les característiques introduïdes en la nova manera de comprar són les següents:

- No feia falta demanar res al dependent, ho podies buscar lliurement.
- No feia falta anar a diverses tendes per a aconseguir tot tipus de productes.
- Era la primera vegada que podies entrar en una tenda sense compromís de compra, es podien mirar els preus, tocar el producte, llegir etiquetatge, etcètera, deixar-lo en la cistella i comprar-ho, o deixar-ho en la prestatgeria i eixir sense comprar.
- Es van introduir les primeres escales mecàniques que va tindre la província.
- Tot estava ordenat per seccions, 1800 m² repartides en dues plantes.

Amb el temps aquestes novetats es van anar integrant com a normalitat, sobretot, a causa de les posteriors incorporacions en els nous comerços. No obstant això, cal assenyalar que, durant molts anys, tot aquest canvi, va deixar en el consumidor una memorable empremta i va fer que moltes persones que acudien a la capital a realitzar altres gestions, dedicaren una visita obligada a aquest primer centre comercial.

Aquest local continua en actiu, des de 1999 va entrar a formar part de la cadena Continent, passant a denominar-se Champion. Actualment, el local està ocupat per la marca francesa, com un mini-mercat, sent un Carrefour Market, també denominat Express.

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

Per a finalitzar en aquest cas comentar que hem advertit un recorregut circular bastant limitat, que amb el temps va perdre la motivació de l'usuari, qui podia pujar a la planta superior per les escales mecàniques, però que havia de baixar-les a peu per unes altres d'obra... Elements tan senzills com aquests, poden tindre una percepció negativa en el consumidor, que a la llarga es fa crític i perd l'interés.

3.1.2 Cas 2. Lemon, setembre 1974

La tenda Lemon, que a més de la seua relació amb el significat anglés “llima”, paraula curta, de fàcil pronunciació i simple de recordar... Extreta de les inicials de Leopoldo Monfort, empresari que va tindre la iniciativa dels primers grans magatzems en el cèntric carrer La Vera, va tindre una enorme repercussió.

Se li va considerar “centre comercial” per tindre sis altures on venien roba, complements, roba de llar, joguets, electrodomèstics, viatges... A més, comptava amb una cafeteria en la sisena planta amb vista a la plaça Santa Clara, cosa que va ser una enorme novetat cosmopolita que admiraven molts dels seus clients.

Va ser la primera tenda a Castelló que va crear les targetes de compra personal, equivalent al que hui en dia, seria semblant a una targeta de crèdit, o més prompte, com la targeta client d'El Corte Inglés o grup similar, doncs, es podia comprar, retornar, i pagar al cap de 30 dies, per a aquella època una cosa totalment insòlita.



*Figura 6. Façana de la tenda de Lemon, situada en el carrer La Vera.
(Consulta en hemeroteca digital 10/12/2019)*

Com es pot veure en la imatge, l'entrada té cert paral·lelisme als primers centres d'El Corte Inglés d'aquella època a tota Espanya: materialitat de marbre fosc, fusteria metàl·lica, pòrtic d'entrada amb volada, lletres corpòries com rètol d'establiment que contrasten i ressalten com un anunci per al consumidor.

Al seu interior, els 2500 m² de superfície dels sis nivells, comptaven amb uns 120 empleats i van fer que l'empresa es posicionara com una reconeguda companyia a la província castellonenca.

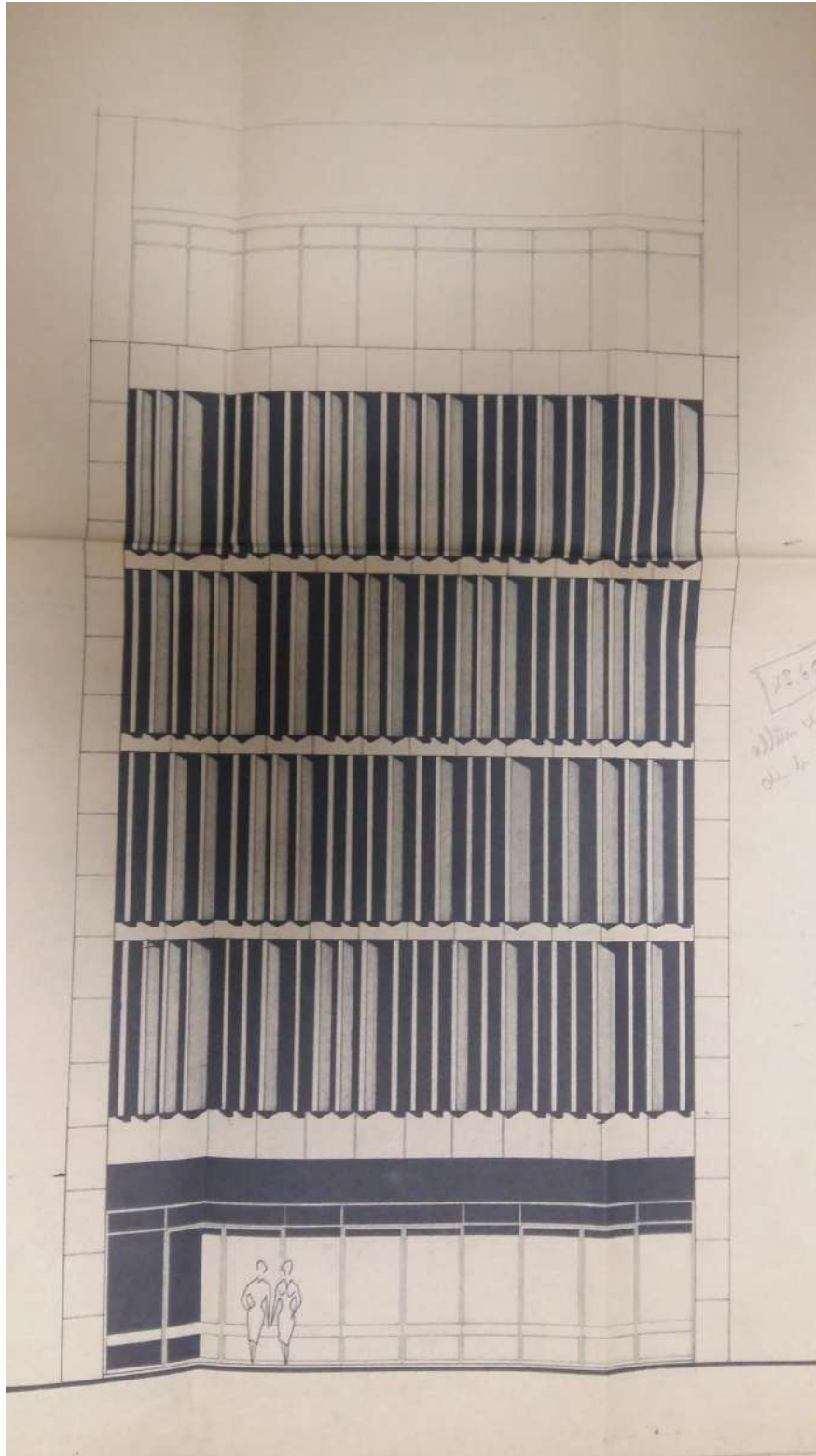


Figura 7. Plànol de l'alçat del que seria la façana original de la tenda de Lemon, situada en el carrer La Vera, on es veuen les seues 6 nivells inicials: planta baixa, primera, segona, tercera, quarta i en la cinquena es veu tan sols part que correspon amb la terrassa, en aquest nivell és on estava situada la cafeteria amb vista a la plaça Santa Clara. (Fotografia realitzada en la consulta realitzada en el registre municipal, en data 10/12/2019)

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

En aquest cas, veiem bastants sensacions positives, ja que la majoria de les persones amb les quals hem conversat sobre aquest comerç se'n recorden molt gratament de l'espai, dels productes, del seu trànsit i curiositats.

Observem un recorregut bastant estimulants per on circular entre les taules plenes d'articles i amb la intenció de voler pujar cap amunt, on, per descomptat, l'al·licient o, com diríem hui dia, el valor afegit, era sens dubte, la terrassa exterior que servia com a reclam singular, despertant l'interés de qualsevol.



Figura 8. Captura de pantalla des de Google Maps, on podem veure la planta del local comercial de pertanyent actualment a Zara, on percebem l'ampliació que aquesta companyia va fer en el seu moment, donant accés a la tenda a dos carrers. (Consulta 25/03/2020)

Després de diversos anys en actiu, la societat va tindre diversos canvis financers, van estar negociant el traspàs d'accions, no obstant això, la compravenda va quedar congelada. En 1992 l'establiment va tancar com a Lemon, però més tard vindria una època nova per al local, ja que va ser triat per la cadena de tendes de moda Zara per a posar el seu primer establiment a la província.

En el seu moment, prèviament a l'obertura, es va fer l'estudi del local i es va detectar que ampliant el recinte uns metres més cap al carrer d'Enmig, aconseguien, a més, de major visibilitat de la marca, crear un doble accés que va resultar tot un encert pel que fa a la mobilitat del consumidor. Perquè els clients, en la seua majoria dones, aprofiten les dues entrades per a connectar tots dos carrers i així mirar el gènere, provar-se roba i comprar gènere tèxtil i complements.

La tenda, doncs, es va estendre longitudinalment en la planta baixa mitjançant l'obertura de l'edifici en direcció cap a l'oest, enderrocant part d'una propietat particular.

Cal dir que aquesta tenda, encara en actiu, està situada en el que es considera el cor comercial de la ciutat de Castelló, on estan concentrats la majoria de negocis en el barri antic. La seua porta principal dona a la plaça Santa Clara, molt coneguda per contindre el mercat central, el pàrquing que dona cabuda a la majoria dels vehicles que es dirigeixen a l'Ajuntament, Tourist Info, entitats financeres, etc.



Figura 9. Façana de la tenda Zara centre, situada en el carrer La Vera. (Consulta 10/12/2019)

La tenda consta de quatre plantes transitables per als clients, establides de la següent manera:

- planta soterrani > roba infantil i de xiquet
- planta baixa _ accés per als vianants a dos carrers > roba de dona
- primera planta > roba de dona, més informal, denim i jove
- segon planta > roba d'home

Les altres plantes, situades més amunt, són d'accés restringit, únicament accessible al personal de Zara, on es troben els magatzems i valises generals.

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

Des que Zara va obrir, va connectar les seues plantes mitjançant un ascensor, situat a la dreta de l'entrada principal i unes escales construïdes a la seua esquerra, centrades en disposició al local, fàcils de trobar i amb suficient amplària per a pujar i baixar al mateix temps, que connecten al client amb cada planta.

Els clients habituals masculins han de fer el recorregut de pujada fins a l'última planta accessible per a client, d'aquesta manera, li generen desplaçar-se fins a trobar els seus articles, ja que aquest tipus de públic objectiu és menor, en xifres, que el femení.

Les clientes habituals saben que “dalt del tot” està la roba per a home, i “baix de tot” la roba infantil, de manera que també queden ben delimitades les dues plantes de roba femenina, sense cap mena de confusió. A més, el recorregut de la planta baixa t'afavoreix passar d'un carrer a un altre ràpidament.

Cal destacar el canvi de les escales mecàniques per l'ascensor i escales, l'ampliació a dos carrers, així com, una major visibilitat d'escaparate mitjançant l'ús de grans vidres en els seus enormes finestrals, tant en la planta baixa, com en la primera planta, on s'aprofita la llum natural amb vista a la plaça Santa Clara.

En l'actualitat, aquest comerç es manté actiu, amb les últimes novetats de la temporada. Sempre està transitat, de manera que continua com un record positiu en la psicologia del consumidor, que l'aprecia com un lloc on es mostra bé la roba, s'accedeix fàcilment, els seus penjadors deixen espai per a transitar, està net, ordenat, lluminós, i a més, és bastant competitiu quant a la moda actual, amb preus assequibles, realitza rebaixes dues vegades a l'any, transmet una evident imatge de tendència i gaudeix d'una bona reputació en quant a les opinions del consumidor.

3.1.3 Cas 3. Alcampo, maig 1985

L'obertura d'aquest hipermercat va suposar una vertadera revolució de les estructures comercials de la capital de la Plana. Amb 7670 m², 38 caixes d'eixida i unes 1200 places d'aparcament, es va posar immediatament en el cim de centres comercials d'aquells anys 80.

La quantitat dels productes que oferia, la varietat en els articles, corredors, categories, va fer d'aquest supermercat el comerç per excel·lència de l'època.

Amb el temps, es va posar en marxa una reforma de millora i ampliació que va finalitzar en 2006. En la qual es pot dir, la segona fase de construcció, prèvia demolició total de la nau antiga. Li van canviar el nom, Centre Comercial La Salera, de cara a realitzar una renovació integral, que va triplicar les places de pàrquing, així com també l'espai de locals comercials.

Des de 2006 fins 2018, es van mantindre actius, però amb nombroses fluctuacions els locals comercials, que canviaven de nom, de propietari, de marca... De manera que, es va fer un estudi on es va constatar que hi havia zones on el consumidor “no arribava a passar”, cosa que produïa un rebuig de trànsit en diversos locals allunyats del focus o àgora central. Per a això, mitjançant diversos estudis es va determinar tornar a renovar el centre comercial, que comprenia la demolició de la zona situada més a l'est del complex.

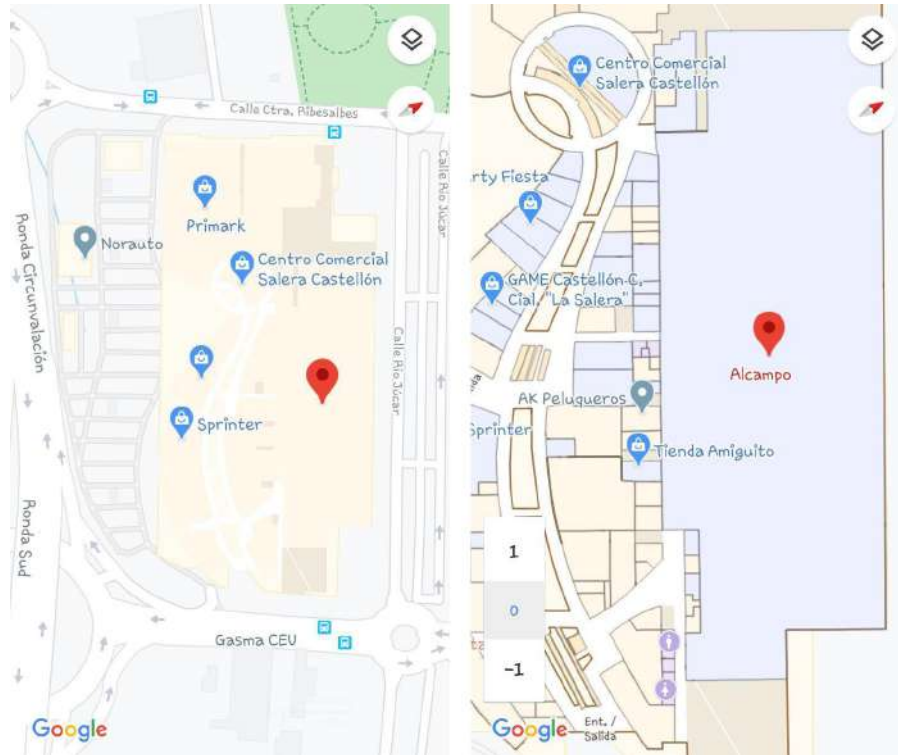


Figura 10. Dues captures de pantalla des de Google Maps. Esquerra: mapa de l'actual supermercat Alcampo, situat en idèntic emplaçament que en els seus inicis, encara que ampliat com a centre comercial. Figura 11, a la dreta: plànol de centre comercial La Salera, on podem apreciar la distribució dels locals comercials, trajectòries de pas centrals, on transiten els usuaris, així com del perímetre en planta del citat supermercat. (Consulta 25/03/2020)

En l'actualitat, el centre comercial es manté actiu i, en aquests moments, estan realitzant la reforma anomenada anteriorment, que encara que hauria d'estar ja acabada, continua sense estar-ho, per al descontentament de la majoria dels usuaris i treballadors, de fet, en aquests moments, encara no existeix un data determinada de la seua inauguració.

Tal com apareix en la informació de la seua pròpia web, s'indica: *"Tras más de 12 años de trayectoria Salera se Reinventa para adaptarse a las necesidades de sus más de 8 millones de visitantes anuales. El proyecto diseñado por el área de arquitectura de CBRE y promovido por la división inmobiliaria de DWS cuenta con un presupuesto de 13 millones de euros destinados a mejorar principalmente la experiencia de visita y la oferta comercial"*.

En el moment de la redacció d'aquest informe, i paral·lelament a les reformes de l'esmentat centre, destaquem la nova creació i realització d'un centre comercial proper, ens referim al Centre Comercial Estepark, que no detallem en el present treball, però sí pendent d'un anàlisi posterior.



Figura 12. Captura de pantalla on, si movem el cursor, podem veure la foto de la realitat actual a la realitat virtual (la infografia de com quedarà després de la reforma. Zona corredor planta soterrani. Consulta 01/04/2020)



Figura 13. Ídem figura anterior. (Zona accés rampes principals. Consulta 01/04/2020)



Figura 14. Ídem figura anterior. (Zona corredor primera planta. Consulta 01/04/2020)

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

Les fites positives d'aquest centre comercial recauen en què bàsicament, el seu recorregut és bastant més complex que els anteriors. Té més opcions, més matisos, amb la qual cosa, pot animar al client a passejar a delectar-se en aquest espai d'oci.

Els centres comercials es transformen per a ser també centres socials i d'entreteniment, de fer esport... Hi ha cabuda per a múltiples activitats, on el sector de serveis, s'amplia enormement en comparació amb els centres que hi havia anys anteriors.

És gràcies a l'anàlisi d'aquest centre comercial que hem pogut extraure conclusions que ens aporten dades molt precises tant dels mapes cognitius, com dels propis usuaris, la manera que tenen d'orientar-se en espais tan extensos. Els dissenyadors d'espais ho saben, i les seues aportacions giren entorn a detalls com: identificar les zones del pàrquing, generar amplis accessos, disposar de banys públics amb capacitat per a un gran aforament, per a il·luminar o "sobreil·luminar" el flux de trajectòria, els punts a destacar, els locals a emfatitzar, crear còmodes seients amb carregadors per als dispositius mòbils, connectivitat wifi i un llarg etcètera, atraient un consumidor més exigent.

Com podem observar en les infografies, aquests espais tendeixen a ser més arrodonits, més oberts, més il·luminats, més verds, més agradables, on passar el major temps possible. Esperem també que amb el temps, més ecològics i sostenibles.

3.1.4 Cas 4. Pryca, octubre 1985

Aquest centre comercial, a les mans de Javier Mansanet, el seu primer gerent, data la seua inauguració l'octubre de 1985. Situat en l'avinguda del Mar s/n, extraradi de Castelló, prop d'on ja se celebrava amb anterioritat l'activitat comercial del "mercat del dilluns", molt conegut a la província, va obrir una nau de nova planta construïda en 13.000 m², que comptava amb diversos locals, a més de l'hipermercat.



Figura 15. Façana del supermercat Pryca, situat en l'avinguda del Mar. (Consulta 10/01/2020)



Figura 16. Façana del supermercat Carrefour, situat en l'avinguda del Mar.
(Consulta 10/01/2020)

Els canvis que es poden observar des de la seua creació són mínims, fins i tot podríem dir, decoratius, simplement renovació en acabats tant de la identitat corporativa, com de l'estètica general de la nau industrial, que s'ha tornat més recta, més jeràrquica, prefabricada, en comparació amb aquells arcs arrodonits dels seus inicis, que des del nostre punt de vista, tenien, direm, una dimensió més humana, més acollidora. No obstant això, en l'actualitat, aquest centre encara segueix en funcionament, amb les instal·lacions de la signatura francesa Carrefour, prèviament anomenada Continente (a causa de la seua fusió amb Promodès, en 1999).

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

En aquest centre comercial notem una trajectòria molt lineal, perquè es trasllada a l'usuari a través de recorreguts llargs i longitudinals. Sense molta motivació o estímuls, més que el simple passeig pels corredors plens d'articles.

I si bé, falta atractiu, per manca de varietat i novetat de tendes, la seua obertura es manté vigor fins hui, sobretot, amb clientela assídua a la marca francesa.

3.1.5 Cas 5. El Corte Inglés, desembre 2005

El cas de l'arribada d'aquesta coneguda empresa espanyola a la ciutat de Castelló va ser una novetat que es va secundar amb la reurbanització i reestructuració de l'estació de ferrocarril i de les vies del tren que anteriorment passaven pel que ara és l'avinguda Morella. En els voltants del centre de Castelló, llindant amb el parc Ribalta, es va construir un edifici de nova planta, comptant amb un projecte innovador.



Figura 17. Edifici d'El Corte Inglés on es pot observar la zona per als vianants enjardinada per al seu accés i el parc Ribalta a la seua esquerra. (Consulta 10/01/2020)

Com es pot comprovar, aquest centre comercial de nova creació té una altra tipologia moltíssim més actual que en els casos observats anteriorment, amb la qual cosa, va ser i és una fita positiva a molts nivells per als ciutadans de Castelló.

Amb aquesta mena de complex comencem a observar tendències actuals d'edificació d'espais comercials, tant és així que, ha liderat amb èxit entre altres edificacions i construccions, és més, cada edificació nova, implica un canvi, una evolució que incideix, obliga, precisa que cada centre comercial posterior siga també més innovador, més atractiu, més d'avantguarda.



Figura 18. Plànol d'evacuació de l'altura sisena, on podem observar els ascensors, les escales mecàniques, els recorreguts alternatius amb escales perimetrals de l'edifici i on podem constatar la singular planta constructiva d'El Corte Inglés.

- Aspectes destacables percebuts durant l'anàlisi

El recorregut en aquest edifici presenta diversos atractius per a l'usuari, que ja no es conforma tan sols amb un espai nou, i estèticament agradable, deu, a més, sorprendre'l en molts aspectes durant la seua visita, ha de trobar facilitats, detalls que li facen aprendre del que veu, de la construcció, de la vessant més cosmopolita, més internacional de la ciutat, fa participar al consumidor. Intuïm que, en aquests espais, trobarem aspectes que vénen d'altres ciutats, d'altres idees, d'altres llocs, connectats amb aquest mitjançant la innovació.

El recorregut ja no és un, sinó múltiple, és obert, pot ser cada dia diferent, si u s'ho proposa, perquè hi ha diversos accessos, diversos tipus de pujades, de rampes, d'escaleres, el recorregut forma part d'una experiència, més que d'un "compra en si mateix", més que un negoci *per se*. L'usuari pot sentir-se atret simplement per recórrer les seues plantes, per investigar els seus circuits, per conèixer sobre el mateix edifici. De manera, que depén de cada individu com senta aqueix recorregut, de la seua pròpia concepció d'habitar l'espai, de veure'l, de viure'l.

4. METODOLOGIA

S'ha utilitzat una metodologia híbrida, amb mètodes quantitius, i qualitius. Els mètodes quantitius són mesurables, i han consistit en enquestes de tipus estadístic. Els mètodes qualitius són menys exactes, per contindre un factor de subjectivitat, i han sigut entrevistes, treballs de camp, i observació directa.

La realització de mapes cognitius, per part dels usuaris, la recollida d'aquests, i la posterior interpretació, formen part aquesta metodologia qualitativa, consistent en realitzar mapes 2D a partir de la memòria d'imatges mentals, posteriorment a l'experiència d'una realitat 3D, que s'ha estudiat a partir d'autors, que anomenen a aquests mapes *coremas*. (Glander, T., Peters, D., Trapp, M., Döllner, & J. 2009).

S'han realitzat enquestes a persones de totes les edats, inclosos xiquets. L'alumnat de l'EASD de Castelló ha sigut l'encarregat de realitzar part d'aquestes enquestes, on es prenen dades sobre l'edat, del gènere, nombre de vegades aproximat a l'any que l'entrevistat visita el centre comercial, fites o referències significatives que recorde del centre comercial, la motivació de la seua visita al centre, i finalment, se li demanava realitzar un dibuix de memòria (sense poder consultar plànols o imatges), del centre comercial en planta, representant gràficament el recorregut que habitualment realitza, i marcant les fites o llocs més significatius que recordara.

TREBALL DE CAMP per a ESTUDI d'INVESTIGACIÓ 2019/2020
participen els alumnes de l'EASD Castelló

ENQUESTA

Edat: _____



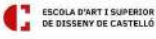

Dona Home

Nombre de vegades al l'any que visita aquest centre comercial: _____

OBSERVACIONS
En aquest estudi ens interessa saber què recorda vostè d'aquest centre comercial.
Pot escriure ací el que no puga dibuixar.

En la següent pàgina, dibuix de memòria allò que recorde de l'edifici, indique el seu recorregut habitual i on sol parar-se.
Podria dir-nos el perquè de la seua visita o la motivació de la seua compra?

· MOLTES GRÀCIES ·

MAPA COGNITIU

Figura 19. Plantilla base realitzada expressament per a aquest estudi divulgatiu.

A aquest dibuix fet de memòria, li diem mapa cognitiu. Adjuntem en l'Annex I, tots els mapes cognitius recopilats. En cadascun d'ells, està marcada l'edat i el gènere de l'autor enquestat. Igual que en altres estudis revisats, extraïem la conclusió que els adults, d'entre 20-45 anys, recorden moltes més fites, i són més precisos en les seues representacions, que els xiquets, o els adults majors.

Per tant, les conclusions d'aquest treball, s'han obtingut a partir de representacions d'aquest estrat de població. Per exemple, l'estudi encapçalat per l'autor C. Meneghetti, realitza proves de record de rutes, a adults joves, d'entre 20-30 anys, i a adults majors, d'entre 60-70 anys, obtenint un significatiu major rendiment en els dibuixos de mapes dels adults joves. (Meneghetti, C., Borella, E., Gyselinck, V., & De Beni, R. 2012).

En l'aula s'analitzen diferents centres comercials de Castelló, per ser els exemples més accessibles i coneguts de l'alumnat. Es tracten d'exemples actuals, i s'analitzen la distribució espacial d'aquests, mitjançant plànols de planta.

Posteriorment, es compara la percepció subjectiva de l'usuari després d'haver recorregut el centre (a la vista dels mapes cognitius), respecte a aquesta organització real en plànols de planta, de l'espai i dels usos. Altres autors utilitzen també centres comercials propers, per a realitzar els seus estudis. (Cavoto, G., & Limonta, G. 2013) (Ali, L.A., & Muhammad, S.A. 2017).

A part, també s'han analitzat centres comercials de la província de Castelló, d'altres èpoques, per a comprovar quina evolució ha tingut el seu disseny. Per a tal efecte, vam demanar permís a l'arxiu municipal de l'Ajuntament de Castelló, obtenint

l'aprovació per a la consulta d'alguns dels plànols dels desapareguts centres comercials Simago i Lemon.



Figura 20. Imatges de la nostra visita al registre de l'arxiu municipal de Castelló, a l'esquerra: la mesura en metres en planta de la façana de l'antic local de Lemon. Figura 21, a la dreta: la professora autora del present estudi Marina García-Broch Martín acarant en el plànol d'una de les primeres escales mecàniques que es van instal·lar a la província de Castelló.

Els resultats s'obtenen després d'interpretar els mapes cognitius elaborats mitjançant una mostra representativa de diferents tipus d'usuaris (dels quals finalment se seleccionen els d'adults joves), les enquestes, les entrevistes, els plànols de planta actuals, la documentació històrica obtinguda i l'observació.



Figura 22. Plànol de planta d'El Corte Inglés de Castelló, note's la senyalització marcant la situació de l'atri que genera un moviment circular i d'expansió. En aquest plànol, haurien d'haver-se indicat els carrers de dues bandes per a una major orientació dels usuaris, ja que vam veure, que estava les mateixa imatge per igual en tots els costats.

5. RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ

La recopilació d'enquestes i de mapes cognitius, ens ha permés extraure dades significatives. Concretament, s'han realitzat 23 enquestes per a El Corte Inglés, i 30 enquestes per a La Salera.

- **Enquestes per a El Corte Inglés.** Enquestats: 17 dones i 6 homes.

Franja d'edat de 0 a 15 anys (infantesa)	0 enquestats
Franja d'edat de 16 a 49 anys (adults joves)	18 enquestats
Franja d'edat de 50 a 70 anys (adults majors)	5 enquestats
TOTAL	23 enquestats

De tots els enquestats, 9 d'ells han dibuixat l'atri en els seus mapes (un 39%), i 20 enquestats han marcat la posició de les escales mecàniques (un 87%).

- **Enquestes per a La Salera.** Enquestats: 15 dones i 15 homes.

Franja d'edat de 0 a 15 anys (infantesa)	5 enquestats
Franja d'edat de 16 a 49 anys (adults joves)	24 enquestats
Franja d'edat de 50 a 70 anys (adults majors)	1 enquestat
TOTAL	30 enquestats

De tots els enquestats, 23 d'ells han marcat la posició de les escales mecàniques (un 76,6%), 20 enquestats han dibuixat l'atri en els seus mapes (un 66,6%), i 6 enquestats (un 20%) han dibuixat dos atris, (quan només existeix un).

Respecte a les enquestes realitzades per al cas d'El Corte Inglés, en un 87% d'ells, marca l'escala mecànica com a fita recordada pels usuaris.

Aquest centre comercial es va inaugurar en 2005 i malgrat parèixer molt de temps, es recorda com a recent, el disseny interior difereix bastant d'altres centres comercials d'El Corte Inglés, més antics. Prenent un exemple pròxim, El Corte Inglés del carrer

Colón a València, més antic que el de Castelló, està completament tancat a l'exterior, i no té finestres ni entrades de llum, ni atris interiors, però sí escales mecàniques. No obstant això, el de Castelló, al ser de recent creació, ja inclou l'element "atri".



Figura 23. Esquerra: alumnes de l'EASD de Castelló, observant l'atri d'El Corte Inglés. A la dreta: Figura 24. Atri exterior d'El Corte Inglés, vist des d'una planta superior.

Els alumnes d'interiorisme, han visitat aquest centre comercial, i han realitzat enquestes als usuaris. Un alt percentatge d'ells, ha dibuixat de memòria en el seu mapa cognitiu l'atri, com un element de forma aproximadament circular. Concretament un 39%.

Respecte a les enquestes realitzades per al cas de La Salera, en un 66,6% dels mapes cognitius, es dibuixa l'atri, a manera de cercle o plaça, com a fita recordada pels usuaris. (Recordem, que els enquestats no poden revisar plànols, ni fotografies del centre comercial, quan estan realitzant el mapa, el dibuix es fa de memòria).

Però, encara hi ha un detall més sorprenent, en un 20% dels mapes cognitius del centre comercial La Salera, es dibuixen dos atris, en lloc d'un, com existeix en la realitat. Investigant l'evolució d'aquest centre comercial, hem esbrinat, que la reforma que s'ha començat és precisament, per a dotar d'un segon atri addicional al centre, justament on molts dels enquestats dibuixen un. En aqueixa zona, on actualment encara no existeix un atri, els mapes cognitius, evidencien que els enquestats, no marquen el seu recorregut habitual per allí, ni recorden fites o els noms de les tendes. Això significa com que no existeix aqueix atri, l'usuari, no transita per aquella zona.

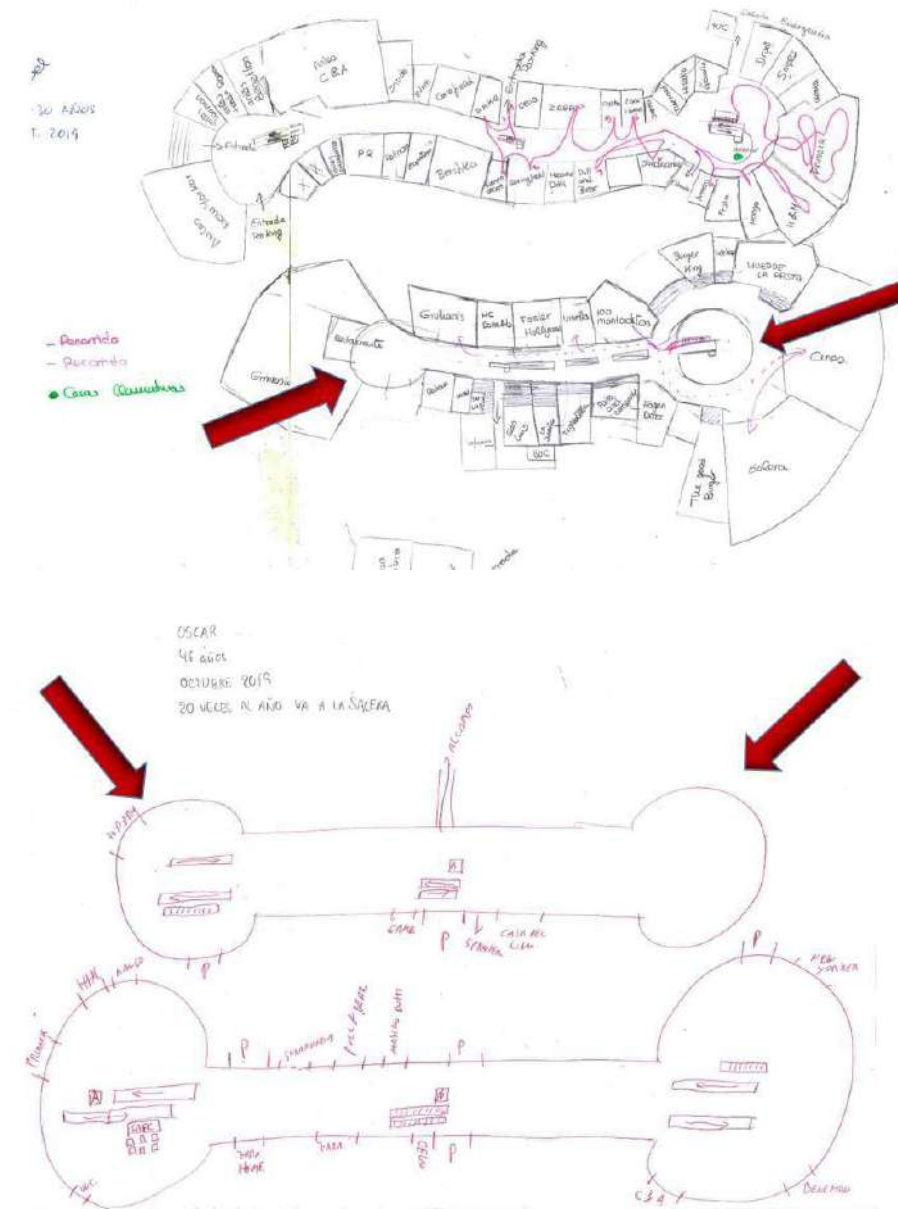


Figura 25 i Figura 26. Dos mapes cognitius de diferents usuaris enquestats de La Salera, en els quals es dibuixen de memòria dos atris, quan en realitat, només existeix un.

L'estratègia de renovació que ha emprés La Salera, consisteix en dotar d'un segon atri, en l'extrem oposat al que ja existeix, per a equilibrar la distribució. Aquesta conclusió s'ha obtingut en classe, després de realitzar una taula redona amb els alumnes, analitzant els mapes recaptats. L'alumnat dels estudis d'interiorisme ha pogut constatar la nova tendència del *Demalling*, que consisteix a projectar espais interiors oberts a l'exterior, però tancats, de recorregut circular, anomenats atris, per a reformar un centre comercial que ja no funciona, en lloc d'abandonar-lo.



Figura 27. Plànol de planta de La Salera, any 2019. Note's que només existeix un atri, en un dels extrems de la galeria.



Figura 28. Infografia de la reforma projectada per a La Salera, representant un nou atri, en l'extrem on abans no n'hi havia.

6. CONCLUSIONS

Les estratègies de regeneració i rehabilitació dels centres comercials, dins de la tendència del *Demalling*, han de simular la imatge mental que tenim de la ciutat (Ergun Kocaili, B. 2010). També han de simular la imatge històrica que tenim de la ciutat: l'àgora grega o el fòrum romà. Autors com Russell, afirmen que tenim una memòria cultural construïda a través del moviment, d'un moviment ritualitzat, que influeix en aqueixa memòria cultural, referint-se a la manera de viure i de recórrer els fòrums imperials i els fòrums romans en l'antiguitat. (Russell, A. 2014).

Concloem que l'atri d'un centre comercial, és l'artefacte idoni per a la regeneració dels centres comercials. Aquestes estratègies s'emmarquen en la nova disciplina del "disseny d'interiors urbà". Es tracta de resignificar aquests espais públics i col·lectius. La professora Elena E. Giunta, del Politècnic de Milà, defineix "arte-facto", com un objecte amb forma justificada, regular, simètrica, que requereix un ús individual o social, i que està relacionat amb la ciència cognitiva. La psicologia ambiental defineix els artefactes com a components de les cultures humanes. Aquests es van sofisticant tal com evoluciona l'ésser humà històricament. De manera que l'*Homo habilis*, o l'*Homo sapiens*, construïen artefactes més simples, que els més evolucionats que construeix actualment l'*Homo ludens* o l'*Homo videns*. (Giunta, E. E. 2009). Fadini, va més enllà i defineix l'*Spime* (paraula formada per *space+time*), que consisteix en un artefacte com a procés.

L'atri, com a espai públic col·lectiu, obert però cobert, amb el seu significatiu moviment circular constitueix un element de disseny d'espais interiors urbans, que es revela com a fita emocionalment positiva i persistent en el record, tant en les enquestes que hem realitzat com dins la nostra cultura. És per tant, un artefacte, propi de l'*Homo ludens* i de l'*Homo videns*, propi dels nostres temps. Un *Spime* també, perquè el temps, el procés del recorregut a través d'ell, és la forma en la qual les persones actuals ens valem d'aqueix utensili. Els nostres enquestats han dibuixat de memòria aqueixos artefactes, pensant en la forma en la qual els utilitzen o recorren. Així han evidenciat que el moviment circular havia quedat impregnat en el seu record de manera significativa.

L'atri, com a *arte-facto* o disseny, requereix la tipologia de centre comercial, per a ser regenerada. Incloent aquests atris en un projecte de remodelació, es pot evitar el fet gens desitjable d'abandonar centres comercials obsolets, com ocorre amb freqüència als Estats Units. D'aquesta manera es reciclen estructures existents, amb un menor impacte ambiental, que el que suposaria realitzar-les *ex novo*.

4. BIBLIOGRAFIA

4.1. Referències d'articles

- Ali, L. A. Salih Ali, Muhammad, S.A. (2017) Design Elements Affecting the Using of Atriums in Shopping Malls in Erbil city. *Sulaimani Journal for Engineering Sciences* / Volume 4 - Number 5, p26-41
- ARUP'S foresight, *Cities Alive. Rethinking green infrastructure.* (2014)
- Ashmore, M., Brown, S. D., & Macmillan, K. (2005). Lost in the Mall with Mesmer and Wundt: Demarcations and Demonstrations in the Psychologies. *Science, technology, & human values*, 30(1), p76-110.
- Cavoto, G., & Limonta, G. (2013). The demalling process in Italy. *Lusofona Journal Of Architecture and Education* - N. 8-9, p65-83.
- Dodds, G. (1992) Drawing from Memory: Context, Locus and the Difficult Journey. *Proceedings of the ACSA South East Regional Conference*, p1-11.
- Ergun Kocaili, B. (2010). *Evolution of shopping malls: recent trends and the question of regeneration* (Doctoral dissertation).
- Giunta, E. E. (2009). Urban interiors. Artificial territories. designing 'spatial script' for relational field. *Idea Journal*, p52-61.
- Glander, T., Peters, D., Trapp, M., & Döllner, J. (2009). 3D wayfinding choremes: A cognitively motivated representation of route junctions in virtual environments. In *Advances in GIScience* (p407-427).
- Gosseye J., Avermaete T., *The shopping centre 1943-2013. The Rise and Demise of an Ubiquitous Architecture.* Shopping Centres in Italy: New Polarities and Deadmalls. Gabriele Cavoto & Giorgio Limonta, p174-222.
- Meneghetti, C., Borella, E., Gyselinck, V., & De Beni, R. (2012). Age-differences in environment route learning: The role of input and recall-test modalities in young and older adults. *Learning and Individual Differences*, 22(6), p884-890.
- Orillard, C. (2005). "Agora versus shopping mall. La conception des équipements intégrés centraux des Villes Nouvelles face aux centres commerciaux". In Alexis Korganow (Dir.), *L'Interaction Ville-Équipement En Ville Nouvelle. Réception Et Adaptation De La Formule De l'Équipement Socio-Culturel Intégré, Paris, Laboratoire ACS, Rapport Pour La Mission Interministérielle d'Histoire Et d'Évaluation Des Villes Nouvelles*, p84-107.
- Robbins, M., & Smiley, D. (2002). Sprawl and Public Space: Redressing the Mall. *Washington: National Endowment for the Arts.*

- Ruotolo, F., Claessen, M. H. G., & van der Ham, I. J. M. (2019). Putting emotions in routes: the influence of emotionally laden landmarks on spatial memory. *Psychological research*, 83(5), p1083-1095.
- Russell, A. (2014). Memory and Movement in the Roman Fora from Antiquity to Metro C. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 73(4), p478-506.
- Ubilla-Bravo, G. (2017). Aporte de las coremas en la comprensión del espacio geográfico. *Dialéctica territorial: comprendiendo los fenómenos actuales*, (11). Recuperado a partir de <https://dialterrit.hypotheses.org/449>.
- Xue, C. Q., Ma, L., & Hui, K. C. (2012). Indoor 'Public' Space: A study of atria in mass transit railway (MTR) complexes of Hong Kong. *Urban Design International*, 17(2), p87-105.

4.2. Hemeroteca en periòdics digitals

Elena Aguilar. *Cuando Castellón descubrió el 'súper'*.

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/cuando-castellon-de-scubrio-super_1217071.html> [Consulta 10 de desembre de 2019]

[Enllaç al video de l'anterior ressenya]

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/cuando-castellon-de-scubrio-super_1217071.html?jwsourc=cl>

Esperanza Molina. *El Corte Inglés inaugura su centro de Castellón el día 9 y abre sus puertas al público 24 horas después.*

<https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-corte-ingles-inaugura-centro-castellon-y-abre-puertas-publico-horas-despues-200511220300-712473364718_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F> [Consulta 10 de gener de 2020]

Gerardo Ubilla-Bravo. *Las coremas: tradición, aportes en la comprensión del espacio geográfico y su proyección.*

<<https://dialterrit.hypotheses.org/tag/corema>> [Consulta 1 d'abril de 2020]

Farnós. *La ciudad de los hipers.*

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/ciudad-hipers_606949.html> [Consulta 10 de desembre de 2019]

José Antonio Navas. *Celso García tres meses después de firmar el contrato.*

<https://elpais.com/diario/1988/08/29/economia/588808804_850215.html> [Consulta 10 de desembre de 2019]

M.C.T. *El viejo centro comercial Alcampo está ya prácticamente demolido.*

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/viejo-centro-comercial-al-alcampo-ya-practicamente-demolido_170679.html> [Consulta 10 de desembre de 2019]

Periódico Mediterráneo. *Guerra del comercio con el híper Pryca.*

<https://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/castellon/guerra-comercio-hiper-pryca_762017.html> [Consulta 10 de gener de 2020]

4.3. Websites

Centro Comercial La Salera

<<https://www.ccsalera.com/historia/>>

<<https://www.ccsalera.com/reinventando-salera/>> [Consulta 20 de març 2020]

Corema <<https://www.ecured.cu/Corema>> [Consulta 30 de març 2020]

Demalling <<http://www.demalling.com/>> [Consulta 26 de març 2020]

Pryca <<https://es.wikipedia.org/wiki/Pryca>> [Consulta 23 de març 2020]

Zarch. Demalling. Una risposta alla dismissione commerciale.

<<https://zarch.unizar.es/index.php/es/numeros/numeros-publicados/numero-3/demalling-una-risposta-alla-dismissione-commerciale>> [Consulta 26 de març 2020]

EVALUACIÓN ALTERNATIVA COMO ESTRATEGIA DOCENTE

Abarca-Martínez, I.¹; Egea Sánchez, M^a. Á.²; Martí Ciriquián, E.³

Rufete Sáez, J.⁴; Vidal Oriola, S.⁵; Cermeño Noguera, R.⁶

Grupo de Investigación ACIS

(Aprendizaje Colaborativo e Interacción Social).

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela-ISEACV^{1, 2, 4, 5, 6}

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Alicante-ISEACV³

Resum

Aquest article exposa les experiències pedagògiques realitzades pel Grup d'investigació ACIS, els membres de la qual són docents i investigadors de les Escoles d'Art i Superior de Disseny d'Oriola i Alacant. Les experiències s'han dut a terme emprant estratègies docents alternatives que afavoreixen la implicació activa dels estudiants en processos d'aprenentatge col·laboratiu. La investigació es focalitza en l'anàlisi dels instruments d'avaluació mixta tant de processos com de productes, tots ells desenvolupats a partir del canvi de rol entre professor i estudiants.

Es potencia l'aprenentatge del futur comunicador visual, dissenyant conjuntament els instruments d'avaluació. La tipologia dels projectes, dels reptes o esdeveniments, es vincula a l'entorn social de l'escola. L'acostament de l'alumnat a l'entramat empresarial propicia l'aprenentatge expandit. El convenciment d'avaluar aquestes pràctiques involucrant a l'alumne, tant en el disseny dels instruments, com en l'aplicació d'aquests, afavoreix un aprenentatge integral.

Com a aportació creativa s'ofereix una sèrie de recursos per a mesurar la competencialitat de l'alumnat. D'aquesta manera l'autoavaluació, la coavaluació i la heteroevaluació forma part del seu procés d'aprenentatge i es produeix la transferència del coneixement. La recopilació de dades permet plantejar nous reptes en la millora contínua del procés d'aprenentatge.

Mitjançant el treball col·laboratiu es desenvolupen competències que ens permeten, a través de l'anàlisi i la investigació, una avaluació mixta dels processos i productes obtinguts, la qual afavoreix la innovació docent i la qualitat de l'aprenentatge.

Paraules clau

Instruments d'avaluació mixta; treball col·laboratiu; estratègies docents alternatives.

Resumen

Este artículo expone las experiencias llevadas a cabo por el Grupo de investigación ACIS, cuyos miembros son docentes e investigadores de las Escuelas de Arte y Superior de Diseño de Orihuela y Alicante. Las experiencias realizadas se han llevado a cabo empleando estrategias docentes alternativas que favorecen la implicación activa de los estudiantes en procesos de aprendizaje colaborativo. La investigación se

focaliza en el análisis de los instrumentos de evaluación mixta tanto de procesos como de productos, todos ellos desarrollados a partir del cambio de rol entre profesor y estudiantes.

Se potencia el aprendizaje del futuro comunicador visual, diseñando conjuntamente los instrumentos de evaluación. La tipología de los proyectos, de los retos o eventos, se vincula al entorno social de la escuela. El acercamiento del alumnado al entramado empresarial propicia el aprendizaje expandido. El convencimiento de evaluar dichas prácticas involucrando al alumno, tanto en el diseño de los instrumentos, como en la aplicación de los mismos, favorece un aprendizaje integral.

Como aportación creativa se ofrece una serie de recursos para medir la competencialidad del alumnado. De este modo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación forman parte de su proceso de aprendizaje y se produce la transferencia del conocimiento. La recopilación de datos permite plantear nuevos retos en la mejora continua del proceso de aprendizaje.

Mediante el trabajo colaborativo se desarrollan competencias que nos permiten, a través del análisis y la investigación, una evaluación mixta de los procesos y productos obtenidos, la cual favorece la innovación docente y la calidad del aprendizaje.

Palabras clave

Instrumentos de evaluación mixta; trabajo colaborativo; estrategias docentes alternativas.

Abstract

This article presents the experiences carried out by ACIS Research Group. The team members are teachers and researchers from the Orihuela and Alicante Art and Design Schools. The experiences have been carried out using alternative teaching strategies that favor the active involvement of students in collaborative learning processes. The research focuses on the analysis of the mixed evaluation instruments of both processes and products, all of them developed from the change of role between teacher and students.

The learning of the future visual communicator is promoted, jointly designing the evaluation instruments. The typology of projects, challenges or events is linked to the social environment of the school. The approach of students to the business network encourages expanded learning. The conviction of evaluating these practices involving the student, both in the design of the instruments and in their application, favors comprehensive learning.

As a creative contribution, a series of resources is offered to measure the competence of the students. In this way, self-evaluation, co-evaluation and hetero-evaluation form part of their learning process and the transfer of knowledge takes place. The data collection allows to pose new challenges in the continuous improvement of the learning process.

Through collaborative work, competencies are developed that allow us, through analysis and research, a mixed evaluation of the processes and products obtained, which favors teaching innovation and the quality of learning.

Keywords

Mixed evaluation instruments; collaborative work; alternative teaching strategies.

1. INTRODUCCIÓN: EL PODER DE LA EVALUACIÓN

El texto que aquí se presenta es el resultado de los procesos de renovación metodológica e innovación docente llevados a cabo por el Grupo de investigación ACIS (Aprendizaje colaborativo e interacción social) durante el curso académico 2019-20. Con estas reflexiones se da continuidad a las investigaciones desarrolladas previamente desde el año 2015, experiencias de aprendizaje llevadas a término en colaboración con el alumnado y con otras entidades públicas o privadas del entorno del centro educativo. ACIS está formado por un equipo interdisciplinar de profesorado-investigador de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela, nuestro trabajo pedagógico trata de mirar de frente a los procesos de enseñanza actuales para constelar experiencias de aprendizaje y mostrar cómo cada uno de nosotros podemos ser parte integrante y fundamental de una compleja máquina de conocimiento.

En el contexto curricular de la evaluación de procesos como estrategia docente en la Educación Superior, se proponen nuevos enfoques y herramientas para valorar de forma objetiva los procesos y productos que implican el aprendizaje mediante proyectos, en las Enseñanzas artísticas de Diseño.

El reto inicial parte de la necesidad de apostar por un profundo cambio en la forma en la que el docente interviene en el aula dado que, en última instancia, el estudiante es “[...] el responsable último e insustituible de su propio proceso de aprendizaje, en cuanto el proceso de adquisición de conocimientos” (Ander-Egg, 1999, p. 5) siendo este último, algo personal e intransferible. Partiendo de estas premisas, hemos coordinado diferentes experiencias didácticas, en colaboración con los estudiantes de las asignaturas de 2º curso: Marca e identidad corporativa, Proyectos y técnicas de investigación, Dibujo proyectual; Proyectos interdisciplinares de 3º curso; Imagen global y Oficina Lab de 4º curso (esta última con participación de alumnos y profesores de las especialidades de Gráfico, Moda e Interiores) y se han revisado los resultados obtenidos tras la evaluación conjunta de los procesos implementados.

2. OBJETIVOS

A partir de las experiencias didácticas desarrolladas se plantean los siguientes objetivos:

- 1.- explorar los procesos de evaluación como una metodología fundamental y clarificadora,
- 2.- acercar el conocimiento al alumnado,

3.- hacer a los estudiantes partícipes de su propia evaluación.

Las experiencias que se han llevado a cabo están relacionadas con la ejecución de proyectos vinculados al diseño gráfico y han permitido al profesorado de esta disciplina obtener los resultados que se presentan más adelante. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como el que está basado en retos (ABR) requiere por parte del docente de un minucioso control de los tiempos puesto que generalmente, estos se distribuyen a lo largo de varias semanas. La dificultad de evaluar de forma objetiva y la complejidad de las tareas a realizar por los estudiantes determina que, frecuentemente, los métodos de evaluación se centren más en los resultados finales que en los propios procesos de trabajo, cuestión que nuestras prácticas plantean revertir.

3. METODOLOGÍA: VALORANDO INTANGIBLES

3.1 Procedimiento y método

Tras el reto durante los últimos cinco años, de participar con los estudiantes en procesos de aprendizaje colaborativo, las experiencias recopiladas nos han permitido evaluar más allá de los aspectos tangibles, habitualmente más centrados en los resultados como las artes finales, la limpieza, la ortografía o la puntualidad en las entregas. Las investigaciones aportan información -recopilada mediante diferentes instrumentos- sobre aspectos más intangibles como los procesos creativos, las exploraciones metodológicas, las aportaciones al trabajo en grupo, los paneles de inspiración y el trabajo en equipo que van afianzando el estilo personal. Estas diferenciadoras propuestas de valor dan testimonio del proceso conceptual llevado a cabo, del conocimiento adquirido a partir de estas experiencias, así como de la futura capacidad profesional del alumnado.

En relación a los procesos de evaluación se ha tenido en cuenta que estos no deben ser únicamente el resultado numérico de un juicio de valor, sino que la práctica de la evaluación ha de sustentarse sobre tres pilares: “[...] un juicio de valor, un instrumento de medición, y un criterio previamente definido” (López-León, 2017, p. 334). Todos estos aspectos nos proporcionan información sobre la manera en que se debe desarrollar la actividad académica permitiendo su revisión y reorientación, puesto que dependiendo de los factores que se tomen en consideración los objetivos con los que se evalúa son diferentes.

Desde el punto de vista de la función o finalidad existen tres tipologías de evaluación: diagnóstica o inicial, formativa y sumativa. Frente a la evaluación sumativa que incide de forma global en el resultado final, la formativa es más recomendable. Esta última pone su atención sobre el proceso de aprendizaje, y en los instrumentos y los procedimientos con los que el docente recoge información: “[...] parte de la idea de que se debe supervisar el proceso del aprendizaje, considerando que éste es una actividad continua de reestructuraciones producto de las acciones del alumno y de la propuesta pedagógica” (Díaz y Barriga, 2002, p. 406). Los resultados no son el foco de la enseñanza, sino el mismo proceso como tal, monitorizando en todo momento las problemáticas a las que se pueda enfrentar el estudiante para ponerle solución mediante adaptaciones didácticas realizadas ex profeso. Por tanto, es fundamental para analizar y mejorar la enseñanza, ya que permite que el estudiante participe

activamente en el proceso de evaluación, de forma que son los mismos estudiantes los que acceden al conocimiento de qué han de aprender, participando así mismo en su propia evaluación y en la de sus compañeros.

El desarrollo y obtención de información sobre el tipo de valores intangibles anteriormente mencionado se ha trabajado mediante procesos llevados a cabo en tutorías en las que el docente, siguiendo diferentes criterios, ha recopilado información a partir de rúbricas y otras herramientas desarrolladas conjuntamente con los grupos de estudiantes. Estos procedimientos, que el estudiante generalmente desconoce han permitido dotar de mayor claridad a la forma en la que el docente evalúa: “los estándares y las expectativas en la evaluación deben ser claramente comunicados al estudiante, la retroalimentación debe ser clara y significativa” (López-León, 2017, p-335).

3.2 Materiales y herramientas

En relación con los materiales y las herramientas de evaluación es importante mencionar que las experiencias llevadas a cabo se han evaluado siguiendo tres tipologías como se observa en el esquema de los procesos de evaluación (Fig. 1):

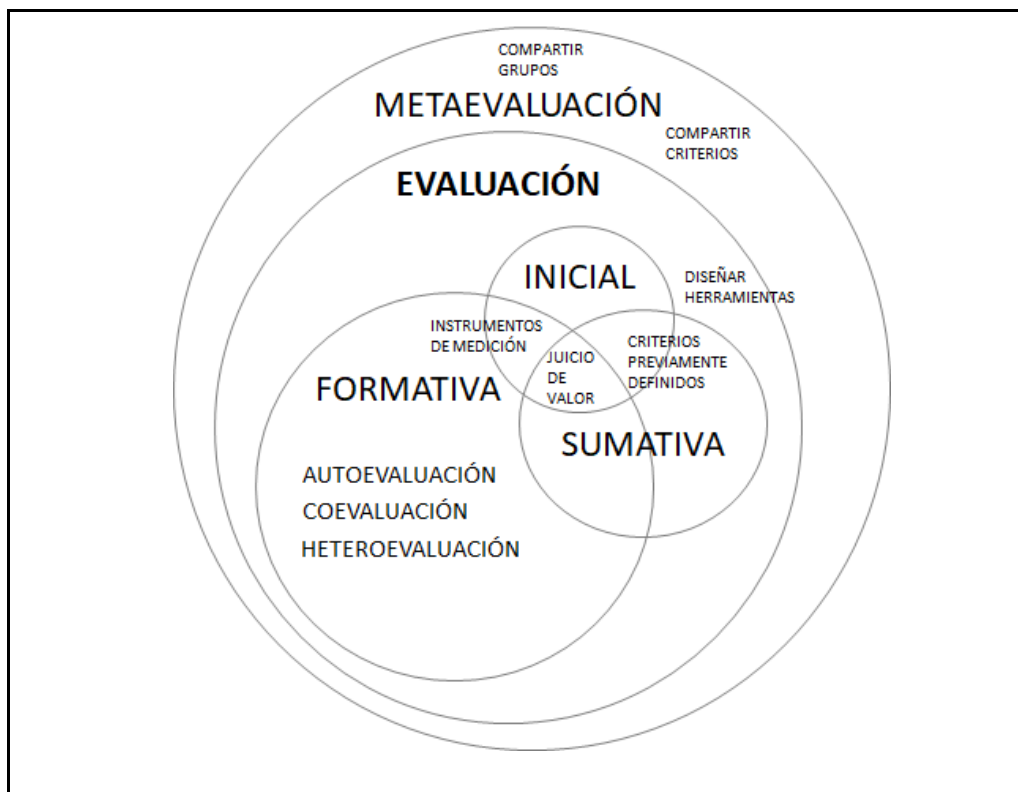


Figura 1. Esquema de los procesos de evaluación para un aprendizaje integrado.

1) aplicando al inicio una serie de cuestionarios que informan al docente del estado inicial del alumnado y las expectativas de aprendizaje que los estudiantes esperan obtener en las diferentes asignaturas. Esta evaluación inicial permite, además de valorar la aptitud, plantear estrategias que puedan suplir las posibles carencias percibidas.

2) La evaluación formativa, la más empleada en los estudios de diseño, ofrece al estudiante una constante retroalimentación por parte del docente y del resto de sus compañeros mediante presentaciones parciales de las diferentes fases de los proyectos

que son coevaluadas vía estudiante - estudiante; estudiante - grupo y estudiante profesor. La retroalimentación, práctica cotidiana en las disciplinas relacionadas con el diseño es también una constante en las enseñanzas por proyectos, ya que esta práctica ofrece al alumnado la posibilidad de mejorar constantemente su aprendizaje. Por tanto, en el paso del aprendizaje basado en la resolución de problemas al aprendizaje basado en retos (Fig. 2), la evaluación objetiva permite que el rol del docente sea más propositivo.

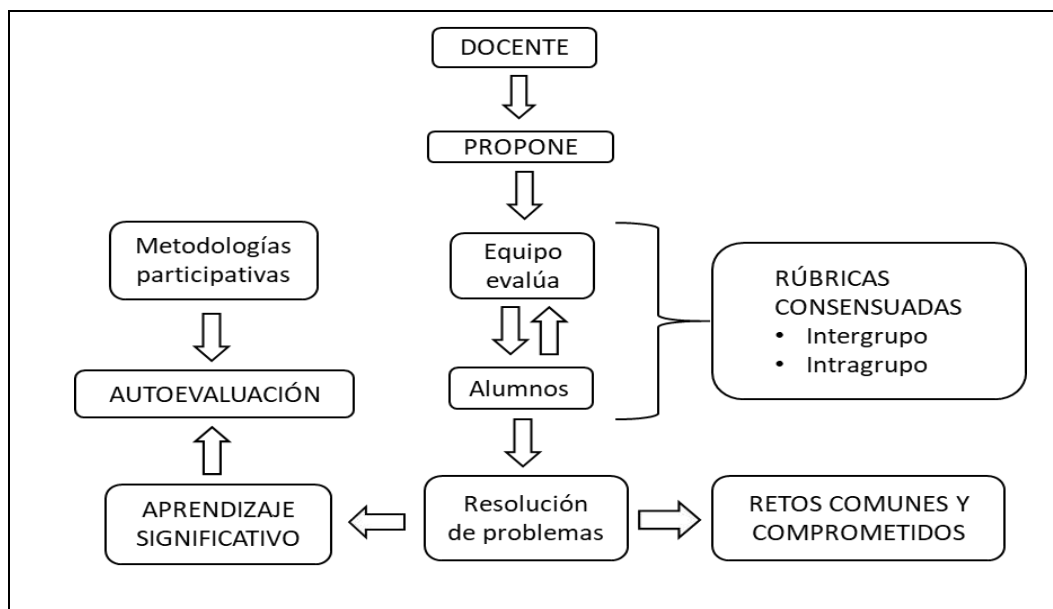


Figura 2. Requisitos para una evaluación objetiva y rol del docente en el paso del aprendizaje basado en la resolución de problemas al aprendizaje basado en retos.

3) Por último, la evaluación sumativa permite valorar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, a quienes se les ofrece diferentes posibilidades durante el cuatrimestre para llevar a cabo los proyectos, puesto que estos, por la propia metodología proyectual, se configuran de forma progresiva y secuencial.

3.3 Innovando con los cuadernos DANA

Generalmente los procesos en diseño gráfico se materializan en diferentes y progresivas fases. La investigación o documentación, la conceptualización y bocetación, así como la comunicación y normalización o ejecución del proyecto, junto con la presentación de prototipos o maquetas y las artes finales, requieren de un prolongado espacio de tiempo para materializarse. La coordinación interdepartamental e interdisciplinar ha permitido experimentar diferentes instrumentos de evaluación. Además de las rúbricas consensuadas, intergrupo e intragrupo, los diarios reflexivos y gráficos, o los cuadernos expandidos DANA (cuyas siglas se identifican como cuadernos del Diseñador, Artista, Nido y de Autor) o la datación como instrumento de seguimiento y secuencialización de los procesos y los foto-registros entre otros (Argudín, 2010) han permitido compartir experiencias entre profesores y cursos. El origen de los cuadernos DANA como herramienta diversificada surge con la finalidad de unificar todos los cuadernos que cada profesor de la especialidad trabaja con sus alumnos. El de diseñador: es de sketch relacionados con la especialidad, son

formativos; el de artista: es más creativo, de inspiración y se emplean diferentes técnicas expresivas; los nido: son cuadernos de ideas para un proyecto concreto; el de autor: es más personal, más peculiar y tiene un estilo concreto muy marcado en base a la inclinación que cada alumno tenga sobre su propio desarrollo profesional y estético. En todos ellos se evalúa, la sensibilidad artística, la creatividad y la responsabilidad de cumplir los plazos y la técnica. Los DANA pueden ser físicos y/o digitales, para lo cual se ha empleado la plataforma Trello (plataforma online o software de administración de proyectos con interfaz web creada en 2011 por el ingeniero Joel Spolsky (Albuquerque, 1965) que permite gestionar de forma colaborativa el flujo de trabajo y facilita realizar un DANA de forma colectiva aunando un proceso común).



Figura 3. Interés por participar en la elaboración de los criterios de evaluación.

Mediante los DANA, los estudiantes registran de forma periódica sus experiencias y sus procesos en el aula y de trabajo autónomo, tanto los personales, como los grupales, de forma que este procedimiento se convierte en una herramienta muy útil que ofrece al docente de diseño un canal de comunicación con el estudiante, quien a su vez “[...] se involucra como parte activa de su propio proceso de formación; su gestión es sencilla, complementa las actividades presenciales, favorece la interacción docente-estudiante y proporciona soporte a las actividades de evaluación y retroalimentación” (Barrios *et al.*, 2012, 405).

3.4 Un enfoque centrado en el alumno

En el conjunto de nuestras experiencias docentes hemos considerado de primordial importancia el dotar a los estudiantes de la necesaria autonomía, ello implica desarrollar métodos pedagógicos orientados a fomentarla: “La llamada *evaluación formadora* es un elemento clave del modelo que se propone precisamente transferir al alumnado el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación” (Quinquer, 2005, p. 18). De esta forma, la autorregulación permite que en lugar de que sea el docente el responsable de las carencias o errores, mediante las actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación, se construye un sistema de aprendizaje más coherente, centrado más en el proceso y la persona que en los resultados.

Desde el punto de vista experimental del enfoque centrado en el alumno, el énfasis se desplaza de la enseñanza al aprendizaje, y de la mera evaluación del producto final a “[...] incluir la evaluación del proceso y la persona” (Giloí y du Toit, 2013, p. 263). En el proceso de resolución de problemas tener evidencia de los procesos de ideación y de pensamiento, aporta información evaluable sobre los aspectos menos visibles de aprendizaje, lo cual es tan importante como tener constancia del dominio de las habilidades técnicas por parte de los estudiantes. En estos aspectos los DANA como registros son de suma importancia puesto que dan constancia de la toma de decisiones y de las fases que se suceden durante el proceso creativo.

Estas estrategias, junto con la autoevaluación ayudan a que el alumnado asuma como propio el proceso de evaluación, dado que muy frecuentemente “[...] el sentimiento y sensación desconsolada de los estudiantes respecto a la evaluación de los proyectos de diseño es más común en las instituciones educativas de lo que pudiera pensarse” (López-León, 2017, p. 337), manteniéndose un alto grado de desconocimiento y decepción sobre los criterios de evaluación del profesorado. Por ello, en el ámbito del diseño urge visibilizar los instrumentos y los procedimientos con los que están evaluando los docentes.

4. DEFINIENDO CRITERIOS: FACTORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Con el propósito de visibilizar los factores que intervienen en el proceso de evaluación se han llevado a cabo diferentes reuniones y entrevistas entre los miembros del grupo de investigación que compartimos metodologías docentes experimentales y/o disruptivas. En un profundo proceso de revisión, las experiencias de aprendizaje se han programado desde su génesis en las guías docentes, con la intención de observar la mejora en los resultados académicos y de desarrollo profesional de los estudiantes. Todas ellas tienen en común el hecho de haberse llevado a cabo de forma colaborativa, con un enfoque cualitativo y explorando diferentes formas de creación de equipos, en miras a ofrecer mejores posibilidades de enriquecimiento por parte del alumnado.

Aspiramos a mejorar los procedimientos de obtener información para mostrar de forma numérica los avances, pero se puede afirmar que los estudiantes han mejorado de forma exponencial tanto en el nivel del contenido conceptual de las propuestas desarrolladas, como en relación a los procesos reflexivos de los que dan muestra los resultados obtenidos.

Como directriz de la correcta aplicación de las leyes de educación, en nuestro centro, pero también en general, es muy urgente investigar nuevas metodologías de aprendizaje, así como compartir entre profesores y asignaturas, en todos los departamentos y especialidades de diseño, los procedimientos y criterios con los que los profesores evalúan a sus estudiantes.

4.1 Factores que intervienen en la evaluación

Los miembros de este grupo de investigación han elaborado junto con los estudiantes, y durante el horario de las tutorías, rúbricas específicas como instrumentos de

evaluación, lo que permite “[...] a los mismos alumnos construir su cronograma y hacer una guía individual de acuerdo a su perfil y capacidades para ofrecer un acercamiento más real a una vida profesional” (López-León, 2017, p. 340). Cabe plantearse que estas rúbricas deben permitir una cierta flexibilidad para no anular los procesos creativos individuales. En todo caso, nuestras exploraciones han coincidido con López-León, quien afirma que “[...] contar con criterios de evaluación consensuados en el aula podría ser un camino para dar mayor claridad al proceso de evaluación” (2017, p. 342).

Algunos de los recursos que hemos empleado para evaluar están vinculados al uso de las TIC’s, entre ellos los cuestionarios de Google, anónimos o no, que se emplean en cualquier parte del proceso de la investigación, tanto por parte de los estudiantes como por parte del docente, para testear la opinión de los estudiantes o del público al que va dirigido el trabajo. Las plataformas online como Trello o Slack son muy útiles, dado que ayudan a evaluar la datación de los procesos. Como recursos todos estos instrumentos, proporcionan gráficas estadísticas y/o datos cuantitativos y cualitativos cuyo análisis nos permite extraer conclusiones fidedignas, pero es importante que su diseño sea consensuado entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, se han empleado también otros instrumentos como la lista de evaluación del profesor que contribuye a datar con calidad el proceso, pero que -según expresan los alumnos- tienen demasiados ítems que valorar; listas para coevaluación del alumno, que comprometen al alumnado y los responsabiliza de sus ejecuciones, logrando mayor calidad de las actividades, pero con las que expresan molestia porque sean sus propios compañeros los que los evalúen; y también rúbricas de autoevaluación proporcionadas a mitad de cada proceso para las diferentes actividades.



*Figura 3. Cambio de rol. Alumna Joana Claros Cabero.
3º curso, Diseño Gráfico (13 de diciembre, 2019).*

En las asignaturas se insiste en la valoración de los procesos más que en la de los productos o resultados finales. Por la naturaleza de las asignaturas, así como por los resultados de aprendizaje que se evalúan, se pone en valor el proceso por encima del producto. Se emplean diversos instrumentos con un diseño flexible y adaptable a cada una de las prácticas.

En los grupos en los que se han interiorizado los procesos de evaluación conjunta, los alumnos muestran la necesidad de retroalimentación y aprovechan su propio ecosistema digital interactuando asiduamente con las diferentes plataformas de comunicación estudiante-profesor.

Según las diferentes prácticas abordadas, los criterios para la formación de grupos son variados: en un principio puede que los mismos los formen los propios alumnos, para lo que siguen únicamente criterios de amistad, o en algunos casos, simplemente por estar sentados en la misma mesa. En otras ocasiones, se realiza un estudio de las habilidades de cada estudiante, y en función de las mismas el profesor organiza los grupos. Para los trabajos posteriores que se realizan en grupo, los estudiantes ya son conscientes de sus habilidades, ritmo y nivel de implicación, por lo que el profesor designa a los directores de grupo que serán los encargados de elegir a los integrantes del mismo.

Esta estrategia docente aporta que cada miembro del grupo realiza un informe de las contribuciones al proyecto del resto de sus compañeros. Este informe diario se realiza de forma gráfica, por lo que en él se puede apreciar claramente los miembros del grupo que funcionan y los que no.

4.2 Consensuando criterios de evaluación

En general, el funcionamiento de los trabajos realizados en grupo es complejo básicamente por un problema de ritmos. Hay estudiantes que son técnicamente muy buenos, pero en conjunto no llevan el mismo ritmo de trabajo y es imposible cohesionar al grupo, por lo que este problema de ritmos favorece el individualismo. Por otra parte, la asistencia de todos los miembros del grupo a clase es muy importante, de no ser así el ritmo de trabajo y el cumplimiento del *timing* se ve perjudicado. Al centrarse en el proceso y en la realización de proyectos reales y no en el resultado final hay un riesgo importante porque hay que ajustarse a unos plazos, de forma que la carga de responsabilidad y el deseo de obtener un buen resultado final repercute en el proceso creativo que, en ocasiones no presenta el resultado de calidad esperado. Los estudiantes no tienen desarrollada la percepción de la implicación en un trabajo grupal, pero al tratarse de un trabajo real en mayor o menor medida acaban implicándose porque entienden que deben cumplir con un cliente real.

A posteriori los estudiantes aprenden conceptos que, si bien no se imparten de forma específica en la docencia de la asignatura como la psicología con el cliente, la adecuación de la gestión del tiempo o la labor de investigación previa, son en definitiva aspectos importantes al mismo nivel que el proceso de creatividad, se entiende que son igualmente decisivos. A pesar de que el grado de implicación con la asignatura se ve reflejado en cada etapa del proceso gráfico, la estrategia de que sean los propios estudiantes los que deben presentar las propuestas al cliente, en un intento de mostrar al cliente su grado de implicación con el proyecto, logra que estos respondan de forma óptima. Por ello, la estrategia de que el profesor quede en un segundo o tercer plano, no participando en la toma de decisiones, es muy interesante ya que obliga a asumir el compromiso y la responsabilidad frente al cliente.

5. RESULTADOS

En los procesos de aprendizaje es fundamental tanto evaluar el esfuerzo del estudiante, como las decisiones creativas y la propuesta estilística, aspectos todos ellos que más allá de coincidir con las expectativas o gustos del docente deben de ser justificados adecuadamente y en todo momento, por los estudiantes.

Las rúbricas consensuadas (intergrupo e intragrupo) como instrumentos de los procesos de evaluación evolucionan actividad tras actividad, pero cumplen mejor su función aplicadas a los productos; por su parte, las guías de evaluación funcionan para evaluar los procesos; mientras que las listas de control pueden emplearse con buen resultado en cualquier momento de los proyectos de diseño. Todos estos instrumentos permiten obtener información sobre cómo se puede mejorar el aprendizaje, objetivo primordial de la evaluación.

Las experiencias realizadas han permitido descentralizar la evaluación de forma que el alumno se ha transformado en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Se ha puesto en valor, no solo los instrumentos sino también el diseño de los mismos por parte de los propios alumnos que, de esta manera se implican y comprometen más.

La evaluación se debe realizar durante todo el proceso de aprendizaje de forma tanto inicial, como formativa y sumativa, tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Si este tipo de procesos se practica durante todo el curso, los alumnos aprenden a confiar en el profesor y en los criterios de evaluación porque los siente como suyos. El aprendizaje se convierte entonces en un foro que les permite expresarse y sincerarse, porque saben que se les escucha y que sus opiniones se tienen en cuenta tanto como sus ecosistemas de aprendizaje, habilidades individuales y gustos personales, que se valoran ahora positivamente. A diferencia de los alumnos que se centran en realizar un producto final al gusto del profesor, estos alumnos no se muestran atemorizados o confusos frente a la evaluación.

6. DISCUSIÓN

Como docentes, para evaluar los intangibles que suelen pasar desapercibidos, es más productivo enfocarnos más en la persona y en los procesos, que en los productos y los resultados finales. Con esta forma de proceder se ha conseguido recuperar la voz del estudiante a la vez que explorar nuevos instrumentos de evaluación que les permitan a los estudiantes entender con claridad sus procesos formativos.

7. CONCLUSIONES

Debemos por tanto seguir centrándonos en la evaluación mixta, tanto de procesos, como de productos, realizando siempre una metaevaluación (evaluación de la evaluación o reflexión sobre los procesos y los instrumentos empleados) que representa garantía de calidad. El aprendizaje realizado de forma colaborativa es un nexo de unión que favorece el aprendizaje integral y el desarrollo de las competencias. Si el alumno participa en los procesos de evaluación, participa así mismo en su aprendizaje, justificando la metodología del cambio de rol entre alumno y el profesor (Fig. 3), aspectos que anticipaba Jacques Rancière al sugerir que “[...] se puede enseñar lo que

se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (2003, p.12), garantizando el desarrollo de la profesionalidad, la calidad de los productos gráficos obtenidos y el desarrollo holístico del comunicador visual, aspectos básicos en la formación del futuro diseñador gráfico.

Agradecimientos: Las investigaciones llevadas a cabo por el Grupo de Investigación ACIS han estado apoyadas por el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV) a través de la Convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana (ediciones 2017-18, 2018-19 y 2019-20).

8. BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1999). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio Río de La Plata.
- Argudín, M.L. (2007). “La educación universitaria hoy”. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/principales.htm> [Consulta: 2 de marzo de 2020].
- Barrios, P. Ruiz, L.A. y González, K. (2012). “La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación”. *Investigaciones Andina*, 14(24), pp. 402-412. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239024334004> [Consulta: 2 de marzo de 2020].
- Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Giloi, S. y Du Toit, P. (2013). “Current Approaches to the Assessment of Graphic Design in a Higher Education Context”. *International Journal of Art & Design Education* 32(2).
- López-León, R. (2017). “Principales retos sobre el proceso de evaluación en la educación del diseño”. *Arte, individuo y sociedad*, 29(2), 333-347.
- Quinquer, D. (2005). “Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo”. En Ballester, M., *et al.* *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

LA DATACIÓN COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE.

*Martí Ciriquián, E.¹; Vidal Oriola, S.²; Egea Sánchez, M^a. Á.³;
Abarca-Martínez, I.⁴; Rufete Sáez, J.⁵; Cermeño Noguera, R⁶*

*Grupo de Investigación Equipo ACIS
(Aprendizaje Colaborativo e Interacción Social).
Escuela de Arte Superior de Diseño de Alicante¹
Escuela de Arte Superior de Diseño de Orihuela²⁻⁶*

Resum

Antecedents. Ací s'exposen experiències didàctiques que afavoreixen l'aprenentatge de l'alumnat. Es descriuen i analitzen les eines dissenyades per a datar els processos posats en pràctica pels estudiants.

Mètode. Es potenciarà treballar la transversalitat del coneixement, implicant a l'alumnat en el procés de datació i aprenentatge, implementat amb l'ús de les TICS. Les pràctiques formatives dutes a terme pertanyen a l'àmbit del Disseny Gràfic (des d'ara DG), i es vinculen a l'entorn social de l'Escola. Partint del compromís de banda del docent d'involucrar a l'alumnat en un procés d'aprenentatge col.laboratiu que afavoreix el seu desenvolupament integral i la seua capacitat com a comunicador visual. Els propis estudiants dissenyen i apliquen les eines de datació dels processos, potenciant així la confiança i el compromís amb el seu aprenentatge tant a nivell individual com a nivell col.lectiu.

Resultats. Com a aportació creativa s'ofereix una sèrie de recursos entre els que es troben els diaris gràfics com a eina de control, observació i registre del procés.

Conclusions. Mitjançant el treball col.laboratiu, la anàlisi i revisió dels resultats permeten desenvolupar les competències professionals. La datació mixta, és a dir, que data el professor i l'alumne, dels processos duts a terme afavoreixen la qualitat de l'aprenentatge i impulsa la transferència del coneixement. Aquesta eina docent té una doble funció, al permetre al professor obtindre un nou element avaluador contant amb la visió de l'alumnat, al temps que permet a l'alumnat realitzar una reflexió personal descobrint de mode actiu, autònom i creatiu l'autoaprenentatge.

Paraules clau

Innovació; aprenentatge; datació; creativitat.

Resumen

Antecedentes. Se exponen aquí experiencias didácticas que favorecen el aprendizaje del alumnado. Se describen y analizan los instrumentos diseñados para datar los procesos puestos en práctica por los estudiantes.

Método. Se potenciará trabajar la transversalidad del conocimiento, implicando al alumno en el proceso de datación y aprendizaje, implementando con el uso de las TICS. Las prácticas formativas llevadas a cabo pertenecen al ámbito del Diseño Gráfico (a partir de aquí DG), y se vinculan al entorno social de la Escuela. Parten del compromiso por parte del docente de involucrar al alumnado en un proceso de aprendizaje colaborativo que favorece su desarrollo integral y su capacidad como comunicador visual. Los estudiantes diseñan y aplican las herramientas de datación de los procesos, potenciando así la confianza y el compromiso con su aprendizaje tanto individual como colectivo. Se introduce la perspectiva temporal para analizar los errores cometidos y corregirlos. Se exploran visiones multidireccionales para lograr un objetivo común.

Resultados. Como aportación creativa se ofrece una serie de recursos entre los que se encuentran los diarios gráficos como herramienta de control, observación y registro del proceso.

Conclusiones. Mediante el trabajo colaborativo, el análisis y revisión de los resultados permiten desarrollar las competencias profesionales. La datación mixta, es decir que data el profesor y el alumno, de los procesos llevados a cabo favorece la calidad del aprendizaje e impulsa la transferencia del conocimiento. Esta herramienta docente tiene una función doble, ya que permite al profesor obtener un nuevo elemento evaluador teniendo en cuenta la visión del alumno, al tiempo que le permite al alumno realizar una reflexión personal descubriendo de manera activa, autónoma y creativa el autoaprendizaje.

Palabras clave

Innovación; aprendizaje; datación; creatividad.

Abstract

Background. Didactic experiences that promote student learning are exposed here. The instruments designed to date the processes put into practice by the students are described and analyzed.

Method. It will enhance the transversality of knowledge, involving the student in the dating and learning process, implementing with the use of ITCs. The training practices carried out belong to the fields of Graphic Design, and are linked to the social environment of the School. They start from the teacher's commitment to involve students in a collaborative learning process that favors their comprehensive development and their ability as a visual communicator. Students design and apply process dating tools, thus enhancing confidence and commitment to their learning, both individually and collectively. The temporal perspective is introduced to analyze the mistakes made and correct them. Multidirectional visions are explored to achieve a common goal.

Results. As a creative contribution, a series of resources are offered, among which are graphic diaries as a tool for monitoring, observing and recording the process.

Conclusions. Through collaborative work, the analysis and review of results allow professional skills to be developed. The mixed dating of the processes carried out favors the quality of learning and promotes the transfer of knowledge.

Keywords

Innovation; learning; dating; creativity.

1. INTRODUCCIÓN: DATACIÓN, UN INSTRUMENTO IMPRESCINDIBLE

El artículo que aquí se muestra es el resultado de los procesos de renovación metodológica e innovación docentes realizados, en el curso académico 2019-20, por el Grupo de investigación ACIS (Aprendizaje colaborativo e interacción social), formado por un equipo interdisciplinar de profesores de la EASDO (Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela), centro dependiente del ISEACV. Con este estudio queremos seguir dando continuidad a las investigaciones educativas y pedagógicas desarrolladas por ACIS desde sus inicios en el 2015, dentro de nuestro centro educativo, con profesores, alumnos y diversas entidades colaboradoras. Todo ello, para seguir construyendo un camino de aprendizaje colectivo, integrador y colaborador que nos haga tomar conciencia que la suma de las partes, de cada uno de nosotros, forma un todo único indivisible en esta gran aventura del aprendizaje.

De este modo, nuestra investigación parte de la propuesta, por parte del docente a los alumnos, de la práctica de datar los procesos, es decir, de la necesidad del registro y de la documentación de las actividades, a través del portafolio digital como elemento de reflexión personal, trabajo grupal cooperativo y en línea, de los distintos proyectos planteados, que se caracterizan por un enfoque visual y comunicativo aplicables al entorno social.

Se busca una nueva pedagogía, un nuevo aprendizaje diferente al paradigma tradicional. Centrado en el aprender, descubrir de manera activa, autónoma y creativa, que enfatiza los procesos (Marina, 2017, p.44). De ahí que estas nuevas habilidades se adquieran teniendo presente 3 objetivos:

1. Trabajar proyectos en grupo que favorezcan la transversalidad del conocimiento de forma cooperativa-colaborativo.
2. Implicar al alumnado en el trabajo en línea y la datación de sus procesos de aprendizaje.
3. Implementar las TICs en los procesos de datación (Aplicaciones de trabajo colaborativo, gestores del tiempo, gestores de fuentes, diarios gráficos, cuadernos reflexivos).

Ante todo, debemos tener muy presente que las clases se plantean con el concepto de taller abierto, entendido como “[...] un lugar de encuentro e intercambio de conocimientos, más que como el lugar donde se imparten clases dogmáticas”, en el

que “potenciar la comunicación entre los alumnos del taller, provocando charlas, tertulias y exposiciones de ideas” (García, 2012, p.57). De forma que, a lo largo de la evolución del proyecto haya una puesta en común entre los miembros del grupo y de toda la clase, para aportar ideas de mejora unos a otros, de una manera constructiva, además de poder dar diferentes enfoques y soluciones ante un mismo trabajo.

En este ámbito se enfatiza la didáctica de la libertad hacia la expresión del alumno, aun estando guiado por el profesor, pero siempre incentivando su libertad en la creación, lo que se denomina “autoexpresión creativa [...] un modo de expresión personal e individual” (Acaso, 2014, p.94), concepto que introdujo en 1903 Víctor Lowenfeld.

Este tipo de trabajo colaborativo lleva implícito necesariamente una reflexión sobre el desarrollo de las habilidades personales-individuales (de carácter privado) en relación con las grupales-comunitarias (de carácter público), cuestiones que “ayudan a caminar hacia la excelencia personal, académica y profesional” (Crespí, 2018, p.358). La balanza entre ambos ámbitos debe ser implementada a través de la exposición del discurso, el debate interno y la selección por acuerdo consensuado, para continuar avanzando en las fases del proyecto. Por ello, es fundamental la capacidad de observación, escucha y aceptación. Se busca estimular la cohesión grupal, el refuerzo de grupo mediante la red de pequeños intercambios de afectos, complicidades y negociaciones, para salir todos reforzados y recompensados (Galdeano, 2018).

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas que permiten un espacio virtual de colaboración, intercambio y trabajo colaborativo en línea entre los propios alumnos. Lo que resulta ser un soporte que permite un debate interno, continuo y compartido, incentivando un pensamiento crítico, entre los miembros de un mismo grupo, para seguir trabajando en el proyecto fuera del aula, del espacio físico (Cabrero, Barroso, Lorente y Yanes, 2016).

La datación es un recurso que apostamos por enfatizar, a través de las plataformas digitales mediante los portafolios virtuales en los cuales la formación “[...] se centra en los procesos en lugar de los productos, valorando lo que los estudiantes hacen, explorando la construcción del conocimiento, la realización de proyectos o la solución de problemas” (Escamilla, Quintero, Venegas, Fuerte, Fernández y Romá, 2016, p.17).

Por otra parte, nuestro reto consiste en contextualizar siempre el trabajo realizado, es decir, que responda a un entorno social concreto y real, de esta forma el alumno puede entender mejor el sentido de su trabajo, que “[...] los productos artísticos se hacen por alguien, para algo, con un proceso, con etapas, para cubrir un fin. Que hacer arte implica pensar, ser creativos, relacionar. Y que eso lleva su tiempo” (Acaso, 2014, p.128).

El nivel educativo en el que se lleva a cabo nuestra investigación es, por una parte, con alumnos de DG que cursan 2º y 4º curso. Asignaturas de la propia especialidad que son *Dibujo Proyectual* y *Proyectos de DG: Técnicas de Investigación y propuesta*, de 2º, e *Imagen Global de 4º*. Y, por otra parte, con alumnos de 4º de DG y de Diseño de moda (a partir de aquí DM) en la asignatura optativa interdisciplinar *Estudiolab: Oficina de concursos*.

Sin embargo, la dinámica de nuestra propuesta nos ha hecho encontrarnos con dificultades por parte de los alumnos aquí referidos, a quienes nuestro planteamiento

de trabajar en el aula de un modo novedoso y desconocido les resulta complicado. Principalmente, por tener que hacerlo en grupo y tener la responsabilidad de datar en una plataforma digital compartida en línea, de forma sistemática en cada una de las fases de todo el proceso del proyecto. De esta manera, lo que se pretende conseguir es que el alumno tome conciencia y, por tanto, asuma la importancia de la datación y de la cooperación, a nivel individual y grupal, de lo que va realizando en cada actividad, en la que se reflejan las dificultades encontradas y las posibles soluciones, lo que le genera un modo de pensar funcional y operativo, que se desarrolla a lo largo de todo el proceso del proyecto. (Izquierdo, 2010, p.116).

2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

2.1. Procedimiento: método de seguimiento

La metodología es proyectual, en los distintos ejercicios de clase, basada en el trabajo cooperativo en equipo. La formación de grupos y quienes lo componen será decisión del profesor, tratando de ser equitativo en número, y que puedan complementarse en conocimientos y habilidades, además de ser interdisciplinar en el caso de la asignatura optativa.

2.2. Materiales: herramientas de datación

En nuestro caso las experiencias llevadas a cabo en nuestras clases teórico-prácticos se han datado siguiendo dos tipologías, que a continuación pasamos a desarrollar.

2.2.1) Diarios gráficos reflexivos: Son diarios personales realizados de forma manual en los que cada alumno de 2º DG representa de manera gráfica la evolución y proceso del proyecto en el que está trabajando. Éste es un trabajo autónomo de introspección individual pero que, a su vez, comparte con sus compañeros, así como la exposición del producto final colectivo del proyecto. Con estos diarios gráficos (Fig. 1) podemos observar cómo el estudiante va resumiendo visualmente su día a día, el desarrollo del proceso, inicio-desarrollo-fin, a través de las distintas etapas del proceso creativo. Gracias a estos podemos conocer sus expectativas, conocimientos, problemas a los que se enfrenta y sus soluciones. Son, en definitiva, un instrumento importantísimo que registra la evolución del proceso de aprendizaje, que el propio alumno data de una manera diferente a lo largo de las distintas jornadas de trabajo específico del proyecto, tanto en las clases presenciales, como en las horas de trabajo autónomo.



Figura 1. Ejemplo del diario gráfico reflexivo de un estudiante
(17 de diciembre, 2019).

2.2.2) Plataformas digitales: Se han utilizado fundamentalmente dos, Drive y Trello (Fig. 2 y Fig. 3), cuyas características iremos analizando. Drive, de carácter obligatorio para todos los cursos de DG y Trello para la Optativa (a partir de aquí OPT) de 4^o. Canvas, Slack y Trello se han utilizado de forma opcional para 2^o y 4^o de DG, siendo Trello escogido por todos. En ambas analizamos los siguientes elementos:

- El tipo de trabajo: grupal e individual.
- Las prestaciones de la aplicación y usos: grupal e individual.
- El curso en el que los estudiantes lo utilizan.
- El tanto por ciento (%) utilizado por parte de estos.

DRIVE	Tipo trabajo	Prestaciones de la aplicación y usos	CURSO	% utilizado prestaciones
	GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar y clasificar información con interactividad. • Prestaciones como editor colaborativo en el tiempo de forma no presencial. 	2º DG	SI 95 %
			4º DG	SI 80 %
			4º OPT DG y DM	Deficitario 40%
	INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar y clasificar información con interactividad. • Prestaciones como editor. 	2º DG	Si 90 %
			4º DG	Regular 50 %
			4º OPT DG y DM	Deficitario 40 %

Figura 2. Herramienta colaborativa Drive.

Como indica la tabla de la herramienta colaborativa Drive (Fig. 2), si el tipo de trabajo es grupal va a ser utilizado para: ordenar y clasificar la información con interactividad; y como editor colaborativo en el tiempo de forma no presencial. Mientras que, para el trabajo a nivel individual, se utiliza para ordenar y planificar la información con interactividad, y también como editor, pero sin ser colaborativo. Además, dependiendo del curso en el que se encuentre el alumno su porcentaje de utilización variará, así podemos observar que, en 2º curso, a nivel grupal e individual su porcentaje es alto (entre 90 y 95%), mientras que, en 4º curso, también de modo grupal e individual, su porcentaje sin embargo es mucho menor (entre el 40 al 80%).

TRELLO	Tipo trabajo	Prestaciones de la aplicación y usos	CURSO	% utilizado prestaciones
	GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, datar la actividad individual y la interacción con el docente. • Retroalimentación. 	2º DG	SI 95 %
			4º DG	SI 80 %
			4º OPT DG y DM	Deficitario 40%
	INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuación a tres bandas. • Datación. • Posible flexibilidad y rectificaciones de contenidos y procesos. 	2º DG	Si 80 %
			4º DG	Regular 60 %
			4º OPT DG y DM	Deficitario 40 %

Figura 3. Herramienta colaborativa Trello.

Como indica la tabla de la herramienta colaborativa Trello (Fig. 3), si el tipo de trabajo es grupal va a ser utilizado para: organizar, datar la actividad individual y la interacción con el docente, lo que hace que se produzca una retroalimentación. Mientras que, para el trabajo a nivel individual, Trello se utiliza para interactuar a 3 bandas (alumno-grupo-docente), la datación, la posible flexibilidad y rectificaciones de contenidos y procesos. Además, dependiendo del curso en el que se encuentre el alumno su porcentaje de utilización variará, así podemos observar que, en 2º curso, a nivel grupal e individual es alto (entre el 80-94%), mientras que, en 4º curso, también de modo grupal e individual, su porcentaje sin embargo es regular e incluso deficitario (entre 40-60%).

A través de estas dos plataformas, Drive y Trello, se visualiza todo el trabajo en línea y la datación de la actividad propuesta, desde la primera fase hasta la última, mostrando el desarrollo, crecimiento y toma de decisiones, con los siguientes contenidos:

1. Propósito: Es la elaboración y la redacción explícita hasta la corrección final.
2. Producto gráfico-plástico: Se plasman las ideas, los bocetos, las muestras, los prototipos y el producto final.
3. Organización grupal: Es la forma de trabajar del grupo, en la que dependiendo de la fase en la que estén, se visualiza como se van organizando.
4. Desarrollo: Se van situando las distintas fases de desarrollo, crecimiento y toma de decisiones del proceso creativo.
5. Tiempos: Se indica la temporalización, para tener una clara gestión de éste en todas sus fases y poder cumplir con las fechas estipuladas, teniendo en cuenta las cualidades de los componentes del grupo y los medios reales para materializar la propuesta.

El docente siempre trata de guiar y ayudar al alumno en las distintas posibilidades de resolución de los problemas que van surgiendo, para la continuidad y desarrollo del proyecto, pero siempre recayendo la toma de decisión en el alumno de manera grupal.

A modo de ejemplo, el realizado por los alumnos de 4º curso en la asignatura optativa Estudiolab, (Fig. 4) de alumnos de DG y DM, de 4 créditos, con 2 sesiones presenciales de 5 horas a la semana y con 3 profesores de las 3 especialidades de Estudios Superiores: Interiorismo, Gráfico y Moda. Esta asignatura, se enfoca en la presentación de un proyecto de diseño para un concurso real de ámbito internacional, siendo elegido por todos el Selected 2019 de Bilbao. Para ello, se organizaron 3 grupos compuestos cada uno por tres estudiantes, de distintas especialidades, con sus propias propuestas, estableciéndose en distintas fases (anteproyecto, proyecto y entrega final), aplicando todo lo anteriormente comentado.



Figura 4. Captura de pantalla de la plataforma digital Trello.

3. RESULTADOS

Esta experiencia en líneas generales ha resultado muy positiva, ya que nos ha aportado a todos, alumnos y profesores, otras formas de entender la praxis educativa. En concreto, para el estudiante, el descubrimiento y la importancia en su aprendizaje de trabajar en grupo, en línea y datarlo.

Ahora, el alumno de todos los niveles, ha aprendido a incorporar el uso de otras plataformas digitales, nuevas para él y, anteriormente no utilizadas, para su proceso de datación como es Trello. También, ha continuado consolidando el conocimiento e implementando la utilización de plataformas digitales como Drive.

Sin embargo, nos ha sorprendido enormemente, a nivel actitudinal, el escepticismo y recelo ante estas nuevas dinámicas, así como la reticencia y desconfianza inicial del alumno de 4º curso hacia el docente en el uso de estas nuevas herramientas. Además, la carencia de formación en el trabajo de grupo cooperativo en línea de los alumnos de 4º curso, salvo en el 2º de DG. Y finalmente, la dificultad en la integración y aplicación de la datación en el desarrollo de un proyecto en cursos superiores, a diferencia de los primeros cursos.

A pesar de todo ello, creemos que el esfuerzo realizado por ambas partes ha tenido sus frutos. A partir de esta experiencia podremos ir modificándola y mejorándola en años sucesivos y en determinados cursos, para dar soluciones más adecuadas que ayuden a afrontar el trabajo con más éxito si cabe.

4. DISCUSIÓN

Somos conscientes de qué tipo de modelo pedagógico hemos aplicado, no es nuevo en el contexto de la educación, y actualmente está más vigente que nunca, sin embargo, la aportación consiste en aplicarlo en la EASDO. En nuestro centro son muy pocos los docentes que trabajan con esta perspectiva educativa, y aunque poco a poco, se va implementando con más eficiencia, todavía se puede observar ciertas reticencias y cuestionamientos en esta labor docente, por parte de compañeros del

mismo centro. Sin embargo, les animo a todos a intentarlo y a unirse a nuestro gran proyecto para avanzar juntos. Ya que, el equipo ACIS cree que vamos encaminados hacia la dirección correcta y persistiremos en esta senda, pues consideramos que es la única vía posible en la formación de nuestros alumnos, como futuros profesionales y sobre todo como personas.

5. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia pone de manifiesto la gran importancia que conlleva el proceso de datación en el aprendizaje del estudiante, el portafolio como elemento voluntario de reflexión y el trabajo del documento en línea.

La datación resulta difícil de comprender si no se toma parte activa en ella al realizar la actividad, es decir, si no se practica. Por ello, debe ser un elemento a introducir desde los primeros cursos hasta los últimos, de forma paulatina y continua, ya que, si no, la desconfianza por parte del alumno hacia el profesor en la “utilidad” de esta herramienta como facilitadora del aprendizaje aflora, como hemos comentado. Además, promover la importancia de la recogida de datos como parte del aprendizaje del alumno y, también, presentar diferentes opciones para la datación del proceso del proyecto, lo que aumenta las posibilidades y potencia mayor implicación e interés en el alumno.

También, destacar como fundamental el modo de trabajo que llevamos a cabo caracterizado por ser grupal y colaborativo. Esto implica que cada grupo de trabajo debe estar compuesto por un número reducido de alumnos, y que estos a su vez deben ser equitativos para poder igualar los diferentes ritmos de trabajo. Unido a la implementación del uso de las nuevas tecnologías que facilitan el trabajo en equipo cooperativo en línea resultan fundamentales.

Finalmente, es el mismo alumno el que debe tomar consciencia de su propio aprendizaje, de lo que aprende y de cómo lo hace, esta reflexión trascendente, implica un crecimiento integral y holístico, centrado en el Ser. Si conseguimos esto, habremos dado un gran paso en la praxis pedagógica y nuestra labor no habrá sido banal.



Figura 5. En el aula con los estudiantes de la asignatura Estudiolab

(11 de noviembre, 2019).

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento al Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV), y al apoyo recibido en la Convocatoria de asignaciones económicas para la realización de proyectos de investigación académica en los centros superiores de enseñanzas artísticas de la Comunitat Valenciana (ediciones 2017-18, 2018-19 y 2019-20).

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Cabrero, J., Barroso, J., Llorente, MC. y Yanes, C. (2016). "Redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación en educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias". *RED. Revista de Educación a Distancia*, n°1. <<https://www.redalyc.org/pdf/547/54748503001.pdf>> [Consulta: 28 de mayo de 2020]
- Crespí, P. (2018). "Justificación de la necesidad de una formación en competencias personales en la universidad. Diseño de un programa de formación". *Actas IV Jornadas de investigación y PHDAY en educación. Retos y oportunidades de la investigación educativa*, 358-369. <https://eprints.ucm.es/50016/1/IV%20Jornadas%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n__Retos%20y%20oportunidades%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20y%20PhDay%202018.pdf> [Consulta: 20 de junio de 2020]
- Escamilla, J., Quintero, E., Venegas, E., Fuerte, K., Fernández, K. y Romá, R. (2016). "Aprendizaje basado en retos". *Observatorio de Innovación educativa. Edu Trends*, n°1. <<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwja4au4nPTToAhUaBGMBHQI6A8QQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fgoo.gl%2FdA3ux8&usq=AOvVaw2w3glMH5ysRiq0oYJZqTCL>> [Consulta: 13 de junio de 2020]
- Galdeano, J.L. (2018). "El arte como espacio de socialización". *Actas IV Jornadas de investigación y PHDAY en educación. Retos y oportunidades de la investigación educativa*. <https://eprints.ucm.es/50016/1/IV%20Jornadas%20de%20Investigaci%C3%B3n%20en%20Educaci%C3%B3n__Retos%20y%20oportunidades%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa%20y%20PhDay%202018.pdf> [Consulta: 8 de junio de 2020]
- García, A. (2012). *El maestro escarabajo. Ideas para una nueva pedagogía de las artes plásticas del siglo XXI*. Sevilla: Cangrejo pistolero.

Izquierdo, M. e Izquierdo, A.M. (2010) “Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción”. *Documentación de las Ciencias de la Información*. Vol. 33, 107-123.
<<https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A/18677>>
> [Consulta: 27 de junio de 2020]

Marina, J.M. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona: Ariel.

El diseño del espacio interior saludable: La biohabitabilidad, como nuevo paradigma en el interiorismo.

M^a Teresa González López.

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela

Resum

El disseny d'Interiors està en constant canvi perquè s'adapta a les necessitats del moment de l'home en l'ús dels espais habitables i el seu entorn.

La demanda social, pel que fa als espais interiors, evoluciona segons van sorgint noves necessitats i nous problemes que afecten les persones en conseqüència de l'ús que es fa en l'hàbitat de materials, sistemes constructius, instal·lacions, tecnologia, i una infinitat d'elements i components que conformen el projecte d'interiorisme.

El nou paradigma, planteja un canvi necessari en aquest àmbit, perquè estiga més d'acord amb el medi ambient i les noves demandes, aplicant nous sistemes preventius i pal·liatius dels problemes i malalties que estan sorgint en els edificis a conseqüència d'aquests elements que afecten silenciosament als nostres espais i persones.

És per tant necessari prendre consciència, estar informats, proposar i ensenyar a plantejar el projecte d'interiorisme amb una amplitud de mires que prenga compromís amb el hàbitat saludable, que dissenyem des de i per a la salut de manera que el confort dels nostres espais signa realment *bio* és a dir, saludables i sempre sota el principi de precaució. Crear un hàbitat sota els principis de confort i salut conscientment, hauria de ser plantejat com una necessària estructura del disseny d'interiors.

Des del present article ens plantegem si el disseny interior no és innocu i que el dissenyador té responsabilitat ètica amb el client, de la mateixa manera que té responsabilitat civil i fins i tot penal en les seues obres.

Al cap i a la fi, els espais estan susceptibles a l'evolució del moment i als canvis tecnològics, a les tendències del moment i a la història i cultura contemporània. Raó suficient per aquest necessari canvi de paradigma o patir les conseqüències, ¿o no?

Paraules clau

Hàbitat, confort, biòtica, baubiologia, geobiologia.

Resumen

El diseño de interiores está en constante cambio porque se adapta a las necesidades del momento del hombre en el uso de los espacios habitables y su entorno.

La demanda social, en cuanto a los espacios interiores, evoluciona según van surgiendo nuevas necesidades y nuevos problemas que afectan a las personas en consecuencia del uso que se hace en el hábitat de materiales, sistemas constructivos, instalaciones, tecnología, y un sinfín de elementos y componentes que conforman el proyecto de interiorismo.

El nuevo paradigma, plantea un cambio necesario en este ámbito, para que esté más acorde con el medio ambiente y las nuevas demandas, aplicando nuevos sistemas preventivos y paliativos de los problemas y enfermedades que están surgiendo en los edificios a consecuencia de estos elementos que afectan silenciosamente a nuestros espacios y personas.

Es por tanto necesario tomar consciencia, estar informados, proponer y enseñar a plantear el proyecto de interiorismo con una amplitud de miras que tome compromiso con el hábitat saludable, que diseñemos desde y para la salud de manera que el confort de nuestros espacios sean realmente *bio* es decir, saludables y siempre bajo el principio de precaución. Crear un hábitat bajo los principios de confort y salud conscientemente, debería ser planteado como una necesaria estructura del diseño de interiores.

Desde el presente artículo nos planteamos si el diseño interior no es inocuo y que el diseñador tiene responsabilidad ética con el cliente, de la misma manera que tiene responsabilidad civil e incluso penal en sus obras.

Al fin y al cabo los espacios son susceptibles a la evolución del momento y a los cambios tecnológicos, a las tendencias del momento y a la historia y cultura contemporánea. Razón suficiente para este necesario cambio de paradigma o sufrir las consecuencias, ¿o no?

Palabras clave

Hábitat, confort, Biótica, baubiología, geobiología.

Abstract

Interior design is in constant change because it adapts itself to the needs in the use of living spaces and their surroundings.

The social demand, in terms of interior spaces, evolves according to the emergent of the necessities and new problems that affect people, as a result of the use made in the "habitat" of materials, construction systems, facilities, technology, and endless of elements and components that make up the interior design project.

The new paradigm raises an important change in this area, so that it is more in line with the environment and new demands, applying new preventive and palliative systems to the problems and diseases that are emerging in buildings as a result of these elements that silently affect our spaces and people.

To become aware, it is necessary to be informed, propose and teach how to plan the interior design project with an open mind perspective that commits to the healthy habitat, design from and for health so that our comfort spaces are truly *bio* that is, healthy and always under the carefulness principle. Create consciously a habitat under the principles of comfort and health, should be considered as a necessary structure of interior design.

From this article, we ask ourselves if the interior design is not innocuous, and the designer has ethical responsibility with the client, in the same way that he/she has civil and even criminal responsibility in his works.

At the end, spaces are susceptible to the evolution of the moment and technological changes, current trends and contemporary history and culture. Reason enough for this necessary change of paradigm or suffer the consequences, ¿aren't they?

Keywords

Habitat, comfort, biotics, baubiology, geobiology.

1. INTRODUCCIÓN

El diseño está al servicio del usuario, de sus necesidades y de la funcionalidad del espacio a diseñar. Se ha de ajustar a la demanda cumpliendo con normativas de distinta índole, soluciones constructivas, técnicas y funcionales, además de aportar creatividad a las soluciones.

Se ha de basar en el principio de confort, entendiendo como tal la definición que según la RAE atiende a “bienestar o comodidad material”, es decir lo que brinda comodidades y genera bienestar. Pero implica muchos conceptos que se adecúan a esto.

Para abordar un planteamiento más integral y acorde a las necesidades de nuestro tiempo, desde el punto de vista de la bio-habitabilidad en el proyecto de diseño de interiores y la aplicación de este por el profesional del interiorismo, cabe la necesidad de conocer cómo se detalla y se plantea desde una definición formal y aceptada.

1.1 Definición de Interiorismo y Código de conducta profesional.

¿Qué es el interiorismo? Podemos observar distintas definiciones. La Real Academia de la lengua define interiorismo como: “1. m. Arte de acondicionar y decorar los espacios interiores de la arquitectura.”

Se define como diseño interior:

El diseño interior es la disciplina proyectual involucrada en el proceso de formar la experiencia del espacio interior, con la manipulación del volumen espacial así como el tratamiento superficial. No debe ser confundido con la decoración interior, el diseño interior indaga en aspectos de la psicología ambiental, la arquitectura, y del diseño de producto, además de la decoración tradicional. Un diseñador interior o de interiores, es un profesional cualificado dentro del campo del diseño o quién diseña interiores de oficio como parte de su trabajo. El diseño interior es una práctica creativa que analiza la información programática, establece una dirección conceptual, refina la dirección del diseño, y elabora documentos gráficos de comunicación y de construcción. (https://es.wikipedia.org/wiki/Diseño_interior)

Pero también se queda escasa e incompleta.

El Decálogo del Colegio Oficial de Decoradores y Diseñadores de Interior, basándose en la definición que da el IFI (Federación Internacional de Arquitectos /Diseñadores de Interior) actualmente define:

El diseñador de interiores profesional es una persona cualificada por su formación académica y conocimientos que:

- Identifica, investiga y resuelve creativamente los problemas relacionados con la funcionalidad y la calidad de interiores.
- Realiza funciones relativas a los espacios interiores incluyendo su programación, análisis de diseño, planificación del espacio, estética e inspección del

La Biohabitabilidad, como nuevo Paradigma en el Interiorismo.

trabajo in situ, utilizando sus conocimientos especializados sobre construcción de interiores, sistemas y componentes de un edificio, su funcionamiento, equipamiento, materiales utilizados y mobiliario.

- Realiza proyectos gráficos y documentos relativos al diseño de los espacios de interiores procurando hacer hincapié en la calidad de vida y protección de la salud, seguridad y bienestar general.

En el Código de conducta profesional aprobado por el IFI (Federación Internacional de Diseñadores/arquitecto de Interior/) se indica en el primer punto de este apartado lo siguiente:

Responsabilidad del Diseñador ante la Comunidad (...) El Diseñador asume la responsabilidad de actuar profesionalmente respetando la ecología y el entorno natural. (...); actuar profesionalmente respetando la ecología y el entorno natural; (...) diseño de los espacios interiores procurando hacer hincapié en la calidad de vida y protección de la salud, seguridad y bienestar general. (IFI, s.f.)

Como podemos comprobar, dentro de los organismos creados para el ejercicio de la profesión se redacta la responsabilidad dentro de un código ético y profesional. esto, se pretende demostrar que es necesario un cambio o mejor dicho, una ampliación de los objetivos en cuanto al diseño de los espacios, siendo básico el conocimiento elemental de conceptos, y el planteamiento de este paradigma olvidado o simplemente obviado y desconocido por el diseñador de interiores.

Pasamos la mayor parte de la jornada en el interior de edificios, en el trabajo y en nuestras casas en donde permanecemos realizando nuestras actividades o descansando. Confort, salud y hábitat está en estrecha relación, porque supondrá nuestro bien estar o no. La OMS (WHO, 1948) dice que: "La salud es un estado completo de bienestar físico, psíquico y social".

Podemos seguir aludiendo a la importancia de la salud en cuanto a distintos factores: "La salud es en definitiva un juego de equilibrio en el que intervienen una gran diversidad de factores estrechamente vinculados, que podemos sintetizar en tres grandes bloques: el factor genético, el ambiental y los derivados del estilo de vida". (Bueno E. s., 2009)

Si el diseñador de interiores es el encargado, por así decirlo, de crear espacios habitables, teniendo en cuenta todos los factores con anterioridad indicados en la definiciones de su cualificación como profesional, ¿no será menos responsable de adaptarse a las nuevas necesidades surgidas por el estilo de vida que nos obligan la incorporación de las nuevas tecnologías, formas constructivas, materiales innovadores etc.?

El progreso nos ha facilitado en muchos aspectos la vida cotidiana y laboral, además de los sistemas de servicios, pero, estamos sujetos a sufrir las consecuencias que puedan acarrear las innovaciones y que solo a través de la

experiencia, del tiempo, la observación y la reflexión, podemos comprobar cómo nos puede afectar.

La aparición de nuevas patologías asociadas a este progreso, muchas veces de carácter multifactorial, nos obliga a observar con más detenimiento la forma de vida, y en dónde y cómo lo hacemos. Reflexionar cómo nos impacta o nos afecta, dependiendo por supuesto de factores personales de mayor o menor sensibilidad, nos acerca a establecer otras formas de proceder para preservar la salud y el confort en nuestros espacios habitables.

Hemos podido experimentar a lo largo del tiempo cómo afecta a la salud el empleo del plomo, el amianto, entre otras sustancias o materiales constructivos, que ha obligado a tomar nuevas medidas para preservar la salud en los espacios y el entorno. Pero el progreso sigue y se presentan nuevos factores de riesgo ambiental que actualmente son objeto de estudio, y que generan controversia o falta de interés en la investigación por los propios intereses socio-político-económicos, como están siendo los efectos de las radiaciones electromagnéticas, o de algunas sustancias químicas o la influencia de las radiaciones geofísicas en la salud de las personas.

Las nuevas demandas y necesidades obligan de alguna forma a que el diseñador de Interiores, que es el profesional especializado en el diseño del hábitat que junto a arquitectos y constructores, tomen conciencia del espacio Interior abordado desde otro paradigma, planteando el proyecto de interiores de una manera más profunda e integral, cuestionando el espacio más allá de la funcionalidad, la estética y el diseño, integrando pues, la búsqueda del confort entendido como bienestar, por tanto salud.

Buscar y encontrar una definición del espacio saludable, donde recoja la finalidad en que estos no enfermen a sus ocupantes (Síndrome del Edificio Enfermo o SEE) a costa de la innovación estética o tecnológica, sería pues una idea que planteamos para obtener una visión desde una perspectiva más amplia y completa en el interiorismo, que actualmente está dejando de ser una innovación para convertirse en una necesidad demandada por el cliente que no se conforma debido a que su salud se ve afectada. Necesariamente se ha de hacer desde la investigación y el principio de prevención. Tecnología sí, pero con prevención y protección.

En la I Jornada Técnica Arquitectura Sostenible SEEB- Knauf, la Doctora Silvestre indica:

(...) en este contexto, Sostenibilidad, Eficiencia Energética y Salud deberían ir de la mano, implementando criterios que concilien la salud del medioambiente y el ahorro energético, sin olvidar la salud de las personas, pues el objetivo final de la construcción es el albergar la vida. (Silvestre, 2013)

Por eso, desde el presente artículo de investigación, demandamos reflexión, estudio y debate y planteamos un paradigma diferente, un nuevo arquetipo para el proyecto de Interiorismo acometido por el diseñador de interiores, desde otra visión más amplia y adecuada a la persona y el entorno habitable. Lo haremos desde la aplicación de los conceptos de la Baubiologie y la bio-habitabilidad en el diseño de interiores, como una necesidad que se está imponiendo y a corto o medio plazo será más demandada por cuestiones de necesidad, por una apertura de conciencia, que

incitan a una búsqueda de información para solventar los problemas de salud y falta de confort generados en el propio hábitat.

2. OBJETIVO.

Partimos como objetivo principal, basándonos en la necesidad de plantear y dar a conocer este nuevo paradigma dentro del proyecto de diseño de interiores. Pero no de una manera exclusivamente divulgativa, sino, específicamente para reflexionar en el planteamiento de un cambio de pensamiento dentro de poder abordar un proyecto de manera integral y acorde con lo que vendremos a definir como un espacio saludable y un cambio de acción y resolución.

El primer paso es tomar conciencia de lo que estamos hablando, y conocer a qué estamos expuestos. Si basamos como una hipótesis que, actualmente el interiorismo no presta, (la mayoría de las veces), la atención necesaria a lo que realmente es el confort y la biohabitabilidad relegando en exclusividad al diseño, la estética y la tecnología, la creación de espacios que pueden producir el efecto no deseado en quienes lo habitan u ocupan, a medio y largo plazo, podríamos entonces, simplemente contestar como usuarios a unas cuestiones básicas que responden básicamente a cómo nos afecta y en qué términos se ha proyectado ese espacio concreto. Reflexionemos por unos momentos, planteándonos unas simples cuestiones elementales: ¿cómo siento mi espacio de trabajo? o ¿descanso confortable, cómodo, relajado, seguro? ; si la luz es suficiente, si no me daña; si tengo una temperatura óptima y una calidad del aire y humedad ambiental adecuada...o si mi espacio habitable no me enferma. En definitiva si hábito un lugar sano y conozco estas premisas.

Cómo hemos podido comprobar, en la declaración de responsabilidad en el código ético para el ejercicio de la profesión, se contemplan los términos de actitudes que inducen a desarrollar un espacio que no atente a la salud del habitante. Esto añade la necesidad de planteamiento y ampliación de objetivos, más allá del diseño y las innovaciones de los acabados, más allá de la tecnología y la vanguardia. Todo ha de convivir en el perfecto equilibrio, para que lo uno no vaya en detrimento de lo otro, es decir, de la salud.

Apunta por tanto, a que, el arquitecto, el constructor y sobre todo el diseñador de interiores, tienen una responsabilidad, al menos ética de procurar espacios habitables sanos, espacios para la vida, y por tanto, se tiene que crear la consciencia de que puede haber diseños que enferman.

2.1. **Justificación y relevancia**

Es muy importante identificar, conocer y valorar, lo que puede afectar a la salud y bienestar del usuario dentro de un espacio interior. A la hora de proyectar un interior se ha de conocer, no solo la funcionalidad del espacio y las necesidades del cliente en cuanto al contenido ambiental, sino que, debemos saber las características y tipologías de los revestimientos y materiales que empleamos en el diseño y para la construcción de dicho espacio, por la posibilidad de que no sean adecuados en cuanto a la salud se refiere.

Los nuevos materiales, la innovación de las nuevas tecnologías, y los factores dentro de la naturaleza que se han obviado durante excesivo tiempo, han dado lugar a que el espacio interior quede lejos del verdadero concepto del confort.

Si el diseñador de interiores es el encargado, por así decirlo, de crear espacios habitables, teniendo en cuenta todos los factores con anterioridad indicados en las definiciones de su cualificación como profesional, sería de rigor que atendiera a todo lo que afecta o afectará a su calidad y la de sus habitantes.

El progreso nos ha facilitado en muchos aspectos la vida cotidiana y laboral, además de los sistemas de servicios, pero, estamos sujetos a sufrir las consecuencias que puedan acarrear las innovaciones, y que solo a través de la experiencia del tiempo y la reflexión podemos observar cómo nos puede afectar. La aparición de nuevas patologías asociadas a este progreso, muchas veces de carácter multifactorial, nos obliga a observar con más detenimiento la forma de vida, y en dónde y cómo lo hacemos. Reflexionar cómo nos impacta o nos afecta, dependiendo por supuesto de factores personales de mayor o menor sensibilidad, nos acerca a establecer otras formas de proceder para preservar la salud y el confort en nuestros espacios habitables.

Hemos podido experimentar a lo largo del tiempo cómo afecta a las personas el empleo del plomo, el amianto, o materiales constructivos, que han obligado a tomar nuevas medidas para preservar la salud en los espacios y el entorno. Pero el progreso sigue y se presentan nuevos factores de riesgo ambiental que actualmente son objeto de estudio, y que generan controversia o falta de interés en la investigación por los propios intereses socio-políticos-económicos, como por ejemplo está siendo los efectos de las radiaciones electromagnéticas, o de algunas sustancias químicas o la influencia de las radiaciones geofísicas en la salud de las personas.

Una nueva demanda ante enfermedades aparentemente sin explicación científica, ha creado una conciencia más amplia entre investigadores, médicos, geólogos, biólogos y geobiólogos, a observar, estudiar y concluir en que hay factores nocivos dentro de nuestros espacios y la forma de concebirlas que nos enferman, y están involucrándose arquitectos e interioristas que se abren a una nueva perspectiva del edificio y el espacio interior, dando cabida al uso de la bioconstrucción, la biótica, la aplicación de los valores de la Baubiologie, antes del proyecto, en el de la reforma o ante la demanda de ese no confort conseguido en sus clientes. Por otra parte

estamos defendiendo proyectos que incluyen la domótica, sin ser conscientes que el ahorro energético y /o la comodidad que nos puede aportar una instalación domotizada en el espacio interior, produce efectos indeseados en la salud si no se prevén correctamente las instalaciones para evitar la sobreexposición de las ondas y los CEM. Nuevas tecnologías, nuevas formas de vida, nuevos factores de riesgo, nuevas demandas, nuevos retos que solventar por las necesidades que se han creado, por lo tanto el planteamiento de un nuevo paradigma en el diseño de interiores viene empujando y creando otros planteamientos dentro del desarrollo y la metodología proyectual, para acometer proyectos integrales que abarquen la demanda de la realidad del momento. ¿Cuál debe ser el paradigma de la nueva arquitectura del siglo XXI?, “De forma global, debe ser aquella que satisfaga las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las propias”. (Carrión, s.f.)

2.2. Marco de referencias

2.2.1 Antecedentes y estado actual del tema.

La baubiología o bioconstrucción nace en Alemania en los años 70 cuyos principios fueron elaborados por el profesor Anton Schneider, pionero de la bioconstrucción, que aportó una importante labor investigadora y divulgadora. La palabra Baubiologie la podríamos definir como construcción biológica y ha sido acuñada por El Instituto para la Construcción de Biología + Ecología Neubeuern (IBN) en Alemania. Desde el año 1983 en que se fundó la misma, ha instaurado una serie de criterios para que las construcciones de viviendas o edificios estén basadas en unas reglas con el fin de que sus moradores puedan gozar de un ambiente completamente sano y ecológico. Sostenibilidad y construcción sostenible, biohabitabilidad, son conceptos que van unidos, no solo a la eficiencia energética, sino a la salud del espacio habitable.

Diversos arquitectos conocen y aplican el tema siendo conscientes de una necesidad apremiante en un futuro ciertamente próximo pero también en el momento presente. Uno de los ejemplos más cercanos en nuestra propia Comunidad Valenciana es el arquitecto Luis de Garrido, director del Máster en Arquitectura Sostenible, nombrado arquitecto del 2008. En España la bioconstrucción cobró una conciencia pública que avanzaba con lentitud a raíz de las medidas de protección del medio ambiente de la legislación europea.

En la actualidad hay asociaciones que se dedican a la investigación y formación, además de la profesionalización en estas especialidades apoyando una conciencia que se abre a la necesidad del momento. Las universidades españolas de arquitectura ofrecen titulaciones a los estudiantes de arquitectura o del sector profesional para conocer la bioconstrucción y todo lo que conlleva.

Los congresos anuales internacionales sobre Baubiologie, como en el caso del I Congreso Internacional de Baubiologie – Biología del Hábitat realizado en la ciudad de Lleida en noviembre de 2009 en manos de la Fundación Institut Tecnològic de Lleida y la Universidad de Lleida, dan cita a los grandes expertos en el sector de la Biohabitabilidad a nivel europeo. Auspiciado por el IBN, el Instituto Alemán de Baubiologie y Ecología de Neubeuern (IBN), este congreso contó con la participación de más de 180 personas, principalmente técnicos y expertos en el sector a escala nacional.

Expertos ponentes internacionales, como representantes del sector a nivel nacional como Mariano Bueno, Carlos Requejo, Monika Brümmer, Ismael Caballero o Toni Marín, debatieron a partir de las perspectivas de futuro del sector planteadas por Petra Jebens-Zirkel en su ponencia “La bioconstrucción en España” (Lleida 2009). Se recogieron en este debate los distintos aspectos concernientes al tema. Unir las fuerzas de todos los implicados en la bioconstrucción (técnicos, gremios, promotores) en una red común, a escala nacional y a nivel europeo.

Desde este momento cada año se convoca un nuevo congreso donde se exponen los avances y las necesidades, además de las necesarias exigencias a los gobiernos. Por otra parte también se editan publicaciones y boletines con respecto al tema de la sostenibilidad. Simultáneamente o con casi la misma finalidad podemos encontrar el término bio-arquitectura. Si hablamos de bio-arquitectura, entendiendo como tal aquella en la que tanto el diseño como en la construcción tiene una actitud responsable hacia el hombre y la naturaleza, encontramos al arquitecto Oscar Niemeyer como un antecedente en este campo. La casa de Canoas, construida en 1951, es un ejemplo perfecto de cómo Niemeyer aceptó sin reparos desde muy pronto las limitaciones y los desafíos del entorno natural:

Hay que saber enfrentarse a cada terreno. Construyó con la naturaleza, no contra ella. ¿Y por qué esas rampas que parecen interminables?. Las rampas ofrecen la oportunidad de disfrutar del paisaje y de la arquitectura en su conjunto; la rampa es como un viaje (...) La bio-arquitectura busca la integración de las construcciones con el entorno y la naturaleza, razonado con el ecosistema local, se busca el reciclado de los excedentes, el ahorro de energía, materiales eco-sostenibles y saludables para las personas. Aplicado a la vivienda estudia la relación entre los materiales de construcción, la salud humana, los recursos energéticos y el impacto sobre el medio ambiente. (Dercon, 2008)

Se dice que el hábitat es nuestra tercera piel. Luz, temperatura ambiental adecuada, grado de humedad, ventilación, transpiración, formas no agresivas y/u orgánicas, sostenibilidad...

La bioarquitectura replica los principios que se encuentran en la naturaleza con el fin de crear entornos construidos que benefician a las personas y otros seres vivos... El principio central de la bioarquitectura es que todo diseño debe ser energéticamente armónico con la naturaleza. (Planeta decó, 2012)

Por último, bien ligados a estos términos y su aplicación, no podemos dejar de lado a la geobiología. La geobiología es la ciencia que estudia las energías que emanan de la tierra y la relación de estas con los seres vivos. Está relacionada con lo que se

denomina contaminación invisible, ya que se está tratando con las radiaciones, tanto de origen natural (corrientes de agua subterráneas, redes Hartmann, redes Curry, alteraciones geofísicas como fallas, grietas...) como de origen artificial (campos electromagnéticos de alta y baja frecuencia originadas por ejemplo por redes wifi, antenas, teléfonos móviles e inalámbricos, microondas...). Va completamente ligada a la salud del hábitat y su aplicación para ubicar los *buenos sitios*. Aun siendo un tema del que se empieza a sentir y se demanda, dentro del campo del diseño de interiores es novedoso y revolucionador en el sentido de que obliga a plantearse el proyecto desde otras hipótesis de trabajo menos cómodas y algo más complejas, pero necesarias debido al avance de las tecnologías en la sociedad que han invadido nuestras casas, centros de trabajo y lugares de ocio y de servicio entre otros. Es la manera de convivir sin prescindir de los avances pero procurando emplear medidas correctoras y preventivas.

La geobiología es una ciencia muy antigua. Hace siglos que el hombre detectaba las radiaciones terrestres y observaba y estudiaba cómo influye el magnetismo terrestre sobre nuestro organismo. Se ayudaban del uso de la radiestesia para detectar estas alteraciones, aunque resulta muy fácil observar a los animales y ganado cómo se asientan en esos lugares más óptimos para la vida. Ancestralmente se remonta, basándonos en multitud de referencias históricas que podemos encontrar en muchas culturas antiguas: babilonios, egipcios, persas, alanos, chinos, turcos, etruscos, zulúes, hindúes, malayos, mongoles... puede observarse un ejemplo en el Código de Hammurabi (1728-1686 A.C.) hallado en Susa.

En la Grecia clásica Hipócrates, padre de la medicina, elaboró un tratado sobre los aires, las aguas y los lugares donde ya explicaba que era necesario tener en cuenta todos los factores externos que influyen en la salud. En la actualidad el geobiólogo mide las radiaciones de las casas y espacios habitables o lugares de trabajo con aparatos técnicos y propone como eliminarlas. También localiza las geopatías y resuelve la búsqueda de los mejores sitios para permanecer preservando la salud. Existen médicos conscientes que derivan a sus pacientes a un estudio geobiológico.

3. Conceptos Básicos.

3.1 Terminología

Cómo en todo campo o especialización, no siempre se conoce la terminología técnica que define los conceptos. Vamos a definir algunos básicos:

- Geobiología:

Geo, del griego Tierra; **Bio**, del griego bio: ser vivo; **Logia**, del griego logia: ciencia/estudios:

La ciencia que estudia las interacciones entre los seres vivos y la tierra. Es la ciencia que estudia el desarrollo y la evolución de la vida humana y vegetal y la influencia que sobre la vida ejercen los campos eléctricos y electromagnéticos, las radiaciones y corrientes telúricas naturales así como los factores de riesgo artificiales condicionados por la civilización. (Luquín, 2013)

- Baubiología: La biología de la construcción o bioconstrucción que estudia las relaciones globales del ser humano con su entorno edificado residencial y laboral.
- La Biohabitabilidad es un ámbito de estudio que analiza los factores de riesgo que hay en el interior de nuestras viviendas.
- Geopatología: geo del griego Gea: tierra; patología del griego pathos: enfermedad, “La enfermedad provocada por la tierra”. C (Luquín, 2013)
- Con una prospección geobiológica podemos tomar conciencia del nivel de higiene energética al que estamos expuestos, evaluando los diferentes factores de riesgo para la salud derivados del hábitat, detectando la existencia de alteraciones telúricas y geofísicas utilizando sistemas de sensibilidad personal (radiestesia), así como realizando las mediciones ambientales de los niveles de radiactividad a los que estamos expuestos, de los campos electromagnéticos, eléctricos, microondas,... Con estas mediciones se puede determinar la existencia de zonas alteradas o alteradoras y principalmente determinarlas las zonas más óptimas para ubicar las estancias de nuestro hábitat, haciendo referencia a todos aquellos parámetros que son necesarios para que una casa sea sana para la salud de sus moradores y para el entorno, y reúna los criterios básicos de biohabitabilidad. Una geopatía puede crear un lugar potencialmente geopatógeno, es decir que nos puede hacer enfermar.

Estos criterios se basan en los factores de riesgo que estudia y constata la geobiología y los diferencia en factores artificiales como los campos eléctricos alternos de baja frecuencia originados por instalaciones eléctricas; campos magnéticos alternos de baja frecuencia originados por instalaciones eléctricas, cables, aparatos, tomas de enchufe, cableados en paredes, suelos y techos; los campos magnéticos continuos o magnetostática, originados por las piezas metálicas utilizadas en camas y colchones, materiales de construcción, corriente continua de tramo, instalaciones fotovoltaicas, etc.; ondas electromagnéticas de alta frecuencia: originadas por la telefonía móvil, telefonía fija sin hilos, transmisión de datos, radares, radio aérea, etc.; ondas acústicas tráfico rodado, aviación, ferrocarril, industria...; y factores naturales, como perturbaciones geológicas (campo magnético y radiación terrestre): Son producidas por deslizamientos, fallas, aguas subterráneas, etc.; la prospección geobiológica que es la detección de las alteraciones telúricas(de la tierra) o geofísicas, utilizando la técnica de la radiestesia o aparatología; radioactividad (como radiación gamma y gas radón) que se origina por la actividad natural de la tierra y por materiales de construcción, piedras, baldosas, escorias, cenizas, desechos, antigüedades, aparatos, etc.; y la magnetostática: que estudia los campos magnéticos continuos que, en nuestras viviendas y edificios, son originados por las piezas metálicas de las camas, colchones, somieres, muebles y las estructuras metálicas utilizadas en la construcción, como vigas y mallazos. Puesto que prácticamente la totalidad del hierro utilizado para estos fines es reciclado, también está magnetizado. Una alteración no controlada en el campo magnético estático junto a

nuestro cuerpo por la noche puede alterar todo el flujo magnético celular. (Luquín, 2013).

3.2. Reglas básicas

Se establecen veinticinco reglas básicas para la bioconstrucción según la IBN (Instituto para la Construcción de Biología + Ecología Neubeuern – Alemania):

Materiales de construcción e insonorización.-

- Materiales naturales y no adulterados.
- Materiales inodoros o de olor agradable que no emitan sustancias tóxicas.
- Materiales de baja radioactividad.
- Protección acústica y anti vibratoria orientada a las personas.

Clima interior.-

○ Regulación natural de la humedad atmosférica interior mediante el uso de materiales higroscópicos.

- Minimización y disipación rápida de la humedad de la obra nueva.
- Proporción equilibrada de aislamiento térmico y acumulación de calor.
- Temperaturas óptimas de las superficies y del aire ambiente.
- Buena calidad del aire ambiente gracias a una renovación natural.
- Calor radiante para la calefacción.
- Alteración mínima del entorno de radiación natural.
- Ausencia de campos electromagnéticos y ondas de radio en expansión.
- Reducción de la presencia de hongos, bacterias, polvo y alérgenos.

Medio ambiente, energía y agua.-

○ Minimización del consumo de energía aprovechando al máximo fuentes de energía renovables.

- Materiales de construcción procedentes, preferiblemente, de la región y que no

favorezcan la explotación abusiva de materias primas escasas o peligrosas.

- Prevención de problemas para el medio ambiente.
- Calidad óptima posible del agua potable.

Interiorismo.

- Respeto de dimensiones, proporciones y formas armoniosas.
- Condiciones naturales de luz, alumbrado y colorido.
- Aprovechamiento de los conocimientos de fisiología y ergonomía en la decoración y el equipamiento del espacio interior.

Obra.-

- Ausencia de perturbaciones naturales y artificiales en la obra.
- Viviendas alejadas de fuentes de emisiones contaminantes y ruidos.
- Método de construcción descentralizado y flexible en urbanizaciones ajardinadas.
- Vivienda y entornos residenciales individuales, muy relacionados con la naturaleza, dignos y compatibles con la vida familiar.
- Ausencia de secuelas sociales negativas.

Podemos comprobar que aparte de las generalidades en los campos citados, uno de los apartados es el que se ciñe al interiorismo y en este se contemplan 4 reglas determinantes que se han de contemplar específicamente. Aunque de ninguna manera queda al margen cualquier otro punto que sea de aplicación dentro de la parte técnica del proyecto de Interiorismo. Por una parte, la exploración de estas disciplinas en el campo de la arquitectura, nos permite hacer una investigación que nos hace destacar y sintetizar la manera de hacerlo extensivo en el campo del diseño de interiores, para llevarlo al terreno de la realización de espacios más acordes con las necesidades del hombre y del momento, y de un futuro al que vamos abocados a nuevos planteamientos, irremediablemente, por necesidad. Por otra, sabemos que el diseño tiene vida propia, y se encamina siempre a nuevas necesidades, a nuevos recursos, a nuevas tecnologías que se dan forma bajo la herramienta de la creatividad.

El diseño de interiores aún va más lejos porque está al servicio del hombre para obtener hábitats más coherentes, funcionales y tecnológicos, pero no en detrimento del confort, de lo sustentable y de la salud. Por lo que debería ser cuestionable aspectos como el empleo de materiales, sistemas constructivos, sobre la calidad ambiental, etc.

La bioconstrucción, consciente de la gravedad del problema, se preocupa por hacer frente a la situación aparentemente imparable. Nos planteamos por tanto la siguiente cuestión: La conciencia ecológica ¿establece a la bioconstrucción como alternativa de la arquitectura racionalista? El planteamiento del arquitecto y el diseñador de interiores, teniendo en cuenta la tecnología más moderna, las técnicas constructivas más avanzadas y el conocimiento en cuanto a materiales y recursos sea amplio, deberían garantizar a sus ocupantes una vivienda sana y económica de modo natural. En definitiva una verdadera calidad de vida, un nuevo planteamiento que abarque las necesidades humanas en el hábitat, y ampliar el concepto de confort hasta llevarlo al extremo ya que podemos inicialmente sentirnos dentro de un espacio confortable pero a la larga nada saludable, con lo que si nuestra salud va en detrimento el valor del significado de confort queda completamente anulado, siendo engañoso y equivocado. No todos los proyectos son iguales porque no todos los usuarios son iguales, de la misma manera que tampoco los espacios lo son ni las características de estos ni la ubicación, ni el terreno, ni el entorno, ni siquiera la sensibilidad del propietario.

El progreso nos ha facilitado en muchos aspectos la vida cotidiana y laboral, además de los sistemas de servicios, pero, estamos sujetos a sufrir las consecuencias que puedan acarrear las innovaciones y que solo a través de la experiencia del tiempo y la observación podemos saber cómo nos puede afectar. La aparición de nuevas patologías asociadas a este progreso, muchas veces de carácter multifactorial, nos obliga a observar con más detenimiento la forma de vida, y en dónde y cómo lo hacemos. Deliberar cómo nos impacta o nos afecta, dependiendo por supuesto de factores personales de mayor o menor sensibilidad, nos acerca a establecer otras formas de proceder para preservar la salud y el confort en nuestros espacios habitables.

Las antiguas Ciencias Geománticas basadas en la observación de la naturaleza y cómo influía en el hombre, descubren en la actualidad otra faceta que acaba llevando a lo que conocemos hoy como Baubiología, a la biohabitabilidad, adaptada a nuestros tiempos, nuestra forma de vida y necesidades. La biología, la biónica y el espacio interior relacionado con la persona y el entorno. No es algo nuevo, es algo que ha estado ahí siempre y se ha tenido relegado. Uno de los libros guías o conocido vademécum de la arquitectura, es el libro escrito por Neufert , “el arte de proyectar”, (Editorial GG), desde las primeras ediciones en sus capítulos iniciales habla de la bioconstrucción y la biohabitabilidad. Curiosamente en ediciones posteriores hasta la más reciente, este capítulo ha sido eliminado. Se requiere conocer la terminología específica para entender conceptos, pero lo iremos abordando sin profundizar.

3.3. Factores influyentes

Sabemos que hay dos tipos de factores que pueden afectar la salud de los habitantes en los espacios saludables: factores artificiales y factores naturales.

3.3.1. Factores artificiales: Son aquellos que derivan de los CEM (Campos electromagnéticos) y han sido generados por la intervención del hombre y los avances tecnológicos:

1. Campos Electromagnéticos de Baja Frecuencia (CEM BF). Se refieren a los campos eléctricos alternos. Los resultantes de la electricidad. Pueden ser:

- Los CEBF que provienen del exterior: líneas eléctricas y transformadores o torres. Suelen verse frenados por la vegetación y las paredes o muros.

- Los CEBF que se generan en el interior: Conducciones eléctricas de alumbrado y fuerza. Tomas de corriente, enchufes conectados, aparatos eléctricos, lámparas y pequeños electrodomésticos. Su intensidad de campo se mide en V/M (voltios/metro). Son radiaciones no ionizantes, esto quiere decir que no llegan a modificar el signo eléctrico de los átomos en la materia. No causan efectos nocivos en la salud tan rápidamente como las ionizantes.

2. Campos Magnéticos Alternos de Baja Frecuencia. Cuando damos paso a la carga eléctrica para encender o poner en marcha cualquier sistema y permitirnos el paso de esa corriente hasta el consumidor, aparecerá alrededor del cableado lo que denominamos Campo Magnético Alterno de BF, el cual será altamente intenso allí donde hayan bobinas o cables enrollados ya que todos los pequeños CE (Campo Eléctrico) que se generan alrededor de cada cable, se unen en un solo campo magnético de gran intensidad. “La electricidad y el magnetismo están siempre imbricados, de tal manera que una carga eléctrica en movimiento genera un campo magnético y un campo magnético oscilante genera un campo eléctrico a su alrededor”. (Luquín, 2013)

Cuando se permanece tiempo expuesto a estos campos, se desencadena una disminución de la segregación de la melatonina (hormona encontrada en la glándula pineal) y la serotonina (sustancia neurotransmisora de las neuronas), ambas regulan los ciclos noche-día y son activadoras del sistema inmunitario –anti mutágenas- ; se ha observado que disminuyen al estar expuestas a estas radiaciones produciendo trastornos del sueño, alteraciones nerviosas, estrés, vértigos, taquicardias...) Su densidad de flujo se mide en nanoteslas, nT.

3. Campos Electromagnéticos de Alta Frecuencia (CEM HF). Son las ondas que emiten las altas tecnologías aplicadas a la telefonía móvil, teléfonos inalámbricos, Wifi, Wlan, Wimax, se aplican para la captación de señales como el radar radioenlaces; navegación aérea; tecnología de última generación como el 4G y 5G. Son las conocidas por microondas cuando pasan de un rango de frecuencia. (1 GHz-300GHz):

HF- Alta Frecuencia 3-30 MHz (megahercios)

VHF- Muy Alta Frecuencia 30-300 MHz

UHF- Ultra alta frecuencia 300-3 GHz (gigahercios)

SHF- Súper alta frecuencia 3-30 GHz

EHF- Extra alta frecuencia 30-300 GHz

4. A continuación de las Altas Frecuencias entramos en el dominio del infrarrojo, para entrar después en el rango del espectro visible a nuestros ojos y seguidamente los ultravioleta, rayos X, rayos gamma y rayos cósmicos. Todas estas radiaciones electromagnéticas que tengan frecuencias inferiores a las del ultravioleta lejano, se engloban dentro de las denominadas radiaciones no ionizantes, puesto que no poseen suficiente energía para romper los enlaces atómicos e ionizar estructuras moleculares. Aunque su efecto es bioacumulativo y alterador a largo plazo.

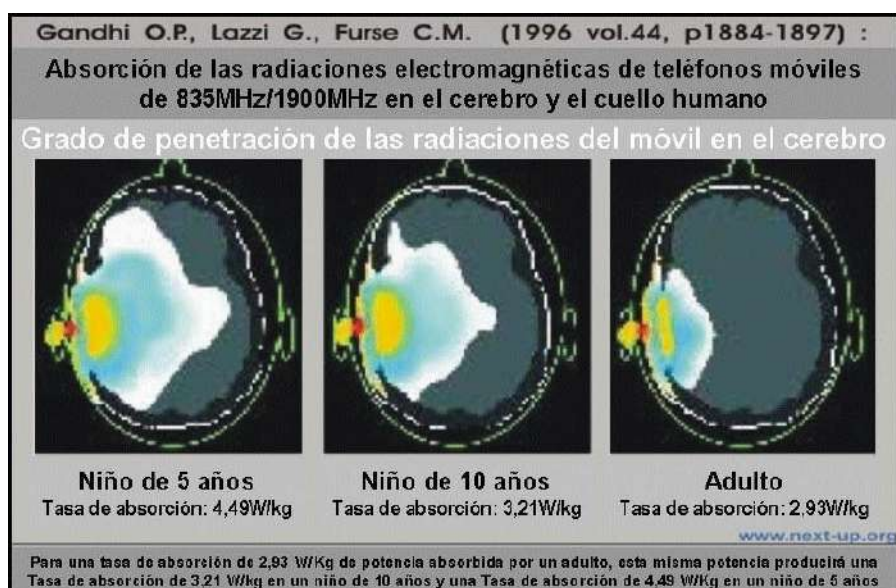


Figura 1. Imagen de la “Absorción de las radiaciones electromagnéticas de teléfonos móviles de 835 MHz/1900 MHz en el cerebro y el cuello humano”. Gandhi O.P, Lazzy G., Furse C.M (1996 vol.44 p 1884-1897)

A partir del ultravioleta lejano, ya entramos dentro de un rango de frecuencias englobadas dentro de las radiaciones no ionizantes, capaces de destruir la vida a escala molecular o atómica.

3.3.2. Factores naturales.- De la misma forma que los factores artificiales son conocidos porque pertenecen a nuestro uso diario, los factores naturales son un

gran desconocido para la mayor parte de la población, contradictoriamente, pues estaban antes que los artificiales por pertenecer a la propia tierra. Son todos los que provienen de las causas terrestres, de sus alteraciones, sus movimientos, sus sustancias químicas, factores geofísicos..., es decir, los campos magnéticos de origen telúrico (del latín tellus que significa tierra). Afectan a nuestros organismos y cuerpos físicos de una manera más escondida por su desconocimiento o simplemente obviar que pueden estar en nuestros espacios de vida, ocupando un lugar que puede ser el mismo que el nuestro en un momento dado. Cuando se concentra la energía que emiten, o en los nudos de los cruces de las redes magnéticas, se produce lo que se denomina geopatología, produciendo enfermedades o alteraciones de salud en las personas que ocupan esos lugares durante tiempo prolongado. Son conocidas como tales: la red Hartmann; la red de Curry; el agua subterránea; y las fracturas, entre otras secundarias. Por extensión no podemos abordar sus características y patologías.



Figura 2. Dibujo esquema de las redes telúricas. Cruces Hartman (GEA, 2020)

La mayoría de las veces se tienen en cuenta estos factores cuando se ha enfermado al ocupar un lugar un tiempo determinado y es cuando se investiga la causa, pero si se inspeccionara el espacio y el entorno y se tuviera en cuenta tanto los factores artificiales como los naturales previamente, se podría evitar muchos perjuicios.

3.4. La Casa Sana.

El espacio saludable.- El hábitat es el espacio que habitamos, pero no solo el hogar o nuestra casa donde descansamos o compartimos el tiempo libre, sino que también los lugares de trabajo son hábitats en dónde pasamos, a veces más tiempo que en nuestras viviendas.

Para saber si realmente permanecemos en lugares en armonía con la salud y el

verdadero confort deberíamos empezar por hacernos unas sencillas preguntas y dedicarle unos minutos a la reflexión: ¿cómo nos sentimos en nuestra casa?, ¿nos sentimos a gusto y relajados?, ¿cómo está nuestra salud?, ¿dormimos bien?, ¿nos levantamos cansados o reparados?, ¿padecemos enfermedades crónicas?, ¿mejoramos cuando salimos de ese entorno?, cuidamos nuestro cuerpo y lo que comemos, pero, ¿dedicamos tiempo a mejorar cómo dormimos, cómo descansamos?, ¿en qué condiciones trabajo?, mantengo una postura ergonómicamente aceptable, ¿cómo es la calidad del aire que respiro?, ¿y el grado de humedad?, ¿tengo la temperatura adecuada?, ¿trabajo con la suficiente luz?, ¿responden estos espacios a una buena calidad constructiva considerada biótica?, es decir de buena calidad para vivir/trabajar.

3.4.1. El Síndrome del Edificio Enfermo (SEE).

En los últimos tiempos, los materiales de construcción han ido cambiando y siendo relevados materiales como la tierra, la cal, la piedra, la madera, y el yeso por otros que se han empezado a emplear de forma prioritaria como el hormigón armado, plomo, el hierro, el PVC, aluminio, fibra de vidrio, y acabados sintéticos, muchos de ellos derivados del petróleo en forma de plásticos que cubren superficies y suelos. Además se ha sustituido la ventilación natural por la artificial, con sistemas de calefacción y refrigeración centralizados o sistemas de recirculado del aire que no permite una eficiente renovación del viciado mermando su calidad. A esto se suma la tecnología y la tecnificación. Los materiales aislantes, impermeables que no respiran son además generadores de electricidad *electrostática. Hemos cambiado nuestra forma de vivir y la forma de entender nuestros espacios pero nuestra biología sigue siendo la misma.

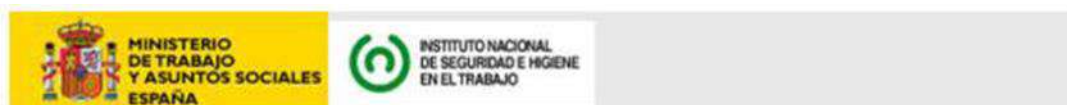
Una larga lista de síntomas se asocian al SEE, como por ejemplo escozor o enrojecimiento de los ojos, lagrimeo, irritación de nariz y garganta, sequedad de la piel y mucosas, eritema cutáneo, mayor incidencia de infecciones de las vías respiratorias altas, dificultad respiratoria, disfonía, tos, cefaleas, vértigos, mareos, náuseas, dificultad para concentrarse, irritabilidad, fatiga mental, somnolencia, alteraciones del gusto y del olfato, hipersensibilidades inespecíficas, lipoatrofia semicircular. Si bien, algunas de estas sintomatologías son comunes a otras entidades clínicas, el diagnóstico diferencial viene determinado por el comportamiento de las mismas, ya que en general van aumentando a lo largo de la jornada laboral, mejoran al abandono del edificio y remiten durante los períodos vacacionales o de baja laboral (Bueno, 2009).

El término SEE, engloba afecciones de salud que padecen entre un 20 a un 30 por ciento de las personas que ocupan un edificio. En la actualidad más de un 30 por ciento de los edificios modernos altamente tecnificados se les puede considerar edificio enfermo, aun estando bien resueltos arquitectónicamente. La OMS (Organización Mundial de la Salud) distingue entre dos tipos de edificio enfermo:

- Los edificios temporalmente enfermos: los que son recientemente reformados y donde los síntomas disminuyen y desaparecen en un período de tiempo próximo al

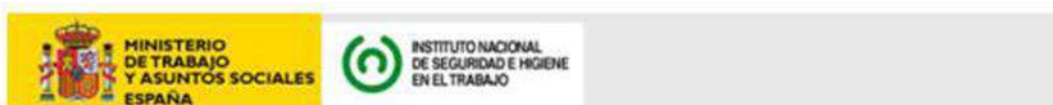
medio año y

- Los edificios permanentemente enfermos: donde los síntomas permanecen a veces durante años a pesar de haberse tomado medidas.



NTP 289: Síndrome del edificio enfermo: factores de riesgo

Syndrome des bâtiments malades: facteurs de risque
Sick Building Syndrome: risk factors



NTP 290: El síndrome del edificio enfermo: cuestionario para su detección

Maladie des grands ensembles: questionnaire-type
The Sick Building Syndrome: questionnaire for its detection



Figuras 3 y 4. (Subils, 1992)

No se puede olvidar el obligado cumplimiento de las **Normativas regladas** como son:

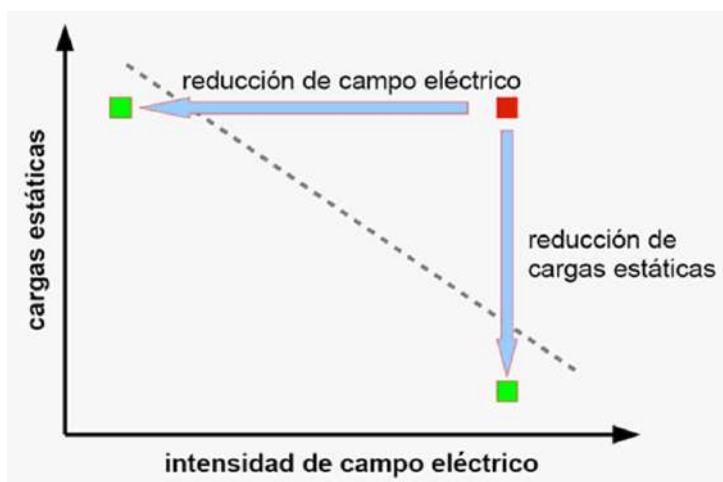
- CTE- Código Técnico de la Edificación.
- RITE- Reglamento de Instalaciones Térmicas en los Edificios.
- DB-HS- 3 referente a la humedad- salubridad -calidad del aire interior.

¿Qué es la electricidad estática?

La electricidad estática se produce cuando los materiales se separan o se frotran entre sí acumulando cargas eléctricas en la superficie de un objeto. Así producen cargas positivas (+) en un material y cargas negativas (-) en otra superficie. Al repelerse estos materiales pueden producir chispas. Se denomina estática porque no hay flujo de corriente. Cuando la carga eléctrica descarga en nosotros se le conoce como inducción capacitiva. En un edificio, la toma de conexión a tierra es el drenaje. Si hay una defectuosa instalación de toma de tierra, o en su defecto no existe, o estamos enfundados en una sala de materiales aislantes, nosotros recibiremos esa descarga. Los suelos aislantes, mesas de trabajo metálicas funcionando como conductores, con aparatos electrónicos, cables, tomas de corriente y alargadores, hacen que las zonas del cuerpo sometidas a presión por el contacto de los muebles produce lo que se conoce como lipoatrofia semicircular.



Esquemas gráficos:



Figuras 5, 6 y 7. (Radianza, s.f.)

Está sobradamente demostrado que son ciertas las consecuencias, pues quedan recogidas en la prensa del momento:

- Artículo de El Periódico: “Alarma en un edificio municipal”¿ La nueva biblioteca de Urgell causaba lipoatrofia... (BARRENA, 2012)

- Según datos del Departamento de Empresa y Ocupación de la Generalitat.

Datos del Departamento de Empresa y Ocupación de la Generalitat advierte: Registrados 99 casos de lipoatrofia semicircular en Catalunya en 2011. La lipoatrofia semicircular sigue diagnosticándose entre empleados de empresas ubicadas en edificios con una calidad ambiental deficiente. Una humedad baja, la electricidad estática y los campos electromagnéticos siguen siendo las principales hipotéticas causas de esta dolencia, que el pasado año registró 99 casos en 22 empresas sólo en Cataluña.

- La Vanguardia: “Cierran provisionalmente una guardería de Barcelona tras detectar casos de lipoatrofia. Se trata de trastorno reversible no contagioso que viene provocado por la acumulación de la electricidad estática en los edificios” (La Vanguardia, 2013).

Según la Norma Técnica en Baubiologie SBM-2008 del IBN dice que el estudio biológico del hábitat ha de ser:

Una visión del conjunto de los factores de riesgo físicos, químicos y biológicos, que son estudiados, medidos, interpretados de manera experta- en dormitorios, espacios habitados, lugares de trabajo y terrenos y presentados por escrito, indicando los resultados de la medición, así como los aparatos de Medición, métodos y análisis utilizados. En caso de obtener valores problemáticos, se elaboran las correspondientes recomendaciones de medidas correctoras. (IBN, Norma Técnica de Medición en Baubiologie, 2015)

Los diferentes apartados de la Norma describen las influencias ambientales interiores biológicamente críticas. La función de la técnica de medición baubiológica es la detección y la minimización de estas influencias y la prevención profesional en el marco de lo que es individualmente realizables. La exigencia y los objetivos son crear un entorno vital lo menos contaminado y lo más natural posible con la consideración global y la posibilidad de diagnóstico de todos los apartados de la Norma. En el transcurso de las mediciones, las evaluaciones y la realización de medidas correctoras, la experiencia en Baubiologie, la precaución y la viabilidad están en un primer plano. En principio se persigue cualquier reducción de riesgo. La lipoatrofia semicircular está considerada en España como enfermedad laboral.

3.4.2. La biohabitabilidad. Espacios favorables para la vida.

Solo en un bajo porcentaje y en casos concretos podemos elegir el lugar de trabajo. Esto implica que pasaremos como mínimo ocho horas al día cinco días a la semana sometidos a las complejidades del espacio interior de nuestro puesto de trabajo. Como hemos podido ver hasta ahora no siempre es inocuo.

Nos queda estar amparados por la aplicación de las Normas Básicas y que los materiales constructivos y de revestimientos, instalaciones eléctricas, tomas de

tierra, iluminación, humedad relativa, temperatura ambiental y sistemas de ventilación sean correctos entre otros factores para no vernos afectados en nuestra salud y calidad de vida. Sin embargo, sí que podemos escoger el lugar dónde vivir en la mayoría de los casos, sobre todo cuando se trata de una vivienda definitiva o para largo plazo dónde nos asentaremos.

Esta es una labor ardua y a veces más complicada de lo que desearíamos. Hemos de decidir en qué entorno nos vamos a ubicar (urbano, rural, edificio, casa unifamiliar, de obra nueva, rehabilitada). Tendremos en cuenta, sea cual sea el tipo de vivienda por la que prioricemos, el estado de la estructura, de las instalaciones y servicios, humedades, condensaciones...

Toda vivienda debe disponer por normativa de una cédula de habitabilidad, que debe respaldar el buen estado constructivo del inmueble, así como el cumplimiento de los requisitos técnicos necesarios aunque estas especificaciones técnicas no nos informan de la biohabitabilidad de la vivienda.

El estudio de biohabitabilidad es el que analiza los factores de salud y de riesgo en torno a la vivienda y considerará opciones y alternativas para evitarlos o para minimizar sus efectos.

M. Bueno apunta sobre la necesidad de atender a estos criterios para prevenir la salud:

La propuesta que planteamos es que la normativa amplíe los requisitos de la actual cédula de habitabilidad, incorporando entre ellos criterios que ayuden a promover edificios y viviendas más saludables, y que en un futuro no muy lejano se dejen de construir edificios enfermos, bajo la garantía y los requisitos de una nueva cédula de Biohabitabilidad. (Casa Saludable, 2009).

Nuestro sistema biológico se ha visto expuesto a cambios importantes en nuestro sistema de vida que ha creado un nuevo entorno. La industrialización, el aumento de las redes de transporte, la introducción masiva de las nuevas tecnologías, la construcción y urbanización sin control, cultivos intensivos basados en el empleo masivo de agroquímicos, han ido produciendo el consecuente deterioro medioambiental y en nuestra salud.:

El organismo humano responde ante estas nuevas toxas ambientales, en mayor o menor grado, en función de su genética, la sensibilidad personal, el tipo de agente, la dosis, el tiempo de exposición, los umbrales de referencia y tolerancia"; "(...) En este contexto la biohabitabilidad se presenta como una disciplina que funciona como medicina del hábitat, pudiendo actuar en diferentes fases: a) antes de construir una vivienda, aplicando los parámetros de Biohabitabilidad en el diseño del proyecto arquitectónico, la ubicación, la distribución, la elección de materiales, las instalaciones y los acabados, a fin de construir una vivienda saludable, y b) en viviendas ya construidas con el objetivo de analizar y valorar los posibles factores de riesgo para la salud presente y aportar opciones y soluciones a fin de minimizarlos. Obviamente, lo ideal sería construir desde un principio espacios sanos. (Bueno M. , Casa saludable, 2009)

3.4.3. Parámetros ambientales en el interior de la vivienda

Para la valoración del estado de biohabitabilidad de un espacio interior habitable hay que considerar resumidamente:

1.- El entorno exterior: situación, orientación, orografía, clima o microclima, vecindario...; factores de contaminación ambiental del entorno: calidad del aire, contaminación electromagnética (CEM) externa, contaminación acústica o sonora...

2.- En el interior: niveles de radiactividad del terreno o materiales de construcción que puedan emitirlos; estabilidad del campo magnético terrestre; CEM artificiales: campos eléctricos alternos mediciones exhaustivas; tomas de tierra; calidad del aire y la renovación regular del mismo; grado de humedad relativa y la luz.

Sobre este último punto incidir de la importancia de la calidad de la luz tanto natural como artificial. Con el luxómetro se evaluarán las intensidades lumínicas y se tendrá en cuenta el tipo de cristales que se tenga o empleen para el cubrimiento de las ventanas, además de la recomendación del uso de lámparas de espectro completo.

Este apartado de la luz y la iluminación en el diseño de interiores es de vital importancia, y del que se podría elaborar un trabajo completo de investigación por eso aquí solo se expone la atención para tener en cuenta como un factor más a favor del estudio y la aplicación de la biohabitabilidad. Por último, comprobar los materiales de construcción, de revestimiento y del mobiliario. Materiales aptos para la bioconstrucción.

En el presente artículo, queremos hacer referencia a la importancia de la Calidad del Aire Interior. Actualmente, muchos edificios no disponen de ventilación directa natural, exponiendo a sus ocupantes a riesgo de inhalación de contaminantes o espacios saturados de aire viciado.

La Calidad del Aire Interior (C.A.I.), a nivel normativo en España, se encuentra regulada por el CTE, en la sección HS 3 y tiene aplicación básicamente en edificios de viviendas, almacenes de residuos, trasteros y aparcamientos o garajes. El objetivo principal para obtener una buena C.A.I., es eliminar gran parte de los contaminantes presentes en el aire interior, garantizando una óptima calidad del mismo. Controlando la C.A.I. evitamos la aparición de posteriores problemas, no sólo en la edificación sino en nuestra salud, debido a la falta de ventilación, como por ejemplo, las humedades, además de la presencia de posibles contaminantes. (...). Los contaminantes más usuales que detectamos en cualquier espacio, sobre todo viviendas y oficinas, son CO₂ (Dióxido de Carbono), COV'S (Compuestos Orgánicos Volátiles), Formaldehído, CO (Monóxido de Carbono), etc..."(...) El CO₂ podemos controlarlo con detectores dotados de alarma, que avisan al superar la dosis recomendada, y podemos actuar con la renovación del aire interior de forma manual o mecánica, que puede estar programada o domotizada. Generalmente se encuentra más cantidad de Formaldehído en el interior de viviendas que al aire libre, puesto que muchos productos del hogar emiten formaldehído al ambiente, como: pintura de látex, esmalte de uñas, madera contrachapada... Es muy importante decidir qué muebles compramos para decorar nuestra casa o espacio de trabajo, porque pueden aportar contaminantes a nuestro aire interior de forma constante. La intoxicación por formaldehído se puede dar por diversas vías: inhalación (principalmente). Hay personas muy sensibles, que pueden sentir picazón en los ojos y

que comienzan a lagrimar por exposición a este contaminante presente en el aire interior.
(...)(Romero, 2019)

En definitiva, es imprescindible, si se quiere ocupar un espacio saludable, atender a los distintos factores que de alguna forma nos pueden afectar a la salud a corto, medio o largo plazo.

En resumen, y basándonos en lo expuesto, creemos que el espacio ha de ser concebido desde un principio íntegro y acorde con las necesidades y características de quienes lo habitan, las horas que se pasa dentro de los espacios, la actividad que se realiza, la función, la tecnología que se usa, los materiales, la temperatura y humedad, la calidad del aire, y otros factores como los que hemos contemplado. El proyecto de interiores debe ir más allá del diseño. El diseñador debería plantearse esta visión integral, como paradigma y ser consciente que sólo es un buen diseño si presenta el grado de confort y bien estar que se requiere para evitar factores perjudiciales para la salud. Debemos crear espacios *bio*, es decir, para la vida. Como dijo Coco Chanel: “un interior es la proyección natural del espíritu”, a lo que deberíamos añadir: siempre que sea saludable.

BIBLIOGRAFÍA(s.f.).

- Alarma en un edificio municipal. (17 de enero de 2012). *El Periódico*.
- BARRENA, X. (8 de marzo de 2012). Alarma en un edificio municipal. *El Periódico*.
- Bueno, E. s. (2009). *Casa saludable*. Barcelona: Cúpula.
- Bueno, M. (2009). Casa saludable. En M. B. Silvestre, *Casa saludable* (págs. 37-39). Barcelona: Timun Más.
- Bueno, M. (2009). Casa Saludable. En M. B. Silvestre, *Caa Saludable* (pág. 36). Barcelona: Timun Mas.
- Carrión, J. C. (s.f.). *Arco Mediterráneo*. Obtenido de <http://www.arcomediterraneo.org/1.html>.
- Dercon. (2008). Un genio de las formas. "Ñ", digital.
- GEA. (2020). *Geobiología.org*. Obtenido de <https://www.geobiologia.org/es/radiaciones-naturales/salud-y-vivienda/3>
- https://es.wikipedia.org/wiki/Diseño_interior. (s.f.).
- IBN. (2015). *Norma Técnica de Medición en Baubiologie*. Neubeuern: IBN. Obtenido de https://www.baubiologie.es/wp-content/uploads/2019/08/SBMnorma_2015_ESrev0619.pdf
- IBN. (s.f.). *Reglas básicas para la construcción de biología*ecología Neubeuern-Alemania*. Neubeuern-Alemania.
- IFI. (s.f.). *International Federation of Interior Architects/Designer*. Obtenido de <https://ifiworld.org/>
- La Vanguardia, R. (15 de abril de 2013). Cierran provisionalmente una guardería en Barcelona tras detectar casos de lipotrofia. *La Vanguardia*.
- Luquín, P. (2013). Cuaderno de apuntes formación geobiología. Benicarló, Castellón: GEA.
- Niemeyer, O. (2008). Un genio de las formas. (R. "Ñ", Entrevistador)
- Planeta decó. (14 de agosto de 2012). *Revista on line Planeta Decó*. Obtenido de <http://www.planetadeco.com/casas-ecologicas/bioarquitectura/>
- Radiansa. (s.f.). *Radiansa*. Obtenido de <https://www.radiansa.com/es/index.htm>
- Romero, L. R. (2019). *Sana tu espacio*. Obtenido de <https://www.sanatuespacio.com/2020/06/04/la-calidad-del-aire-interior-c-a-i-y-como-nos-afecta/>.
- Silvestre. (junio de 2013). I Jornada Técnica Arquitectura sostenible SEEB-Knauf. Victoria, España.
- Subils, M. J. (1992). *Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo INSHT-Síndrome del edificio enfermo: factores de riesgo*. Obtenido de https://www.insst.es/documents/94886/327166/ntp_289.pdf/7299d03d-aba7-4b06-8adb-

5d5732fb5eb9#:~:text=S%C3%ADndrome%20del%20edificio%20enfermo%20(SEE,%2C%20a%20menudo%2C%20por%20exclusi%C3%B3n.

(s.f.).

Alarma en un edificio municipal. (17 de enero de 2012). *El Periódico*.

BARRENA, X. (8 de marzo de 2012). Alarma en un edificio municipal. *El Periódico*.

Bueno, E. s. (2009). *Casa saludable*. Barcelona: Cúpula.

Bueno, M. (2009). Casa saludable. En M. B. Silvestre, *Casa saludable* (págs. 37-39). Barcelona: Timun Más.

Bueno, M. (2009). Casa Saludable. En M. B. Silvestre, *Caa Saludable* (pág. 36). Barcelona: Timun Mas.

Carrión, J. C. (s.f.). *Arco Mediterráneo*. Obtenido de <http://www.arcomediterraneo.org/1.html>.

Dercon. (2008). Un genio de las formas. "Ñ", digital.

GEA. (2020). *Geobiología.org*. Obtenido de <https://www.geobiologia.org/es/radiaciones-naturales/salud-y-vivienda/3>

https://es.wikipedia.org/wiki/Diseño_interior. (s.f.).

IBN. (2015). *Norma Técnica de Medición en Baubiologie*. Neubeuern: IBN. Obtenido de https://www.baubiologie.es/wp-content/uploads/2019/08/SBMnorma_2015_ESrev0619.pdf

IBN. (s.f.). *Reglas básicas para la construcción de biología*ecología Neubeuern-Alemania*. Neubeuern-Alemania.

IFI. (s.f.). *International Federation of Interior Architects/Designer*. Obtenido de <https://ifiworld.org/>

La Vanguardia, R. (15 de abril de 2013). Cierran provisionalmente una guardería en Barcelona tras detectar casos de lipotrofia. *La Vanguardia*.

Luquín, P. (2013). Cuaderno de apuntes formación geobiología. Benicarló, Castellón: GEA.

Niemeyer, O. (2008). Un genio de las formas. (R. "Ñ", Entrevistador)

Planeta decó. (14 de agosto de 2012). *Revista on line Planeta Decó*. Obtenido de <http://www.planetadeco.com/casas-ecologicas/bioarquitectura/>

Radiansa. (s.f.). *Radiansa*. Obtenido de <https://www.radiansa.com/es/index.htm>

Romero, L. R. (2019). *Sana tu espacio*. Obtenido de <https://www.sanatuespacio.com/2020/06/04/la-calidad-del-aire-interior-c-a-i-y-como-nos-afecta/>.

Silvestre. (junio de 2013). I Jornada Técnica Arquitectura sostenible SEEB-Knauf. Victoria, España.

Subils, M. J. (1992). *Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo INSHT- Síndrome del edificio enfermo: factores de riesgo*. Obtenido de [https://www.insst.es/documents/94886/327166/ntp_289.pdf/7299d03d-aba7-4b06-8adb-5d5732fb5eb9#:~:text=S%C3%ADndrome%20del%20edificio%20enfermo%20\(SEE,%2C%20a%20menudo%2C%20por%20exclusi%C3%B3n.](https://www.insst.es/documents/94886/327166/ntp_289.pdf/7299d03d-aba7-4b06-8adb-5d5732fb5eb9#:~:text=S%C3%ADndrome%20del%20edificio%20enfermo%20(SEE,%2C%20a%20menudo%2C%20por%20exclusi%C3%B3n.)

GAMEMOCIÓN: EXPLORANDO NUEVAS HERRAMIENTAS DE GAMIFICACIÓN PARA TRABAJAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS AULAS VALENCIANAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cristina Barres-Rangel, Víctor Soler-Penadés()*

Escuela de Arte y Superior de Diseño en Orihuela (EASDO). () Florida Universitaria*

Resum

El terme intel·ligència emocional prové de l'antiga Grècia on ja es considerava que la ment es dividia en cognició, motivació i emoció, constatat pel món filosòfic i psicològic. Mentre la societat ha anat avançant, l'educació ha anat deixant de costat l'aprenentatge emocional. Com a conseqüència, la societat ha creat un món sense valors, problemàtica que s'ha de solucionar des de l'educació i que afecta sobretot a l'adolescència, amb una activa violència per la mala gestió de les emocions i en concret de la ira.

En aquesta publicació es planteja introduir la intel·ligència emocional en el currículum de la formació inicial dels mestres per transmetre-la a l'alumnat. Tanmateix, com a mètode d'introducció en l'educació es planteja el joc, ferramenta per la qual s'estimula a les persones i s'ajuda a retenir conceptes.

Els resultats obtinguts mitjançant una enquesta a experts/es en l'àmbit de l'educació revelen què és la intel·ligència emocional i quina importància té, quines són les conseqüències de deixar-la fora del currículum, la gestió de la ira a les escoles, la formació del professorat i les famílies a aquest àmbit, el paper de la gamificació en l'educació emocional i els obstacles per a implementar-la.

Paraules clau

Educació secundària; gamificació; educació emocional; ira; metodologia qualitativa.

Resumen

El término inteligencia emocional proviene de la antigua Grecia donde ya se consideraba que la mente se dividía en cognición, motivación y emoción, constatado por el mundo filosófico y psicológico. Mientras la sociedad ha ido avanzando, la educación ha ido dejando de lado el aprendizaje emocional. Como consecuencia, la sociedad ha creado un mundo sin valores, problemática que debe solucionarse desde la educación y que afecta sobre todo a la adolescencia, con una activa violencia por la mala gestión de las emociones y en concreto de la ira.

En esta publicación se plantea introducir la inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros para transmitirla al alumnado. Sin embargo, como

método de introducción en la educación se plantea el juego, herramienta por la que se estimula a las personas y que ayuda a retener conceptos.

Los resultados obtenidos mediante una encuesta a expertos/as en el ámbito de la educación revelan qué es la inteligencia emocional y qué importancia tiene, cuáles son las consecuencias de dejarla fuera del currículo, la gestión de la ira en las escuelas, la formación del profesorado y las familias en este ámbito, el papel de la gamificación en la educación emocional y los obstáculos para implementarla.

Palabras clave

Educación secundaria; gamificación; educación emocional; ira; metodología cualitativa.

Abstract

Emotional intelligence as a concept comes from ancient Greece where it was already considered that the mind was divided into cognition, motivation, and emotion, verified by the philosophical and psychological world. As society progressed, education neglected the teaching of emotions. As a consequence, society has created a world without values, a problem that must be solved from education and that affects adolescence in a special way, with active violence due to the poor management of emotions and, in particular, anger.

The article suggests introducing emotional intelligence in the teacher's initial training curriculum, to transmit it to students. The game is proposed as a method of introduction in education, a tool that stimulates people and helps them retain concepts.

The results obtained through a survey to experts in education reveal the meaning of emotional intelligence and how important it is, what are the consequences of leaving it out of the curriculum, anger management in schools, teacher training and families in this area and the role of gamification in emotional education and the obstacles to implementing it.

Keywords

Secondary education; gamification; emotional education; anger; qualitative methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la escuela ha dejado fuera del currículum el hecho de que los/las alumnas puedan aprender a gestionar las emociones y desarrollar, en fin, la inteligencia emocional. El presente escrito explora de manera empírica en la ausencia de la educación emocional en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Valenciana, así como en la elaboración de un mapa de necesidades relacionadas con el tratamiento de la educación emocional, en las que se verá la necesidad de formar al profesorado en este aspecto.

El estudio permitirá recoger claves para el diseño de una propuesta pedagógica que permita trabajar la educación emocional — y en concreto, la gestión de la ira— en las aulas de Secundaria mediante la gamificación, metodologías y estrategias pedagógicas y didácticas de carácter lúdico que ayuden al desarrollo de ese aspecto de la educación emocional, teniendo en cuenta que los juegos pueden ser fuente de motivación y aprendizaje significativo, de refuerzo de habilidades y conocimientos, de competencia y conexión social.

1.1. Emociones: la ira en la adolescencia y la su regulación

Las investigaciones sobre las emociones han permitido un conocimiento profundo de su naturaleza (Serrano & Fernando-Vidal, 2018; Puig Pérez et al., 2017; Morales Rodríguez, 2016; Puchol Fraile & Cantón Xirivella, 2013). Aunque la mayoría de estudios muestran un cierto acuerdo en torno a la existencia de emociones básicas y el papel esencial que juegan en la adaptación del organismo a su contexto, no parece haber consenso a la hora de identificarlas. Bisquerra (2009a, 2009b, 2016), por ejemplo, al mismo tiempo que explora el amor, la felicidad y las emociones sociales como la vergüenza, entre otras, también le da mucha importancia a la ira, relacionándola con muchas otras emociones que van ligadas a esta y con problemáticas como la violencia, fruto normalmente de una mala gestión de la ira.

Cabe tener en cuenta que la ira puede llevar a la persona hacia un secuestro emocional, en términos de Goleman (citado en Mauricio, Steven & Brian, 2012), una situación incontrolable que difícilmente puede llevar a la resolución del conflicto. No se trata de reprimir esta emoción, sino de saber gestionarla sin esperar a la vida adulta. Adecuadamente gestionada, la ira puede darnos la fuerza o la motivación necesaria frente a situaciones injustas o peligrosas (Punset, 2010).

La ira, al igual que el resto de emociones, es una reacción emocional humana y necesaria —también en la adolescencia, como se verá a continuación—, “es la sensación de haber sido perjudicados. La ira es una reacción de irritación, furia o cólera desencadenada por la indignación y el enojo de sentir vulnerados nuestros derechos” (Bisquerra, 2000, p.46).

Es una emoción muy común en la adolescencia, que no deja de ser un período lleno de cambios rápidos en el estado emocional. Hay en ella una gran necesidad por la privacidad y una tendencia a ser temperamentales, a cambiar repentinamente de estado emocional. Cuando hablamos de la adolescencia, hablamos de una etapa de crisis física y psíquica. Krauskopf (1999) afirma que:

en la adolescencia se replantea la definición personal y social del individuo mediante una segunda individualización que moviliza procesos de exploración, diferenciación del medio familiar, búsqueda de pertenencia y sentido en la vida. Situación crítica en la actualidad, por ser los portadores de los cambios culturales (p. 34).

Además, se acompaña de comportamientos compulsivos (depresión, irritabilidad, ira, rebelión contra la autoridad, etc.). Es un periodo básico para la formación, la maduración y el descubrimiento personal. La adolescencia invierte mucha energía cognitiva, emocional y física en el desarrollo de la subcultura adolescente (Carbonell Sánchez & Oberst, 2015, Cussó Parcerisas, Longás Mayayo & Riera Romero, 2015). Punset (2010) sostiene que la identidad personal de los y las adolescentes se suele definir a la edad de 14 años. Alejándose de los adultos, ellos y ellas se reflejan en la imagen del grupo y su entorno social. Analizando esto, pueden comprenderse y aceptarse a sí mismos. Este comportamiento no sólo es vital porque los individuos puedan desarrollar su identidad personal, sino que, en términos de Erikson (1972), se trata de uno de los retos más importantes de la adolescencia: la búsqueda de la fidelidad. Con este término, el autor describe la devoción disciplinada que siente el/la adolescente hacia su emergente identidad personal, hacia las amistades o las personas de su entorno. Por todo lo que se ha mencionado, es muy importante contribuir a hacer que los y las adolescentes aprendan a gestionar, regular y controlar la ira de manera positiva para contribuir a la prevención de comportamientos violentos, tal como se expresa en el informe Delors (UNESCO, 1998). En palabras de Bisquerra (2016):

La regulación de la ira es una de las competencias emocionales que cobra toda su importancia en el marco de la convivencia [...]. Solo el desarrollo de competencias para la regulación de la ira, como estrategia para la prevención de la violencia, ya justificaría la educación emocional; la persona que experimenta bienestar emocional no tiene necesidad de violencia (p. 162).

Ortega y Mora-Merchan (1995) sostienen que entre un 10 y un 25% de los escolares son víctimas o participan en actos de acoso hacia los compañeros/as, con conductas abusivas, intimidadores y humillantes, normalmente hacia los/las alumnas socialmente más débiles, fenómeno conocido con el término anglosajón de "bullying". Para Moreno (1998), muchos de estos problemas se atribuyen a una crisis de valores, un sistema familiar disgregado, la influencia de los medios de comunicación... pero serían mayoritariamente consecuencia del escaso conocimiento emocional que se tiene de uno mismo y de los que nos rodean.

Este punto nos lleva a abordar la cuestión de la inteligencia emocional y la necesidad de una educación emocional en las escuelas, teniendo en cuenta que todo lo que ocurre en nuestro entorno, en la medida que pasa por una valoración e interpretación automática, recibe inmediatamente una respuesta (psicofisiológica, comportamental o cognitiva) que se traduce en una emoción concreta.

1.2. Inteligencia emocional y la necesidad de una educación emocional en las escuelas

Los conceptos de inteligencia y emoción se han convertido en dos términos de gran importancia e interés en la sociedad actual. Una interrelación adecuada entre emoción y cognición permite al individuo un funcionamiento adaptado al medio o entorno que le rodea (Salovey & Grewal, 2005). Respecto a esto, Goleman (1998) establece que *"la inteligencia emocional es dos veces más importante que las destrezas técnicas o el coeficiente intelectual para determinar el desempeño de la alta gerencia"* (p. 30), por la cual cosa es una equivocación separar la inteligencia de las emociones. Si el aprendizaje se produce relacionando inteligencia y emoción al mismo tiempo, tendrá más posibilidades de ser significativo, efectivo y duradero en el tiempo.

Jiménez y López-Zafra (2009) identificaron y analizaron el papel de las emociones en el contexto educativo y profundizaron en la influencia de trabajar la inteligencia emocional a la hora de determinar tanto el rendimiento académico de los estudiantes como su

adaptación escolar. La inteligencia emocional desde la pedagogía pone en relieve la necesidad de combinar conocimientos curriculares con emociones. García Retana (2012) explica la importancia de la inteligencia emocional relacionada con cualquier tipo de proceso de aprendizaje. Hay una esperanza fruto de la revolución educativa que provocó el constructivismo y el impacto de las teorías múltiples. Es vigente y está trabajándose la posibilidad de que las emociones se consideren como uno de los aspectos fundamentales a ser considerados en la formación integral del educador. Por lo tanto, desde la pedagogía se considera que la educación emocional es un aspecto tan importante como la educación académica, y aprender desde las emociones es básico para hacer que el aprendizaje sea significativo. De hecho, en la actualidad, la postura racional extrema ha quedado obsoleta. La inteligencia emocional ha sido motivo de investigación científica por exigencias educativas, al igual que los resultados negativos que se han recopilado de los métodos tradicionales de evaluación intelectual. Todos estos motivos han provocado que los investigadores se preocupasen de las capacidades de rendimiento y adaptación, entre las que se encuentra la inteligencia emocional.

Según Teruel Melero (2000), es necesario incorporar la educación emocional en el currículo, reconociendo que el marco jurídico-educativo español actual se encuentra con la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones que, desde el campo de la psicología, dan lugar a un nuevo enfoque mucho más amplio de la inteligencia humana y reclaman un nuevo salto en el ámbito de la educación a defender la viabilidad científica de la educación afectiva. Es necesario hacer del aprendizaje un proceso que suponga tomar conciencia de las emociones, saber gestionarlas y regularlas. Este punto resulta imprescindible especialmente en la ESO, por ser una etapa paralela a la adolescencia (López Vicente, 2009a, 2009b). Llegar a desarrollar una calidad emocional y una capacidad de gestión emocional que permita prevenir situaciones desestabilizadoras es muy importante y más en esta etapa.

De todos a los modelos existentes para poder representar y trabajar la inteligencia emocional, aquí se enfatizará un modelo de inteligencia emocional que consiste en la capacidad para gestionar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para dirigir los mismos pensamientos y acciones. Según Mayer y Salovey (1997):

la Inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual.

En este sentido, la inteligencia emocional se refiere a un "*pensador con corazón*" que percibe, comprende y conduce relaciones sociales. Aunque se ha destacado el modelo de Salovey y Mayer, no debería olvidarse el modelo de Goleman (1995), que también es clave en muchos aspectos, entre en los que destaca su énfasis en el control de expresiones de ira, furia o irritabilidad como habilidad fundamental en las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que las respuestas emocionales impulsivas pueden ser peligrosas. Al concepto de inteligencia emocional habría que añadir el de competencias emocionales. Básicas para la vida, Bisquerra (2016, 2009b) considera que las competencias emocionales constituyen un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos, y en fin, un desarrollo integral de los individuos, una mejora en el clima emocional que los rodea, así como en la prevención de conflictos.

Aunque el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales comienza desde el ámbito familiar, la escuela juega un papel muy importante en su aprendizaje, por lo que es necesario que el profesorado tenga formación en este aspecto (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Si hay falta de acuerdo en torno a una definición consensuada de inteligencia emocional, lo mismo ocurre con cuáles serían las mejores estrategias didácticas para fomentar dicha inteligencia en las escuelas (Parker et al., 2004) y como debería ser evaluada (Newsome, Day & Catano, 2000; Extremera & Fernández-Berrocal, 2001; Mestre & Guil, 2004), teniendo en cuenta que el rendimiento académico viene determinado por numerosas variables (Inteligencia, motivación, personalidad, factores personales, familiares, escolares...) (Adell, 2006; Soler Penadés, 2015).

Con todo, es totalmente comprensible pensar que los y las alumnas con dificultad para regular sus emociones y que presenten un comportamiento impulsivo, tengan una mayor dificultad en la adaptación al entorno social, la escuela y posteriormente al trabajo, mientras que aquellos/as que tienen una mayor capacidad para identificar, comprender y regular sus emociones están mejor adaptados/as socialmente y gozan de un equilibrio emocional en todos los ámbitos de su vida (Maestro et al., 2006).

1.3. Juego y gamificación al servicio de la educación emocional y de la gestión de la ira

Ante situaciones de ira hay tres posibles respuestas: la agresiva, la pasiva o la constructiva y asertiva. Esta última supone diálogo, negociación, escucha mutua, y permite tomar conciencia de las injusticias al mismo tiempo que ayuda a canalizar la ira de manera no violenta. Además, facilita la construcción conjunta de nuevas percepciones de realidades subjetivas que abran la puerta a la gestión positiva del conflicto (Cuadrado & Pascual, 2009).

Para aprender a desarrollar el control y la gestión de la ira, el juego puede ser un aliado, teniendo en cuenta que está considerado uno de los mejores métodos de aprendizaje en la edad temprana, para estimular y retener actividad. Tal como menciona Chacón (2008), el juego educativo es una estrategia que se puede utilizar en cualquier contexto, nivel o modalidad en el mundo educativo. Posee un objetivo educativo que se estructura de manera reglada incluyendo momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracto-lógica de lo vivido, con el objetivo último de la apropiación creativa de contenidos como aprendizajes curriculares por parte del jugador/a.

Al mismo tiempo, el juego es evasión y diversión, necesaria para mantener un equilibrio emocional y afectivo; tiene beneficios para el desarrollo personal, de capacidades y cualidades; fomenta la imaginación, la creatividad; ayuda a la ampliación de relaciones sociales y del trabajo en equipo, el respeto, la aceptación de normas y la cooperación; sirve para reducir conductas de riesgo (violencia, abusos ...) y ayuda a preparar a los adolescentes para que puedan afrontar los retos que encontrarán a lo largo de sus vidas, cuestiones abordadas en estudios como el de Quintero González (2017) o el de Corchuelo-Rodríguez (2018), donde se habla de los beneficios de las propuestas didácticas gamificadas.

La gamificación hace referencia al uso de mecánicas de juego al servicio del aprendizaje, en la medida que genera compromiso, motivación, y favorece la memorización y el recuerdo. En este sentido, para Werbach y Hunter (citados en Valderrama 2015), *"un juego bien diseñado es un símil guiado que se dirige al corazón motivacional de la mente humana"*.

La idea de aplicar conceptos y dinámicas de juego al aprendizaje no es una cuestión nueva. Se trata de una técnica o sistema para desarrollar la motivación en las personas, además de fomentar el trabajo en equipo y vivir experiencias significativas y divertidas para tener un progresivo y verdadero aprendizaje emocional. Esto explica su pertenencia en la gestión de la ira: el juego como experimentación práctica para desarrollar y conocer herramientas y habilidades de la inteligencia emocional y social.

Para hacer un correcto uso de las técnicas de gamificación, es necesario conocer claves de la motivación para diseñar juegos que puedan enganchar a los alumnos. En este caso se han cogido algunas referencias de las que presenta Valderrama (2015):

Disfrutar: entretenimiento, ocio, calma...; Superar retos: competición sana, superación de obstáculos, progresión hacia un objetivo...; Controlar: planificar, encontrar errores y aprender de ellos...; Descubrir: crear, sorprender, novedades...; Cooperación: construir con otras personas, diseñar en equipo, compartir información y pensamientos, trabajar y superar retos en equipo...; Competir: competir sanamente, saber rebatir con los otros por medio de argumentos positivos...; Socializar: contacto, reconocimiento social, formar parte de...; Aventurarse: ser autosuficiente, atreverse, ser valiente...; Recompensas: acumulación de recursos, herramientas, estrategias, habilidades...; Contribuir: misión, compromiso, ayuda...

Además de lo nombrado anteriormente, jugar con las emociones también puede ser utilizado para adquirir un aprendizaje. Con actividades de roles se desarrollan competencias sociales y reparto de tareas por medio del trabajo cooperativo. Trabajar el potencial práctico y el juego experimental para hacer pensar y actuar a los/las alumnas y poner en práctica las emociones.

Todos los contenidos de la educación emocional influyen en el marco conceptual de las emociones, en los fenómenos afectivos (emoción, sentimiento, afecto, estado de ánimo, perturbaciones emocionales, etc.), en los tipos de emociones (emociones positivas y negativas, emociones básicas y derivadas, emociones ambiguas, emociones estéticas, etc.), en las características de las emociones (sus causas, la predisposición a la acción, las estrategias de regulación, las competencias de afrontamiento, etc.), en el conocimiento de las emociones principales y sus efectos (miedo, ira, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, amor, humor, felicidad, etc.), en las competencias emocionales, etc. (Bisquerra, Pérez & García, 2015). En este sentido, con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales, la metodología que sigue la educación en materia de emociones tiene una vertiente práctica con dinámicas de grupo, autorreflexión, razón dialógica, juegos, etc. Sin embargo, resulta muy importante el elemento de diversión en el aprendizaje; diversión y aprendizaje pueden y deben tener una cierta conexión, y eso pasa por optar por metodologías alternativas.

La experimentación de emociones —de todo tipo— es fundamental para aprender cómo gestionarlas, y no es una tarea imposible implantar otro tipo de metodología para alcanzar este objetivo. De hecho, parece una tarea deseable y una condición de peso para tener éxito educativo, especialmente cuando el objetivo de enseñar conocimientos va más allá de superar un examen y abraza el terreno de educar para la vida. La disposición del alumnado para aprender crece cuando hay un interés latente por un tema. El elemento lúdico y de diversión dentro de un clima emocional positivo ofrece un estímulo, un factor importante de motivación, para conducir esfuerzos y hacer efectivo el aprendizaje.

2. MÉTODO

Teniendo en cuenta que se trata de una investigación de carácter exploratorio, se ha optado por utilizar una metodología de carácter cualitativo, para buscar más la significatividad de los discursos que su representatividad. En este sentido, se ha llevado a cabo una aproximación al objeto de estudio sin delimitar un marco expreso y preciso, encontrando sentido a los hechos sociales, a sus significados y matices, mediante discursos de expertos en la materia que nos ayudaron a explorar en el objeto de estudio:

La aproximación, a través de diferentes perspectivas, que sigue la investigación cualitativa puede beneficiar la comprensión de algo que quizás ya tenemos catalogado de antemano como sencillo o complejo. El hecho de adentrarse en un terreno poco familiar de la mano de los que han hecho el esfuerzo intelectual de contextualizar temporalmente este fenómeno quizás evite algunos extravíos o al menos proporcione una cierta confianza en la nueva materia. Lo deseable es que se vaya generando una mirada o imagen del campo descubierto arraigada a un sustrato socio histórico (Valls, 1999, p. 43).

Dentro de este enfoque cualitativo, se optó por entregar cuestionarios de preguntas abiertas, con el objetivo de, posteriormente, clasificar las respuestas por unidades de significado. El cuestionario, que se dirigió a los informantes por correo electrónico, recoge todos los indicadores de la encuesta y deviene un instrumento de recogida de datos rigurosamente estandarizado que operacionaliza las variables objeto de observación e investigación.

Dado que se trata de un estudio exploratorio, los cuestionarios se han pasado a 19 expertos/as del mundo de la educación, la docencia, la pedagogía, la educación social o la integración social en la provincia de Valencia y a lo largo de los meses de marzo y abril de 2018. Esta pequeña muestra será debidamente ampliada en ulteriores estudios.

El diseño de las preguntas abiertas incluye los siguientes bloques temáticos: Inteligencia emocional en el ámbito general y en el currículum educativo actual, la ira y la gestión de esta en el ámbito educativo, la formación del profesorado en materia de inteligencia emocional y la gamificación como concepto y dentro del ámbito educativo, todos ellos relevantes para el objeto de estudio establecido. Al mismo tiempo, se ha dado la máxima importancia a la parte de gamificación y educación, dado que tiene un peso muy importante entre los objetivos específicos señalados anteriormente. A continuación se muestra la Tabla 1, donde se recopilan los datos de las personas que han dado respuesta al cuestionario. Los nombres de los participantes han sido anonimizados, mediante códigos (Q1, Q2, Q3...), respetando así su privacidad.

3. RESULTADOS TABLA 1

Todos los encuestados coinciden en decir que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades y herramientas dirigidas "gestionar las emociones, tomar conciencia de ellas, expresarlas, incluso ser capaces de producir y provocar aquellas emociones que nos acerquen más al bienestar personal y colectivo" (Q1). En otras palabras, "[se considera] la capacidad de comunicarse con uno mismo" (Q6) y con el resto de personas de una forma saludable, un recurso esencial para progresar en el ámbito personal y para encontrar bienestar en todos los ámbitos de la vida, "automotivarse [para tener] garantías de éxito" (Q7).

Al mismo tiempo, se reconoce el papel de las emociones, que es necesario "aceptarlas y vivirlas tal como son, sin rechazarlas" (Q8). Ante una situación conflictiva, tomar

conciencia del problema es necesario para solucionarlo. Tal como afirmaba una de las personas encuestadas, "las emociones [son] un factor imprescindible para el pleno desarrollo de la inteligencia de las personas" (Q9), inteligencia que tiene como objetivo "construirnos como seres humanos completos" (Q2), para enfrentarnos a la vida. En este sentido, "[este asunto] tiene una importancia vital porque influye en gran medida en cómo podemos ser y estar felices" (Q5).

Según los encuestados, la educación no solo debería desarrollar la parte cognitiva, sino también el ámbito emocional y relacional. Las emociones son "los aspectos que intervienen y nos motivan en relación con los seres sociales" (Q3). Su control y uso racional favorece la convivencia en sociedad, por tanto, y deviene un aspecto crucial a tratar en el ámbito de la educación (Q2), a pesar de las dificultades, como se verá después.

3.1. Principales problemas en la gestión de la ira en las escuelas

La ira ha sido tradicionalmente una emoción que, vista de manera negativa, se ha tratado de reprimir. Aquí es donde la mayor parte de los discursos analizados ven el núcleo del problema: la "negativización de la ira" (Q1), que provoca que la gente se sienta culpable de sentirla, convirtiéndose en una carga muchas veces insoportable. Contrariamente a lo que el imaginario colectivo asocia a esta emoción, "no es ninguna problemática tener ira. El conflicto está [en no saber] entender la ira como un proceso de cambio y evaluación de las situaciones que nos la provocan" (Q3).

En las escuelas se está formando el futuro de la sociedad, una sociedad que cada vez es más exigente, donde el tiempo es un privilegio y no llega a ser de calidad, haciendo de la escuela un lugar donde resulta complicado trabajar valores y actitudes en la gestión de emociones. Según uno de los encuestados, esta situación "produce en los niños conductas de ira, llamadas de atención e intolerancia al sufrimiento en el momento en el que no les damos o hacemos lo que ellos quieren" (Q8). Paralelamente, otro de los informantes añadía: "Si desde las instituciones escolares o académicas no se trabaja el control de las emociones es casi imposible que los mismos docentes puedan responder de manera satisfactoria ante una situación conflictiva" (Q9).

En la actualidad han incrementado las medidas para trabajar las emociones en las escuelas, aunque de manera insuficiente: "Estamos ante un grave problema escolar, donde muchos alumnos no saben gestionar sus frustraciones y fracasos, volcando de esta manera toda su ira sobre los docentes" (Q18). Siendo una problemática abiertamente reconocida y presente en las escuelas, la sociedad debería implementar más medidas para gestionarla.

3.2. Consecuencias de dejar fuera del currículo el desarrollo de la inteligencia emocional en materia de gestión de la ira

"La importancia [de incluir educación emocional en las escuelas] es mayor a la enseñanza de cualquier asignatura" (Q16). Al mismo tiempo, "dicen que sin emoción no hay aprendizaje" (Q1), principal consecuencia de dejar la inteligencia emocional fuera del currículo. Hoy en día continúa considerándose formación adicional o complementaria, fomentando el individualismo y egoísmo social. Además, "el auge de las tecnologías en la vida cotidiana favorece y alimenta esta tendencia" (Q19), haciendo cada vez más necesario el desarrollo de la inteligencia emocional: "no es algo que se aprenda a los tres o cuatro años, sino que es un aprendizaje que dura toda la vida" (Q11).

Uno de los informantes afirmaba que "sin una comprensión de nuestro yo interno será muy complicado que entendamos el mundo y que aprendamos a relacionarnos con los otros" (Q2). No aprender a manejar estas emociones da lugar a "personas inseguras, nerviosas y agresivas" (Q4), una consecuencia presente en la sociedad en las últimas décadas, "[y] que provoca un atentado sobre la convivencia escolar: conductas disruptivas, violencia verbal, violencia no verbal, abusos..." (Q16). En esta misma línea, uno de los informantes sostenía que (revisa interlineados y la puntuación antes de la cita):

la sociedad nos debe dar la oportunidad de [poder] acceder a este tipo de formación en las escuelas. Sin información y herramientas, nadie sabe solucionar ni gestionar las situaciones: una persona que se conoce a sí misma, se respeta y respeta a los otros.

Buena parte del aprendizaje en la vida lo adquirimos mediante la escuela. Una de las personas encuestadas decía lo siguiente:

las aulas son el espejo del futuro de la sociedad y los/las que las ocupan son los que moverán el mundo mañana. Esto no libra de responsabilidad al resto de la sociedad. Todos deberíamos tomar conciencia de nuestra responsabilidad y trabajar para mejorar personalmente y en las relaciones socio-personales (Q1).

Dado que niños y adolescentes poseen una importante plasticidad cerebral, la escuela es idónea para la educación emocional, teniendo en cuenta que en esta etapa "las experiencias y aprendizajes [...] son especialmente importantes para el enriquecimiento y el adecuado desarrollo de la cognición y la afectividad" (Q14).

No saber manejar la ira tiene graves implicaciones a nivel de relaciones interpersonales (Q18) y también a nivel intra-personal, en la medida que puede generar "[un sentido de] culpa, también de alta intensidad; aumentando conflictos y [agravando estos]; las reacciones o acciones que se desprenden [pueden ser más] agresivas y destructivas" (Q8). Desarrollar la inteligencia emocional supone, en este sentido, "aprender a identificar las emociones propias y [...] para identificar las emociones que están experimentando los otros" (Q15).

La consecuencia final puede llegar a ser la exclusión social. En palabras de una de las personas encuestadas, "[el individuo] corre el peligro de crecer excluido, [...] sin metas, ni ambiciones y, obviamente, afecta negativamente al conjunto" (Q19).

En fin, la educación emocional es un aprendizaje que se debe inculcar desde el nacimiento de la persona: "El éxito en el reconocimiento y gestión de las emociones se puede producir si trabajamos con ellos desde que son muy pequeños" (Q9) y no solo en las escuelas. La misión de todos/as para ayudar al alumnado: "enseñar a reconocer las emociones básicas, enseñar a afrontar las emociones y desarrollar la empatía, desarrollar la comunicación y el escucha activa..." (Q14), sin olvidar "promover los valores humanos como base de la educación de una manera lúdica " (Q10).

3.3. La formación del profesorado de secundaria y las familias en materia de educación emocional

Esta necesidad de introducir el desarrollo de la inteligencia emocional en las escuelas de Secundaria pasa por formar al profesorado en esta materia. En palabras de una de las personas encuestadas, "los primeros que tenemos que controlar la ira somos nosotros [el profesorado], reconocerla, aceptarla, evaluarla y controlarla" (Q12). Es crucial que haya comprensión en torno a porqué los niños y adolescentes "sienten ira [si se quiere] ir al problema de base" (Q12).

Hoy en día, parece que el profesorado no está calificado para tratar este tipo de problemática, si no es por voluntad propia: "es un poco la libre intención e importancia que le dé cada profesor para querer formarse en esto" (Q5). Se trata de una cuestión sujeta a la arbitrariedad de encontrarnos o no ante un profesorado concienciado y sensibilizado: "sin [...] constancia y conciencia nos quedamos a mitad camino, y sobre todo si tampoco hay un trabajo conjunto y en equipo por parte de los profesionales de la educación "(Q1).

Es necesaria una formación "de calidad" en esta materia, que haga énfasis en el autoconocimiento del profesorado a todos los niveles (personal, emocional, relacional...) "para llegar a una buena autogestión emocional en el profesorado" (Q1). No es posible enseñar o guiar si uno mismo desconoce la importancia de las emociones y cómo gestionarlas. La Inteligencia emocional es el "contenido más importante que cabe aprender tanto para la escuela como para la vida" (Q5). Hay muchas formas de ayudar al alumnado en ese sentido, como "programas de educación emocional que permiten trabajar estos contenidos" (Q18), pero para hacer efectiva esta ayuda, se señala que "el adulto de referencia ha de reconocerse, aceptarse y quererse...[...] Primero debe tener resueltos sus problemas o al menos ser consciente de ellos, para no endosarlos al niño" (Q12).

La gran mayoría de las personas encuestadas, aunque se trata de profesionales del mundo de la educación, admite no tener la formación adecuada, ni estar formado para enseñar, impartir o transmitir conocimientos ligados a la inteligencia emocional. Estamos ante un sistema educativo que no trata la formación en este ámbito "[ni] regul[a] este aprendizaje para los profesores y la su implicación en la práctica" (Q10). Parece ser que, en cierto modo, el sistema ha olvidado que a los docentes trabajan con personas con el fin de transmitirles conocimientos y valores, no con conocimientos que tengan que aprender las personas.

Para hacer efectiva la implementación de la educación emocional, lo que "se necesita es la experiencia real" (Q3), lo que "no se aprende en la universidad" (Q12). Se necesitan herramientas de gestión emocional para los docentes, así como "información al respecto, motivación e interés real que los acerque de una manera más real a formaciones compatibles con sus vidas profesionales y personales" (Q1).

Paralelo a la necesidad de formar a los docentes en esta materia, algunos encuestados reconocen que también las familias deberían de recibir formación al respecto (Q4), por ejemplo, mediante charlas, charlas que pondrían de relieve que no se trata de asuntos exclusivos del ámbito de la escuela, sino también del ámbito social.

3.4. El papel de la gamificación en la gestión de la educación emocional en las aulas

El papel de la gamificación para gestionar la educación emocional en las aulas — concretamente, en este estudio exploratorio, para tratar la ira— resulta fundamental. Según uno de los encuestados, esta herramienta consiste en "aplicar mecanismos de juegos a los procesos de aprendizaje" (Q15). Sin embargo, resulta significativo que, de las 19 personas encuestadas, 5 no supieron responder al papel que ocupan estas herramientas en el ámbito de la educación emocional. A veces, las implicaciones del juego como método pueden verse asociadas a elementos connotados negativamente como "la competición, las jerarquías, ganar o perder" (Q1). No obstante, en el ámbito educativo es un recurso con mucho valor, básico para el aprendizaje, siempre que sus objetivos vayan más allá del juego mismo. En ese sentido, uno de los informantes afirma: "sin diversión y sorpresa no se retiene la información" (Q2).

Las estrategias de gamificación responden a herramientas de motivación, de cooperación, retenedoras en el aprendizaje y tienen un "papel activo y positivo" (Q5). Al mismo tiempo, si estas estrategias utilizan el nivel tecnológico actual propio de la era digital, "a los alumnos les crea mucho interés" (Q8). En palabras del siguiente informando, "a través del juego los alumnos son capaces de aprender e interesarse por aquello que a priori produce rechazo o desinterés" (Q9). En este caso, las estrategias de gamificación permiten trabajar las emociones de una manera alternativa a la ofrecida por "dinámicas que exigen implicación real y directa" (Q8).

Al respecto de los obstáculos que el discurso experto identifica la hora de implementar propuestas de gamificación en la gestión de la ira dentro de las escuelas, uno de ellos es, nuevamente, la formación del profesorado. "Aunque se necesita mucha formación por parte de los maestros para adecuarse a los alumnos de la sociedad de la información y comunicación" (Q13). Aún así, los encuestados reconocen que actualmente los centros educativos están preparados para implantar cualquier sistema o metodología, "están preparados para esto y para mucho más, generalmente (aulas bien acondicionadas, recursos materiales actualizados, etc.). Lo único que les falta es una buena formación continua del profesorado" (Q9).

De nuevo, tanto la falta de tiempo para dar el temario obligatorio como la formación del profesorado suponen una dificultad. Estos obstáculos podrían interpretarse como «una cierta acomodación, [...] no [querer] innovar en metodologías" (Q18), aunque "hay suficiente heterogeneidad dentro del profesorado" (Q16).

Al mismo tiempo, estas metodologías alternativas a menudo son vistas como adecuadas solamente para alumnado con más dificultades, lo que se convierte en un "planteamiento erróneo, [que explica que] todavía no [se hayan] dado grandes pasos, ni [...] conseguido grandes resultados" (Q7). No se le da la importancia que debe tener ni la práctica adecuada.

El siguiente obstáculo ya se ha mencionado anteriormente y reside en el hecho de que la educación emocional no está contemplada en el currículo. "Esto hace muy difícil llevar [estas cuestiones] al aula" (Q5), y más considerando la ratio existente en las aulas: "deberían ser aulas más individualizadas" (Q10).

3.5. Elementos a tener en cuenta cuanto a la hora de desarrollar estrategias de gamificación dirigidas a la gestión de la ira en Secundaria

Los juegos como medio de aprendizaje "son motivadores para su inusualidad" (Q7). Existen juegos "[tanto de carácter] analógico y material [como los] digitales y virtuales, que se continúan dando la mano y se aplican de manera equilibrada" (Q19).

Los encuestados destacan los digitales o virtuales, advirtiendo que es necesario hacer "un uso responsable de ellos, ya que forman parte de sus vidas e intereses más importantes" (Q1). El aprendizaje se debe adaptar a las realidades de los jóvenes, teniendo en cuenta que las "realidades de hoy en día pasan por las nuevas tecnologías como teléfonos y tablets táctil" (Q3). Al mismo tiempo, se reconoce la valía de los videojuegos en el ámbito del aprendizaje, enfatizando algunos de sus beneficios: "estimulan capacidades cognitivas como la memoria, la asociación, el cálculo o la agilidad mental y además entretienen" (Q19).

Esta tendencia a centrar la atención en juegos digitales/virtuales, no supone necesariamente olvidar los juegos de carácter analógico/material, cuyo uso también hay que fomentar para enseñar al alumnado todo tipo de recursos. Sin embargo, a pesar de

que los juegos pueden ser grandes canales de comunicación para el aprendizaje de las emociones y su gestión, la oferta existente actualmente parece centrarse mayoritariamente en "la competición y en la lucha por ser el número uno, sea cual sea el precio [y la temática de fondo] (muertes, mafias, robos...)" (Q17). Para llevar a cabo estrategias de gamificación al servicio de la educación emocional, tal como apunta uno de los informantes encuestados, "deberíamos basarnos en experiencias personales que muestran la realidad del día a día" (Q18), es decir, basarnos en un aprendizaje eminentemente significativo para el alumnado.

4. DISCUSIÓN

Como se ha dicho a lo largo del presente escrito, este estudio ha tenido un carácter cualitativo y exploratorio, con el objetivo de ver qué tratamiento se hace de la educación emocional en las aulas de ESO, especialmente en la provincia de Valencia, para dar pie al desarrollo de nuevas herramientas que permitan trabajar la inteligencia emocional — en concreto, la ira— a través de estrategias de gamificación.

Con la finalidad de visualizar mejor la consecución del objetivo general marcado, a continuación, se ofrecen tres subapartados correspondientes a los tres objetivos específicos de la presente investigación. En ellos se conectarán los resultados obtenidos con el marco teórico proporcionado, de manera que se pueda ver el valor añadido de haber llevado a cabo la presente investigación y quede presente en qué medida se han cumplido los objetivos señalados.

4.1. La educación emocional en las aulas de secundaria.

Tener inteligencia emocional y desarrollarla es desarrollarse en el ámbito personal, saber comunicarse con aquellos que nos rodean y con uno mismo, reconocer los problemas a tiempo y saber reaccionar, gestionando las emociones que puedan intervenir en el proceso, ayudando a la convivencia y la cohesión social.

Aunque parece que la educación emocional —incluida la gestión de la ira— es vista y reconocida como una de las renovaciones pedagógicas más importantes de los últimos 50 años, parece ser una asignatura pendiente, especialmente en Secundaria, con una implementación insuficiente.

A pesar del hecho de que los términos "inteligencia emocional" y "educación emocional" parecen ser conocidos, al menos según la exploración llevada a término sobre ellos, y que hay un reconocimiento de la necesidad de saber gestionar estas cuestiones, parece confirmarse la realidad descrita en el estado de la cuestión cuando se hablaba de la ausencia de este asunto en las aulas de Secundaria.

Al mismo tiempo, una emoción como la ira es negada, tratada como mala, y como tal, causa de posteriores arrepentimientos y culpas, pareciendo que la solución implica reprimirla. Los resultados del presente estudio revelan la necesidad de cambiar el paradigma, de ver la ira como una emoción más que es necesario entender, evaluar y gestionar. Son estas cuestiones que, al no tratarse en la escuela, hacen de ella un espacio limitado, haciendo que el mismo profesorado quede en una situación de indefensión e impotencia ante situaciones conflictivas.

4.2. Mapa de necesidades relacionadas con el tratamiento de la educación emocional en las aulas de Secundaria

A partir de la exploración llevada a cabo, los resultados han dejado patente que emoción y aprendizaje van de la mano, por lo que es necesario que el alumnado se desarrolle no sólo cognitivamente, sino también en el ámbito emocional, trabajando la inteligencia emocional en las aulas. No satisfacer esta necesidad puede tener consecuencias muy graves a muchos niveles.

En el apartado anterior se recordaba que la educación emocional responde a una renovación pedagógica. Al mismo tiempo se resalta que sin emoción no hay aprendizaje. Esto quiere decir que si dejamos fuera del currículo el desarrollo de la inteligencia emocional, tal vez estaremos contribuyendo una vez más a que aprobar — es decir, superar contenidos curriculares— y aprender no sean la misma cosa, o que el aprendizaje esté sometido a la arbitrariedad de el/la docente, en función de si decide o no acompañar el aprendizaje académico con nociones de educación emocional. Esta educación es fundamental especialmente en una etapa como Secundaria, acostumbrada a una metodología tradicional que da un peso excesivo en las repeticiones y la imitación, dejando de lado el pensamiento crítico, la educación en valores, la creatividad, la comprensión del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, la educación en gestión de emociones, de la agresividad, de la inseguridad, de la violencia, los abusos...

Estas necesidades nos llevan a otra que pasa por la formación del profesorado de Secundaria en educación emocional. El profesorado debe ser el primero a la hora de saber gestionar las emociones, incluida la ira, ya que el referente adulto del alumnado es quien debe guiar. Esa formación debería llegar también a las familias, con el fin de ir más allá de las aulas.

Por último, se reconoce como necesidad superar los obstáculos existentes para la implementación de la educación emocional: el hecho de no prever la educación emocional en el currículo o en los proyectos educativos de los centros escolares, el hecho de tener profesionales docentes acomodados a metodologías tradicionales o resistentes a metodologías alternativas que pasan por la implementación de las cuestiones aquí tratadas, o la falta de formación en este aspecto.

4.3. Recogiendo elementos para una propuesta pedagógica basada en estrategias de gamificación en las aulas de Secundaria

Las necesidades planteadas ayudan a recoger elementos para una propuesta pedagógica basada en estrategias de gamificación en las aulas de Secundaria. En la misma línea que se podía ver el estado de la cuestión planteado en torno a la gamificación, el presente estudio ha enfatizado el papel del juego en el proceso del aprendizaje —también en el ámbito del aprendizaje de la gestión de las emociones, aunque queda en muchos casos directamente fuera del currículo y del proyecto educativo de los centros escolares—.

Se destacan los juegos basados en la colaboración, el reconocimiento y el aprendizaje mutuo, más que los centrados en la competición y en relaciones de suma cero donde solo hay dos opciones, o ganar o perder. El juego como puente de aprendizaje (emocional) plantea elementos que en principio pueden resultar más atractivos y motivadores para el alumnado, tanto si hablamos de juegos analógicos o digitales — ambos parecen tener ventajas y desventajas, cuestión en la que habría que profundizar

en ulteriores estudios—. La clave est1 en combinarlas con un aprendizaje significativo para el alumno, aprendizajes que vayan m1s all1 del aula y los muros de la escuela.

Los resultados han permitido plantear la gamificaci3n como metodolog1a de aprendizaje, el juego como herramienta que crea emociones, como v1a posible para estimular emociones positivas y desarrollar, en fin, la inteligencia emocional. El objetivo ha estado claro: dar herramientas para desarrollar la capacidad para conocer las propias emociones y las de los otros, gestionarlas, poder auto-motivarse ante situaciones dif1ciles. El presente estudio ha explorado alrededor de un tipo de metodolog1a alternativa que permite, seg1n la percepci3n de los discursos analizados, la interacci3n y expresi3n libre de los sentimientos y las emociones por medio de la creatividad, curiosidad y concentraci3n por el deseo de conseguir un prop3sito u objetivo.

Para finalizar, es necesario decir que por lo que respecta a los objetivos espec1ficos, han estado cubiertos teniendo en cuenta que se trataba de un estudio exploratorio. En 1l se ha establecido un primer acercamiento a esta problem1tica, desde la experiencia y la observaci3n de los hechos por parte de expertos en la materia, en conjunci3n con el estado de la cuesti3n previamente desarrollado. En conjunto, tratar estas cuestiones para para trabajar por y para la prevenci3n de la violencia, en este caso mediante la educaci3n emocional y en beneficio de la convivencia y la cohesi3n social. Asimismo, la presente investigaci3n servir1 de base para ulteriores estudios con el objetivo de seguir profundizando en estos aspectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2006). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7), 1-7. <<https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>>.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer.
- (2009a). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- (2009b). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 23-24, 119-128. <<https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/129699/179131>>.
- (2016). *10 ideas clave. Educación Emocional*. Barcelona: Graó.
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Carbonell Sánchez, X. y Oberst, U. (2015). Els mitjans socials no són addictius. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33 (2), 13-19. <<http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/276/178>>.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*, 16, 52-65.
- Corchuelo-Rodríguez, C. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41. <<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/927/pdf>>.
- Cuadrado, M. y Pascual, V. (2009). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria. Educación Emocional en valores*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cussó Parcerisas, I., Longás Mayayo, J. y Riera Romaní, J. (2015). Acció socioeducativa en xarxa amb la infància i adolescència en situació de pobresa: anàlisi de el programa Caixa Proinfància a Barcelona. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33 (2), 95-105. <<http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/262/182>>.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Extremera, N, y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En M. S. Jiménez, *Una brújula para el siglo XXI*. Simposi dut a terme a les III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional, Granada, España.
- (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 12-23. <<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>>.

- García Retana, J. A. (2012). La educaci3n emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educaci3n*, 36 (1), 1-24.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Jiménez, M., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuesti3n. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 35-46.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicol3gico en la adolescencia: las transformaciones en una 3poca de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1 (2), 23-31.
- L3pez Vicente, P. (2009a). La problemàtica psicopedag3gica a Secundària. Alguns elements de particular incidència actual. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educaci3n i de l'Esport*, 23-24, 45-56. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2953538>>.
- (2009b). La dinamitzaci3n dels grups d'estudiants adolescents. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educaci3n i de l'Esport*, 23-24, 57-66. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2953542>>.
- Maurice, J., Steven, E., y Brian, S. (2012). *Educar con inteligencia emocional*. New York: Harmony Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18 (1), 112-117. <<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>>.
- Mestre, J., y Guil, R. (2004). Inteligencia Emocional. En R. Guil (coord). *Psicología Social para Psicopedagogos*. 177-229. Sevilla: Kronos.
- Morales Rodríguez, F. M. (2016). Predicci3n d'estratègies d'afrontament a partir de dimensions emocionals, en infants i adolescents. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 17, no. 2, 55-78. <<http://roderic.uv.es/handle/10550/57703>>.
- Moreno, M. (1998). Sobre el pensamiento y otros sentimientos. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 11-20.
- Newsome, S., Day, A., y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Ortega, R, y Mora-Merchán, J. A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepci3n del maltrato entre compaÑeros escolares en el paso de la enseÑanza Primaria a la Secundaria. En M. L. Sanchiz Ruiz (Presidencia), *Intervenci3n psicopedag3gica*. Simposi dut a terme al II Congreso Internacional de Psicología y Educaci3n, Madrid, EspaÑa.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., y Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Puchol Fraile, I., i Cantón Chirivella, E. (2013). Estudi de l'enfocament bidimensional de les emocions en l'esport. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 15, no. 1, 129-145. <<http://roderic.uv.es/handle/10550/39021>>.
- Puig, S., Pulopulos, T., Matías, M., Crespo, I., Zapater, M., y Salvador, A. (2017). Relació entre patrons d'activitat autònoma i el record d'estímuls emocionals en joves sans. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 18, no. 1, 161-176. <<http://roderic.uv.es/handle/10550/65241>>.
- Punset, E. (2010). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Santillana.
- Quintero González, L. (2017). La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica. En C. S. González González (Coord.) *Actas del V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*. Tenerife: Universidad de La Laguna. <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6783>>.
- Salovey, P., y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Serrano, M. Á., y Ferrando-Vidal, I. (2018). Resposta autònoma als estímuls musicals i emocions bàsiques: una revisió bibliogràfica. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 19, no. 1, 199-220. <<http://hdl.handle.net/10550/69494>>.
- Soler Penadés, V. (2015). *Deconstruyendo el éxito y el fracaso escolar en Educación Secundaria Obligatoria. Aportaciones teóricas y análisis de discursos de expertos, profesorado, alumnado y familias de la Comunitat Valenciana* [Tesis doctoral], Universitat de València, España.
- Teruel Melero, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 141-152. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>>.
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, 295, 42-53. <https://www.researchgate.net/publication/282869861_Los_secretos_de_la_gamificacion>.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. UPV. <http://academico.upv.cl/doctos/ENFE-4072/%7B0156537F-94C8-43CF-B91A-6ABB5550C70F%7D/2013/S2/IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf>.

a) Figuras y tablas

Tabla 1. Perfil de los informantes encuestados

Codigo	SEXO (Mujer / Hombre)	EDAD	PROFESI3N	ÁMBITO	INSTITUCI3N VINCULADA
Q1	D	35	Educadora Social	Comunidad Valenciana	Sura Asociaci3n e2o
Q2	D	32	Profesora y trabajadora	Comunidad Valenciana	Sura Asociaci3n e2o
Q3	H	30	Profesor de formaci3n profesional	Valencia Ciudad	Variable (situaci3n de interinidad)
Q4	D	50	Educadora Infantil	Valencia Ciudad	Escuela Pas a Pas
Q5	D	35	Educadora Social en la ONU	Comunidad Valenciana	Sura Asociaci3n e2o
Q6	D	42	Educadora Social y fundadora de la escuela Pas a Pas	Valencia Ciudad	Escola Pas a Pas
Q7	D	40	Técnica de Juventud y Educaci3n	Comunidad Valenciana	Sura Asociaci3n e2o
Q8	D	35	Profesora Educaci3n Infantil y profesora de Yoga de ni±os y adultos	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q9	D	35	Educadora social en centro residencial con personas mayores con demencia	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q10	H	29	Integrador social en centro de rehabilitaci3n con personas con enfermedad mental	Valencia Ciudad	Acoes Valencia
Q11	D	38	Profesora de adultos	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q12	D	40	Pedagoga	Comunidad Valenciana	Escola Pas a Pas
Q13	H	35	Profesor de primaria	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q14	D	30	Profesora primaria	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q15	H	28	Profesor de primaria y secundaria	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q16	H	27	Professor de Ed. físcica y pedagogo	Comunidad Valenciana	Variable (situaci3n de interinidad)
Q17	H	23	Pedagoga	Valencia Ciudad	Variable (situaci3n de interinidad)

Q18	<i>H</i>	23	<i>Pedagogo</i>	<i>Valencia Ciudad</i>	<i>Variable (situación de interinidad)</i>
Q19	<i>H</i>	32	<i>Profesor de idiomas</i>	<i>Valencia Ciudad</i>	<i>Variable (situación de interinidad)</i>

Fuente: Elaboración propia

COMUNICACIÓN GRÁFICA SOCIAL. UN ANÁLISIS DE CASOS

M. Lorca¹, A. Sánchez¹. *Lenguajes gráficos contemporáneos.*
Escola d'Art i Superior de Disseny de València.
A. Acosta². *Lenguajes gráficos contemporáneos.*
Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela

Resum

En el present article s'exposa l'anàlisi i conclusions de les obres examinades a la segona part de la investigació denominada *El disseny gràfic de compromís. Elements simbòlics recurrents en les produccions gràfiques d'enfocament social*.

En el primer apartat es fa un estudi de produccions gràfiques que representen les grans preocupacions de la societat occidental en les dècades de 1960 i 1970, agrupades per temàtiques afins: la consciència ecològica, especialment el perill nuclear i la contaminació; el pacifisme i l'antibelicisme, com a reacció a la guerra del Vietnam i a la Guerra Freda; la lluita contra les desigualtats socials i el problema de la fam en el Tercer Món; i la defensa dels drets de les minories racials i les reivindicacions feministes. S'observa un exemple significatiu de cadascun d'aquests temes, aplicant-li una matriu d'anàlisi que inclou aspectes formals, ús del color, tipus de composició, importància de la tipografia en les seues dimensions comunicativa i expressiva, així com la interpretació de textos, imatges i símbols. Així mateix, s'estableix una vinculació amb obres pictòriques rellevants de la Història de l'Art.

En la segona part s'analitzen campanyes publicitàries en les quals s'aprecia l'evolució de la gràfica de compromís a partir de la dècada de 1980. Encara que perviuen trets de la gràfica social immediatament anterior, es detecta ja una adaptació als llenguatges i estratègies propis de la publicitat comercial, que connecta amb nous públics, influïts més pel fenomen del consum que per la comunicació gràfica basada en consignes polítiques, característica dels anys immediatament posteriors a 1968. Aquest canvi explica una evolució en les estratègies i l'ús preferent del *détournement*, procediment que introdueix missatges socials per vies inesperades, per a captar l'atenció d'un públic que no pararia atenció a productes gràfics tradicionals.

Paraules clau

Reivindicació; *détournement*; símbol; drets humans; ONG's

Resumen

En el presente artículo se expone el análisis y conclusiones de las obras examinadas en la segunda parte de la investigación denominada *El diseño*

gráfico de compromiso. Elementos simbólicos recurrentes en las producciones gráficas de enfoque social.

En el primer apartado se hace un estudio de producciones gráficas que representan las grandes preocupaciones de la sociedad occidental en las décadas de 1960 y 1970, agrupadas por temáticas afines: la conciencia ecológica, especialmente el peligro nuclear y la contaminación; el pacifismo y el antibelicismo, como reacción a la guerra del Vietnam y a la Guerra Fría; la lucha contra las desigualdades sociales y el problema del hambre en el Tercer Mundo; y la defensa de los derechos de las minorías raciales y las reivindicaciones feministas. Se observa un ejemplo significativo de cada uno de estos temas, aplicándole una matriz de análisis que incluye aspectos formales, uso del color, tipo de composición, importancia de la tipografía en sus dimensiones comunicativa y expresiva, así como la interpretación de textos, imágenes y símbolos. Asimismo, se establece una vinculación con obras pictóricas relevantes de la Historia del Arte.

En la segunda parte se analizan campañas publicitarias en las que se aprecia la evolución de la gráfica de compromiso a partir de la década de 1980. Aunque perviven rasgos de la gráfica social inmediatamente anterior, se detecta ya una adaptación a los lenguajes y estrategias propios de la publicidad comercial, que conecta con nuevos públicos, influidos más por el fenómeno del consumo que por la comunicación gráfica basada en consignas políticas, característica de los años inmediatamente posteriores a 1968. Este cambio explica una evolución en las estrategias y el uso preferente del *détournement*, procedimiento que introduce mensajes sociales por vías inesperadas, para captar la atención de un público que no prestaría atención a productos gráficos tradicionales.

Palabras clave

Reivindicación; *détournement*; símbolo; derechos humanos; ONG's

Abstract

In this article the analysis and conclusions of the examined works in the second part of the research called *Graphic design of commitment. Recurrent symbolic elements in graphic productions of social scope* are exposed.

In the first part, a study of graphic productions that represent the great concerns of the Western society in the 1960s and 1970s is carried out, classified by topics: ecological awareness, especially nuclear hazard and pollution; pacifism and anti-war attitude as a reaction to the Vietnam War and the Cold War; the fight against social inequality and the hunger issue in Third World countries; and the defence of racial minorities' rights and feminist demands. A significant example for each one of the topics is observed by applying an analysis matrix which includes formal aspects, colour use, type of composition, and the importance of typography in its communicative and expressive dimensions as well as the interpretation of texts, images and symbols. Likewise, a link with relevant pictorial works of Art History is established.

In the second part, advertising campaigns in which the commitment graphics' evolution from the 1980s onwards is appreciable are analysed. Even though aspects of the preceding social graphics remain, an adaptation to the classic language and strategies of commercial advertisement is already noticeable, which connects with a new audience who is more influenced by the consumption phenomena than by graphical communication based on political ideals, a characteristic feature of the immediate years after 1968. This change explains the evolution of strategies and the preferential use of *détournement*, a procedure which introduces social messages in unexpected ways to grab the attention of an audience who would not usually pay attention to traditional graphic products.

Keywords: Social demand; *détournement*; symbol; human rights; NGOs

1. INTRODUCCIÓN

La segunda parte de la investigación denominada *El diseño gráfico de compromiso. Elementos simbólicos recurrentes en las producciones gráficas de enfoque social*, está dedicada al análisis de obras enmarcadas en la gráfica de protesta, que son un claro ejemplo del uso del lenguaje gráfico para apelar a la conciencia ciudadana.

La investigación, de enfoque cualitativo, está basada principalmente en las opiniones de los autores en entrevistas, en manifiestos públicos y en la observación de su obra gráfica. Se ha utilizado un método de análisis que incluye elementos formales, uso del color, de la tipografía -con fines comunicativos y expresivos- y de la composición. También imágenes simbólicas, procedentes de la tradición mitológica, religiosa o popular propia de los géneros pictóricos de la Historia del Arte Occidental.

Del examen documental realizado en la primera parte de esta investigación, se ha concluido que la gráfica activista puede dividirse en dos grandes 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. En una segunda etapa, ya entrada la década de 1980, mediante los anuncios parodia, el *détournement* es un excelente instrumento de protesta, sutil y a la vez efectiva, enmarcado en el ámbito del *culture jamming*.

A continuación, se exponen las características de los dos grandes períodos, mediante el análisis de carteles o campañas publicitarias. Allí se observan los cambios que se han ido produciendo en cuanto a estrategias, soportes y medios utilizados preferentemente en cada una de las etapas.

2. LOS TEMAS DE PROTESTA DE LAS DÉCADAS DE 1960-1970

2.1. LA CONCIENCIA ECOLÓGICA: El peligro nuclear. La preocupación por el medio ambiente

En 1954 Hans Erni (Lucerna, 1909-2015), comunicador gráfico e ilustrador suizo, realizó este cartel (Fig. 1), que formó parte de la campaña contra la proliferación de armas nucleares organizada por el Movimiento Suizo por la Paz. La pieza fue impresa en los cuatro idiomas oficiales de la Confederación Helvética.

El diseñador solucionó el encargo recurriendo a un fotomontaje a partir de imágenes previas, hábilmente retocadas y dispuestas sobre un fondo neutro y oscuro. El empleo de esta técnica, la fuerza del resultado, y la renuncia al color, relacionan este trabajo con el estilo que desarrollaron no pocos artistas del fotomontaje durante el período de Entreguerras y, en especial, con la obra del alemán John Heartfield.



Figura 1. Hans Erni: 'Atomkrieg Nein', 1954, litografía Offset, 127.0 x 89.5 cm.

Domina la composición un cráneo humano sobre el que se traslapan la geografía de los continentes y la forma inquietante de un hongo nuclear. La presencia del cráneo conecta el diseño de Erni con una tradición iconográfica centenaria, asociada a la universalidad e inevitabilidad de la muerte, que incluye distintos temas, como las danzas macabras medievales o las *vanitas* barrocas (Figuras 2 y 3).



Figura 2. Fresco con el tema de 'La danza de la muerte' en la ermita eslovena de Hrastovlje, siglo XV.

En Erni, la combinación del cráneo con los demás elementos visuales ofrece una interpretación obvia: nuestro planeta puede desaparecer si continúa sin control la proliferación de armas de destrucción masiva.

Erni opta por un esquema compositivo basado en la simetría, marcado por un eje axial que divide en dos rectángulos verticales idénticos la superficie del papel. La solución proporciona al cartel equilibrio visual y eficacia comunicativa. La superficie impresa ocupada por el cráneo abruma al lector y actúa de cebo visual con efectos de legibilidad inmediatos.

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

El texto, muy breve, para el que Erni ha seleccionado una fuente con serifa, de astas moduladas, actúa de complemento de la imagen y sirve de llamada de advertencia dirigida a la conciencia del lector: “No a la guerra nuclear”. La corrección del espaciado entre caracteres enfatiza el objetivo de legibilidad perseguido por el diseñador.



Figura 3. Pieter Claesz: ‘Vanitas’, óleo sobre madera de roble, c. 1630. Museo Kröller Müller.

A lo largo de las décadas de 1960 y 1970 las generaciones jóvenes comenzaron a percibir los problemas que la industrialización y el consumo irresponsables causaban en el medio ambiente. Fue entonces cuando despertó la conciencia ecológica y surgió el miedo a los productos contaminados, las mareas negras o la lluvia ácida. Al mismo tiempo, se reivindicaba la necesidad de gozar de aire puro y de preservar los paisajes naturales. Los carteles que describen esta problemática, o bien recurren a imágenes apocalípticas que anuncian el desastre inmediato, o bien prefieren imágenes menos agresivas que nos muestran una naturaleza idílica, amable y acogedora.

Hans Erni realizó en 1961 el cartel (Figura 4), titulado “Rettet das Wasser” (Salvemos las aguas), por encargo de la Sociedad Suiza para la Protección de las Aguas. Erni utiliza en él la imagen de una calavera para recordarle al espectador cual puede ser el destino del ser humano si no evita la contaminación del agua. El diseño es agresivo porque persigue denunciar con contundencia algo que tendemos a olvidar: detrás del gesto cotidiano de beber agua de un vaso puede escondarse un peligro del que, muchas veces, no somos conscientes.



Figura 4. Hans Erni: ‘Rettet das Wasser’, 1961.

La gama cromática, más apagada en los bordes del cartel, se aclara progresivamente hacia su centro. Así se enfatiza ante el espectador la ubicación de la calavera, que se convierte en el punto focal de atención de su mirada. El estilo de ilustración empleado por Erni combina meticulosidad hiperrealista y síntesis. La calavera, por ejemplo, está resuelta con detalle fotográfico. Por su parte, la mano que sostiene el vaso aún a minuciosidad y rasgos gestuales propios del proceso de elaboración de un boceto. El vaso, por último, describe un simple trapecio que enmarca y aísla el cráneo del fondo neutro sobre el que se disponen todos estos elementos.

Para el texto, Erni recurre a una fuente sin serifa y prescinde de la caja alta. Estos detalles relacionan el trabajo con el Estilo Internacional y, a través de él, con las propuestas estéticas de quienes, en la primera mitad del siglo XX, defendían los postulados de la nueva tipografía de Jan Tschichold.

2.2. ANTIBELICISMO: El pacifismo. La denuncia contra la guerra de Vietnam

Este cartel (Figura 5), fue uno de los que más éxito popular tuvieron en EEUU a finales de la década de 1960. Sus autores, Karen y Ronald Bowen, recurren a un *détournement*. Manipulando hábilmente una imagen muy estimada por ciertos sectores de la sociedad norteamericana, la vacían de su significado original.

El cartel puede describirse, asimismo, como un ejercicio de *apropiaciónismo*. La imagen procede del archivo de Joe Rosenthal (1911-2006), fotógrafo de guerra estadounidense quien, el 23 de febrero de 1945, muy pocos meses antes del final de la II Guerra Mundial, hizo una instantánea que lo haría célebre (Figura 6). En ella, Rosenthal capta el momento preciso en el que un grupo de marines norteamericanos clava la bandera de los EE UU sobre la cima del monte Suribachi, en la isla de Iwo Jima, en el Pacífico, recién conquistada a los japoneses. Desde su publicación ese año, esta fotografía se convirtió en símbolo de los valores y virtudes del ejército norteamericano.



Figura 5. Karen y Ronald Bowen: cartel, 1969.

Los Bowen parten de la instantánea de Rosenthal para crear una imagen nueva, de implicaciones pacifistas. En ella, la bandera americana ha sido sustituida por una flor, que se convierte en expresión simbólica del rechazo a la guerra. Su presencia, además, relaciona el diseño con un gesto que se repetía en muchas protestas sociales de esos años, marcados por la intervención de EE UU en Vietnam: el de un manifestante ofreciendo una flor a un policía antidisturbios (Figura 7).



Figura 6 Joe Rosenthal: 'Alzando la bandera en Iwo Jima', 23 de febrero de 1945.



Figura 7. Manifestación en EE UU, 1967.

La flor es, por otra parte, el único elemento coloreado en la composición de los Bowen. El espectador interpreta este detalle en clave positiva frente a lo que, por contraste, sugieren los blancos, negros y grises de la fotografía original.

Desde el punto de vista compositivo, el diseño de los Bowen y la fotografía de Rosenthal traen a la mente composiciones pictóricas en donde se describe el instante previo al alzamiento de un crucificado en la iconografía cristiana. Es el caso, por ejemplo, del cuadro de Luca Giordano titulado "La crucifixión de san Pedro", de 1690 (Figura 8).

En estas composiciones, la distribución de los personajes describe una diagonal a la que se ajustan la disposición de los protagonistas de la acción y la tensión anatómica de sus cuerpos. El esquema introduce dinamismo y genera,

como sucede en Bowen y Rosenthal, una frontera entre áreas vacías y llenas, de llamativo efecto visual.



Figura 8. Luca Giordano: 'La crucifixión de san Pedro', óleo sobre lienzo, c.1659-1660, Gallerie dell'Accademia, Venecia.

Seymour Chwast (Nueva York, 1931), socio fundador del neoyorquino *Push Pin Studio*, realizó no pocos carteles denunciando la actuación del gobierno de Estados Unidos en la guerra de Vietnam.



Figura 9. Seymour Chwast: 'End Bad Breath', 1967. Museo de Arte Moderno, Nueva Cork.

El que ahora nos ocupa, titulado "End Bad Breath" (Figura 9), data de 1967 y está protagonizado, como tantos otros en EEUU, por el Tío Sam. Esa alegoría de la nación americana encarna, desde el punto de vista simbólico, sus mejores valores patrióticos.

Sin embargo, en este diseño Chwast le da al personaje una connotación nueva y negativa. El Tío Sam tiene la boca abierta y en su interior se dibujan aviones que bombardean una población. La imagen se complementa con un texto en el que leemos "Acabe con el mal aliento". Para elaborar el texto Chwast se inspiró en el eslogan de las campañas publicitarias de Colgate, pasta de dientes que venía

usando la frase “Stop Bad Breath” (Figura 10) desde los inicios de la década de 1960.

El Tío Sam de Chwast encarna una sociedad corrupta. Su aliento no sólo huele mal, sino que, además, destruye lo que encuentra a su paso. Chwast enfatiza ese carácter corrupto que quiere darle al personaje cubriendo su rostro de tinta verde. El verde no es únicamente el color de la esperanza; es también el color de la descomposición de la carne y, por tanto, un color que anuncia la muerte. Los demás tonos que Chwast emplea en el cartel son los de la bandera de Estados Unidos.



Figura 10. Anuncio en prensa de Colgate, 1960.

A nivel compositivo, la rígida representación frontal del protagonista de la ilustración potencia la legibilidad del mensaje. A su recepción contribuye, igualmente, el hecho de que algunos elementos de su anatomía quedan cortados por los límites del papel, de manera que la imagen invade el espacio reservado al espectador.

La ideación de “Q. And babies? A. And babies” (Figura 11) corrió a cargo de Peter Brandt, diseñador miembro de la *Art Worker’s Coalition* (AWC). Esta institución imprimió 50.000 ejemplares y los distribuyó por todo el mundo. Su presencia fue habitual durante años en marchas antibelicistas. Asimismo, la AWC consiguió que el MoMA neoyorquino aceptara una acción reivindicativa basada en la exhibición de reproducciones del cartel junto al “Guernica” de Pablo Picasso que, en 1970, se exponía temporalmente en ese museo (Figura 12).



Figura 11. Peter Brandt: “Q. And babies? A. And babies”. Litografía offset, 1970.

La imagen usada para realizar el cartel se recoge de una instantánea que tomó el fotógrafo Ron L. Haeberle en My Lai, Vietnam, en marzo de 1968, tras la masacre perpetrada por soldados norteamericanos. En ella vemos los cadáveres amontonados de un grupo de civiles vietnamitas.

El contenido del texto del cartel, cuyo color rojo tiene un carácter simbólico, se obtuvo de una entrevista que mantuvo Mike Wallace, presentador de la CBS, con uno de los soldados implicados en el suceso. En el transcurso de la entrevista, Wallace preguntó al soldado si también había habido niños entre los muertos, y éste contestó afirmativamente. Las letras Q y A son la abreviatura de los vocablos pregunta y respuesta en inglés.



Figura 12. El cartel de Brandt frente al 'Guernica' de Picasso en el interior del MoMA de Nueva York.

La alusión al contexto periodístico que da origen al cartel se refleja en la elección de la fuente tipográfica, inspirada en la impresión que dejan sobre el papel las letras de las teclas de una máquina de escribir.

El uso simbólico del color es recurrente en las artes visuales a lo largo de la historia. Eugéne Delacroix lo emplea en "La muerte de Sardanápalo" (1827), donde el rojo describe la situación de violencia que narra la historia-leyenda sobre el final del rey asirio (Figura 13).



Figura 13. Eugéne Delacroix: 'La muerte de Sardanápalo', 1827, óleo sobre lienzo, Museo del Louvre, París.

En la fotografía de Haerberle, y en el diseño de Brandt, llama la atención la ausencia de los autores de la masacre. Esta circunstancia no es habitual en la historia de las artes plásticas. Lo usual es que este tipo de escenas cuente el instante preciso en el que sucede la acción, potenciando su dramatismo con la presencia de todos los protagonistas. Así sucede, por ejemplo, en el cuadro de Peter Paul Rubens titulado “La matanza de los inocentes” (Figura 14).



Figura 14. Peter Paul Rubens: ‘La matanza de los inocentes’, c. 1610, óleo sobre lienzo, Galería de Arte de Ontario.

Francisco de Goya, en “El 3 de mayo”, incorpora ingredientes que actualizan la representación plástica de una masacre (Figura 15). De una parte, la disposición de los soldados franceses, de quienes no vemos el rostro, convierte a éstos, como recuerda Giulio Carlo Argan, en una máquina de matar. De otra parte, los cuerpos de los fusilados se amontonan en el suelo con la misma deshumanización que observamos en el cartel de Brandt.

[...] igual que hoy se haría un reportaje fotográfico sobre las atrocidades en Vietnam. Los soldados no tienen rostro, son muñecos de uniforme, símbolos de un orden que, sin embargo, es violencia y muerte (un tema que va a ser retomado por Picasso en su obra *Masacre en Corea*). En los patriotas que mueren no parece haber heroísmo, al menos no en el sentido clasicista de David, si no fanatismo y terror. (Argan, 1998. pp. 35-36)



Figura 15. Francisco de Goya: ‘El 3 de mayo’, 1814, óleo sobre lienzo, Museo del Prado, Madrid.

Desde el punto de vista compositivo, la fotografía del cartel recurre a un elemento clásico que ayuda al espectador a introducirse en la órbita de la obra: la fuga visual que proporciona el sendero sobre el que yacen los muertos es la misma que encontramos en el cuadro de Goya.

2.3. LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y POLÍTICAS: La emergencia de nuevos líderes políticos. Lucha contra el hambre

La exaltación de la imagen del líder político tiene una larga trayectoria en el ámbito de la comunicación gráfica y cuenta con abundantes ejemplos en el período de Entreguerras. En esos años, los regímenes totalitarios descubren el poder de la imagen y la capacidad de seducción que ejercen sobre las masas las representaciones de dirigentes como Adolf Hitler, Benito Mussolini o Josif Stalin. A partir de 1945, algunos de esos líderes desaparecen; otros se mantienen, y se incorporan nuevos personajes, como Ernesto Che Guevara, Fidel Castro o Mao Tsé Tung.

Las soluciones gráficas que se adoptan ahora son herederas de las fórmulas aplicadas a esta temática durante la primera mitad del siglo XX. Se observa, sin embargo, una novedad sociológica significativa: los carteles de los nuevos líderes van a adquirir un protagonismo que va más allá del que, en principio, están destinados a tener. Muchos se convierten en objetos de consumo, y en las tiendas se venden al lado de los afiches de cantantes o actores famosos.

El cartel que exalta la figura del líder experimenta, por tanto, un proceso de banalización. Su imagen es digerida por una sociedad de consumo que la despoja de su contenido ideológico y de su significado subversivo. Dicho de otra forma, las ideologías revolucionarias se convierten en una moda, y sus líderes se transforman en iconos con los que se decoran habitaciones juveniles o locales de diversión.

El 5 de marzo de 1960 el fotógrafo cubano Alberto Korda (1928-2001) captó la imagen de Ernesto Che Guevara. Fue durante el funeral por los muertos en la explosión de un buque en el puerto de La Habana. El accidente, que algunos calificaron de acto terrorista de la CIA contra el gobierno revolucionario cubano, causó alrededor de 100 víctimas mortales y el doble de heridos. La fotografía de Korda permaneció inédita durante siete años, hasta que, en 1967, año del fusilamiento del Che en Bolivia, se difundió bajo el título de “Guerrillero heroico” (Figura 16).

La imagen de Korda sirvió de punto de partida para la elaboración de numerosos productos gráficos que buscaban como objetivo enaltecer la imagen del revolucionario asesinado, pero acabaron convertidos en objetos de consumo.

El cartel seleccionado, realizado por el irlandés Jim Fitzpatrick (Dublín, 1944), elimina de la fotografía los elementos superfluos y centra la búsqueda del impacto

visual en el rostro del líder y en el carácter resolutivo de su mirada. El leve contrapicado de la imagen favorece el juego evocativo de Fitzpatrick (Figura 17).



Figura 16. Alberto Korda "Guerrillero heroico", 1960.

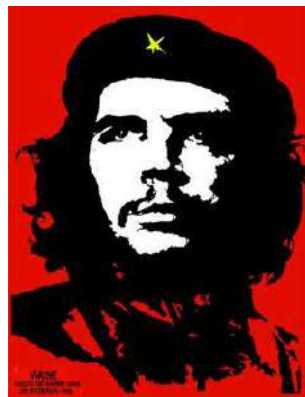


Figura 17. Jim Fitzpatrick: "Che Guevara", 1967.

En la propaganda política tradicional es frecuente que el personaje protagonista mire directamente a los ojos del espectador. Lo obliga, de esta manera, a interiorizar de forma inmediata e inconsciente el mensaje que se pretende hacerle llegar. La fórmula se remonta a 1914 y al diseño que Alfred Leete hizo para la portada de la revista "London Opinion", protagonizada por lord Kitchener, el general que se encargaba de las tareas de reclutamiento de tropas en Gran Bretaña en ese año de inicio de la I Guerra Mundial (Figura 18).



Figura 18. Alfred Leete: portada de 'London Opinion', 1914.

En el cartel objeto de análisis, el personaje mira hacia un punto indefinido, situado fuera del campo compositivo, que introduce un halo romántico alejado del carácter autoritario e impositivo que desprende el diseño de Leete. El juego de manchas de color con el que se construye el rostro, la contrastada gama cromática, y la brevedad del texto acentúan el impacto visual del diseño. La solución del cartel sirvió de inspiración estética a otros afiches directamente relacionados con productos comerciales (Figura 19).



Figura 19. Cartel de Jimi Hendrix cuya apariencia formal se inspira en el cartel de Che Guevara.

En 1963, coincidiendo con el XX aniversario de la fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), se celebró en Washington el Congreso Mundial de la Alimentación. Allí se discutió sobre la amenaza del hambre y la manera de combatirla. La conferencia se inscribía dentro de las acciones a llevar a cabo en el denominado Decenio del Desarrollo, auspiciado por la ONU para la década de 1960. Es en este contexto en el que la ONG *Freedom from Hunger* encarga al diseñador británico Abram Games (1914-1996) un cartel destinado a dar a conocer sus objetivos (Figura 20).



Figura 20. Abram Games: 'Freedom from Hunger', 1962.

Freedom from Hunger focaliza su actividad, desde su fundación en Estados Unidos en 1946, en el desarrollo de programas destinados a paliar la malnutrición en niños y madres. Para comunicar esta pretensión Games recurre a una ilustración en la que integra en una única y expresiva imagen las representaciones esquematizadas de una espiga de trigo -símbolo del alimento básico que necesita el ser humano para subsistir-, y de un niño demacrado. Las costillas marcadas bajo la piel recuerdan fotografías e imágenes televisivas que los medios de comunicación de entonces y de ahora nos ofrecen de manera periódica.

2.4. LOS COLECTIVOS MARGINADOS: Los conflictos raciales y las reivindicaciones feministas

Tras la II Guerra Mundial comienza a instalarse intensamente en la conciencia social la realidad en la que viven determinados grupos humanos a los que se discrimina por su raza. Los sucesos terribles que afectaron a la sociedad europea durante la primera mitad del siglo XX ayudan a despertar esa conciencia y permiten la creación de colectivos que impulsan campañas donde se denuncian situaciones indeseables.

“Black Power White Power” (Poder blanco, poder negro) es un cartel diseñado en 1967 por Jean-Thomas “Tomi” Ungerer (1931-2019), ilustrador y escritor francés, instalado en Estados Unidos desde 1956 (Figura 21).



Figura 21. Tomi Ungerer: 'Black Power White Power', 1967.

En él, Ungerer plantea una solución sencilla, cuyo objetivo es denunciar la confrontación estéril entre seres humanos de distinta raza. Las dos figuras protagonistas generan un potente eje axial y crean una imagen de marcada simetría. Sólo pequeñas diferencias anatómicas, más allá de los detalles cromáticos, permiten distinguir un personaje de otro. La simetría es tan acentuada que el cartel se puede girar 180º sin que pierda un ápice de su significado. El laconismo del texto refuerza la sencillez de la imagen.

La violencia del gesto de los personajes, devor1ndose mutuamente, ha de entenderse, tambi3n, como una cr1tica a la situaci3n de confrontaci3n y violencia social que viv1a la sociedad estadounidense en esos a1os. Inevitablemente, recuerda, por la irracionalidad que desprende la imagen, el “Duelo a garrotazos” que Francisco de Goya pint3 sobre uno de los muros de su vivienda en Madrid, dentro del ciclo de las Pinturas Negras, entre 1819 y 1823 (Figura 22).



Figura 22. Francisco de Goya: ‘Duelo a garrotazos’, 3leo sobre revoco trasladado a lienzo, 1819-1823, Museo del Prado, Madrid.

Pero el cartel de Ungerer est1 a1n m1s pr3ximo en su significado a “Esqueletos disput1ndose un arenque ahumado”, el cuadro que el belga James Ensor pint3 en 1891, donde dos esqueletos, uno con uniforme militar y el otro con h1bito cardenalicio, tratan de arrebatarse mutuamente unos restos de pescado (Figura 23).

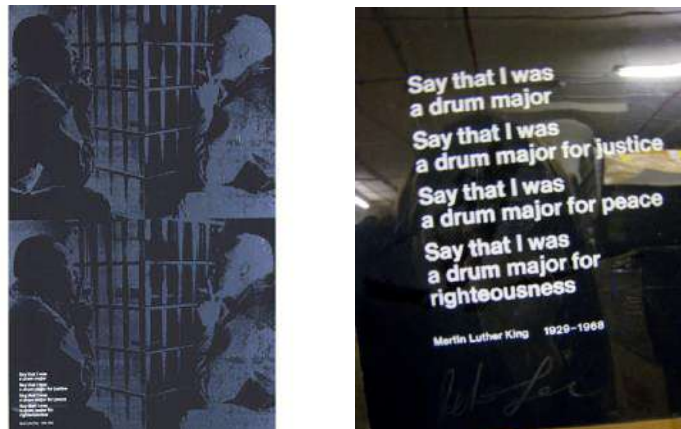


Figura 23. James Ensor: ‘Esqueletos disput1ndose un arenque’, 3leo sobre madera, 1901, Mus3es Royaux des Beaux-Arts de la Belgique, Bruselas.

En 1968, el brit1nico Peter Gee (1932-2005), instalado desde cinco a1os antes en Estados Unidos, realiza “Dr. Martin Luther King”, un cartel que le dio proyecci3n internacional. Su protagonista es Martin Luther King Jr., el l1der negro de los derechos civiles norteamericanos que, en abril de ese a1o, ser1a asesinado en Memphis, Tennessee (Figuras 24 y 25).

El cartel, impreso con t3cnica serigr1fica, consiste en la repetici3n por cuadruplicado de la fotograf1a en blanco y negro que se le hizo a Luther King Jr. en la celda de una comisar1a de Birmingham, tras una manifestaci3n en abril de

1963. La instantánea muestra al personaje sentado ante la reja de la celda, en actitud reflexiva. La proximidad del cuerpo a la reja transmite una sensación efectiva de falta de espacio y logra crear una atmósfera opresiva que describe bien la dureza de la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos (Figura 26).



Figuras 24 y 25. Izda. Peter Gee: 'Dr. Martin Luther King', 1968. Dcha.: Fragmento sermón de Luther King.



Figura 26. Martin Luther King en la prisión de Birmingham, Alabama, abril de 1963.

La fotografía utilizada por Gee para la elaboración del cartel no está elegida al azar. Durante su estancia en la prisión de Birmingham, Luther King Jr. redactó "Letter from Birmingham Jail" (Carta desde la prisión de Birmingham), un ensayo en el que compara el maltrato al que estaba sometida la población afroamericana en Estados Unidos con la situación de los judíos en la Alemania de Hitler. El texto se convirtió, desde su publicación, en un documento de discusión fundamental dentro de la lucha contra la segregación racial en el país. La fotografía ilustra, por tanto, el proceso de elaboración del ensayo. En el cartel, el juego positivo-negativo expresa las luces y las sombras de las circunstancias que acompañaron a Luther King en su redacción.

El texto que aparece en la esquina inferior izquierda del cartel procede de un sermón que Luther King pronunció dos meses antes de su muerte, donde expresaba su deseo de convertirse en abanderado de la justicia.

Desde finales de la década de 1960, fundamentalmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, algunos grupos feministas decidieron recurrir a la comunicación gráfica para difundir sus puntos de vista e incidir en la opinión pública.

Entre esos colectivos destaca el *Chicago Women's Graphics Collective*, fundado en 1970 y disuelto en 1983. Sus componentes, partiendo de un bajo presupuesto, lograron poner en circulación un importante número de carteles, *flyers* y otros productos gráficos, impresos primero mediante técnica serigráfica y, más adelante, en *offset*. Cada una de esas piezas se realizaba según el criterio de pequeños grupos de entre dos y cuatro mujeres, dirigidas por una artista o una diseñadora.



Figura 27. *Chicago Women's Graphics Collective: 'Sisterhood Is Blooming', c. 1970.*

“Sisterhood Is Blooming” (La hermandad de mujeres está floreciendo) es uno de los trabajos de comunicación gráfica elaborados por *Chicago Women's Graphics Collective* (Figura 27). Se trata de una ilustración, fechada en torno a 1970, organizada a partir del dibujo esquemático de una planta en flor, ideado por la activista Estelle Carol (1949). El dibujo se asocia a un texto, de diseño caligráfico, que expresa los anhelos del colectivo.

La imagen sugiere, igualmente, un ovillo de lana. La asociación no es casual. En los años en que se imprime el cartel, las artistas feministas solían emplear elementos textiles en sus obras, con el fin de reivindicar y dar visualidad a las actividades asociadas tradicionalmente a la esfera femenina.

El motivo se dispone frontalmente ante el espectador y se traslapa a un fondo neutro y oscuro con el que contrasta de manera intensa. El juego de círculos concéntricos, elaborados mediante líneas moduladas, provoca un efecto de diana visual que logra llamar la atención de manera simple pero efectiva.

En 1972 el mismo colectivo feminista de Chicago editó “Mountain-moving day” (El día en que se mueve la montaña), homenaje a la ensayista y poeta japonesa

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

Yosano Akiko (1878-1942), una de las primeras que, en su país, reivindicó los derechos de las mujeres (Figura 28).

El título del cartel es, también, el de un poema de Akiko en el que ésta expresa con claridad su compromiso ideológico. El texto del poema, impreso en el ángulo superior derecho del cartel, invita a las mujeres a despertar de su letargo y a ponerse en marcha.



Figura 28. Chicago Women's Graphics Collective: "Mountain Moving Day", 1972.

La imagen del cartel muestra el busto de una mujer que gira ligeramente su cabeza hacia el espectador. Su rostro carece de rasgos faciales: es una mujer cualquiera y cualquier mujer se puede identificar con ella. Esta solución fue empleada por primera vez en el ámbito de la comunicación gráfica por los cartelistas comerciales *Beggartstaff Brothers* en la última década del siglo XIX (Figura 29).



Figura 29. Beggartstaff Brothers: 'Cinderella', 1895.

Desde el punto de vista estético, llama la atención en el cartel del colectivo feminista el contraste de texturas entre las áreas trabajadas con detalle y las que se resuelven prescindiendo de éste. La fórmula se ha utilizado repetidas veces en la historia del diseño gráfico, especialmente durante el Modernismo (Figura 30).



Figura 30. Aubrey Beardsley: ilustración para 'Salomé', de Oscar Wilde, 1912.

3. NUEVAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS A PARTIR DE LA DÉCADA DE 1980

Desde la década de 1980 al momento presente, la comunicación gráfica de carácter social ha experimentado una evolución significativa, especialmente en los últimos veinte años. Las inercias que se observan en periodos precedentes se mantienen en algunos casos, pero en otros se detecta un deseo de adaptación a los lenguajes y las estrategias propios de la comunicación comercial.

Los años inmediatamente posteriores a 1968 se caracterizan por la saturación de consignas políticas y la dificultad para conectar con nuevos públicos objetivos que tienen intereses cada vez más condicionados por el fenómeno del consumo.

De ahí la predilección que no pocos diseñadores gráficos encuentran en el empleo de procedimientos de *détournement* que permiten introducir mensajes políticos o de compromiso social por vías inesperadas. Logran con ello hacer reflexionar a quienes no prestan atención a productos gráficos diseñados según las fórmulas tradicionales. Los ejemplos seleccionados y comentados a continuación pueden confirmar la hipótesis.

3.1. Campaña "Au secours la droite revient!", agencia Satanas, ideación a cargo de Daniel Robert, 1985

En noviembre de 1985 Francia se prepara para la campaña electoral de las elecciones legislativas que han de celebrarse en marzo de 1986. El partido socialista ocupa el poder desde 1981. Las circunstancias sociales y la coyuntura política no parecen ser favorables para sus candidaturas. Entre quienes las constituyen cunde el desánimo. Muchos ven segura la vuelta de la derecha. Es en este contexto cuando se diseña una campaña de comunicación cuyo eslogan e imágenes resultan sorprendentes y pronto están en boca de todos. El humor ha irrumpido en un ámbito que hasta entonces se le ha mostrado refractario.

La campaña consta de cinco carteles cuyo formato apaisado está pensado para su inserción en vallas publicitarias. La mitad derecha de los carteles se reserva a la imagen, siempre fotográfica. La mitad izquierda está ocupada por el texto, que es el mismo en las cinco opciones (Figura 31).

La iconografía elegida es sencilla y visualmente efectiva. El primer cartel está protagonizado por una señora de la limpieza, el segundo por un estudiante, el tercero por una profesora, el cuarto por un trabajador manual y el quinto por un oficinista. Cada uno de los personajes se identifica mediante la indumentaria y un número reducido de objetos. A la señora de la limpieza la reconocemos por el trapo, el cepillo y el delantal; al estudiante por sus libros y un casco de moto; a la profesora, por un cuaderno y un bolígrafo, y así sucesivamente.

Las actividades que evocan los personajes no están elegidas al azar. Aluden a sectores sociales especialmente sensibles, que pueden ver afectada de manera singular su situación social y económica si la derecha recupera el poder. Las

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

fotografías de los cinco protagonistas se sitúan a la derecha del rectángulo de papel y se recortan sobre un fondo neutro de color gris. De esta forma se facilita al lector del cartel la identificación inmediata de la actividad de cada uno de ellos.

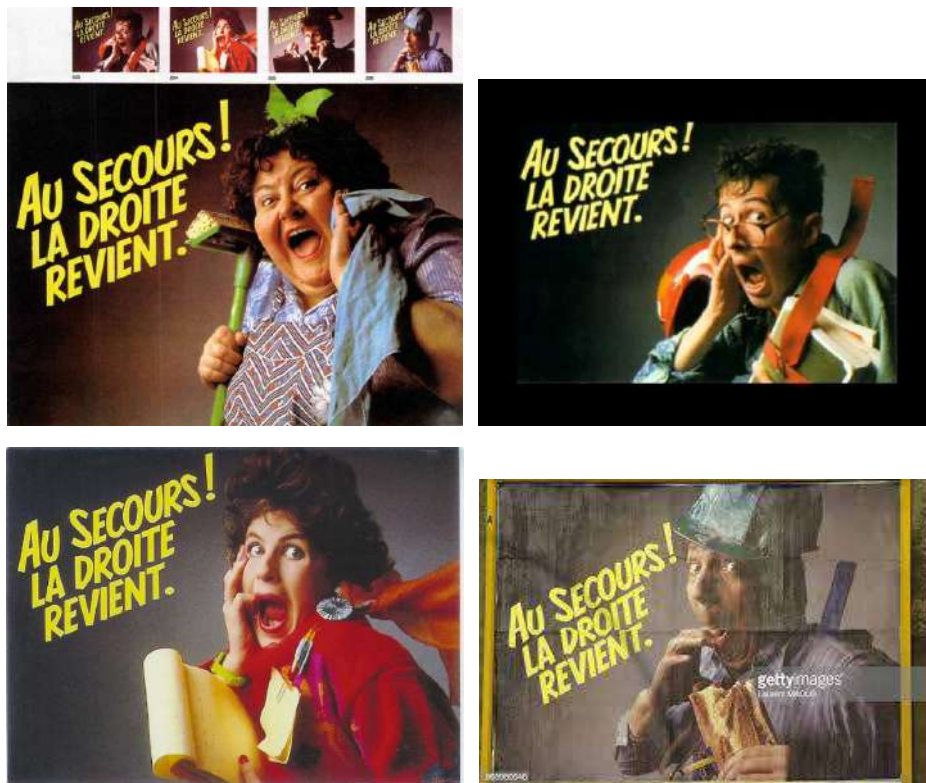


Figura 31. *Au secours la droite revient !.*

El texto de los carteles recoge una frase breve e impactante: “Au secours! La droite revient” (¡Socorro!, vuelve la derecha). La frase es el eslogan de la campaña. Su ideación ha corrido a cargo del director artístico de la misma, Daniel Robert (Constance, Francia, 1947), autor de alguna de las frases comerciales que han tenido mayor penetración social en Francia y hoy forman parte de la memoria colectiva de sus habitantes. Robert dirigía en 1985 la agencia Robert & Partners, pero en esta campaña colabora con la agencia Satanas. Siempre vinculado a las causas que tienen interés general y, especialmente, a aquellas relacionadas con acciones de carácter humanitario, destacan en Robert sus trabajos para Médicos sin Fronteras, Secours Catholique y Acción Internacional contra el Hambre.

El texto en los carteles se inclina en ángulo de 45°. Este detalle dinamiza la composición, pero, a la vez, la equilibra porque crea un triángulo visual cuyo lateral derecho viene definido por la posición del cuerpo del personaje protagonista. El uso de la mayúscula evoca el grito que casi somos capaces de escuchar a cada uno de ellos. El color amarillo que cubre las letras a tinta plana hace que estas destaquen de manera nítida sobre el fondo oscuro y garantiza una buena visibilidad del eslogan en exteriores y en condiciones meteorológicas particularmente desfavorables.

Llamativamente, y pese a ser una campaña detrás de la cual está el partido socialista francés, no hay en ninguno de los carteles la más mínima referencia a esta agrupación política. Robert sabe que el gobierno socialista no goza en 1985 de las simpatías de muchos electores, incluidos muchos de sus militantes. Es cierto que la inflación ha sido controlada, pero no así el paro, que sigue subiendo, y el déficit público aún continúa provocando quebraderos de cabeza. En realidad, la campaña está pensada no para impulsarnos a votar a aquellos con los que nos podemos sentir más o menos identificados, sino para no votar a quienes pueden complicarnos aún más nuestro día a día.

El socialista Laurent Fabius es en 1985 primer ministro de Francia. En calidad de tal, es entrevistado en la cadena pública de televisión TF1 por el periodista Yves Mourousi. De esa entrevista procede la cita que se recoge a continuación:

Yves Mourousi: "¿Ha visto el tipo de campañas que se perfilan para las elecciones del 86? Por parte de la mayoría socialista me refiero a carteles como... creo que se llama 'Au secours! La droite revient' [...]. ¿Le parece que estos carteles abordan de manera satisfactoria el debate político en marzo de 1986?"

Laurent Fabius: "No lo sé... Imagino que cuando uno diseña carteles la dificultad está en hacer cosas cada vez más potentes, porque si no, no se consigue llamar la atención". (Snégaroff, 2016)

Creemos que Fabius da realmente en la diana cuando hace este comentario. Efectivamente, el objetivo del diseñador de la campaña fue llamar la atención y lograr interesar de nuevo en la cosa pública a quienes se sentían alejados del debate político, estaban enfadados con la clase política en su conjunto, o consideraban que ningún partido político les representaba. El humor sirve aquí de detonante y reintroduce en el debate social, en los comentarios entre compañeros de trabajo, o en la charla de café, algo que había sido antes descartado por motivos diversos.

¿Hasta qué punto la campaña diseñada por Robert estimuló el voto de los simpatizantes socialistas en las elecciones de marzo de 1986? Es difícil saberlo. No se ha encontrado información estadística al respecto. No obstante, es cierto que los socialistas perdieron las elecciones y que como parecían temer la señora de la limpieza, el estudiante o la profesora, la derecha recuperó el poder en Francia en marzo de 1986.

La influencia en Francia del trabajo de Daniel Robert llega hasta nuestros días gracias, sobre todo, al impacto que causó su eslogan. Así, por ejemplo, durante la campaña para las elecciones legislativas celebradas en ese país en 2017, no pocos productos recurrieron a su utilización, manipulada en mayor o menor

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

medida, a la hora de transmitir consignas y de influir en el electorado. Es el caso del diseño de la portada del número 4127 (diciembre de 2015-enero de 2016) de *Valeurs Actuelles* (Figura 32), revista de ideología conservadora que, en esta ocasión altera levemente el lema de la campaña socialista de 1986, advirtiendo a sus lectores de la posibilidad de que François Hollande repita en el Elíseo.



Figura 32. 'Valeurs Actuelles', número 4127, diciembre de 2015-enero de 2016.



Figura 33. Alfiler de solapa.

Pero, al mismo tiempo, entre los partidarios de la izquierda tiene éxito un alfiler de solapa donde se reproduce tal cual (misma tipografía, idéntico color) el eslogan de Robert (Figura 33).



Figura 34. Ilustración nº de septiembre de 2016 en Siné Mensuel.

Por su parte, la revista satírica *Siné Mensuel*, en su número de septiembre de 2016, publica una ilustración en la que la imagen de uno de los carteles de la campaña socialista de 1986 sirve para interrogar a sus lectores sobre si la derecha realmente ha abandonado alguna vez el poder en Francia (Figura 34).

Por otro lado, y como es lógico pensar, el impacto del eslogan de Robert —o, dicho de otra forma, el impacto de ciertos eslóganes de propaganda especialmente afortunados— no es una novedad. Continuando en Francia, podemos remontarnos a la segunda mitad del siglo XIX para rastrear los orígenes del fenómeno. En 1898 el diario parisino anticlerical *La lanterne* pone en circulación un cartel, firmado por Eugène Ogé (1861-1936), donde se ofrece una imagen siniestra de los representantes del clero católico en Francia (Figura 35). En la parte inferior izquierda del rectángulo, Ogé sitúa una frase breve y fulminante: “Voilà l’ennemi!” (Este es el enemigo). La frase no es suya, pero, gracias a él disfrutará de una larga trayectoria en la comunicación gráfica francesa.



Figura 35. Eugène Ogé: ‘Voilà l’ennemi!’, 1898.

El autor de la frase del cartel de *La lanterne* fue el político Léon Gambetta, quien la utilizó durante una sesión en la Cámara de Diputados de París el 4 de mayo de 1877: “Je ne fais que traduire les sentiments intimes du peuple de France en disant ce qu’en disait un jour mon ami Peyrat: le clericalisme? Voilà l’ennemi!” (Jézégou, 2018)

La misma frase, alterada en su sujeto, la vemos empleada en un cartel de la misma época en donde se advierte de los daños que el consumo inmoderado de alcohol causa en el organismo humano (Figura 36).

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

Y también es esa la frase que descubrimos en un cartel electoral francés, fechado en 1899, en el que el candidato Adolph Léon Willette (1857-1926)-también pintor, ilustrador y caricaturista- que se describe como antisemita, la utiliza para revelar sus ideas: “Le JUDAISME, voilà l’ennemi”, leemos en el último párrafo del texto (Figura 37).



Figura 36. ‘L'alcool, voilà l'ennemi’. Ideación a cargo del doctor Galtier-Boissière, c. 1900.



Figura 37. Élections législatives du 22 septembre 1889, Ad. Willette candidat antisémite.

Finalmente, el éxito de “Au secours! La droite revient!” explica que su autor la tuviera muy presente en 1994, cuando asumió el diseño de una campaña encargada por la cadena francesa de televisión *La Cinquième*, destinada a defender el valor de la educación en las sociedades desarrolladas (Figura 38).



Figura 38. Campaña Valores de la educación para la cadena televisiva La Cinquième.

3.2. Campaña de *Adbusters Media Foundation*

Adbusters Media Foundation nace en 1989, en Vancouver, Canadá. La crean Kalle Lasn y Bill Schmalz, dos prestigiosos autores de documentales, interesados en observar las contradicciones del planeta en el que vivimos. Lasn explicaba así el objetivo de la fundación:

Lo que estamos tratando de hacer es poner en marcha una nueva forma de activismo social usando todo el poder de los medios de comunicación para vender ideas en lugar de productos. Nos motiva una especie de ideología de ‘piensa en verde’ que procede de los movimientos defensores del medio ambiente y se distancia de las viejas ideologías de izquierda y derecha. Pretendemos introducir la ética del medio ambiente en la ética mental, tratando de limpiar las áreas tóxicas de nuestra mente. Si no puedes reciclar y ser un ciudadano con conciencia ambiental, entonces ve cuatro horas diarias de televisión y consume los mensajes publicitarios que te bombardean desde ella. (Lasn, 1996)

Las actividades e iniciativas de *Adbusters Media Foundation* la han hecho famosa en todo el mundo. Destacan el 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.

Las acciones de *Adbusters Media Foundation* se dan a conocer a través de la revista *Adbuster*, que cuenta con una tirada de 120.000 ejemplares y cuyo lema es *El diario del medio ambiente mental* (Figura 39).

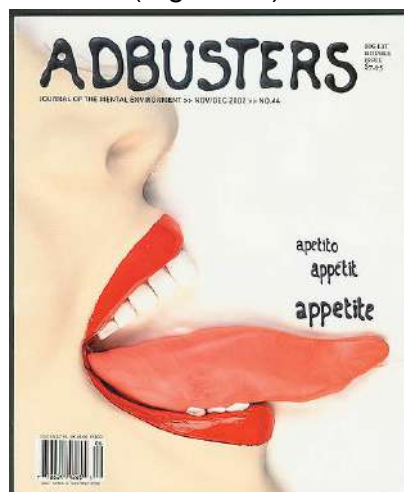


Figura 39. *Adbusters*, nº 44, noviembre / diciembre de 2002.

Excelentes ejemplos de *détournement* son los trabajos que Nancy Bleck publicó en 2011 en *Adbusters*, manipulando de manera hábil la estética de los anuncios de la marca Calvin Klein (Figura 40).

En el primero de ellos, “Obsession For Men”, la escala de grises, el prototipo de hombre que protagoniza la composición o la tipografía seleccionada recuerdan de manera inmediata las características de los anuncios que en esas fechas hacía

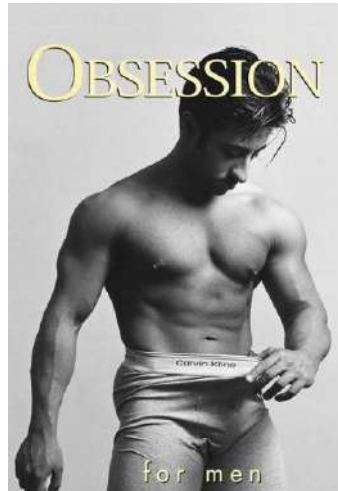


Figura 40. ‘Obsession For Men’. ‘Adbusters’, 2011.

Calvin Klein para promocionar sus perfumes masculinos. Pero, el nombre del supuesto perfume, unido al gesto del modelo, establece un juego irónico donde se relaciona la rimbombancia que tienen en sus denominaciones muchas de las marcas de cosmética contemporáneas –denominaciones aconsejadas por los directores de marketing de las empresas- con la obsesión masculina por el tamaño del pene.

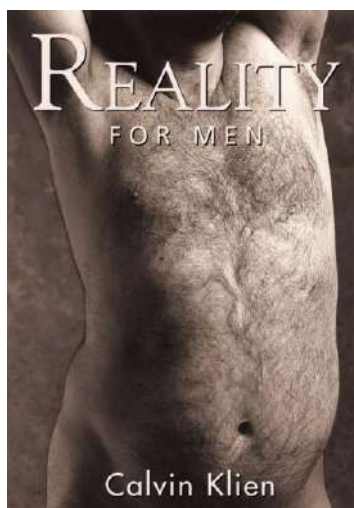


Figura 41. Reality For Men, ‘Adbusters’, 2011.

En “Reality For Men” (Figura 41), por su parte, la fotógrafa plantea la paradoja que supone exigirle al hombre tener un cuerpo lampiño cuando la fisiología masculina es bien distinta en la inmensa mayoría de los casos.

Finalmente, en “Obsession For Women” Bleck (Figura 42) denuncia la conexión entre la moda y los trastornos alimenticios que sufren muchas mujeres.

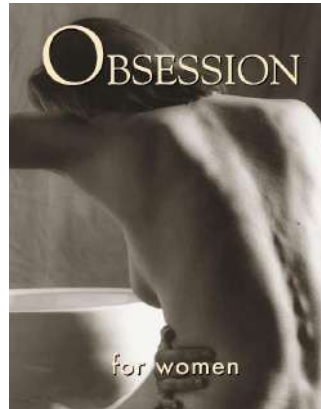


Figura 42I. ‘Obsession For Women’. ‘Adsbusters’, 2011.

3.3. Campaña de Amnistía Internacional contra la pena de muerte. Agencia TBWA París, 2010

Tal y como se recoge en su web, Amnistía Internacional es un movimiento mundial, integrado por más de 3 millones de simpatizantes dedicados a hacer campaña para acabar con los abusos graves contra los derechos humanos.

Amnistía Internacional inició sus actividades en 1961 y ya desde ese momento empezó:

[...] a enviar llamamientos para impedir la ejecución de presos de conciencia.

Con el tiempo, nuestro trabajo sobre la pena de muerte se fue ampliando. Amnistía Internacional considera que se trata de un castigo cruel, inhumano y degradante, que constituye una violación del derecho a la vida, y por lo tanto se opone a la pena de muerte en todos los casos, sin excepción. Nos oponemos a ella independientemente del tipo de delito, de las características del delincuente, y del método de ejecución utilizado por el Estado para matar a la persona encarcelada. La organización comenzó su campaña global contra la pena de muerte en 1977. En aquel momento, la pena capital estaba abolida sólo en 16 países. Más de 30 años después, 139 países han abolido la pena de muerte en la ley o en la práctica; 58 países se consideran ahora retencionistas, y el número de los que la siguen utilizando es mucho menor. (*Amnesty International*, 2019)

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

Es en este contexto cuando Amnistía Internacional activa, en 2010, una campaña de publicidad con el objetivo de lograr disminuir el número de países que, aún hoy día, contemplan en su sistema judicial el recurso de la pena de muerte ante determinados delitos.



Figura 43. Campaña de Amnistía Internacional contra la pena de muerte, 2010.

La campaña está integrada por cuatro escenas donde se describen cuatro modalidades de ejecución: decapitación del reo, ahorcamiento, fusilamiento y silla eléctrica. Las escenas están realizadas con figuras y objetos modelados en cera. Unas u otros se derriten al calor que produce una vela; icono que forma parte del logotipo de Amnistía Internacional (Figura 43).

En el audiovisual diseñado por TBWA París, las escenas se suceden durante los 60 segundos de duración del anuncio. Cada escena, sin embargo, se trabaja de manera independiente en los cuatro carteles que forman la versión impresa del producto.

Todas las escenas responden a un diseño sencillo y, a la vez, muy potente desde el punto de vista visual. Llama la atención en cada una de ellas su respeto por las fórmulas compositivas tradicionales. Sorprende, en la imagen del fusilamiento, la evocación de clásicos de la pintura del siglo XIX, como “El 3 de mayo en Madrid”, que Francisco de Goya pintó en 1814 (Figura 44), o “La ejecución de Maximiliano”, de Édouard Manet, realizado en 1867 (Figura 45); y la cercanía a escenas de idéntico contenido en películas como “Senderos de gloria” de Stanley Kubrick (Figura 46).

Por su parte, la violencia que transmite la imagen de la decapitación y la posición que adoptan en ella los personajes están claramente en la línea de otras que podemos rastrear en la historia de las artes figurativas (Figura 47).

La calidad de las imágenes, la nitidez compositiva o lo estudiado de la iluminación, son elementos todos ellos propios de la publicidad comercial del más alto nivel y se alejan claramente de la torpeza de las imágenes de compromiso de periodos anteriores.



Figura 44. Francisco de Goya: 'El 3 de mayo', 1814. Museo del Prado, Madrid.



Figura 45. Édouard Manet: 'La ejecución de Maximiliano', 1867. Kunsthalle Mannheim.



Figura 46. Stanley Kubrick: Fotograma de 'Senderos de gloria', 1957.



Figura 47. Ejecución de Simon Fraser, Newgate Calendar, 1747.

3.4. “Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien” (Tengamos la elegancia de ayudar a quienes no tienen nada). Campaña de Rémi Noël para la ONG Aurore, 2015

Claro ejercicio de *détournement*, esta campaña de la ONG francesa *Aurore* (fundada en 1871 y de la que se benefician cada año alrededor de 13.000 personas sin recursos) logró en 2015 un profundo impacto social y mediático.

Jugando con los códigos del lujo y la moda, la campaña consigue interpelar al espectador provocándole la impresión de estar contemplando un producto cuando, en realidad, se enfrenta a otro bien distinto. Como declaró su diseñador, Rémi Noël, de la agencia Lowe Strateus, “Hemos querido utilizar la notoriedad de estas grandes marcas para hacer más visibles a los sin techo y no para culpabilizar a nadie”. (Matran, 2018).

La campaña está protagonizada por tres personajes diferentes. Cada uno de ellos se asocia a un juego de palabras que altera la identidad de tres prestigiosas marcas de lujo: Yves Saint Laurent, Christian Dior, Jean Paul Gaultier, y encarna uno de los objetivos que ha hecho suyos Aurore (Figura 48).

En “Yves Sans Logement” el protagonista es Yves, uno de los muchos sin techo –sans logement- a los que asisten a diario los voluntarios de Aurore. Christian es el protagonista de la imagen en la que se juega con el logo de la casa Dior, y la similitud fonética entre ese apellido y la palabra *dehors* (fuera). Christian está fuera del sistema y el diseño remite al lector al segundo objetivo que persigue Aurore: la reinserción de los excluidos. La tercera imagen está protagonizada por Jean Paul, alguien a quien nos duele –*galère*- ver vivir en las condiciones en que lo hace y a quien *Aurore* se propone –ese es el tercer objetivo de la organización- cuidar.

La campaña se centró en París y se distribuyeron por toda la ciudad un total de 1000 carteles de 300 X 100 cm. No se solicitó autorización para hacerlo porque, como indicaba en su entrevista a *Huffpost* uno de los representantes de *Aurore*, “Somos una asociación sin ánimo de lucro y no nos habiéríamos podido permitir una campaña de cartelería tradicional” (Provost, 2015). Tampoco se contó con la autorización de las marcas implicadas en la campaña. Se encargó de la distribución de los carteles la agencia Urban Act, especializada en *street marketing*.

La campaña generó más de 6500 *tweets*. Desde el primer momento, la mayoría de ellos señalaron su interés y descaro. Para casi todos, la campaña seduce y entusiasma.

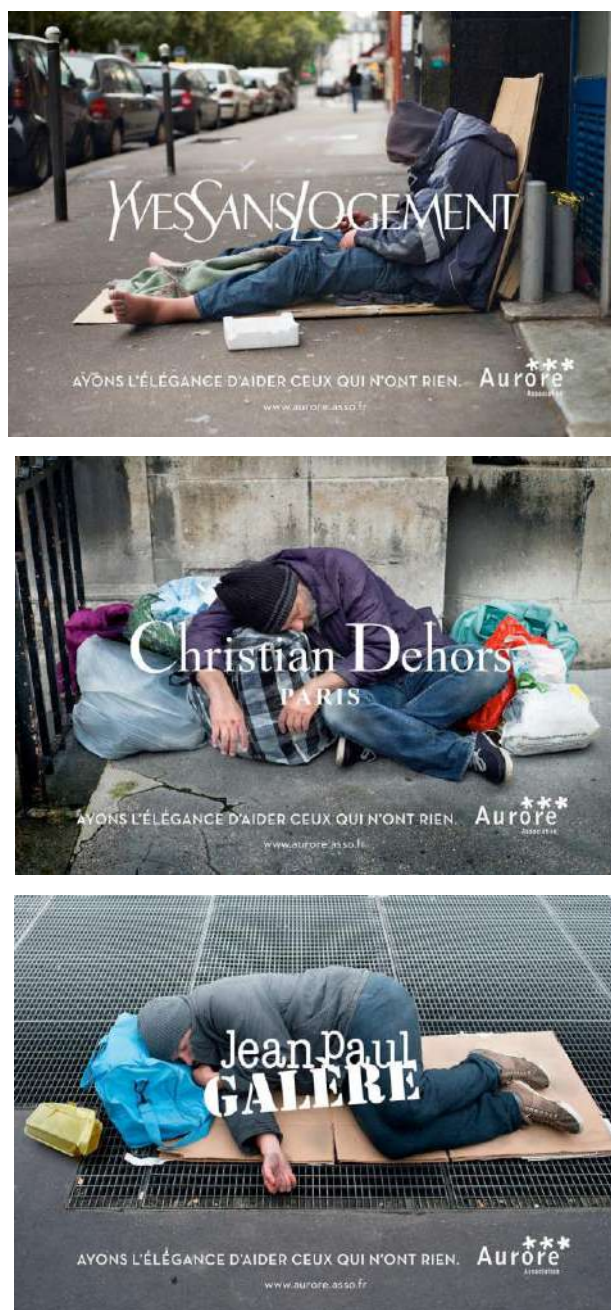


Figura XLVIII. “Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien”, 2015.

Su eco en los medios de comunicación no fue menor. Hubo menciones a ella en *Nouvel Obs*, *Europe 1*, *Huffington Post* o *Metronews*, entre otros. Sorprende, por otra parte, que Dior, Yves Saint Laurent y Jean Paul Gaultier no se pronunciaron sobre la campaña desde sus cuentas oficiales.

3.5. “A Storm is Brewing” (Se avecina tormenta). Campaña de *Amnesty International USA*, 2018

Esta campaña es un encargo de la filial de Amnistía Internacional en Estados Unidos. Tiene como fin captar nuevos socios y exigir cuentas a líderes políticos internacionales sobre el respeto a los derechos humanos.

La campaña está integrada por tres carteles que debían mostrarse en espacios públicos de diferentes ciudades norteamericanas. Sin embargo, en la capital norteamericana, la *Washington Metropolitan Area Transit Authority* (WMATA) se negó a aceptarla en sus instalaciones. La negativa impulsó a sus promotores a contratar vehículos publicitarios que, durante un par de días, recorrieron las calles de la ciudad dando a conocer los carteles censurados.

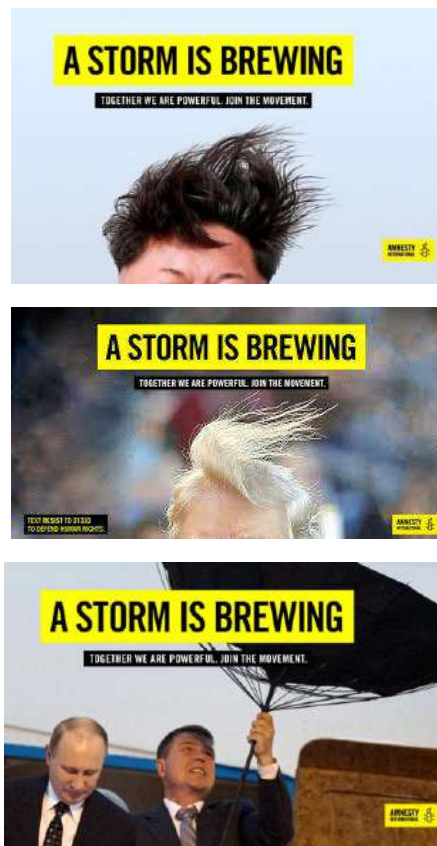


Figura 49. “A Storm is Brewing” (Se avecina tormenta). Campaña de *Amnesty International USA*, 2018.

¿Qué muestran esos carteles?: Las fotografías de Donald Trump, Vladimir Putin y Kim Jong-Un acompañadas de la frase: “Se avecina tormenta” (Figura 49). Margaret Huang, directora ejecutiva de *Amnesty International USA*, ha comentado con respecto a la campaña lo siguiente:

Queremos enviar a Washington un mensaje: se avecina tormenta y nosotros estamos preparados para resistir firmes en la defensa de los derechos humanos. Nuestros líderes mundiales, incluido el presidente Trump, han de saber que cuando esos derechos humanos sean negados, Amnistía Internacional no permanecerá callada y tampoco callarán quienes la apoyan. Seguiremos luchando contra las injusticias en cualquier parte del mundo y también aquí, en casa [...] El mensaje de nuestros anuncios es sencillo. Pedimos a la gente que se una a nosotros y respalde los derechos humanos porque no estamos ante un asunto político o partidista. Los líderes internacionales son responsables ante sus ciudadanos. No debería ser controvertido señalar que ese es su trabajo. (Huang, 2018)

Las puntualizaciones de Huang están en la línea de lo previsible. Lo interesante es cómo la agencia que está detrás de la campaña soluciona el encargo. Nuevamente es el humor el que aquí se manifiesta en dos de los carteles, asociando los vientos que levantan las tormentas con los peculiares aderezos capilares de Trump y del presidente norcoreano.

4. CONCLUSIONES

1. En los carteles realizados durante períodos revolucionarios, la urgencia y el uso de técnicas de impresión rudimentarias condiciona el uso de formas simples en las que predominan la silueta y las tintas planas. Es el caso del Mayo Francés o de sus ecos en las Universidades americanas de Harvard y Berkeley. Estas limitaciones tecnológicas juegan a favor de la expresividad y de la transmisión de la idea del trabajo artístico con finalidad social.

Como en los períodos revolucionarios de principios de siglo, el artista es un ingeniero, un obrero; el arte sirve a la sociedad. El espíritu vanguardista del período de Entreguerras está presente, los carteles deben ser una punzada, una llamada a la acción, conseguida con el mínimo de elementos y la máxima expresividad en colores, forma y simbolismo.

2. Predomina la ilustración de carácter sintético y expresionista cuando se trata de carteles realizados en situaciones de urgencia. Mediante la simplicidad de las formas y el uso de colores vivos, se transmite energía e incitación a la acción. En los carteles cuyo mensaje invita a la reflexión o a la toma de conciencia de injusticias, se utiliza preferentemente la fotografía o el fotomontaje, que transmiten verosimilitud y dramatismo.

3. La información escrita que acompaña la imagen queda reducida a consignas con el mínimo de palabras. Se resuelven mediante escritura de carácter manual cuando son carteles que invitan a la acción, y con tipografías de gran legibilidad, con serifa o de palo seco, cuando son carteles que evidencian un problema o representan una amenaza.
4. A menudo se utilizan símbolos de la tradición mitológica o religiosa, aunque se actualizan los significados. Se emplean frecuentemente imágenes sintéticas muy reconocibles por el público al que se dirigen. Como el perfil de las fábricas con sus chimeneas humeantes, símbolo de la clase obrera. Aparecen muy recurrentemente dos símbolos de reciente creación. Uno, el símbolo internacional de la paz –que, en el Reino Unido, también se relaciona con el desarme nuclear-, realizado en 1958 por el artista y diseñador Gerald Bolton, a partir del lenguaje de banderas. El otro, el puño cerrado, expresión de resistencia y unidad, creado por Ralph Chaplin en 1917 para la *Industrial Workers of the World*. y que es usado regularmente a partir de la Revolución Rusa.
5. A partir de la década de 1980, la comunicación gráfica de carácter social experimenta un cambio significativo, adaptándose a los lenguajes y estrategias propios de la comunicación comercial. Esta evolución explica el empleo de procedimientos de *détournement*. Éste ha sido utilizado como acción política directa por organizaciones como *Adbuster Media Foundation* o la ONG *Aurore*. En el caso de *Adbusters*, se trata de una estrategia global. Su finalidad principal es la denuncia de la publicidad comercial, que juega un papel fundamental en la creación y el mantenimiento de la cultura de consumo. El deseo de compra que provoca en el individuo hace que éste construya su identidad personal en función de los productos que adquiere.

Aurore, utiliza los códigos del lujo y de la moda apropiándose, sin permiso previo, de campañas de las grandes marcas y subvirtiendo mediante juegos de palabras el mensaje original. Con ello logra la misma atención que hubiera tenido la marca original y capta la atención de su mismo público objetivo.
6. Los mensajes de algunas de las campañas promovidas por Amnistía Internacional, se apartan de las fórmulas del cartel de períodos anteriores. Se caracterizan por un diseño sencillo y, a la vez, muy potente desde el punto de vista visual. Hacen un uso preferente de la fotografía realista y de los medios audiovisuales. Sin embargo, mantienen un respeto por las fórmulas compositivas tradicionales y la evocación de clásicos de la pintura.
7. El humor, los eslóganes efectistas al modo de los de la publicidad comercial, y una iconografía sencilla, combinados con el realismo fotográfico caracterizan a muchas de las campañas políticas o de denuncia, como es el caso de la campaña de Daniel Robert “Au secours, la droite revient” de 1985, o de la de Amnistía Internacional. “A Storm is Brewing”, de 2018.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Adbuster Media Foundation (2019) Official Website
<https://www.adbusters.org/about/adbusters>. [Consulta: 17 de abril de 2018].
- Alamy. (2019). *Senderos de gloria* 1957 United Artists película dirigida por Stanley Kubrick. *La escena de la ejecución*. <https://www.alamy.es/senderos-de-gloria-1957-united-artists-pelicula-dirigida-por-stanley-kubrick-la-escena-de-la-ejecucion-image66242225.html>. [Consulta: 5 de febrero de 2019]
- Alamy (2019). *Ejecución por alta traición del Jacobite, Simon Fraser, Lord Lovat, en Tower Hill, Londres*. <https://www.alamy.es/ejecucion-por-alta-traicion-del-jacobite-simon-fraser-lord-lovat-en-tower-hill-londres-image235076730.html>. [Consulta: 5 de febrero de 2019]
- Amnesty International (2019). Official Website *Pena de muerte*
<https://www.amnesty.org/en/what-we-do/death-penalty/> [Consulta: 20 de febrero de 2019]
- Argan, G.C. (1998). *El arte Moderno*. Madrid: Akal
- Berry College (2019). *Adbusters Nov/Dec No. 44 2002 : Journal of the Mental Environment*. <https://berry.on.worldcat.org/search?queryString=sn:0847-9097#/oclc/874436936>. [Consulta: 16 de febrero de 2019]
- Bibliothèque Nationale De France. (2019). *Elections législatives du 22 septembre 1889* [...], Ad. Willette candidat antisémite [...], le judaïsme voilà l'ennemi ! [...]
A.Willette directeur du Pierrot. : [affiche] / A. Willette ... [Consulta: 20 de abril de 2019]
- Cabello, F. (S/F). *Interferencias en la transmisión: Aproximación teórica al culture jamming*. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/es/>. [Consulta: 25 de febrero de 2019]
- Chicago Women's Graphics Collective (s.f.). Official Website.
<https://www.cwluherstory.org/chicago-womens-graphics-collective-1/> [Consulta: 13 de enero de 2018]
- Digital History
(2016)..http://www.digitalhistory.uh.edu/disp_textbook.cfm?smtID=8&psid=2864&filepath=http://www.digitalhistory.uh.edu/primarysources_upload/images/sisterwood_is_blooming_l.jpg [Consulta: 25 de febrero de 2018]

- Doward, J. (2010), *Row rages over iconic image of Che Guevara*. The Guardian.
<https://www.theguardian.com/world/2010/mar/07/row-iconic-image-che-guevara>[Consulta: 3 de enero de 2018]
- Erni, H. Official website (s.f.).
http://www.hanserni.ch/html/body_werke3.htm[[Consulta:27 de octubre de 2017]
- Freedom From Hunger Project. <https://freedomfromhungerproject.weebly.com/abram-games.html> [Consulta: 11 de enero de 2018]
- Galería De La Academia De Venecia (2018) *La crucifixión de San Pedro*. C. 1659-1660. <http://www.gallerieaccademia.it/crocifissione-di-san-pietro>. [Consulta: 11 de enero de 2018]
- Galería De Arte De Ontario (AGO) (2018). *La matanza de los inocentes. P.P. Rubens. C. 1610*. <https://ago.ca/collection/object/2014/1581> [Consulta: 12 de febrero de 2018]
- Gee, P. (s.f.). Official Website.
http://www.petergee.com/silk_screens.php?artid=9&art=171,215,216,217.
[Consulta 12 de noviembre de 2017]
- Hoberman, J. (2015). *Brash, Bold, Insolent Ungerer* The New York Review of Books.
<http://www.nybooks.com/daily/2015/02/05/tomi-ungerer-brash-bold-insolent/>[Consulta: 3 de noviembre de 2017]
- Holmes, S. (2007). *Che; The icon and the ad*. BBC News.
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/7028598.stm>. [Consulta: 24 de diciembre de 2017].
- Holsinger, M. P. (1999). *War and American Popular Culture: A Historical Encyclopedia*. Greenwood Press. p. 363.
https://books.google.es/books?id=Oe4AOVHkJ9oC&pg=PA363&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false[Consulta: diciembre de 2017]
- Huang M. (2018) *These Are The Amnesty International Ads DC Metro Don't Want You To See*.<https://www.amnesty.org/en/latest/news/2018/02/amnesty-international-ads-rejected-by-washington-dc-metro/> [Consulta: 13 de Febrero 2019]
- Ina.Fr (2019). *La Cinquième, la chaîne de la connaissance*.
<https://www.ina.fr/contenus-editoriaux/articles-editoriaux/la-cinquieme-la-chaine-de-la-connaissance/>. [Consulta: 14 de marzo de 2019]

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

Jensen, D. (2001). *Truth In Advertising. Breaking The Spell Of Consumerism — An Interview With Kalle Lasn*. <https://www.thesunmagazine.org/issues/307/truth-in-advertising> [Consulta: 14 de abril de 2019]

Jézégou, F.: *Dicocitations SAS*. Le Monde.
(2018). <https://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-28851.php>. [Consulta: 12 de diciembre de 2018]

Kunsthalle Mannheim (2019). *Die Erschießung Kaiser Maximilians von Edouard Manet (1832–1883)*. <https://www.kuma.art/de/manet-die-ankaufsgeschichte>. [Consulta: 5 de febrero de 2019]

La Boutique Militante (2019). *Badge Au Secours La Droite Revient* <https://www.la-boutique-militante.com/droits-humains/2973-badge-au-secours-la-droite-revient-4000000038269.html> [Consulta: 15 de marzo de 2019]

Lasn K. (1996). <https://www.adbusters.org/about/adbusters>. [Consulta: 17 de abril de 2015].

Library Of Congress. (2018). *Prints & Photographs online Catalog*.
<http://www.loc.gov/pictures/item/2016651208/> [Consulta: 21 de noviembre de 2017]

Matran, B.: Visibrain,
contact@visibrain.com. https://www.visibrain.com/fr/blog/ayons_elegance_campagne_com_association_aurore_reussie_decryptage_twitter/ [Consulta: 21 de diciembre de 2018]

Motavalli, J. (1996): *Cultural Jammin The Environmental Magazine*. <http://www.emagazine.com/magazine-archive/cultural-jammin>. [Consulta: 17 de enero de 2019]

Musée Du Louvre. *Mort de Sardanapale*.
http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=car_not_frame&idNotice=22747. [Consulta: 20 de enero de 2018]

Museo Del Prado. *El 3 de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos de patriotas madrileños [Goya]*. <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/3-de-mayo-de-1808-en-madrid-los-fusilamientos-de/f0f52ca5-546a-44c4-8da0-f3c2603340b5> [Consulta: 5 de febrero de 2019]

Museo Kröller Müller. (2019). *Pieter Claesz (1597 - 1660). Vanitas, Ca.1630. Óleo sobre tabla (roble)*. <https://krollermuller.nl/pieter-claes-z-vanitas> [Consulta: 5 de febrero de 2019]

- Museo Nacional Centro De Arte Reina Sofía (2018). *Repensar Guernica*. <http://guernica.museoreinasofia.es/documento/q-and-babies-and-babies>. [Consulta: 11 de octubre de 2017]
- MoMA (2018). *Arts and Artists*. <https://www.moma.org/collection/works/5161> [Consulta: diciembre de 2017]
- Portail Des Bibliothèques Municipales Spécialisées. “La Lanterne, journal républicain anticlérical . Voilà l'ennemi!": [affiche]. <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0000833734>. [Consulta: 17 de enero de 2019]
- Poynor, R. (2018). *Should We Look at Corrosive Images?* Design Observer, 9 de septiembre de 2011. <https://designobserver.com/feature/should-we-look-at-corrosive-images/30498> [Consulta: 11 de diciembre de 2017]
- Provost, L. (2015). “PHOTOS. Les grandes marques de luxe détournées pour parler des sans abri”, Huffpost. https://www.huffingtonpost.fr/2015/04/28/jean-paul-galere-yves-sans-logement-association-aurore-sans-abri-sdf-photos-campagne-marque-luxe_n_7162728.html [Consulta: 7 de noviembre de 2018]
- Red Line Arts Works (2018). http://www.redlineartworks.org/section652294_311497.html [Consulta: 10 de octubre de 2017]
- Red Wedge. Official Website (2016). *Graphics of the Women's Revolution*. <http://www.redwedgemagazine.com/online-issue/graphics-women-revolution> [Consulta: 9 de enero de 2018]
- Siné Mensuel. “Au secours la droite revient!”. <https://www.sinemensuel.com/dessin/au-secours-la-droite-revient/> [Consulta: 12 de febrero de 2019]
- Snégaroff, T.: Radio France. Mis à jour le 27/04/2016 | 08:26, publié le 26/04/2016 | https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/histoires-d-info/au-secours-la-droite-revient-il-y-a-30-ans-le-ps-au-pouvoir-interpellait-deja-la-gauche_1781741.html. [Consulta 12 de diciembre de 2018]
- Smithsonian, National Portrait Gallery (s.f.) http://npg.si.edu/object/npg_NPG.89.211. [Consulta: 29 de noviembre de 2017]

Acosta, A. Lorca, M., Sánchez, A.

Stratégies (2015). *Rémi Noël por association Aurore "Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien"* avril 2015.

<http://www.strategies.fr/creations/campagnes/1013770/remi-noel-pour-association-aurore-ayons-l-elegance-d-aider-ceux-qui-n-ont-rien-avril-2015.html>
[Consulta: 27 de abril de 2019]

Tsikounas, M. (2006) «L'école, premier lieu de lutte contre l'alcoolisme », *Histoire par l'image* [en ligne]. <http://www.histoire-image.org/fr/etudes/ecole-premier-lieu-lutte-contre-alcoolisme> [Consulta ,13 de mayo de 2019]

Unasyva (1963). *La campaña mundial contra el hambre*. nº 69, vol. 17 (2)
<http://www.fao.org/docrep/f3200s/f3200s01.htm> [Consulta: 4 de enero de 2018]

Ungerer, T. (s.f.). Official Website. <https://www.tomiungerer.com/> [Consulta: 11 de diciembre de 2017]

V & A Museum (2018). <http://collections.vam.ac.uk/item/O550956/freedom-from-hunger-poster-games-abram/> [Consulta: 11 de enero de 2018]

Valeurs (@valeurs. "La #couv de la semaine: Au secours Hollande revient ! [Twitter]
<https://www.valeursactuelles.com/divers/la-couv-de-la-semaine-au-secours-hollande-revient-58126>. Mercredi 30 décembre 2015 à 08:06 [Consulta: 12 de marzo de 2019]

Vintage Ad Browser. *Beauty and Hygiene Ads of the 1960s*.
<http://www.vintageadbrowser.com/beauty-and-hygiene-ads-1960s/22>.
[Consulta: 30 de febrero de 2018]

Youtube. "The death penalty" en Youtube.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=94&v=VakhAbZY9dY
[Consulta: 13 de marzo de 2019]

1027. UNA EXPERIENCIA PERFORMATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.

María del Rosario Sáez Salvador.

*Hibridación, nuevas miradas e identidad en el discurso audiovisual.
Escola D'Art i Superior de Disseny de València - ISEACV*

Resum

El marc legal vigent exigeix incloure la perspectiva de gènere en els estudis superiors, però la realitat evidencia l'escàs reflexe d'això en la docència i en les aules.

El propòsit d'este article és posar de manifest que una nova perspectiva teòrica i metodològica feminista i la pràctica d'accions performatives ofereix a l'alumnat eines per a analitzar la realitat social, desvelar les desigualtats de gènere i ajudar a eradicar-les a través de bones pràctiques professionals.

Amb la intenció de paliar un discurs androcèntric i una pràctica sexista neix en el 2017 l'assignatura optativa de l'EASD València Representacions de gènere: el vídeo com a eina subversiva. Una assignatura concebuda per a despertar consciències i dissenyar amb perspectiva de gènere. I per això, cada any, amb motiu del 25N, dia Internacional de l'eliminació de la Violència contra les dones, l'alumnat realitza accions performatives que visibilitzen i denuncien les violències masclistes.

Per a avaluar la influència dels coneixements adquirits després del pas per l'optativa, tant a nivell personal com a nivell professional, s'ha fet una enquesta a una mostra representativa de l'alumnat.

Els resultats de l'enquesta ens permeten comprovar l'impacte positiu en les nostres ensenyances d'incloure la perspectiva de gènere, així com en el posterior desenvolupament professional de l'alumnat.

Paraules clau

Educació superior; perspectiva de gènere; accions performatives; violència masclista.

Resumen

El marco legal vigente exige incluir la perspectiva de género en los estudios superiores, pero la realidad evidencia el escaso reflejo de ello en la docencia y en las aulas.

El propósito de este artículo es poner de manifiesto que una nueva perspectiva teórica y metodológica feminista y la práctica de acciones performativas ofrece al alumnado herramientas para analizar la realidad social, desvelar las desigualdades de género y ayudar a erradicarlas a través de buenas prácticas profesionales.

Con la intención de paliar un discurso androcéntrico y una práctica sexista nace en el 2017 la asignatura optativa de la EASD Valencia *Re-presentaciones de género: el*

video como herramienta subversiva. Una asignatura concebida para despertar conciencias y diseñar con perspectiva de género. Y para ello, cada año, con motivo del 25N, día Internacional de la eliminación de la Violencia contra las mujeres, el alumnado realiza acciones performativas que visibilizan y denuncian las violencias machistas.

Para evaluar la influencia de los conocimientos adquiridos tras el paso por la optativa, tanto a nivel personal como a nivel profesional, se ha realizado una encuesta a una muestra representativa del alumnado.

Los resultados de dicha encuesta nos permiten comprobar el impacto positivo en nuestras enseñanzas de incluir la perspectiva de género, así como en el posterior desarrollo profesional del alumnado.

Palabras clave

Educación superior; perspectiva de género; acciones performativas; violencia machista.

Abstract

According to the current legal framework, the inclusion of a gender perspective into high-grade studies is required. However, reality evinces the lack of it at teaching and in classrooms.

Aim of this article is to bring to light that a new theoretical, methodological and feministic perspective, as well as the practice of performative actions, can offer the pupils the necessary skills in order to be critical with social reality, unveil gender inequality and eventually try to eradicate them through proper professional practice.

With the intention of easing not only an androcentric speech but also any sexist attitude, in 2017 the optative topic at the Valencia EASD 'Gender Re-presentations: the video as a subversive tool' is created. A subject conceived to awake consciousness and to design with gender perspective. Hence, every year on the occasion of the International Day for the Elimination of Violence against Women, the student body perform actions setting off for creating awareness and reporting sexist violence.

In order to evaluate the influence of the acquired knowledge through the optative subject, both at a personal and at a professional level, a pool has been made among a representative sample of the students.

The results of this survey allows us to analyse the positive impact of including gender perspective in our teaching and consequently in their further professional development.

Keywords

Higher education; gender perspective; performative actions; sexist violence.

1. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El marco legislativo español exige la inclusión de la perspectiva de género en la Educación Superior y respalda la incorporación de asignaturas y proyectos docentes con enfoque de género en sus mallas curriculares.

Ejemplo de ello es la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo* que cita en su Preámbulo:

Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas. Se asume así en su integridad el contenido de lo expresado en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*.

También en el artículo 25 del Título II de la *Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* se especifica que es competencia de las Administraciones públicas implantar enseñanzas que contemplen la igualdad en los planes de estudio, así como la creación de posgrados en la materia y el fomento de investigaciones especializadas.

La integración de las enseñanzas artísticas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la creación de los nuevos planes de estudio fue una oportunidad para insertar la perspectiva de género en el currículum, pero en la actualidad podemos apreciar la ausencia de contenidos relacionados con el tema y que, en caso de haberlos, la mayor parte de las veces depende de la voluntariedad del profesorado más sensibilizado y concienciado. Según Trinidad Donoso y Anna Velasco (2013) suele ser un trabajo solitario e invisibilizado, sin referentes en los que apoyarse que ayuden a confirmar su efectividad en la práctica docente y su transcendencia en el alumnado.

A pesar de los esfuerzos llevados a cabo en materia legal que pretenden la integración de la perspectiva de género en el diseño curricular de los estudios superiores, son muchas las voces que concluyen, entre ellas María Isabel Menéndez (2013), que no solo no se ha integrado la transversalidad de contenidos, que sería lo mínimo deseable, sino que incluso ha habido un retroceso.

Dicha exigencia legal no ha supuesto cambios considerables ni suficientes para incorporar el enfoque de género en los estudios superiores, “los estudios reglados siguen ciegos a este conocimiento que, en general desconocen y, con frecuencia, desprecian” (Menéndez, 2014, p. 25).

Los escasos presupuestos, la mentalidad androcéntrica, la resistencia al cambio, el bajo compromiso institucional, la carencia de formación del profesorado, la falta de experiencias docentes de referencia, la ausencia de asignaturas específicas obligatorias o la no sensibilización ante el tema componen un mosaico de factores que hacen arduo y difícil el camino hacia una igualdad real entre hombres y mujeres.

La legislación del estado español aboga tanto por incluir como fomentar en todos los niveles educativos la perspectiva de género, la igualdad y la no discriminación. Este entramado legislativo debería haber tenido su

contrapartida en las aplicaciones auspiciadas por los centros de educación superior, que deberían haber buscado estrategias para aplicar las leyes. La realidad es que esto no se ha hecho y la transversalidad en que se escudan representantes políticos y educativos no es más que una trampa para encubrir la ausencia de materias concretas que aborden los contenidos relacionados con la mirada de género (Donoso y Velasco, 2013, p.83).

1.1. ¿Por qué un enfoque de género en las enseñanzas artísticas de diseño?

Pese a que en nuestras aulas la presencia de mujeres es muy elevada, no hay una equivalencia con el mercado laboral, en el que el porcentaje de varones es superior al de las mujeres, sobre todo en puestos de poder y responsabilidad.

El informe británico *The Design Economy 2018. The state of design in the UK* revela que el 63% de estudiantes de diseño son mujeres, pero el 78% de los puestos de trabajo son masculinos frente al 22% ocupado por mujeres. El informe apunta que en el diseño industrial, el diseño digital y la arquitectura los porcentajes ascienden al 85-95% de presencia masculina en el sector profesional (p. 17).

Además, el informe de UGT *Mujer y Tecnología 2018* especifica que el porcentaje de productos tecnológicos diseñados por hombres es del 90%, pero las que determinan el consumo son las mujeres. Por tanto, la incorporación de diseñadoras provocaría una mayor satisfacción en la compra así como un mayor número de ventas (p. 13).

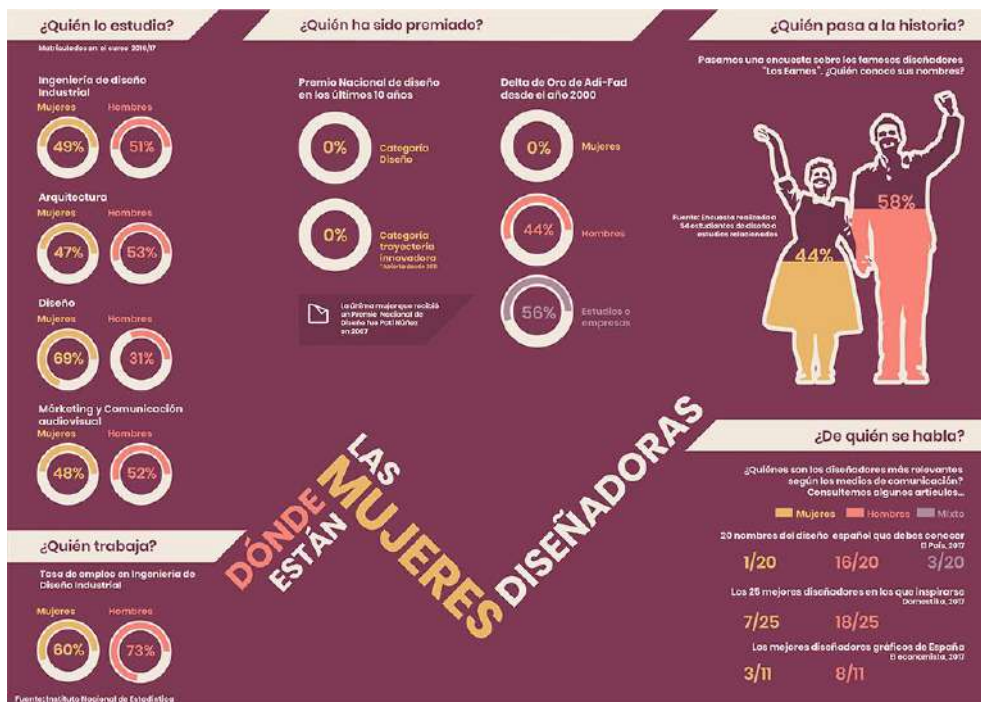


Figura 1. Infografía de Natalia Martín para visibilizar la desigualdad de género en el diseño.

Podemos afirmar que estas desigualdades no son exclusivas del ámbito del diseño, sino que se deben a patrones que se repiten y que tienen una base estructural. El mundo del diseño no está exento de esa visión androcéntrica que coloca al hombre en el centro y como medida de todo. La ausencia de referentes femeninos, los estereotipos y roles de género sexistas, la división sexual del trabajo, la brecha

salarial, los micromachismos, el “suelo pegajoso y el techo de cristal” son, entre otras, las causas de la inferior presencia de mujeres en el campo del diseño.

Un ejemplo de ello es la exposición *España Diseña*, que se realizó en el 2018 para celebrar el 25 aniversario de los Premios Nacionales de diseño. En ella se mostraban los trabajos de los premiados, con una presencia de 31 hombres y una mujer. Este hecho constata la invisibilidad a la que se enfrentan las mujeres diseñadoras.

Es necesario analizar la sociedad desde todos los ámbitos (educativo, cultural, económico, etc.) teniendo en cuenta las desigualdades por razón de sexo. De esta forma la perspectiva de género nos posibilita estudiar e identificar cómo se construyen y sustentan esas desigualdades y las relaciones de poder que se establecen a partir de ellas, “el enfoque de género es una metodología que se emplea en el trabajo con personas, para no reproducir el sexismo y para promover la igualdad entre mujeres y hombres” (Simón, 2017, p. 139).

La perspectiva de género también nos ayuda a entender que las diferencias entre hombres y mujeres no pueden constituirse como base para la opresión, la discriminación o la exclusión social.

El concepto de género como categoría analítica y su distinción con el sexo fue clave para conceptualizar y hacer visible esta jerarquía que sitúa a las mujeres en inferioridad con respecto a los varones y “ha sido el movimiento feminista quien ha dotado al concepto de género de la fuerza descriptiva, analítica, interpretativa y subversiva que tiene” (Donoso y Velasco, 2013, p. 77).

Por tanto, es imprescindible estudiar la teoría feminista para que el alumnado descubra su íntima vinculación con la obtención de derechos y libertades para las mujeres y entienda el feminismo como un movimiento transformador de la sociedad con evidentes e innegables mejoras para la vida de las mujeres.

Cuando el alumnado adopta nuevos conocimientos con los que puede comprender y explicar la realidad desde otro punto de vista es capaz de realizar una lectura crítica que le conduzca a propuestas de cambio personales y sociales que superen el contexto del aula y trasciendan a su práctica profesional.

Según María Isabel Menéndez (2013) el enfoque de género nos permite desterrar esa visión parcial y subjetiva de la realidad que se ha alzado y establecido como objetiva y universal, pero que es discriminatoria y excluyente.

1.2. ¿Qué significa diseñar con perspectiva de género?

Diseñar con perspectiva de género significa una toma de conciencia, un desafío y un trabajo responsable y firme para:

- Identificar el sexismo en nuestros proyectos de diseño y de esta forma no reproducirlo ni justificarlo “en nombre de la creatividad, la originalidad, el humor o el mismo mercado” (Menéndez, 2014, p. 33).
- Emplear un lenguaje inclusivo que nombre a las mujeres, porque el lenguaje nos ayuda a configurar nuestra realidad y lo que no se nombra no existe, y porque “utilizar un lenguaje heredado de la desigualdad acuña y legitima la desigualdad” (Simón, 2017, p. 139).
- Reflexionar sobre el imaginario colectivo que configuran los medios de comunicación y ofrecer una representación equilibrada.

- Tomar en consideración a las mujeres como creadoras de cultura y no solo como consumidoras y por tanto, dar visibilidad al trabajo de las diseñadoras y atender a sus aportaciones al mundo del diseño.
- Diseñar con una mirada incluyente.
- Cuestionar los modelos de representación estereotipados, así como la idea de un diseño “femenino” asociado a dichos estereotipos.
- Romper con la idea de que lo artesanal es femenino y lo industrial es masculino.
- Crear espacios y equipos de trabajo más equitativos e integradores.
- Emplear prácticas contestatarias para transformar la realidad.
- Conocer el marco legal específico sobre igualdad que regula y sanciona el sexismo en la comunicación visual.
- Contar con el potencial creativo de la mitad de la población que somos las mujeres.

Buquet, Cooper y Rodríguez (como se cita en Menéndez, 2014) insisten en “la importancia de llevar al aula las cuestiones de género pues ello aporta al alumnado elementos clave para deconstruir la discriminación existente en nuestras sociedades”.

2. RE-PRESENTACIONES DE GÉNERO: EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA SUBVERSIVA

Pese a que, como hemos visto en el apartado anterior, la ley promueve incorporar en las aulas las cuestiones de género, esto no es tarea fácil y no es común encontrar asignaturas que trabajen y aborden la perspectiva de género en sus contenidos y en su práctica. En caso de darse suelen ser asignaturas optativas, muy pocas veces obligatorias.

La ausencia de contenidos feministas en el currículum de nuestras escuelas es una muestra de cómo se continúan obviando estas cuestiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pone de manifiesto una transmisión de conocimientos sesgada y parcial que afectará al alumnado como futuros profesionales.

Unos estudios que las/los convertirán en diseñadoras/es no deben olvidar este valor fundamental en su formación académica-profesional, ya que adquirir una perspectiva de género les posibilitará las destrezas necesarias para crear proyectos de diseño exentos de contenido sexista y buscar soluciones alternativas en su desarrollo profesional que contribuyan a eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres.

Partiendo de estas premisas, en el 2017 puse en marcha en la EASD València la asignatura optativa *Re-presentaciones de género: el vídeo como herramienta subversiva*, impartida en 4º curso.

Esta asignatura está concebida como un espacio de cooperación y reivindicación en el que se estudia, se debate y se crea con perspectiva feminista. Un espacio en el que se fomenta un enfoque de género para revisar las relaciones patriarcales de poder y en el que las cuestionamos y desaprendemos.

Para ello es necesario conceptualizar y adquirir unos contenidos teóricos con los que crear conciencia crítica y que nos sirvan para analizar la sociedad y entender cómo se crean y sustentan las desigualdades de género y, es imprescindible, a partir del análisis anterior, pasar a la acción y generar propuestas de cambio.

La herramientas que nos posibilitan poner en práctica los conocimientos alcanzados son el vídeo y la performance.

Por un lado, los medios audiovisuales configuran nuestro imaginario social, construyen subjetividades de género y las legitiman mediante una representación estereotipada y sexista. Pero en esta asignatura vamos a emplear el vídeo como herramienta subversiva para alterar el sistema, para desmontarlo, criticarlo y denunciarlo con una mirada alternativa que sitúe a las mujeres en igualdad.

Por otro lado, la performance se constituye como una práctica artística que nos ayuda a empoderarnos y visibilizar, de una forma activa y creativa, las asimetrías de género.

En su corta andadura he podido constatar que una formación feminista provoca importantes cambios personales y actitudinales en el alumnado, como la toma de conciencia de la opresión y las violencias que sufrimos las mujeres, el desaprender falsas creencias y la adquisición de un compromiso para diseñar una sociedad más justa y equitativa. También induce a cambios en su trabajo como profesionales y les posibilita repensar, reestructurar y reescribir las representaciones de género y diseñar proyectos alejados de la mirada androcéntrica, con los que desestabilizar y acabar con el discurso patriarcal dominante.

2.1. El diseño audiovisual

En los inicios del cine los espectadores de la película de los hermanos Lumière *La llegada del tren a la estación* saltaron despavoridos de sus asientos cuando creyeron que el tren se les echaba encima.

La imagen fílmica tiene la capacidad de sumergirnos en un mundo que es irreal y hacernos creer lo representado. De esta forma se atribuye a los medios de comunicación y a la industria audiovisual, como afirma Menéndez (2013) una gran responsabilidad, ya que conforman nuestro imaginario e influyen en nuestros comportamientos y decisiones por su alto nivel de penetración.

El audiovisual es una herramienta muy potente a la hora de crear subjetividades de género, por tanto “la manera más eficaz de hacer frente al monopolio devorante de las imágenes es pensarlas” (Aguilar, 2010, p.75).

El discurso y la práctica audiovisual no son inmunes al sesgo androcéntrico que, por un lado, invisibiliza a las mujeres como creadoras de contenido y como protagonistas de los mismos y que, por otro, reproduce los estereotipos y la violencia hacia ellas. Por eso, desde la optativa reivindicamos el papel del vídeo como herramienta contestataria ya que nos facilita un campo para la intervención y el cambio.

En la mayor parte de las producciones audiovisuales se asignan a las mujeres papeles secundarios vinculados a estereotipos sexistas. Nos representan como sujetos pasivos u objetos de deseo “en la imposibilidad de salir de las figuras complementarias y yuxtapuestas de madre / femme fatal” (Colaizzi, 2007, p. 12) frente a los varones que se erigen como sujetos activos, que desean, que conducen la acción narrativa. Se reproduce el patrón patriarcal de asociar a la mujer con la reproducción y los cuidados y situarla en el espacio de lo privado y al hombre con la producción y el espacio de lo público.

Un claro ejemplo de ello es la publicidad, enraizada en el sexismo y con alto índice de violencia simbólica, pese a la modificación de la *Ley General de Publicidad de 1988* tras la promulgación de la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la*

Violencia de Género en el año 2004. Según Marián Navarro y Marta Martín (2012), pese a la labor legislativa, se hace difícil su aplicación debido a la ambigüedad terminológica y la poca investigación sobre el tema.

Podemos concluir que los medios audiovisuales tienen un papel fundamental en la construcción, transmisión y persistencia de los roles y estereotipos de género, son agentes socializadores y por tanto, se hace necesario analizarlos con un enfoque de género, pero “si los contenidos de género en el EEES son reducidos, los contenidos sobre género y comunicación son prácticamente inexistentes” (Menéndez, 2014, p. 30).

2.2. Experiencias performativas. 25N. Día Internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres.

El 25 de noviembre de 1960 las hermanas Minerva, María Teresa y Patricia Mirabal fueron encarceladas, violadas, torturadas y finalmente asesinadas por la policía secreta del dictador de la República Dominicana, Rafael Trujillo.

En 1981 se celebró el Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe y, en recuerdo a estas tres activistas dominicanas, se declaró el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres.

Una violencia reconocida por la ONU como pandemia y definida por Naciones Unidas en el artículo 1 de la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer* de 1993 como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”. Estas violencias machistas abarcan desde la violencia física, violencia sexual, psicológica, económica, intimidación en el trabajo, violencia perpetrada o tolerada por el Estado, trata de mujeres, mutilación genital femenina a los matrimonios infantiles forzosos.

En España, a 04 de enero de 2021, han sido asesinadas por sus parejas o ex parejas 1078 mujeres desde el 2003, fecha en la que dan comienzo los recuentos oficiales. Como precisa Paz Lloria (2020), si atendemos a la *Macroencuesta de Violencia sobre la Mujer* de 2019, presentada el 10 de septiembre de 2020, el 57,3%, 11.688.411 mujeres de 16 años o más, han sufrido violencia por ser mujer, un dato que evidencia y sitúa la violencia como un problema estructural.

Abordar el tema de las violencias machistas es un objetivo que trabajamos cada año en la asignatura con estrategias de sensibilización como conferencias, exposiciones, instalaciones, vídeos o performances.

La intención es denunciar los asesinatos machistas, visibilizar los mecanismos que normalizan, mantienen y fomentan la violencia contra las mujeres y concienciar sobre el tema para que, entre todas y todos, sumemos fuerzas y podamos combatirla y erradicarla.

Según Naciones Unidas una manera de reducir la violencia contra las mujeres es incluir la perspectiva de género en todas las etapas de la educación.

2.3. Primeras acciones

El 25N de 2016 organicé en la EASD Valencia, donde imparto mi docencia, la primera mesa redonda sobre diseño y género titulada *Construcción de identidades y violencia. La importancia de diseñar con perspectiva de género* y en la que participé junto a las artistas María Trénor y Anna María Staiano.

La asistencia masiva a la conferencia me confirmó algo que yo ya había percibido: la necesidad del alumnado de tratar temas relacionados con el género. Fue en ese momento cuando decidí presentar la optativa *Re-presentaciones de género: el vídeo como herramienta subversiva*. Desde su creación hemos desarrollado acciones de sensibilización cada 25N.

En el 2017 se realizó una mesa redonda con el título *Áreas reivindicativas y de acción en la lucha contra las violencias que sufrimos las mujeres*, con la presencia de Cristina Cabedo Laborda, diputada en las Cortes Valencianas; Giovanna Ribes, directora de cine; la artista Mercé Galán y la estudiante de joyería de la EASD Valencia Esperanza Pascual.

Además, diseñamos una instalación artística, un túnel de la violencia, que fue destrozado a modo de catarsis en una performance grupal mientras se leían los nombres de las mujeres asesinadas por violencia de género de ese año.

En el 2018 las invitadas para dar la conferencia *Combatiendo la violencia machista con la fuerza de las palabras* fueron las activistas feministas Towanda Rebels.

Ese año también desarrollamos el proyecto expositivo-performativo *ReDiseñándonos*, que incluía una pieza artística para una exposición colectiva *Tejiendo redes*, a la que fuimos invitadas/os a participar, y una performance que llevamos a cabo en la plaza Viriato.



Figuras 2 a 4. Carteles de las conferencias realizadas en la EASD València en el 2016, 2017 y 2018.

3. PROYECTO PERFORMATIVO 1027. PROCESO DE CREACIÓN Y DESARROLLO

En este apartado se describe la experiencia performativa 1027, llevada al aula el curso académico 2019-2020 con motivo del 25N.

El proyecto responde a la tipología de Proyecto Aplicado, cuyo principal objetivo es aportar una información aplicable a una producción, en este caso performativa y audiovisual.

3.1. Objetivos

Los objetivos que nos marcamos fueron, por un lado, representar, visibilizar y denunciar las violencias machistas que sufrimos las mujeres y, por otro, emplear la performance y el vídeo como herramientas para el empoderamiento femenino y para cuestionar el discurso hegemónico y patriarcal.

3.2. Metodología

Para la creación de la acción 1027 se empleó una metodología cualitativa, colaborativa y orientada al proceso, de manera que se hicieron descubrimientos en el aula aplicables a la acción performativa.

Partimos de la premisa de que el patriarcado es una estructura de poder que mantiene y prolonga las desigualdades de género y la violencia contra las mujeres. Dichas desigualdades muchas veces no se perciben como tal porque han sido naturalizadas y justificadas para que el sistema no cambie.

Para comprobar dichas premisas comenzamos una investigación sobre las violencias machistas que sufrimos las mujeres y realizamos un proceso de análisis y síntesis de la documentación manejada para determinar el concepto concreto a trabajar en el aula.

Con esta investigación establecimos un discurso sólido para sustentar y vertebrar la práctica artística y un punto de partida del que extrajimos toda la información susceptible de ser interpretada y traducida en una performance.

Además, se recopilaron toda una serie de trabajos de artistas visuales que habían tratado el mismo tema en sus proyectos y se creó un corpus referencial que supuso una fuente de reflexión e inspiración y nos ayudó a la hora de dar forma a la praxis artística.

El proyecto se desarrolló en tres fases: la fase de preproducción, la fase de producción y la fase de postproducción.

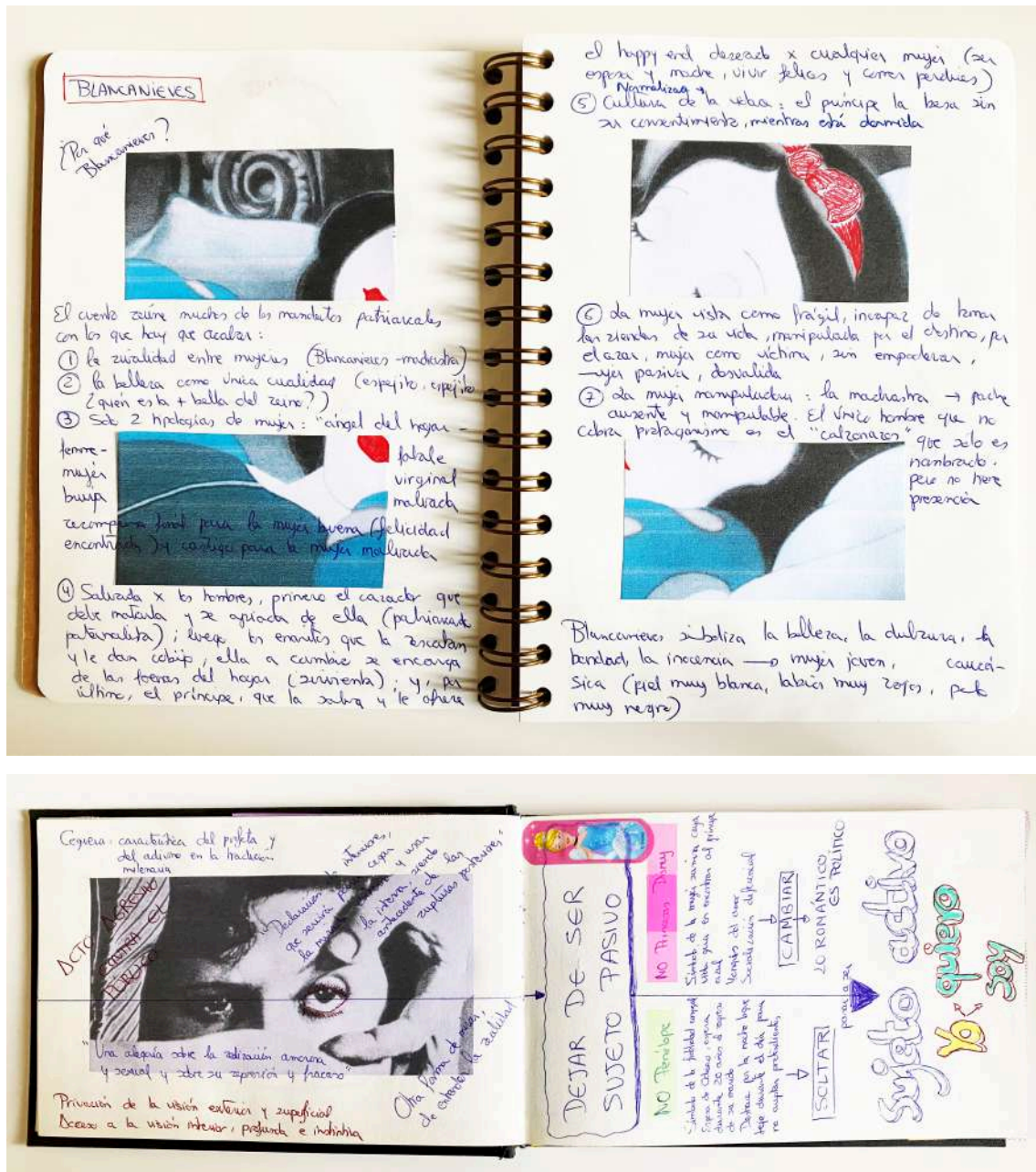
3.3. Preproducción

El proyecto 1027 se inició en el aula con la explicación de la necesidad del mismo, la determinación de los objetivos y la investigación teórica sobre el concepto a trabajar: la violencia contra las mujeres y el mito del amor romántico como forma de violencia.

Dedicamos unas cuantas sesiones en el aula para debatir sobre el tema, aclarar dudas, entender las causas y las consecuencias, así como para pensar en nuestro papel como futuras/os profesionales del diseño y de la comunicación.

Para empezar la fase creativa contamos con la ayuda de la diseñadora de moda y profesora de proyectos de la EASD Valencia, TONUCA BELLOCH. Realizamos unas sesiones con ella en las que trabajamos el concepto con lluvia de ideas, mapas

mentales, moodboards y fichas técnico-artísticas. Analizamos también algunos cuentos de Disney y fuimos dándole forma al proyecto.



Figuras 5 y 6. Imágenes de las anotaciones y análisis del concepto trabajado.

Como explica Coral Herrera, a las mujeres se nos socializa desde pequeñas en los cuidados, en el sacrificio y la espera, y se nos educa para situar el amor en el centro de nuestras vidas; a los hombres en cambio para ser productivos y tener éxito en la esfera de lo público, ser independientes y entender el amor como algo más en sus vidas, pero no como lo más importante. Esto implica que vivamos las experiencias amorosas desde un punto de partida desigual y con diferentes expectativas y “en esas condiciones es imposible construir una relación basada en el respeto mutuo, el buen trato y la igualdad” (2018, p. 10).

De aquellas sesiones creativas surgió la idea final: confeccionaríamos un traje de novia, un traje que simbolizaría el mito del amor romántico. Olga Arisó y Rafael Mérida (2010) señalan que es un tipo de amor lleno de trampas que se basa en relaciones de poder establecidas en el seno de la pareja, que preserva las desigualdades entre hombres y mujeres y las deja indefensas a la violencia de sus parejas si se piensa como único proyecto de vida para alcanzar la felicidad y una vida plena.

Desde el inicio tuvimos claro que queríamos que fuese una acción con repercusión y un gran impacto en el centro. Decidimos dividirla en dos partes, una de ellas se llevaría a cabo en el interior de la EASD València durante toda la jornada lectiva y la otra, sería en el exterior, en la plaza Viriato, a una hora determinada.

Planteamos un cronograma para distribuir las sesiones, planificamos las tareas y nos pusimos a trabajar por especialidades para crear el material necesario para la performance.

El alumnado de interiores y producto se encargó del diseño de la urna.

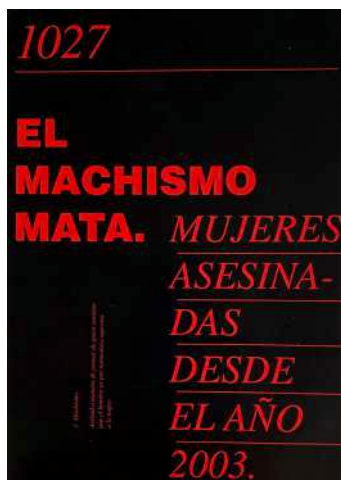
El alumnado de fotografía y creación audiovisual realizó las fotos para el cartel y el *teaser* para las redes sociales que se puede ver en el siguiente enlace <https://www.instagram.com/p/B5DgiXyKMRH/?igshid=19hdvfxtt3qlz>

El alumnado de moda confeccionó el traje de novia, así como los complementos y apliques con el nombre de las mujeres asesinadas.



Figuras 7 y 8. Fotografías del traje de novia confeccionado para la performance, tomadas el mismo día de la acción.

El alumnado de gráfico se encargó del cartel para la acción exterior, de recopilar las frases machistas para las tarjetas, del diseño de las mismas y del folleto explicativo de la acción que se repartía al entrar en las clases.



Figuras 9 a 13. Imágenes del cartel, folleto informativo y tarjetas.

Una vez concluidos los preparativos para la performance decidimos ponerle el nombre de 1027 porque era el número de mujeres asesinadas a manos de sus parejas o ex parejas desde el año 2003, año en el que empezaron a contarse las víctimas de violencia machista en nuestro país.

3.4. Producción

En esta fase se realizó la performance en dos partes (interior y exterior) y se grabó para su documentación.

En la acción interior la novia, acompañada por un grupo de alumnas/os encapuchadas/os irrumpían en las clases gritando “el machismo mata” y lanzando los folletos y las tarjetas. Una vez dentro, nombraban a una de las mujeres asesinadas por violencia machista en España el 2019 y mientras, o escribían el nombre en el traje de novia o colocaban algún aplique o complemento con dicho nombre. El hecho de que el alumnado fuera encapuchado hacía alusión a la idea de terrorismo machista.



Figura 14. Fotografía tomada durante la acción para el 25N de 2019 en la EASD València.

La performance exterior consistí en tirar terra sobre la novia, encerrada en una urna, mentre se gritaban, amb un megàfono, comentaris machistas hechos per homes influents desde la Antigüedad hasta la actualitat. En la acció participaren las/os espectadoras/es, tant en el moment de echar la terra sobre la novia com al final de la acció para destrozarse el plàstic que envolvia la urna y liberarla.

De esta forma manifestàvem que la violència no es un problema de caràcter privat, individual o de parella, ni es un problema de las mujeres, sino que es un problema públic que afecta y compete a toda la sociedad y es nuestra responsabilidad combatirlo.

La televisió valenciana A Punt grabó la performance y se emitió en las noticias de ese mismo día.

Esta acció se repitió en la plaza del Ayuntamiento de Valencia, a petició de la Coordinadora feminista, al finalizar la manifestació del 25N.



Figura 15. Fotografia tomada durante la entrevista al alumnado para la televisión valenciana A Punt.



Figura 16-17. Fotografías realizadas por la alumna Ana Ferrer durante la performance en la plaza del Ayuntamiento, llevada a cabo al finalizar la manifestación feminista del 25N.

3.5. Postproducció

En esta última fase se difunden por redes sociales los vídeos y las imágenes para documentar el proyecto y se evalúan, en el aula, los resultados.

En el Instagram de la asignatura @representacionesdegenero está documentado tanto el proceso como la acción performativa.

- Vídeo de la irrupción en una de las clases <https://www.instagram.com/p/B5ShhO0KJjk/?igshid=1bomtpmpfus71>
- Vídeo de un momento de la performance exterior llevada a cabo en la plaza Viriato <https://www.instagram.com/p/B5Sh7tmqk7V/?igshid=1kq2ol1965qwd>
- Vídeo de la emisión en A Punt de la performance en las noticias de mediodía https://www.instagram.com/p/CC_RBw8Kg9n/?igshid=1eahw4vj5zil2
- Vídeo de un momento de la performance realizada en la plaza del Ayuntamiento de Valencia <https://www.instagram.com/p/B5ULnoUq617/?igshid=1fqpmahk88xkl>

La evaluación final en el aula del proyecto performativo 1027 confirmó que se consiguieron los objetivos propuestos al comienzo del proyecto y que el arte de acción y el vídeo son herramientas artísticas y de activismo social claves que nos ayudaron a interiorizar nuevos conocimientos en materia de igualdad.

4. CONCLUSIONES

El hecho de llevar al aula proyectos de sensibilización con el alumnado es una experiencia muy enriquecedora que nos permite aplicar y poner en práctica todo lo aprendido en la optativa.

Este artículo parte del planteamiento de que ofrecer contenidos feministas al alumnado es clave, por un lado, para formar personas con conciencia crítica para desvelar las desigualdades entre hombres y mujeres y, por otro, para preparar a profesionales capaces de diseñar con perspectiva de género.

Para valorar, tanto a nivel personal como profesional, el impacto de la optativa *Representaciones de género: el video como herramienta subversiva* en el alumnado que la ha cursado se ha creado, a través de la plataforma *Google forms*, una encuesta de 10 preguntas a la que han respondido un total de 40 personas.

Las conclusiones a las que hemos llegado se enuncian a continuación y se incluyen testimonios del propio alumnado.

La mayor parte de las personas que eligen esta asignatura optativa ya tiene nociones básicas sobre feminismo y adquieren conocimientos avanzados, pero lo idóneo sería poder concienciar también a personas que no lo estén si queremos construir una sociedad más justa e igualitaria. De esta forma enlazamos con la idea anteriormente expuesta de que “al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado” (Buquet, 2011, p. 215) y del alumnado.

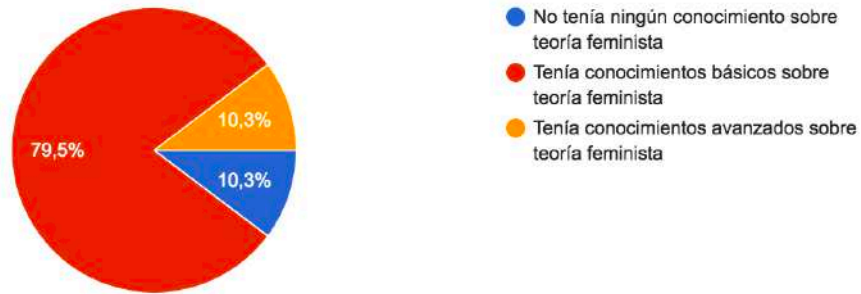


Figura 18. Gráfico de la pregunta ¿Tenías conocimientos sobre teoría feminista antes de cursar la optativa Re-presentaciones de género: el vídeo como herramienta subversiva?

El porcentaje de alumnado que tenía conocimientos previos sobre el tema, un 86%, los adquirió de forma autodidacta y no en el ámbito educativo. Esto refuerza el argumento de que, a pesar de existir una legislación que reclama la incorporación de la perspectiva de género en todas las etapas educativas, esto no tiene correspondencia con la realidad.

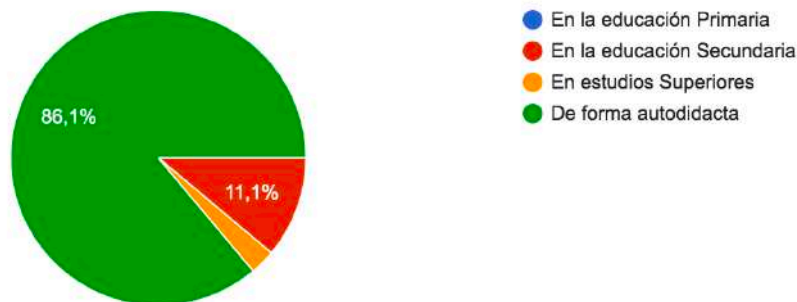


Figura 19. Gráfico de la pregunta En caso de haber contestado que sí ¿dónde los habías adquirido?

Por otro lado, la mayor parte del alumnado considera que los contenidos vistos en la asignatura deberían tener un carácter obligatorio y no optativo.

Desde mi opinión, esta asignatura debería ser troncal en todas las especialidades, ya que nos aporta unos valores que hoy en día necesitamos para mejorar tanto en nuestros proyectos como en nuestra vida diaria (participante 39).

Entre el 95% y el 100% del alumnado estima que:

- diseñar con perspectiva de género ayuda a minimizar las desigualdades de género,
- cursar la optativa les ha ayudado a desvelar dichas desigualdades y les ha influido en su manera de entender el diseño.

Formar parte de las actividades de la asignatura ha supuesto para mí ser mucho más consciente y acercarme a los problemas que existen en desigualdad y violencia e implicarme en ellos (participante 8).

El enfoque que le he dado a algunos proyectos y los temas que he abordado en otros ha sido gracias a que mi mirada ha cambiado y sigue haciéndolo en la medida en la que voy cuestionando y reflexionando sobre nuestra sociedad (participante 19).

De las respuestas a la pregunta *¿qué ha significado para ti participar en las performances o instalaciones realizadas en la optativa?* podemos afirmar que:

1. Desarrollar e implementar acciones culturales y artísticas participativas y de sensibilización entre el alumnado nos convierte en motores del cambio social.

Ha significado para mí sentirme parte de algo que importa, de algo que puede hacer el mundo mejor (participante 28).

Una oportunidad de hacer una llamada a la sociedad en público sobre temas tan importantes como la perspectiva de género (participante 30).

Me ha hecho sentirme parte de la causa y entender que es importante posicionarse (participante 7).

2. Adquirir conocimientos feministas les capacita para examinar de forma crítica la realidad y nombrarla con un enfoque de género.

Una vez que fui consciente de la existencia de una realidad muy injusta, el machismo, quise seguir con la lucha, con más fuerza que nunca. Y la asignatura me dio esa oportunidad (participante 14).

Esta asignatura me ha ayudado a nombrar conceptos que no sabía que tenían nomenclatura (participante 16).

3. Realizar acciones performativas les empodera y les une en una causa común y justa.

Me ha generado confianza y seguridad, y esperanza de que se puede (participante 20).

Me ha hecho empatizar con aquellas mujeres que lucharon por la dignidad e igualdad de todas, lo que me ha llevado a empoderarme aún más como mujer (participante 25).

Yo vengo de un país donde las mujeres no valen nada, después de formar parte de esta optativa he podido encontrar el sitio en esa sociedad (participante 38).

Sentir un objetivo común, una lucha de todas. Sentir apoyo y comunidad (participante 10).

Participar ha significado tomar parte activa por la lucha de nuestros derechos (participante 37).

4. Les permite la transformación, tanto en su vida personal como profesional.

Me ha dado herramientas para poder realizar mis trabajos con conceptualización feminista (participante 1).

5. Es una experiencia de sororidad, en la que se aprende y se participa desde la horizontalidad.

Las propuestas colaborativas siempre ayudan a ampliar miras y aprender de las demás (participante 11).

Se estable con una dirección que también se cimienta en el feminismo, la jerarquía es relajada, todas contamos por igual, nuestras opiniones, nuestra fuerza de trabajo, nuestras obligaciones, son igual de importantes y de valoradas (participante 16).

Ha significado una mayor concienciación, mayor conocimiento y un gran enriquecimiento personal el compartir ideas y debates con mis compañeras y compañeros (participante 29).

Fue muy enriquecedor trabajar con gente de distintas especialidades y con distintas vivencias. Creo que todas aprendimos mucho, no solo en las clases teóricas, sino también en la creación de la performance, la instalación y los videos finales (participante 39).

A la pregunta *¿has tenido la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la optativa en tu práctica profesional?*, pese a que una parte de las respuestas indican que no, hacen hincapié en el uso en su vida personal.

De momento no. Pero sirven para la vida en general (participante 5).

No, pero sí me han servido para juzgar proyectos o diseños del día a día desde otro punto de vista (participante 9).

De momento no he podido aplicarlo ya que mi trabajo es muy mecánico, pero trato de aplicar todos los conocimientos en mi día a día en todos los ámbitos (participante 11).

El alumnado que sí ha tenido la posibilidad de aplicar los conocimientos aprendidos lo ha hecho de manera que sus aportaciones ayuden a construir una sociedad libre de machismo y misoginia.

Profesionalmente intento adaptar el tema en cada labor que realizo, ya que considero vital transmitir el mensaje (participante 22).

Todo suma. Cuanto más conocimiento, más riqueza, y seguro que se ha visto reflejado en mis diseños e ilustraciones (participante 24).

Sí, una vez te pones las gafas moradas ya no hay vuelta atrás (participante 37).

Lo he podido aplicar en el proyecto final de Máster (participante 1).

Sí, he tenido la oportunidad de aplicarlo en diferentes proyectos entre ellos, un cómic sobre la violencia de género (participante 3).

Sí. Me ayudó a crear mi identidad de marca (participante 36).

Sí, sobre todo para poder hablar con conocimiento y con perspectiva a la hora de diseñar (participante 40).

Por último, podemos concluir que plantear este tipo de proyectos les impulsa para pasar a la acción y trascender el ámbito de lo académico. Comprobamos que su paso por la optativa deviene en un compromiso activo con el movimiento feminista.

Ha significado dar voz y hacer visible lo invisible. Como dar un grito contra el machismo y el patriarcado que encendía una llama dentro de mí y me daba fuerza para seguir luchando por la igualdad de género, entendiendo luchar como ir a manifestaciones y movilizaciones, hablar de feminismo con gente que no cree en ello y explicar qué significan ciertas actitudes, apostar por esta mirada a la hora de hacer proyectos profesionales, etc. (participante 19).

Me hizo ver sobre todo la importancia de luchar contra el patriarcado diariamente, no solo en días señalados, y saber que no estamos solas sino que tenemos un ejército de compañeras (participante 23).

Me ha ayudado a implicarme más en el feminismo de forma activa (participante 36).

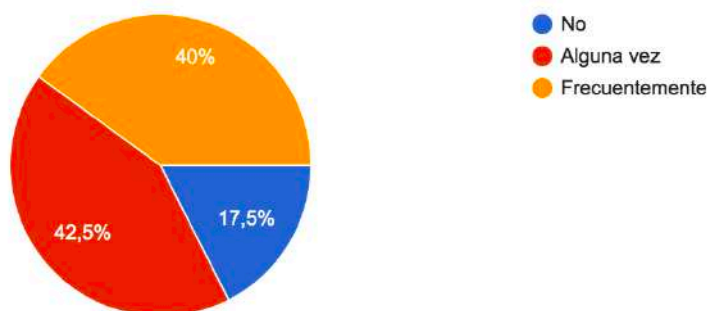


Figura 20. Gráfico de la pregunta ¿Has vuelto a participar en otros proyectos reivindicativos relacionados con el feminismo?

Los espacios educativos se pueden recuperar y ocupar, como hemos hecho, para señalar, criticar, reflexionar y superar las estructuras patriarcales y abolir los estereotipos y roles de género. Deben ser generadores de sociedades justas, de ahí la importancia social y educativa de asignaturas que trabajen la perspectiva de género como contenido central y que sean obligatorias en todos los niveles educativos.

Conseguir la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres es una necesidad y un reto para la educación, que debería adquirir ese compromiso puesto que tiene un papel fundamental a la hora de pensar y construir una sociedad equitativa y libre de violencia machista.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Carrasco, P. (2010). "El análisis audiovisual: un puente entre los valores pensados y los valores sentidos". *Tabanque Revista Pedagógica*, 23, pp. 69-82. <<https://revistas.ucm.es/index.php/hics/article/view/44000/41606>> [Consulta: 07 de octubre de 2020].
- Arisó Sinués, O., Mérida Jiménez, R. M. (2010). *Los géneros de la violencia*. Madrid: Egales.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). "Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos". *Perfiles Educativos*, Vol. 33, pp. 211-225. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>> [Consulta: 07 de noviembre de 2020].
- Colaizzi, G. (2007). *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Design Council (2018). *The Design Economy 2018. The state of design in the UK*. <<https://www.designcouncil.org.uk/resources/report/design-economy-2018>> [Consulta: 05 de septiembre de 2020].
- Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). "¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?" *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 17 Núm 1, pp. 71-88. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART5.pdf>> [Consulta: 08 de octubre de 2020].
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo. BOE, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158-17207. <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>> [Consulta: 02 de septiembre de 2020].
- España. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE, 23 de marzo de 2007, nº 71, pp. 12611-12645. <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>> [Consulta: 02 de septiembre de 2020].
- Herrera, C. (2018). *Mujeres que ya no sufren por amor. Transformando el mito romántico*. Madrid: Catarata.
- Lloria, P. (2020). *La violencia sobre la mujer en la macroencuesta de 2019*. Agenda Pública. <<http://agendapublica.elpais.com/la-violencia-sobre-la-mujer-en-la-macroencuesta-de-2019/>> [Consulta: 20 de noviembre de 2020].
- Menéndez Menéndez, M. I. (2013). "Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual". *Historia y Comunicación Social*, Vol. 18 Núm Esp Octubre, pp. 699-710. <<https://revistas.ucm.es/index.php/hics/article/view/44000/41606>> [Consulta: 15 de septiembre de 2020].
- Menéndez Menéndez, M. I. (2014). "El Espacio Europeo de Educación Superior en España: incorporación de contenidos y metodologías de género en comunicación". *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, Vol. 1 Núm 0, pp. 23-34. <<https://revistas.usc.es/index.php/ricd/article/view/1983>> [Consulta: 15 de noviembre de 2020].

- Ministerio de Igualdad (2019). *Macroencuesta Violencia contra la mujer 2019*. <<https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>> [Consulta: 20 de noviembre de 2020].
- Naciones Unidas (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. <<https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>> [Consulta: 18 de octubre de 2020].
- Navarro-Beltrá, M. y Martín-Llaguno, M. (2012). “La publicidad sexista en España: eficacia de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género” *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. Núm. 7, pp. 247-267. <<http://revpubli.unileon.es/index.php/cuestionesdegenero/article/view/913>> [Consulta: 01 de noviembre de 2020].
- Pastor, I. y Acosta, A. (2016). “La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos”. *Investigaciones Feministas*, Vol. 7 Núm 2, pp. 247-271. <<http://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/52966/50022>> [Consulta: 21 de noviembre de 2020].
- Simón Rodríguez, M. E. (2017). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Madrid: Narcea.
- UGT (2018). *Mujer y Tecnología 2018*. <<https://www.ugt.es/mujer-y-tecnologia-2018>> [Consulta: 09 de noviembre de 2020].

RECUPERACIÓN HISTÓRICA DEL VIOLINISTA Y COMPOSITOR FRANCISCO BENETÓ (1877-1945)

A. Vidal Navarro. Conservatori Superior de Música Salvador Seguí de Castelló - ISEACV

RESUM

Francisco Benetó va ser un violinista valencià de finals del S.XIX i primera mitat del S.XX que va exercir la seua carrera professional com a solista i com a professor de violí en Lisboa. Com a pedagog compromés a ensenyar a l'alumnat les seues qualitats tècniques i interpretatives, va compondre tant estudis d'alt nivell tècnic, com obres de violí i piano per a lluïment de l'interpret. Lamentablement, la seua obra va quedar relegada a l'oblit després de la seua mort, a pesar que en el seu moment va tindre una gran repercussió dins de l'àmbit acadèmic i concertístic.

L'objectiu del present Treball Final de Màster (d'ara en avant TFM) serà proveir als alumnes de cursos superiors dels recursos i les ferramentes necessàries per a dur a terme amb la màxima qualitat l'estudi de les obres violinístiques de Francisco Benetó. S'estudiaran les partitures des del punt de vista pedagògic, tècnic i interpretatiu. En primer lloc, s'analitzaran per poder extraure els passatges amb certa dificultat tècnica. A continuació, es plantejaran propostes d'estudi d'aquests passatges, així com exercicis per a preparar-los, i finalment plantejar les opcions interpretatives més adequades.

Pretenem també amb aquest treball d'investigació difondre l'obra violinística d'aquest compositor i que així siga reconeguda i inclosa en les programacions dels Conservatoris Superiors de música.

Paraules clau: Francisco Benetó; violí; virtuòs; música de cambra; *Estaladinho*.

RESUMEN

Francisco Benetó fue un violinista valenciano de finales del S.XIX y primera mitad del S.XX que ejerció su carrera profesional como solista y como profesor de violín en Lisboa. Como pedagogo comprometido en enseñar al alumnado sus cualidades técnicas e interpretativas, compuso tanto estudios de alto nivel técnico, como obras de violín y piano para lucimiento del intérprete. Lamentablemente, su obra quedó relegada al olvido después de su muerte, a pesar de que en su momento tuvo una gran repercusión dentro del ámbito académico y concertístico.

El objetivo del presente Trabajo Final de Máster (en adelante TFM) será proveer a los alumnos de cursos superiores de los recursos y las herramientas necesarias para llevar a cabo con la máxima calidad el estudio de las obras violinísticas de Francisco Benetó. Se estudiarán las partituras desde el punto de vista pedagógico, técnico e interpretativo. En primer lugar, se analizarán para poder extraer los pasajes de cierta dificultad técnica. A continuación, se plantearán propuestas de estudio de estos

pasajes, así como ejercicios para prepararlos, y finalmente plantear las opciones interpretativas más adecuadas.

Pretendemos también con este trabajo de investigación difundir la obra violinística de este compositor y que así sea reconocida e incluida en las programaciones de los Conservatorios Superiores de música.

Palabras clave: Francisco Benetó; violín; virtuoso; música de cámara; *Estaladinho*.

ABSTRACT

Francisco Benetó was a valencian violinist from the late 19th century and the first half of the 20th century, who practiced his professional career as a soloist and as a violin teacher in Lisbon. As a pedagogogue committed to teaching students their technical and interpretive qualities, he composed both high-level technical studies, as well as violin and piano works for the brilliance of the interpreter. Unfortunately, his work was relegated to oblivion after his death, although at the time it had a great impact within the academic and concert field.

The objective of this Final Master's Project (hereinafter TFM) will be to provide students in higher courses with the resources and tools necessary to carry out the study of Francisco Benetó's violin works with the highest quality. The scores will be studied from the pedagogical, technical and interpretive point of view. First, they will be analyzed in order to extract the passages of a certain technical difficulty. Next, proposals for the study of these passages will be presented, as well as exercises to prepare them, and finally, the most appropriate interpretative options will be proposed.

With this research work, we also intend to disseminate the violinistic work of this composer so that it is recognized and included in the programs of the Superior Conservatories of music.

Keywords: Francisco Benetó; violin; virtuous; chamber music; *Estaladinho*.

1. INTRODUCCIÓN

Las obras para violín y piano de Francisco Benetó (1877-1945) fueron en la primera mitad del S. XX interpretadas tanto por concertistas encima de los escenarios, como en los conservatorios por alumnos de violín de cursos superiores. El paso de los años y la distancia que separó el lugar de residencia habitual (Portugal) y su tierra natal (Valencia), a pesar de sus viajes vacacionales a nuestro país, posiblemente hicieron que, poco a poco, fuese desapareciendo la figura y las obras de este gran músico valenciano del panorama musical. No podemos dejar de lado su producción violinística si pensamos que sus obras, comparándolas con algunas piezas para violín de Pablo Sarasate (1844-1908), tenían muchas analogías en el aspecto virtuoso de la técnica del violín, con dificultades del más alto nivel interpretativo como las ofrecidas en las obras del violinista y compositor navarro.

Es por eso que en este trabajo de investigación se pretende dar a conocer la figura de este gran músico violinista, siendo el punto de partida para futuras investigaciones. De esta manera, se intentará que la producción violinística de este compositor sea reconocida e incluida en las programaciones de violín de las Enseñanzas Superiores.

No cabe duda, y las fuentes escritas lo corroboran, que Francisco Benetó fue un gran violinista valenciano de finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Como bien explica Nuno Soares, en el libreto del CD que él mismo grabó titulado *Francisco Benetó. Obres completes per a violí i piano*, con las obras de violín de Benetó que han podido llegar hasta nuestros días, se ha podido observar su estilo compositivo con un alto nivel técnico. Así, Nuno afirma (2018) que Benetó: “es uno de los últimos representantes de la figura del músico virtuoso/compositor” (p. 4). Como se ha dicho antes, por medio de artículos de revistas, periódicos, programas de conciertos, etc. se sabe que sus obras tuvieron mucha repercusión tanto en el entorno concertista, como en el académico. En sus partituras Benetó nos muestra cómo aplica sus conocimientos violinísticos componiendo una música muy cuidada, inspirada en el lucimiento y virtuosismo técnico del intérprete, una música que contrasta con la música de cámara del centro de Europa.

Es por eso que en este trabajo de investigación se pretende dar a conocer la figura de este gran músico violinista, siendo el punto de partida para futuras investigaciones. De esta manera, se intentará que la producción violinística de este compositor sea reconocida e incluida en las programaciones de violín de las Enseñanzas Superiores.

2. OBJETIVOS

- Situar y contextualizar la figura de Francisco Benetó tanto a nivel generacional como violinístico.
 - Destacar la importancia del músico Francisco Benetó por sus cualidades violinísticas y compositivas.
-

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se ha procedido a hacer un vaciado bibliográfico mediante el estudio de la vida y su contextualización.

Se ha buscado información tanto de fuentes primarias como secundarias (artículos, revistas, programas de mano, etc.).

Paralelamente se ha hecho un estudio general de la obra para la observación de los procesos compositivos de Benetó.

Se ha realizado una entrevista por videoconferencia a Nuno Soares, violinista portugués y conocedor de la figura de Francisco Benetó, para esclarecer todas las dudas surgidas a lo largo de la investigación.

4. FRANCISCO BENETÓ.

4.1. Biografía y trayectoria musical de Francisco Benetó.

Como se ha comentado en la introducción, hay poca documentación sobre este violinista y compositor valenciano. Por lo que en primer lugar se buscó en el New Grove sin aparecer el nombre de Benetó.

También se investigó en *La Grande Enciclopedia Portuguesa e Brasileira* (1945), y aquí se nombra a Benetó como un intérprete muy valorado en Portugal y en el extranjero, que estudió en el Conservatorio de París con los maestros White, Marsik y el célebre violinista Thibaud. Comenta que fijó su residencia en Lisboa en el año 1901 cuando fue contratado para dar clase en la Escola de Música de Câmara, después denominada Sociedad de Música de Câmara. Explica que fue considerado una figura muy relevante en su época, concediéndole el gobierno portugués las condecoraciones de las ordenes de Cristo y Santiago. Un punto importante sobre la figura de Benetó en *La Grande Enciclopedia Portuguesa e Brasileira* (1945) es el referente a sus composiciones para violín, aquí se explica que las tres composiciones más importantes y características de Benetó fueron *Fado Hilario*, *Recuerdos* y *Estaladinho*. Así mismo, comenta que los Seis Estudios-Caprichos fueron adoptados por el Conservatorio de Lisboa por su esmerada literatura técnica dedicada al violín.(p.523)

Para acceder a una mayor información sobre la figura de Francisco Benetó se ha buscado en documentación antigua, como artículos de prensa de finales del S.XIX y principios del S.XX, ya que estos documentos, en su época, eran la única fuente de difusión cultural. Así como en libros donde aparecen pequeñas reseñas de este compositor.

4.1.1. Primeros pasos en el mundo de la música.

La fecha de nacimiento de Francisco Benetó, 10 de Diciembre de 1877, queda patente en el acta de nacimiento del Registro Civil de Villanueva de Castellón, expedida el 6 de julio del año 1895, en el que curiosamente se puede observar cómo

su padre, Pascual Benetó labrador de dicha localidad, inscribió a su hijo Francisco Benetó en el Registro Civil a los dieciocho años de edad.

Los primeros pasos de Benetó en el mundo de la música se pueden leer en un artículo titulado *Artistas valencianos* de la revista *Boletín Musical Musical* del año 1899, donde Peris Mora explica que un niño de seis años llamado Benetónet destacó, con grandes aptitudes musicales, tocando el flautín en Villanueva de Castellón, su pueblo natal, en el año 1883. Así Peris Mora (1899) comenta:

Oyéndole [...] en el teatro de su pueblo natal (Villanueva de Castellón), tocar [...] complicadísimas variaciones de flautín, y viendo el aplomo, la precisión, la seguridad, el gusto, la limpieza y la exactitud con que interpretó aquellas variaciones, en las que parece que su autor se propuso acumular las mayores dificultades de ejecución, no podía dudarse de que aquel rapaz, aquel mocoso de seis años que desaparecía detrás del atril y que cinco meses antes no conocía ni una nota del pentagrama, era de la madera de los grandes artistas, uno de esos astros que brillan con luz propia en los horizontes del arte y que aparecen muy de tarde en tarde. (p.1560)

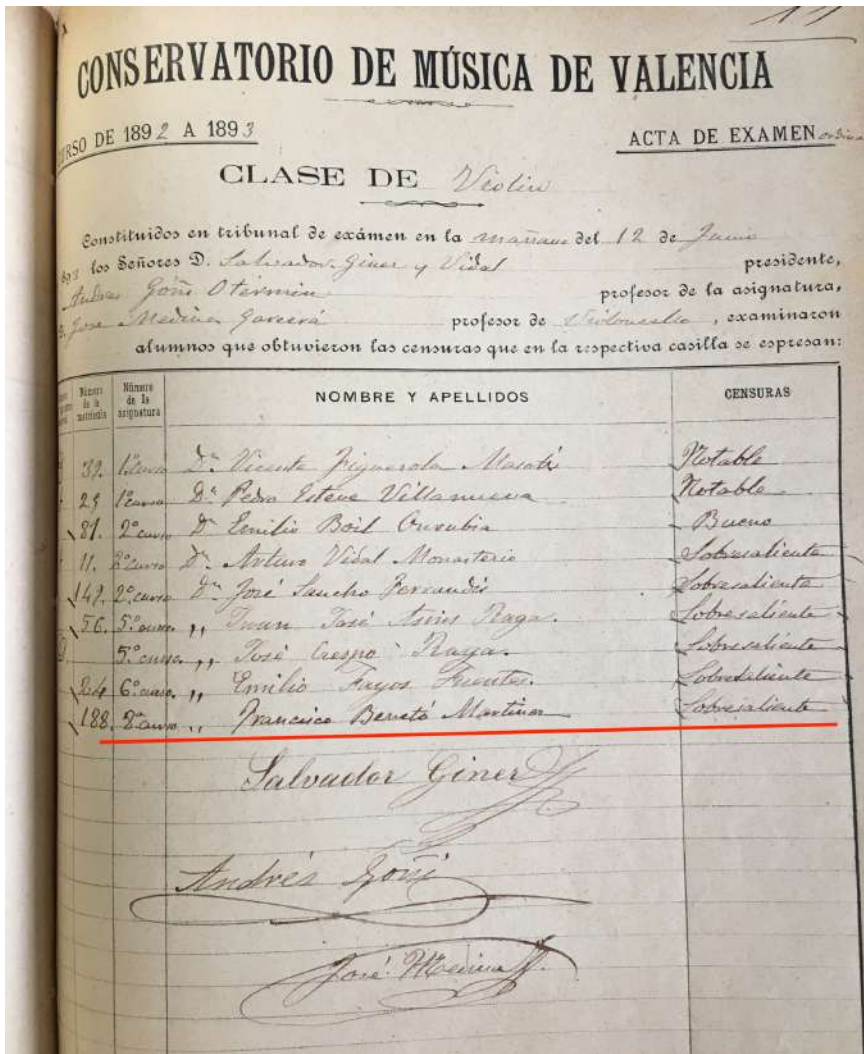
Poco después traslado sus estudios de música, ya con el violín como instrumento definitivo, al pueblo de Xàtiva donde vieron sus grandes dotes musicales, motivándolo posteriormente para que realizase los estudios de violín en el Conservatorio de Música de Valencia.

4.1.2. Etapa de estudiante.

Los primeros artículos de prensa, encontrados en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, en los que aparece la figura de Benetó como estudiante, explican cómo un niño ya destacaba del resto de alumnos del Conservatorio de Valencia como virtuoso del violín y con una perfecta técnica interpretativa que hacía gozar al público presente. Estos artículos se remontan al 15 de octubre de 1888 con la revista *Ilustración Musical hispano-americana*, aquí se hace referencia a la primera audición realizada en el salón de actos del Conservatorio de Valencia del curso académico 1888-89, en el que el niño Benetó, con tan solo once años, deslumbró al público presente interpretando un melodía de Monasterio consiguiendo ser becado por un ilustre valenciano (pp. 143). En la misma revista del 23 de abril de 1889 se comenta que un niño prodigio tocó en el salón de actos del Conservatorio de Valencia ante la expectante mirada del gran maestro del violín Jesús de Monasterio una composición de dicho maestro. En la edición del 30 de diciembre de 1892 de esa misma revista se comenta que se realizó la primera audición del curso académico 1892-93 y el joven Francisco Benetó, con solo quince años, ejecutó el *Andante y Rondó del Séptimo Concierto* de violín de Beriot con una calurosa acogida

por parte del público presente (p.191). De esta misma audición también se hace eco la revista *La Unión Católica* editada el 21 de diciembre de 1892 (p.2).

Un documento que acredita que Benetó fue un alumno ejemplar en el Conservatorio de Música de Valencia es el expediente académico del mismo. Se puede observar que en todos los cursos que realizó obtenía la calificación de Sobresaliente. En la figura 1 se puede ver el acta del examen de violín del curso 1892-1893, donde aparece la calificación de Benetó en el octavo curso.



CONSERVATORIO DE MÚSICA DE VALENCIA

CURSO DE 1892 A 1893 ACTA DE EXAMEN

CLASE DE *Violín*

Constituidos en tribunal de examen en la *sesión* del *12 de junio*
 por los Señores *D. Salvador Giner y Vidal* presidente,
Andrés José Otárraga profesor de la asignatura,
José Medina García profesor de *Violonchelo*, examinador

alumnos que obtuvieron las censuras que en la respectiva casilla se copiosan:

Número de la matrícula	Número de la asignatura	NOMBRE Y APELLIDOS	CENSURAS
37	1.º curso	<i>D. Vicente Pijarolo Masats</i>	<i>Notable</i>
25	1.º curso	<i>D.º Pedro Esteve Villanueva</i>	<i>Notable</i>
21	2.º curso	<i>D.º Emilio Boil Orubia</i>	<i>Bueno</i>
11	2.º curso	<i>D.º Arturo Vidal Monasterio</i>	<i>Sobresaliente</i>
47	3.º curso	<i>D.º José Sancho Ferrandis</i>	<i>Sobresaliente</i>
50	5.º curso	<i>Juan José Torres Pagan</i>	<i>Sobresaliente</i>
	5.º curso	<i>José Caspe Pagan</i>	<i>Sobresaliente</i>
104	6.º curso	<i>Emilio Foyos Fuentes</i>	<i>Sobresaliente</i>
188	8.º curso	<i>Francisco Benetó Martínez</i>	<i>Sobresaliente</i>

Salvador Giner
Andrés José
José Medina

Fig.1. Foto acta de examen del octavo curso de violín con la calificación de Sobresaliente al alumno Francisco Benetó. Curso 1892-1893. Fuente: Archivo del Conservatorio Superior de Música de Valencia.

También Ana Fontestad, en su tesis, alude a la beca que consiguió Francisco Benetó, por parte del Marqués de Campo, por ser un alumno ejemplar en el Conservatorio de Valencia, de esta manera Fontestad (2006, en *Ilustración Musical Hispano-Americana* 1888) comenta: “[...] el Marqués de Campo [...] se encargaba de abonar la matrícula de alumnos con porvenir como el violinista Francisco Benetó”(p.279). También comenta la predisposición de Benetó a participar en cualquier audición que se realizara en el Conservatorio tanto con acompañamiento de piano como en otras formaciones camerísticas. En otro apartado de su tesis Fontestad (2006) explica que el Conservatorio de Valencia dedicó un concierto al maestro

violinista y compositor Jesús de Monasterio, en el que Benetó interpretó algunas de las obras para violín compuestas por el gran maestro. (p.532)

En la tesis de Manuel Sancho (2003) se explica brevemente que Benetó fue uno de los mejores discípulos que tuvo Andrés Goñi, siendo este último, alumno del violinista Jesús de Monasterio y una figura importante del panorama docente e interpretativo musical valenciano de finales del S.XIX. (p.132)

El diario *Las Provincias* fechado el 3 de septiembre de 1899 se hace eco en un artículo de un joven Benetó que vuelve a su tierra natal después de una *tourne* por Francia (p.1), ese mismo diario el 13 de septiembre comenta que el violinista realizó un concierto en su pueblo natal, Villanueva de Castellón (p.2), así como otro concierto realizado el 7 de mayo de 1901 (p.2). El día 26 de junio de 1901 en *Las provincias* se explica cómo el joven violinista triunfó en París, así dice: “[...] Francisco Benetó, joven paisano nuestro y aventajado discípulo de este Conservatorio, que tantos lauros tiene conquistados en París.” (p.2)

El artículo de Peris Mora de la revista *Boletín Musical* fechado el 20 de septiembre de 1899, titulado artistas valencianos, esclarece la trayectoria estudiantil de Benetó desde el ingreso al Conservatorio de Valencia, pasando por el Conservatorio de París, así como las oposiciones a orquestas profesionales en el extranjero para poder costearse los estudios. Se sabe que en el Conservatorio de Valencia estaba becado, pero no así en el extranjero. Para estudiar en París solamente tenía una carta de recomendación de Sarasate, por lo que tuvo que trabajar para poder seguir estudiando. Así Peris Mora (1899) comenta:

Después de haber terminado sus estudios en este Conservatorio [Valencia] de una manera tan brillantísima, como no se recuerda otro ejemplo, [...], marchó á París Paco Benetó á continuar sus estudios en aquel Conservatorio, cuando acababa de cumplir 18 años, y llevando en el bolsillo muy poco dinero y una tarjeta de recomendación de Sarasate para una de los profesores de aquel centro. (p.1560)

El mismo artículo explica cómo triunfó el compositor en París por sus cualidades técnicas e interpretativas, de esta manera Peris Mora (1899) dice:

En París ha continuado el notable violinista obteniendo mayores triunfos que aquí. Por sus aptitudes excepcionales, por su constante aplicación, por sus relevantes méritos y por sus bellas condiciones de carácter, conquistóse (*sic.*) en la capital de la vecina República un renombre envidiable y el cariño de los profesores de aquel Conservatorio, especialmente de Mr. White. (p.1560)

Comenta Peris Mora que sacó la plaza de violín en la orquesta del Teatro de Conciertos, y posteriormente la plaza de concertino en la orquesta de la Sala de

Conciertos del Palacio del Trocadero, dirigida por Mr. D'Harcourt, y considerada una de las mejores del mundo. (p.1561)

Hay un artículo titulado O Real Theatro de S. Carlos de Lisboa, en la revista portuguesa *Occidente*, y editada el día 20 de agosto de 1902, en el que aparece Benetó el día 27 de noviembre de 1901 participando en un concierto de la *Associação da escola de música de câmara* en el salón del Conservatorio de Lisboa. (p.178)

En el diario de Salamanca *El Adelanto* con fecha el 6 de agosto de 1907 comenta que Benetó realizó un concierto con un sexteto en el *Club Peninsula* de dicha ciudad. (p.1), y el día 5 de julio de 1909, ese mismo diario, explica que el notable violinista Benetó forma parte de la programación cultural de Figueira da Foz. (p.2)

Cabe destacar que Francisco Benetó fue bastante polifacético, ya que a parte de realizar conciertos y dar clases de violín, también se dedicó con su sexteto a poner música a las primeras representaciones cinematográficas que se hicieron en el cinema Olympia de Lisboa a principios de siglo. Queda corroborada esta información por medio de un artículo publicado en el libro *LX Joga Lisboa como nunca a viu* y escrito por Joana Stichini Vilela y Pedro Fernandes (2019), así comentan: "En 1912 el reconocido español Francisco Benetó comienza a dirigir el sexteto que da música a las sesiones [cinematográficas]." (p.20)

A finales de octubre y principios de noviembre de 1913 se publicaron varios artículos anunciando con gran fervor la llegada de Benetó a Valencia. Así, hay un artículo en el diario *La Correspondencia de Valencia* fechado el 28 de octubre de 1913, que a parte de anunciar la llegada a Valencia de Benetó, cabe resaltar por la información que contiene. De esta forma *La Correspondencia de Valencia* (1913) explica que:

Benetó, siendo un niño, salió de Valencia y fue á París á perfeccionar los estudios de violín hechos aquí con el gran maestro Goñi, de quien fue discípulo predilecto. [...] bien pronto fue reputado de excelente violinista, de formidable técnica é impecable escuela. Obtuvo ruidosos triunfos y ha recorrido en diferentes *tournés* toda Europa, siempre con gran éxito en sus conciertos.(p.1)

También explica este mismo diario que está contratado por la Sociedad Filarmónica de Lisboa, teniendo su residencia en dicha ciudad, siendo muy valorado por sus conciertos y por las lecciones de violín, refiriéndose a las clases que impartía de violín. (p.1)

Ese mismo acontecimiento también se puede observar el día 11 de noviembre en el diario *Las Provincias* (1913) donde anunció que:

Benetó ha llegado á Valencia, para respirar un poco de ambiente de familia, [...], un violinista valenciano que ha sabido conquistar en el extranjero una posición y un nombre eminentes. [...] Pero Benetó fuese á París, continuó

sus estudios, comenzó á valer, pasó a Lisboa [...], y allí es hoy la primera figura artística, respetado de todos, admirado de todos. (p.1)

También el diario *El Pueblo* los días 12 y 19 de noviembre recoge la misma información, anunciando la celebración de un concierto en el Conservatorio de Música a cargo de Benetó (ambos p.1). El día 19 de noviembre el *Diario de Valencia* se hace eco de la misma noticia calificándolo de prestigioso violinista (p.3)

El artículo del diario *Las Provincias* del 22 de noviembre de 1913, a parte de anunciar el tan esperado concierto del domingo 23 de noviembre, también esclarece la trayectoria profesional de Benetó, ya que muestra más meticulosamente en qué lugares estudió y con qué profesores. De esta manera en *Las Provincias* (1913) se comenta: “El laureado violinista valenciano Francisco Benetó, [...], el que triunfó en París siendo discípulo de Sarasate, de Marsik y de Ehiband.” (p.2). Igualmente se comenta en el diario *El Pueblo* del 23 de noviembre de 1913, diciendo que estudió en el Conservatorio de París con los maestros White y Marsik, consiguiendo las mejores calificaciones y premios. Este diario también muestra en qué orquestas francesas ganó la plaza de violín por oposición, así en *El Pueblo* (1913) aclara:

[...] ganó por oposición una plaza de primer violín en la orquesta de Collioure, [...], Benetó emprendió un vuelo en su difícil carrera, tomando parte como solista en la orquesta d’Harcourt, en donde conquistó las ovaciones más ruidosas que han colocado su nombre á la altura en que está. (p.1)

En este mismo artículo se comenta que Benetó estaba muy bien considerado y respetado como un gran intérprete, consiguiendo por parte del rey y más tarde por el presidente de la república, las condecoraciones de Caballero del Cristo y la de S. Tiago.

En el *Diario de Valencia* de 23 de noviembre de 1913 se encuentra el primer artículo que comenta que, después de tocar en las orquestas de Collioure y Harcourt, Benetó marchó a Lisboa donde empezó como profesor de violín, siendo contratado por la Escola de Música de Cámara. Así, el *Diario de Valencia* (1913) aclara: “Este cargo lo desempeña Benetó con general aplauso y gran acierto desde hace diez años.” (p.1)

Un día después del tan esperado concierto interpretado por Francisco Benetó junto con el pianista Bellver se hace pública la crítica de tal evento. De esta manera en el diario *Las Provincias* del 24 de noviembre de 1913 se comenta el éxito tan rotundo que consiguió Benetó la tarde del domingo 23 de noviembre en el salón del Conservatorio de Valencia, detallando que: “Benetó posee cualidades sobresalientes: la calidad de su sonido [...] es purísima, <<caldada>>, alcanzando desde gran amplitud, hasta delicadísimas, tenues, vibraciones; [...], la dicción clara; y cuanto al fraseo, es generoso y expresivo de verdad.” (p.1). Así mismo muestra el repertorio escogido por Benetó para realizar el esperado concierto, incluyendo obras de Wieniawski, Grieg, Bach, Sarasate, Dvorak, Schubert y Hubay.

El diario *El Pueblo* del 24 de noviembre también destaca el concierto realizado por Benetó, el éxito conseguido por este y la calurosa acogida que tuvo por parte del público. (p.2)

Parece ser que tuvo tanto éxito el concierto realizado por Benetó el domingo 23 de noviembre, que un empresario, dueño de la tienda de música *The Musical Art* con sede en la capital valenciana, programó para el miércoles siguiente y con el visto bueno del violinista otro concierto en dicha tienda de música. Esta curiosa noticia fue anunciada por los siguientes periódicos valencianos: *Las Provincias* (25-11-1913, p.2), *Diario de Valencia* (25-11-1913, p.1), *Correspondencia de Valencia* (27-11-1913, p.1) y *El Pueblo* (27-11-1913, p.1). Benetó durante esta estancia en Valencia realizó un tercer concierto con gran acogida y aceptación por parte del público, el día 29 de noviembre, en el Teatro Eslava de la capital valenciana, del que informaron el diario *El Pueblo* (29-11-1913, p.2) y *Las Provincias* (30-11-1913, p.1)

El siguiente viaje que realizó Benetó a Valencia es por encargo de la *Sociedad Filarmónica* de Valencia para realizar dos conciertos en el salón del Conservatorio de Valencia. Así en el diario *La Correspondencia de Valencia*, con fecha el 15 de mayo de 1919, anuncia para el día 21 de mayo, el concierto que realizará Benetó como ilustre y afamado violinista en España y en el extranjero. (p.3). También en *Las Provincias* (16-5-1919) y en *El Pueblo* (20-5-1919) se refleja tal acontecimiento, así como en el *Diario de Valencia* (19-5-1919) comentando que realizará dos conciertos por encargo de la *Sociedad Filarmónica*, uno el martes 20 de mayo y otro el miércoles 21 de mayo con dos programas totalmente diferentes. (p.4)

La crítica de estos conciertos fue muy positiva, ensalzando la técnica y la interpretación del célebre y prestigioso violinista, así como del pianista que le acompañaba Enrique Aroca. El *Diario de Valencia* (21-5-1919) explica:

Francisco Benetó es un artista de méritos positivos y notables; es un violinista que ha adquirido una técnica capaz y segura, y tiene una sensibilidad, que le concede ese raro don de la taumaturgia lírica; así sabe despertar el alma canora de su violín, suscitando en el auditorio la repercusión emocional.

(p.2)

Estos últimos conciertos de Francisco Benetó encargados por la *Sociedad Filarmónica* se ven reflejados en las tesis que a continuación se exponen.

Rafael Polanco nos muestra en su tesis información que corrobora que Benetó seguía realizando conciertos de música de cámara en el Conservatorio de Valencia por medio de la *Sociedad Filarmónica*, a pesar de tener su residencia establecida en Lisboa. Era un violinista frecuente en los actos de difusión musical en la sociedad valenciana de la época, junto con otros músicos valencianos de prestigio, como por ejemplo José Iturbi y Amparo Iturbi. De esta manera nos muestra los dos programas que realizó Benetó el 21 y 22 de mayo de 1919 junto con el pianista Enrique Aroca. Es curioso que fueran dos programas diferentes en dos días consecutivos. Así Polanco (2009) explica que el día 21 se interpretaron obras de C. Franck, J.S. Bach, Couperin, Wieniawsky, Sarasate y Rachmaninoff, Debussy, Turina y Chopin. Y el día 22 se

interpretó obras de Schumann, Albeniz, Chopin, Bach, Saint-Saëns, Martín, Mozart y Leken. (p.135)

Sergio Sapena muestra en su tesis que Francisco Benetó estaba presente en el ámbito musical valenciano a principios del S.XX, era un intérprete frecuente en los conciertos programados para impulsar la cultura en general y la música en particular de la capital valenciana, junto a músicos de renombre como Joaquín Turina. Así Sapena (2007) comenta: “Es destacable que dos de los artistas que por primera vez intervenían ante los socios fuesen valencianos, nos referimos al pianista Tomás Terán y al violinista Francisco Benetó.” (p. 149)

Cabe destacar que hay un desfase de un día en las fechas del concierto realizado por Benetó y Aroca en el Conservatorio de Valencia por medio de la *Sociedad Filarmónica* de Valencia. De esta manera Polanco, como se ha dicho anteriormente, data los conciertos los días 21 y 22 de mayo de 1919, y Sapena, por su parte, fecha estos conciertos los días 20 y 21 de mayo de 1919.

Este concierto, como bien se muestra a continuación, tuvo gran repercusión en el panorama cultural valenciano, ya que fue mencionado en varias revistas de la época. Así, la revista semanal *Oro de Ley* fechada el 1 de junio de 1919 alude a Benetó como un artista valenciano de gran renombre, y que vive hace tiempo en Lisboa, realizando junto al pianista E. Aroca dos conciertos a cargo de la *Filarmónica (Sociedad Filarmónica)* (p.332). Es interesante cómo es tratada la figura de Benetó en estos artículos, ya que lo ensalzan como artista de gran nivel técnico, así, en la sección Crónica Musical (en *Oro de Ley* 1919) se afirma: “Francisco Benetó es violinista meritísimo; posee una técnica suficiente y además un gran talento interpretativo.” (p.332). El artículo también destaca que Benetó tocó de bis una pieza compuesta por él mismo sobre motivos populares valencianos (p.332), refiriéndose a la actual pieza *Recuerdos*, y que en esa época podría titularse *Aires valencianos*. También *El Mercantil* (1919) glorificó a Benetó en esta misma actuación:

La ovación que el auditorio le tributó fue sencillamente formidable, y Benetó cogió otra vez su hermoso <<Galiano>> y ejecutó una obra original suya, basada en motivos de la música popular valenciana: y el público rindió otro homenaje caluroso de admiración al compositor y al ejecutante. (p.2)

O el periódico *Las Provincias*, que en su edición de 22 de mayo de 1919 presenta a Benetó como un músico de alto nivel interpretativo y que en dicho concierto tuvo que realizar una obra fuera de programa compuesta por él con melodías valencianas, la *Filarmónica (Las Provincias* 1919): “hubo de añadir Benetó, ante la insistencia de los aplausos, una fantasía de su composición, sobre aires valencianos, la cual produjo nuevas muestras de agrado en el público”. (p. 1)

Su andadura concertista por teatros de España y Portugal fue evidente, muestra de ello es el concierto que el madrileño diario de la noche *La Acción* (12-12-1916) en la sección Música, anunciaba para ser realizado al día siguiente en el Teatro de la Comedia.(p.5)

4.1.3. Etapa portuguesa.

Respecto a la etapa en Portugal, en primer lugar hay que decir que no está claro en qué momento marchó al país vecino, pero hay documentos que demuestran que a principios de siglo ya realizaba conciertos por el país luso. En este sentido hay un artículo titulado O Real Theatro de S. Carlos de Lisboa, en la revista portuguesa *Occidente*, y editada el día 20 de agosto de 1902, en el que aparece Benetó el día 27 de noviembre de 1901 participando en un concierto de la *Associação da escola de música de câmara* en el salón del Conservatorio de Lisboa. (p.178).

Hasta ahora toda la documentación que se ha expuesto en este trabajo de investigación hace referencia a Francisco Benetó como intérprete consagrado del violín desde su más tierna infancia, realizando conciertos con grandes ovaciones y buenas críticas musicales. Pero también es digna de mención la labor como pedagogo de este violinista, y las fuentes encontradas en España solo apuntan a un violinista de renombre y consagrado en el panorama musical valenciano, pero no hacen referencia a Benetó como profesor de violín. Hay que buscar en fuentes escritas portuguesas para evidenciar que este violinista fue un profesor ilustre en Portugal. De esta manera la revista de Portugal titulada *Occidente* con fecha del 10 de abril de 1906 expone que Benetó formó parte en un concierto realizado en el Conservatorio de Lisboa (p. 78), presentándolo como distinguido violinista y un experto profesor. Este artículo explica, como bien se ha comentado anteriormente, que lleva cuatro años establecido en Lisboa contratado por la Sociedad de Música de Cámara ocupando el puesto de concertino en dicha orquesta (p.78). A partir de este documento se puede demostrar que compaginaba la faceta concertista y pedagoga, así en *Concerto Benetó (1906)* se comenta: “El ilustre profesor fue objeto de una gran ovación al entrar al escenario, y en todos los números que realizó, siempre recibió el aplauso más entusiasta del público.” (en *Occidente*, p.78)

En la Figura 2 se puede observar una foto publicada en el diario portugués *Ilustração Portuguesa* fechado el 7 de mayo de 1921. La foto está realizada en el Teatro San Carlos de Lisboa, en el que Francisco Benetó posa junto con sus alumnos. (p.10)



Fig. 2. Foto de Benetó junto con sus alumnos en el salón del Teatro San Carlos de Lisboa. Fuente: *Ilustração Portuguesa* (7-5-1921). Se lee lo siguiente: El profesor de música Francisco Benetó, quien realizó una audición con sus alumnos en el salón S. Carlos. Traducción propia.

También el diario *Correo de la mañana*, de Extremadura y fechado el 23 de abril de 1922 comenta el concierto realizado por Benetó en la *Sociedad Casino* de Badajoz ensalzando la técnica tan depurada del violinista y su alto grado interpretativo. De esta manera en el *Correo de la mañana* (1922) se explica:

Francisco Benetó supo demostrar al auditorio que su fama de violinista eminente, su reputación de artista, esta bien cimentadas sobre la base de su gusto depurado y su formidable ejecución en el violín, al que sabe arrancarle todos los sonidos, porque conoce todos sus secretos y lo domina con la seguridad del privilegiado. (p.4)

Igualmente en la revista iberoamericana *Arte Musical* de 15 de mayo de 1917 comenta en un artículo dedicado al Arte musical en el extranjero que, Benetó triunfó en el concierto realizado en el teatro San Carlos de Lisboa con la técnica de un violinista de alto nivel, ejecutando obras de grandes compositores y una transcripción que él mismo compuso, y cuyo paradero actualmente se desconoce, de tres piezas de Granados: *Villanesca*, *Andaluza* y *Rondella aragonesa*. Así mismo, recalca que hace tiempo que reside en Portugal ejerciendo como profesor de violín de las familias más pudientes de Lisboa. (p. 7)

El 9 de mayo de 1928 el diario *Las Provincias* anuncia la llegada a Villanueva de Castellón del gran violinista Francisco Benetó, impulsando al pueblo a tributarle un homenaje acorde a sus méritos, rindiéndole los máximos respetos que este gran artista merece, e incitando al ayuntamiento de su pueblo natal a dedicarle una calle con su nombre, y así reconocerlo como un músico sobresaliente que triunfo con el violín en el extranjero y para que su nombre no quede en el olvido. (p.4)

En 1959 se publicó en la revista *Sicania* un artículo dedicado al ganador de los IV Juegos Florales de Villanueva de Castellón. En él Joaquín Ribes (1956) con el título *Don Francisco Benetó "violinista"*, nos explica la vida de Benetó desde sus inicios hasta su muerte. Este artículo es interesante porque explica que Benetó fue un gran violinista en España, París y Portugal. También comenta que le ofrecieron la dirección del Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, pero este lo rechazó. (p.115). Este documento, como también explica Nuno Soares en la entrevista, no es del todo fiable, porque mucha de la información no se ha podido demostrar.

El día 15 de junio de 1945 Francisco Benetó falleció en Lisboa a los 68 años de edad, y el *Diario de Lisboa*, de ese mismo día, se hizo eco de la noticia comentando que les había dejado una de las figuras más brillantes del panorama musical portugués. (p.2)

4.2. Repertorio de obras compuesto por Francisco Benetó

El listado de obras conservadas de Francisco Benetó son las siguientes:

- *Canzonetta* (1920), pour violon avec accompagnement de piano. Obra dedicada a su mujer pianista profesional, ambos la interpretaron en algunos conciertos.
- *Babillage* (1921), pour violon et piano. Pequeña pieza dedicada a su amigo Francisco Costa, no hay referencias de haberla tocado en algún concierto.
- *Primavera* (intermezzo) (1921), pequeña pieza para violín y piano.
- *Scherzo* (sin fecha), para violino e piano, inédita. Solo existe el manuscrito original que estaba en posesión de María Emilia Venâncio, discípula de Benetó y a la cual dedicó la obra.
- *O Besouro* (sin fecha), para violino e piano, inédita. Solo existe el manuscrito original que estaba en posesión de María Emilia Venâncio, discípula de Benetó y a la cual dedicó la obra.
- *Balada e Tarantela* (1944) para violino e piano. El manuscrito le fue entregado por Benetó a su alumna Leonor Alves, a la cual va dedicada la pieza.
- *Fado Ligeiro* (sin fecha) para violino e piano. Grabado por discográficas internacionales: Columbia Gramophone C^a (Londres), Columbia Phonograph Company (Nueva York).
- *Fado Hilario* (sin fecha) para violino e piano. Grabado por discográficas internacionales: Columbia Gramophone C^a (Londres), Columbia Phonograph Company (Nueva York).
- *Estaladinho* (sin fecha), danse portugaise pour violon et piano. Pieza para mostrar el virtuosismo técnico del intérprete, y basada en un fado y en una danza popular

portuguesa. Esta obra Benetó la ejecutó en numerosas ocasiones tanto en la versión con piano dedicada a su hijo, como la versión para orquesta.

- *Recuerdos* (1929), pour violino e piano. Pieza técnicamente virtuosística basada en ritmos y melodías populares de su Valencia natal. Esta obra fue ejecutada en numerosas ocasiones por Benetó.
- *Rameau y Tambourin* (sin fecha), arranjo para violino e piano. Dos transcripciones de dos obras de los compositores del barroco francés.
- *F. Couperin – Les Petits Moulins à Vent* (sin fecha). Transcripción de una pieza de Couperin.
- *Adagio e Allegro de Corelli* (sin fecha). Transcripción de la obra de Corelli para instrumentos de arco.
- *Six Études-Caprices* (1939), pour violon avec accompagnement d'un 2d. violon. Método de seis estudios para violín basados en la técnica de este instrumento al más alto nivel interpretativo.
- *Elegía* (sin fecha) para viola e piano. Pieza original para viola y dedicada a su hijo Francisco Alberto.

Como se puede observar, se conservan un total de quince piezas compuestas por Francisco Benetó. Doce de ellas dedicadas al violín con acompañamiento de piano, de las cuales dos, *F. Couperin - Les Petits moulins à Vent* y *Rameau – Tambourin*, son transcripciones hechas por Benetó a partir de los originales. Un método titulado *Six Études-Caprices* para violín con acompañamiento de un segundo violín, una obra para viola y piano, y una pieza transcrita por Benetó llamada *Adagio e Allegro de Corelli* compuesta para instrumentos de cuerda.

Hoy por hoy, según Soares, solo se conservan dos o tres ejemplares de las obras que en su día fueron editadas. Estas son: *Babillage, Canzonetta, Estaladinho, Fado Hilário, Fado Ligeiro, Primavera, Recuerdos, Six Études-Caprices, F. Couperin - Les Petits moulins à Vent* y *Rameau – Tambourin*. Las obras restantes que no fueron editadas, *O Besouro, Scherzo, Balada e Tarantela, Elegia* y *Adagio e Allegro de Corelli*, solamente se conserva el manuscrito original.

En la actualidad no hay ningún catálogo de las obras de Francisco Benetó, no se editan ninguna de ellas y tampoco están sujetas a derechos de autor.

A continuación se representa en una tabla las quince obras compuestas por Francisco Benetó que han podido llegar hasta nuestros días, (véase la fig. 3).

A cada parámetro se le asignará una letra:

A: Año de composición

B: Editorial

C: Manuscrito original

D: País

E: Instrumentación

F: Dedicatoria

G: Original / Transcripción

TÍTULO	A	B	C	D	E	F	G
Babillage	1921	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	A su amigo Francisco Costa	Original para violín
Canzonetta	1920	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	A su mujer	Original para violín
Estaladinho	Sin fecha	Dias de Figueiredo & C ^a	No	Coimbra Portugal	Violín y piano	A su hijo Alfredo	Original para violín
Fado Hilário	Sin fecha	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	No	Original para violín
Fado Ligeiro	Sin fecha	P. Santos & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	No	Original para violín
Primavera (intermezzo)	1921	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	No	Original para violín
Recuerdos	1929	Dias de Figueiredo & C ^a	No	Coimbra Portugal	Violín y piano	No	Original para violín
O Besouro	Sin fecha	No	Manuscrito original	X	Violín y piano	A su discípula M ^a Emília Venâncio	Original para violín
Scherzo	Sin fecha	No	Manuscrito original	X	Violín y piano	A su discípula M ^a Emília Venâncio	Original para violín
Balada e Tarantela	Sin fecha	No	Manuscrito original	X	Violín y piano	A Leonor Alves de Sousa	Original para violín
Six Études-Caprices	1939	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín con acompañamiento de un 2 ^o violín	No	Original para violín
Elegia	Sin fecha	No	Manuscrito original	X	Viola y piano	A su hijo Francisco Alberto	Original para viola
F. Couperin – Les Petits Moulins à Vent	Sin fecha	Mundial Música	No	Valencia España	Violín y piano	No	Transcripción
Rameau - Tambourin	Sin fecha	Sasseti & C ^a	No	Lisboa Portugal	Violín y piano	No	Transcripción
Adagio Allegro de Corelli	Sin fecha	No	Manuscrito original	X	Para instrumentos de cuerda	No	Transcripción

Fig. 3. Tabla con el catálogo de las obras compuestas por Francisco Benetó. Elaboración propia.

4.3. Entrevista a Nuno Soares

Nuno Soares es un violinista portugués licenciado en el Royal College of Music de Londres. En 2004 acabó el Master of Music in Performance del Cleveland Intitut of Music, en EEUU. En la actualidad es concertista, concertino de la Atlantic Coast Orchestra, profesor en la Escola Professional de Música de Espinho y en la Universidad de Aveiro. Actualmente está preparando su doctorado en la Universidad de Aveiro sobre la música de Francisco Benetó.

Nuno empezó a investigar y tocar la música de Benetó porque su padre, que fue violinista profesional en Lisboa, le entregó hace años una partitura de Benetó. Este le explicó que la pieza fue compuesta por un violinista portugués muy bueno a principios del S.XX, pero que actualmente había quedado en el olvido. A partir de ahí surgió en Nuno la necesidad de sacar a la luz y dar a conocer al mundo de la música y en especial al violinístico, una figura representativa del virtuosismo portugués de principios del S.XX.

La entrevista a Nuno Soares se realizó el día 11 de junio de 2020 por videoconferencia, en la plataforma Zoom, en los domicilios particulares de cada uno.

Después de realizar la entrevista queda patente que Francisco Benetó fue un gran violinista en su tiempo. Que se dedicó primeramente a la interpretación, realizando multitud de conciertos como solista tanto en Portugal como en España, y que fue componente de las mejores orquestas sinfónicas de Portugal, siendo concertino en algunas de ellas. También supo transmitir los conocimientos técnicos e interpretativos de un instrumento que manejaba a la perfección a sus alumnos. Aunque no estuvo como profesor en ningún conservatorio, sí que ejercía como profesor particular de ciertos alumnos que apreciaban sus dotes técnicas y sus enseñanzas.

Según Nuno el hecho de no ser portugués no ayudó a preservar su figura en Portugal, y la distancia tan grande entre Valencia y Lisboa tampoco contribuyó a reconocer a Benetó en Valencia como un gran intérprete de violín. Esto, ligado al transcurso de los años, hizo que Benetó desapareciera por completo del panorama musical tanto portugués como español. Por consiguiente, sus obras no aparecen en ninguna de las programaciones de los conservatorios tanto españoles como portugueses. Nuno añade que solamente los musicólogos portugueses saben de su existencia desde el punto de vista de la historia de la música portuguesa, pero ningún

profesional del violín actual conoce la obra de Francisco Benetó. El paso de los años ha hecho que todos los músicos que en su época conocieron a tan ilustre violinista fueran desapareciendo, y con ellos los recuerdos de un gran intérprete como fue Francisco Benetó.

Nuno comenta que las tres obras que más interpretaba eran *Recuerdos*, *Estaladinho* y *Fado Hilario*, por ser obras basadas en melodías y ritmos populares portugueses y valencianos, y por querer transmitir en ellas todas las dificultades técnicas del violín, las cuales dominaba a la perfección de forma virtuosística.

Aunque en su tiempo fueron estas partituras editadas, en la actualidad solo se conservan dos o tres ejemplares de cada una. No tienen derechos de autor ni se siguen editando. Soares añade que está trabajando para sacar a la luz en un futuro la edición crítica de todas las obras de Benetó.

Nuno explica que Benetó empezó a trabajar en Portugal por medio de su profesor Goñi, profesor que tuvo en el Conservatorio de Valencia. En esa época trabajó en la Sociedad de Música de Cámara dando clases de violín y realizando conciertos en dicha sociedad, al mismo tiempo que realizaba conciertos en el Casino de Cascais. Posteriormente fue miembro de diferentes orquestas sinfónicas de Portugal, a la par que daba clases particulares a un buen número de alumnos de violín.

Seguramente, según comenta Soares, al no dar clase Benetó de violín en ningún conservatorio, no quedaron arraigadas sus obras en las programaciones de dichos centros oficiales.

A la pregunta de si las obras de Benetó se podrían considerar virtuosísticas, Nuno Soares respondió que sí. En ellas se encuentran todas las dificultades técnicas del violín. Así mismo explica que la escritura que Benetó utiliza en sus composiciones es muy precisa y meticulosa, cuidando hasta el último detalle. Se nota que el compositor de estas obras conocía a la perfección el violín.

La entrevista a Nuno Soares está dividida en dos partes.

1ª parte: <https://youtu.be/KpYRecU-d4o>

2ª parte: <https://youtu.be/zc5MgAsM8ok>

Primera parte

- ¿En las programaciones de violín de los conservatorios de Portugal aparecen las obras de Francisco Benetó?

No. Antes de empezar a investigar y tocar obras de Benetó, encontré a dos personas que habían tocado *Estaladinho*, pero a parte de ellos nadie conoce la obra de Benetó. Sus antiguos alumnos, esto es en 1940-1950 habían tocado algunas de sus obras, pero después de estas fechas no, creo que nadie lo ha tocado, por lo menos de forma sistemática.

- **¿Desapareció totalmente del panorama musical?** (minuto 2'38)

Sí, totalmente. Hay una enciclopedia que hablaba de Benetó, decía que su método, su libro de estudios había sido utilizado en el Conservatorio de Lisboa, pero la verdad es que no he visto nada que pueda decir que esta información es correcta.

- **¿En una enciclopedia?** (minuto 3'10)

Sí, en la Grande Enciclopedia Portuguesa e Brasileira. Habla un poco de Benetó, es muy corto, pero al final sale algo como que ha escrito algunas piezas basadas en temas populares portugueses, y un libro de caprichos o de estudios que ha sido adoptado en el Conservatorio de Lisboa. Pero no hay nada que lo compruebe.

- **¿Desapareció entonces a mediados del siglo XX cuando Benetó murió y sus alumnos dejaron de estudiarlo?** (minuto 4'40)

Sí.

- **¿En esa época tampoco habría programaciones en los conservatorios para poder corroborar que sus obras se tocaban?** (minuto 4'45)

No, no existe nada.

Dicho la pieza de *Estaladinho*, yo mismo empecé con esta pieza porque hace unos años cuando grabé un primer CD con piezas más virtuosísticas de por ejemplo Wieniawsky, me pidieron si hubiera alguna obra portuguesa que pudiera incluir en el CD. Entonces yo me acordé que existía esta obra, *Estaladinho*, porque mi padre también ha sido profesor de violín y sabía que se la había dado a algún alumno suyo. Tenía idea de que fuese una pieza virtuosística, entonces por ahí empecé mi descubrimiento con Benetó.

Pero a parte de esto, toda la investigación que llevo no he visto que nadie más lo haya tocado aquí en Portugal.

- **¿Los profesionales de violín de Portugal tampoco lo conocen?** (minuto 6)

Sí, mira, los profesionales no lo conocen. Lo conocían los antiguos, los señores ya mayores sí que tenían una idea.

Dicho por ejemplo, un violinista muy importante portugués, que murió hace un año, Vasco Barbosa, que su padre también ha sido un violinista muy importante, él me dijo que en Lisboa a principios de siglo habían tres violinistas muy buenos, se sabía, y eran Benetó, Luis Barbosa que era su padre y Renné Bohé. Él dijo que eran los tres violinistas más importantes. Pero estamos hablando de un señor que murió con 90 años. Todos los demás más jóvenes no conocían ni saben nada de Benetó.

Los únicos que saben un poco sobre Benetó son los musicólogos portugueses, la gente que estudió más la parte de musicología y la historia de la música, saben quién fue, pero los violinistas no.

- **Las transcripciones de las obras de Granados Villanescas, Andaluza y Rondella Aragonesa, que realizó Benetó y que aparecen en un artículo de la revista *Arte Musical* (15-5-1917) ¿están desaparecidas?** (minuto 9)

Sí, esto lo leí una vez, pero están desaparecidas.

- **De *Estaladinho* hizo parte orquestal y parte con piano, ¿solo se conserva la del piano?** (minuto 9'25)

Esto es algo que todavía no lo tengo muy claro. La parte de piano existe y ha sido editada. Parece ser que en la RDP, la radio difusión portuguesa, la estación principal de radio, tienen archivos muy grandes, incluso han tenido una orquesta, han tenido bastante conexión con la música clásica. Parece ser, dicen, o por lo menos hay información de que ellos tendrán en archivo las partes de orquesta. Las partes de orquesta allí dicen que existen, pero yo llevo tiempo intentando conseguirlo y no hay forma de acceder a ello. Además lo que pone en la información esta es que habrían las partes de orquesta como formación de orquesta de cuerda y algunos vientos. Yo dudo bastante de la parte de los vientos, porque lo que se ve de los conciertos de Benetó es que por ejemplo él tocaba mucho con una pequeña orquesta que se creaba casi a propósito para la ocasión. Mucho con sus alumnos o músicos que pertenecían a la Sociedad de Música de Cámara y casi siempre eran solo cuerda. Incluso en sus programas o en alguna noticia de prensa, habla de que tocaba las obras con orquesta de cuerda. Nunca he visto que tocara con orquesta sinfónica con viento.

La información que sale en el archivo de la radio dice que es una orquesta de cuerda y viento, pero esto no se ha descubierto.

Hace un año, se que en un anticuario estaban vendiendo un montón de partituras y cosas distintas, y en el medio de esto tenía, por lo que parece porque esto me lo han contado, después no había cuando yo llegué. Tenía de *Estaladinho* parte de segundo violín, pero había solo dos o tres partes como de un cuarteto. Esto tampoco se sabe si era original suyo, era manuscrito por lo que podría ser una copia de alguien.

De momento no tengo estas partituras.

- **¿Están las partituras editadas? Las partituras que me han llegado a mí de *Recuerdos* y *Estaladinho* son originales? ¿se siguen editando?** (minuto 13'26)

Sí es original. Todo esto ha sido editado en la década de 1920/30, todas sus partituras. Además me imagino que en este tiempo eran editoras muy pequeñas. Incluso algunas partituras, no se ni cómo lo hacían pero, lo enviaban a Alemania para que lo imprimieran y después lo enviaban a Portugal. A parte de Sasseti que era una editora que todavía existe, pero de una forma bastante distinta. Pero a parte de Sasseti, todas las otras han sido editoras de 10 o 15 años. Entonces esto ya no se edita, lo que yo estoy intentando hacer ahora es una edición crítica de la obra de Benetó.

- **¿Lo que hay ahora mismo (partituras) que te ha llegado a ti, es de la época (de Benetó)?** (minuto 14'50)

Exacto, es muy poco y es muy difícil encontrar algo, incluso en la Biblioteca Nacional Portuguesa, de Benetó solo tienen el libro de caprichos y un ejemplar del *Fado Hilario*. En el conservatorio, que sabemos que Benetó tenía alguna conexión, aunque no fue profesor en el conservatorio tenían la pieza *Canzoneta* solo la parte de piano. Estamos

hablando de las grandes instituciones. Lo que conseguí es acceder a la biblioteca musical de una antigua alumna suya, de las que él tenía más cercana, y ella tenía casi todo de lo que ha sido editado y tenía algún manuscrito original suyo. La familia tenía dos o tres partituras que me han dejado. Pero no más, es muy extraño. Con Benetó para mí sigue siendo un misterio, no entiendo todavía muy bien por qué ha desaparecido tanto. Bueno, creo que por ser español de origen esto no le ayudó. Con otros compositores portugueses ha habido un cuidado con preservar lo que era suyo y con Benetó no pasó esto.

Las piezas que tenemos en ediciones como *Estaladinho*, *Fado Hilario* o *Recuerdos*, todas estas piezas a parte de que hay dos o tres ejemplares de la edición, que es poquísimo, no hay los manuscritos ni nada. Yo creo que si él fuera portugués la Biblioteca Nacional lo habrían seguramente preservado.

Uno de sus amigos, Miquel'angelo Lambertini, era una persona muy interesada y conocedora, que preservaba todo, y hasta 1915 en Portugal de Benetó tiene todo. Pero a partir de esta fecha con su muerte dejó de preservar información inclusive de Benetó. Un buen amigo suyo ya comentó que en los años 30 ya le habían dejado a parte.

Creo que la parte de que no era portugués ha tenido mucho que ver, y el paso de los años también, han pasado casi cien años.

- **¿Dónde trabajó exactamente? ¿fue catedrático del Conservatorio de Lisboa?**(minuto 24'45)

Esto es falso. Él vino para tocar en un sexteto en el Casino de Cascais en verano de 1901 y en octubre de ese mismo año empezó a trabajar en la Sociedad de Música de Cámara por medio de Miquel'angelo Lambertini que le escuchó tocar en el casino y le gustó muchísimo, lo invitó a que fuera el primer violín de la sociedad que tendría también una escuela de música. Esto fue su principal trabajo hasta 1913.

- **¿Qué le impulsó ir a Portugal? ¿fue por su profesor Goñi?** (minuto 26'30)

Sí se cree que sí. Él vino con un sexteto de músicos de Valencia, porque era muy usual que vinieran grupos de músicos de España para tocar en los casinos de Portugal en verano. Es posible que Goñi que ya tenía una conexión con Lisboa, sugirió que viniera Benetó en su lugar. Y como le invitaron en la Sociedad de Música de Cámara, que era un proyecto interesante, se estableció entonces en Portugal. En los primeros años trabajaba en la sociedad, casi siempre en verano tocaba en casinos, y en Lisboa iba haciendo conciertos, cada año hacía su concierto, que la llamaban la fiesta anual del profesor Benetó. En esta hacía un repertorio más virtuosístico.

Cuando terminó la sociedad él tocó en los cines mudos la música para las películas.

Él tenía una buena clase de alumnos particulares.

Segunda parte.

La primera orquesta donde tocó fue una orquesta creada por Lambertini que se llamó La Gran Orquesta Portuguesa, esta fue una orquesta sinfónica grande pero que hicieron solamente seis conciertos entre 1906 y 1910. Alrededor de 1914-1915 tocó alguna vez en la Orquesta Sinfónica Portuguesa. En los años 20 pasó por la Orquesta

Sinfónica de Lisboa, y a partir de 1934 en adelante, tocó como concertino en la Orquesta Filarmónica de Lisboa, cuando crearon esta orquesta le invitaron para que fuera concertino.

- **Entonces, ¿se podría decir que era más intérprete que pedagogo?** (minuto 1'30)

Sí, yo creo que sí.

- **¿Los alumnos le buscaban porque sabía tocar muy bien el violín, porque daba conciertos y estaba a un nivel superior? ¿eran alumnos que iban a buscarlo para que les diera clases particulares porque él no estaba en ningún conservatorio?** (minuto 1'50)

Los primeros años si que fue profesor en la Escuela de Música de Cámara, perteneciente a la Sociedad de Música de Cámara. También de 1904 a 1906 dio clases en la Sociedad de Conciertos y Escuela de Música de Lisboa.

- **A lo mejor por eso sus obras no están arraigadas a una institución, porque como no pasó por ninguna institución oficial como algún conservatorio importante, se quedó olvidado. ¿Qué opinas de esto?** (minuto 3)

Seguramente sí. Si hubiera sido profesor del Conservatorio de Lisboa seguro que sus obras formarían parte de la programación de dicho conservatorio. Hubo un profesor en el conservatorio que escribió sobre el método de estudios de Benetó, pero no es oficial que lo hayan adoptado como libro de estudios en dicho conservatorio. Benetó se encargó de entregar una copia de su método de estudios al Conservatorio de Valencia en el año 1941, pero este método, aunque se encuentra en la biblioteca de dicho conservatorio, nunca se utilizó.

- **En una documentación que me envió Valerià Benetó de los Juegos Florales ponía que le ofrecieron la dirección del Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, ¿es cierto?** (minuto 6)

Ese texto no es fiable. Es un texto interesante, pero dice muchas cosas que no se pueden encontrar información para contrastar.

- **¿Tiene derechos de autor?** (minuto 7'30)

No tiene derechos de autor.

- **El disco que él grabó en 1928 ¿qué obras toca? ¿qué tipo de disco es?**(minuto 7'50)

Estos disco son los de 78 rpm (rotaciones por minuto), el material era de laca goma, conocidos como discos de gramófono. Estos discos tenían una duración muy corta, alrededor de 3 minutos cada lado, por ese motivo todas las grabaciones son versiones reducidas. Las grabaciones de Benetó son para la firma americana Colombia y se vendían alrededor del mundo. Un disco tiene de un lado el *Fado Ligeiro*, del otro lado *Estaladinho* pero en una versión muy corta. Después hay otro disco que tiene el *Fado Hilario* casi completo, pero en este caso una mitad está en un lado del disco y en el otro la otra mitad.

- **¿Había alguna de sus obras que era más representativa, que la tocara Benetó más veces?** (minuto 12'07)

Seguramente las obras que realizó más veces fueron *Estaladinho*, *Fado Hilario* y *Recuerdos*. Las otras piezas como *Canzoneta* o *Primavera* las habrá tocado dos o tres veces y algunas de ellas nunca las tocó.

- **¿Tu crees que sus obras son virtuosísticas? ¿pueden estar al mismo nivel que las obras de Sarasate?** (minuto 14)

Sí, totalmente de acuerdo. La pieza más difícil de Benetó es *Fado Hilario*, es una obra más difícil que muchas de Sarasate, es comparable a la obra *Souvenir* de Wieniawsky.

- **¿La fecha de la edición de los seis caprichos no está?** (minuto 21'25)

La fecha de edición es 1939.

- **¿Hay obras de Benetó que no tienen fecha de edición?** (minuto 21'40)

Sí la gran mayoría no tienen fecha, son de alrededor de 1920 – 1930, y él las empezó a tocar en 1922.

- **¿En qué universidad vas a defender la tesis?** (minuto 22'15)

En la Universidad de Aveiro donde doy clases.

- **¿La fecha de nacimiento era el 10 de diciembre de 1877?** (minuto 27)

Sí de diciembre.

- **¿Todas las arcadas y digitaciones que te puedes encontrar en *Estaladinho* y *Recuerdos* son factibles? ¿Se ve en su escritura que tenía idea de lo que hacía?** (minuto 28)

Sí, es muy preciso. Yo en toda su obra casi no cambio nada, solo cambio un par de cosas por una cuestión de escuela que lo aprendí distinto. Pero todo lo que él pone está muy bien. Además él seguramente era muy preciso y metódico. Por ejemplo en la pieza *Besouro* en las escalas cromáticas lo tiene todo apuntado, toda la digitación con cada nota un dedo de la escuela francesa. La pieza de arriba abajo es manuscrito original y lo tiene todo apuntado. Toda su música está muy bien digitada.

- **¿Me das permiso para utilizar esta grabación?** (minuto 29'55)

Sí, claro que sí.

5. CONCLUSIÓN

Cuando me propuse realizar el trabajo de investigación sobre Francisco Benetó, sentí la necesidad de investigar sobre un músico valenciano totalmente desconocido, un violinista que se suponía había sido una eminencia en su época.

El primer objetivo que me había planteado al inicio de esta investigación era averiguar quién fue Francisco Benetó, en qué época vivió, donde estudió, su entorno musical, y sus facetas musicales. Tras una búsqueda exhaustiva en busca de información fehaciente sobre Francisco Benetó, se pudo comprobar que nadie hasta el momento había sacado a la luz la figura de este violinista. En la actualidad, únicamente Nuno Soares, un violinista portugués, es el único que actualmente está recopilando toda la información sobre Benetó para una futura tesis doctoral sobre este

violinista. La mayor parte de información sobre Benetó está extraída de artículos de revistas de finales del S.XIX y primera mitad del S.XX, por tanto, de fuentes primarias, lo que ha supuesto un trabajo laborioso de recopilación documental. Con toda esta información recopilada, se ha podido crear una imagen más nítida de la figura de este gran compositor e intérprete del violín, donde estudió, vivió y donde desempeñó su carrera profesional.

De esta manera, poniendo en valor su faceta tanto interpretativa, pedagoga, como compositiva, para futuras investigaciones se podrían investigar y trabajar las obras de violín y piano de Francisco Benetó, y así dar el merecido reconocimiento a este violinista-compositor.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amparo Vidal Navarro (19 junio de 2020). *Videoconferencia Nuno Soares 1ª parte* [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/KpYRecU-d4o>
- Amparo Vidal Navarro (19 junio de 2020). *Videoconferencia Nuno Soares 2ª parte* [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/zc5MqAsM8ok>
- Arte Musical (15-5-1917). *Arte Musical*. Madrid. Recuperado de: [http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0003639284+type%3Apress%2Fpage&name=Arte+musical+\(Madrid\).+15-5-1917%2C+no.+57](http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0003639284+type%3Apress%2Fpage&name=Arte+musical+(Madrid).+15-5-1917%2C+no.+57)
- Arbós, F. en Benetó (1939). *Six Études-Caprices* [prólogo de partitura]. Lisboa: Sasseti & C^a.
- Benetó, F. (sin fecha). *Estaladinho* [partitura]. Coimbra: Dias de Figueiredo & C^a.
- Catarino, M. (23 de enero de 2020). *Francisco Benetó – Estaladinho* [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/XNlb34wLWmA>
- Coronas, P. (18-01-2017). Enrique Granados: el último romántico. *Melómano digital*. Recuperado de: <https://www.melomanodigital.com/enrique-granados-romantico/>
- El Adelanto (6-8-1907). *El Adelanto* (n.7089). Salamanca. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=7503552&posicion=1&presentacion=pagina
- El Adelanto (5-7-1909). *El Adelanto* (n.7684). Salamanca. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=7505845&posicion=2&presentacion=pagina
- Ferrer, M.N. (2009). *Pablo Sarasate, el violín de Europa*. Universidad complutense de Madrid. Recuperado de: [http://www.culturavarra.es/uploads/files/01_%20Nagore%20\(RPV%20248\)_WEB.pdf](http://www.culturavarra.es/uploads/files/01_%20Nagore%20(RPV%20248)_WEB.pdf)

- Fontestad, A. (2006). *El Conservatorio de Música de Valencia. Antecedentes, fundación y primera etapa (1879-1910)* [tesis doctoral]. Universitat de Valencia. Valencia. Recuperado de: [www.tdx.cat > bitstream > handle > fontestad](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/fontestad).
- Grande Enciclopedia Portuguesa e Brasileira (1945). *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*. Lisboa: Ed. Enciclopédia.
- Ilustración musical hispano-americana (15-10-1888). *Ilustración musical Hispano-americana* (vol 18). Torres y seguí editores: Barcelona. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026881988&search=&lang=es>
- Ilustración musical hispano-americana (23-4-1889). *Ilustración musical Hispano-americana* (vol 31). Torres y seguí editores: Barcelona. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026882749&search=&lang=es>
- Ilustración musical hispano-americana (30-12-1892). *Ilustración musical Hispano-americana* (vol 119). Director: F. Pedrell, Propietario: Victor Berdós. Barcelona. Recuperado de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0026885824&search=&lang=es>
- Ilustração Portuguesa (7-5-1921). *Ilustração Portuguesa* (n.794). Director: J.J. Silva Graça.
- Kotyury (11 de noviembre de 2018). <<Recuerdos>> [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/4tFa8DeKJCE>
- Lambertini, M. (1907). *A arte musical*. Lisboa: s.m.
- Las Provincias (3-9-1899). *Las Provincias* (n.12061). Valencia. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1000309873&posicion=1&presentacion=pagina
- Las Provincias (13-9-1899). *Las Provincias* (n.12071). Valencia. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1000309883&posicion=2&presentacion=pagina
- Las Provincias (7-5-1901). *Las Provincias* (n.12672). Valencia. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1000308768&posicion=2&presentacion=pagina
- Las Provincias (26-6-1901). *Las Provincias* (n.12722). Valencia. Recuperado de: https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1000308881&posicion=2&presentacion=pagina
- Lihory, J.R. (1903). *La música en Valencia: Diccionario Biográfico y crítico*. Valencia: ed. facs.
- Macuta, K. y Blanch, D. (2011). Babillage. En *Miniatures catalanes per a violí i piano* [CD]. Barcelona: Columna Música.
- Palisca, C., Gout, D.J. (2003). *Historia de la música occidental*, 2. Madrid: Alianza Música.

Pascual, M^a N. (2016). Autógrafos de artistas: Valencia en el panorama musical internacional a principios del siglo XX. El libro de firmas como fuente de documentación musical. *Nassarre* (32), pp. 167-206. Recuperado de:

[ifc.dpz.es › recursos › publicaciones › _ebook](http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/_ebook)

Perales, F.J. (30.10.2018). Francisco Benetó (1877-1945), “obres completes per a violí i piano”. *El Miragall*. Recuperado de: <http://www.elmiragall.org/noticia/1685/francisco-beneto-1877-1945-per-francisco-jose-perales-ferre>.

Peris Mora (1899). Artistas valencianos. Paco Benetó Martínez. *Boletín Musical*. Valencia.

Polanco, R. (2009). *La crítica musical en la prensa diaria valenciana: 1912-1923* [tesis doctoral]. Universitat de Valencia. Valencia. Recuperado de: [¡Error! Referencia de hipervínculo no válida](#). Rafael Benet (13 de marzo de 2016). *Scherzo – Nuno Soares* [archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/dmp8dDVAs2k>

Ribes, J. (1959). *Don Francisco Benetó “violínista”*. Sicania. Valencia: ed. Sicania.

Ruiz, J. (1903). *La música en Valencia: Diccionario biográfico y crítico*. Madrid: Est. Tip. Domenech.

Sancho, M. (2003). *El sifonismo en Valencia durante la restauración (1878-1916)* [tesis doctoral]. Universitat de Valencia. Valencia. Recuperado de:

[www.tdx.cat › bitstream › handle › sancho](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/sancho)

Sapena, S. (2007). *La Sociedad Filarmónica de Valencia (1911-1945): origen y consolidación* [tesis doctoral]. Universidad Politécnica de Valencia. Valencia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10251/1952>

Sarasate, P. (1900). *Malagueña* [partitura]. Berlín: N. Simrock.

Soares, N. (2018). *Francisco Benetó, Obres completes per a violí i piano* [CD]. Aveiro: mpmp.

Stichini, J., Fernandes, P. (2019). *LX Joga Lisboa como nunca a viu*. Alfragide: Dom Quixote. Recuperado de: https://books.google.es/books?id=bOC_DwAAQBAJ&pg=PA20&lpg=PA20&dq=1912+cinema+Olympia+lisboa+francisco+Beneto&source=bl&ots=UT3j0LXPnY&sig=ACfU3U1kSrUY6uCrNIhTmN4ayjvNLCjadQ&hl=ca&sa=X&ved=2ahUKewjqu_rEppHpAhUyx4UKHbnQAIsQ6AEwAAnoECAkQAQ#v=onepage&q=1912%20cinema%20Olympia%20lisboa%20francisco%20Beneto&f=false

Thibaud, J. en Benetó (1939). *Six Études-Caprices* [prólogo de partitura]. Lisboa: Sasseti & C^a.

MÚSICA PARA GUITARRA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

Período de transición entre Luys Milán y Francisco Tárrega

Rubén Parejo Codina

Catedrático de guitarra Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia

Resum

En el llavors Regne de València, una vegada mort l'insigne músic xativí Luys Milan, la música de corda polsada pràcticament desapareix fins a l'últim quart del segle XVIII; una mica més de 200 anys de silenci després d'haver gaudit dels favors de la cort i els seus fastuosos beneplàcits. Però, es pot dir realment que va desaparèixer?, es pot pensar el mateix de la música d'arrelament popular que estava al marge dels codis d'escriptura musical?

Aquest període de transició, que s'inicia prop de 1561, després de la mort de Luys Milan, suposa una etapa d'evolució i canvis a nivell social i cultural que culminarà amb l'arribada del genial Francesc Tárrega el 1852, i després d'ell una plèiade de guitarristes que prestigiaran l'instrument fins a aconseguir el seu "segle d'or" en la passada centúria. Desentranyar aquest moment històric ajudarà a comprendre l'adveniment del geni i la seua transcendència universal.

Paraules clau

Antonio Ximénez Brufal; Melchor Gomis; Vicente Martin y Soler; Trinidad Huerta; guitarra barroca; guitarra clásico-romántica.

Resumen

En el entonces Reino de Valencia, una vez fallecido el insigne músico setabense Luys Milán (ca. 1561), la música de cuerda pulsada prácticamente desaparece hasta el último cuarto del siglo XVIII; algo más de 200 años de silencio tras haber gozado de los favores de la corte y sus beneplácitos. Pero, ¿se puede decir realmente que desapareció?, ¿se puede pensar lo mismo de la música de arraigo popular que estaba al margen de los códigos de escritura musical?

Este período de transición que se inicia cerca de 1561, tras la muerte de Luys Milán, supone una etapa de evolución y cambios a nivel social y cultural que culminará con la llegada del genial Francisco Tárrega en 1852, y tras él una pléyade de guitarristas que prestigiarán el instrumento hasta alcanzar su "siglo de oro" en la pasada centuria. Desentrañar ese momento histórico ayudará a comprender el advenimiento del genio y su trascendencia universal.

Palabras clave

Antonio Ximénez Brufal; Melchor Gomis; Vicente Martin y Soler; Trinidad Huerta; guitarra barroca; guitarra clásico-romántica.

Abstract

In the Kingdom of Valencia, after the death of the distinguished musician Luys Milan (around 1561), the pulsed string music practically disappears until the last quarter of the 18th century; more than 200 years of silence after having enjoyed the favours of the court and its lavish benefits. But can we say that it really disappeared? Can we think the same of the popular music that was not written using the musical codes?

This transition period, which begins around 1561, after the death of Luys Milan, represents a stage of evolution and changes at the social and cultural level that will culminate with the arrival of the great Francisco Tárrega in 1852. Afterwards a plethora of guitarists will prestige the instrument until reaching its "golden age" in the last century. Unravelling that historical moment will help to understand the advent of the Tárrega genius and its universal transcendence.

Keywords

Antonio Ximénez Brufal; Melchor Gomis; Vicente Martin y Soler; Trinidad Huerta; baroque guitar; Classical-Romantic guitar.

1. Introducción

La vihuela, instrumento antecesor de la guitarra, vive unos años dorados con Luys Milán (ca.1500-ca.1561), compositor y vihuelista perteneciente al séquito de la corte de los Duques de Calabria. En 1536 se edita en Valencia su libro para vihuela *El Maestro*, colección de fantasías, pavanas, tientos y canciones que suponen la primera impresión en tablatura de la península ibérica. A continuación se imprimen en el resto de la península los libros de Luys de Narváez (Valladolid, 1538), Alonso de Mudarra (Sevilla, 1546), Enríquez de Valderrábano (Valladolid, 1547), Diego Pisador (Salamanca, 1552), Miguel de Fuenllana (Sevilla, 1554) y Esteban Daza (Valladolid, 1576), dejando un tesoro musical sin precedentes en el breve espacio de cuarenta años.

A finales del siglo XVI la vihuela fue perdiendo su privilegiado lugar en la sociedad española, dando paso a la guitarra barroca, más accesible al iniciado en materia musical debido a la sencilla técnica del rasgueado. La combinación del estilo punteado de la vihuela con los rasgueados de la popular guitarra renacentista hará de la guitarra barroca el instrumento preferido por la sociedad del momento.

En referencia a la vihuela, Sebastián de Covarrubias se lamenta en su *Tesoro de la Lengua Castellana* (1611): "Ha sido una gran pérdida, porque en ella se ponía todo género de música puntada, y ahora la guitarra no es más que un

cencerro, tan fácil de tañer, especialmente en lo rasgado, que no hay mozo de caballos que no sea músico de guitarra”.

Organológicamente, salvo el tamaño y número de órdenes o cuerdas dobles, se aprecian pocas diferencias entre ambos cordófonos, vihuela y guitarra renacentista. Aunque durante el XVI la mayoría de compositores había escrito casi exclusivamente para un instrumento de seis órdenes, el vihuelista Miguel de Fuenllana también compuso en su libro *Orphenica Lyra* (1554) para guitarra de cuatro órdenes y vihuela de cinco, esta última con la misma distribución interválica entre cuerdas que la posterior guitarra barroca de cinco órdenes. Un año después, en 1555, en *Declaración de Instrumentos Musicales* de Juan Bermudo, podemos leer: “si la vihuela queréys hazer guitarra a los nuevos quitadle la prima y la sexta, y las quatro cuerdas que le quedan son las de la guitarra. Y si la guitarra queréys hazer vihuela, ponedle una sexta y una prima” (sic).

2. Periodo barroco

Durante el siglo XVII el antiguo aire aristocrático de la vihuela tiene ahora su paralelismo en el laúd, instrumento de gran apreciación en los centros musicales europeos, especialmente en Italia, Alemania e Inglaterra. En España, la guitarra que hasta ahora había sonado en ambientes menos refinados, con un toque lejos de la exquisitez armónico-contrapuntística de la música culta y más cercano a los gustos populares, se encuentra cómoda en la nueva manera de entender la música.

Surgen sistemas de notación abreviada de acordes -como el de Carlos Amat y Girolamo Montesardo- que dan cuenta de la importancia de la cultura popular en ambientes paralelos a la música cortesana y eclesiástica. Un caso curioso es el del oficio de barbero, que desde entonces y hasta entrado el siglo XX hace de la guitarra un icono de su profesión, de tal manera que su tosco rasgado se conoce con el tiempo como “toque a lo barbero”. Mateo Alemán, en la segunda parte de *Guzman de Alfarache* (1604) escribe que “no pasa un médico sin guantes y sortija, ni un boticario sin ajedrez, ni un barbero sin guitarra, ni un molinero sin rabelico”.

En la península ibérica dejan su impronta compositores como Gaspar Sanz, Santiago de Murcia, Francisco Guerau y José Marín, pero en Valencia no tenemos constancia de música escrita para la nueva guitarra de cinco órdenes. Sin embargo, sí que hay información acerca del arte de la construcción en nuestra comunidad: el lutier e investigador José Luis Romanillos, en su diccionario de violeros y guitarreros españoles titulado *The Vihuela de Mano and the Spanish Guitar* (2002), nombra a Antonio Hernández, Francisco Martínez, Joseph Sanchordi, Manuel San Jordi, Antonio Sebastián, Francisco Soriano y Jerónimo Soriano, lo que presupone una interesante actividad musical en torno a los instrumentos de cuerda pulsada.

En el ámbito de la música popular merece una mención aparte el *guitarró valencià*, instrumento de cinco cuerdas más pequeño que la guitarra que ha llegado a nuestros días en sus dos variantes de *mascle* y *femella*, este último de tiro más corto, entendiéndose como tiro la longitud entre los apoyos de las cuerdas. Actualmente el guitarró está muy activo en entornos de música

tradicional para el acompañamiento del canto y la danza con acordes rasgados, pero por ahora no ha ampliado sus posibilidades hacia el repertorio clásico. No es el caso del timple canario, instrumento de semejantes características pero de menor tamaño, que últimamente ha venido a combinar el uso rasgado y el punteado, a la manera antigua, derivando su repertorio hacia otro con mayores exigencias técnicas, fruto de lo cual ha sido la incorporación de su estudio reglado en los conservatorios de música de las Islas Canarias. No sería de extrañar que en un futuro cercano pudiésemos escuchar del guitarró valencià un repertorio para instrumento solista o camerista, que bien podría comenzar con la adaptación de las obras del período barroco.

Retomando el sendero de la música escrita, a principios del S. XVII surge en Italia un nuevo estilo en el que se destacan la voz superior y el bajo, abreviándose la escritura de las voces intermedias en el *bajo continuo*. Este bajo, asignado a un instrumento grave, precisaba de instrumentos armónicos como el clave, la tiorba o la guitarra, que improvisaban los acordes. Los maestros de capilla de la Comunidad Valenciana no son ajenos a esta nueva manera de componer, y gracias a su labor se conserva un amplio catálogo de partituras donde el canto es con frecuencia acompañado por violines, clarines, trompas, oboes, flautas y otros instrumentos para el fundamento armónico. No hay constancia de que la guitarra formara parte del grupo instrumental que sustentaba el canto, pero hay referencias a la inclusión de la guitarra barroca o instrumentos afines como el laúd y la tiorba en la realización del bajo armónico. Es así como la reinterpretación actual de las obras de los maestros de capilla del barroco valenciano ha hecho posible que la guitarra, con su flexibilidad en la ejecución de rasgueos que aportan precisión rítmica a los aires de danza, y con el toque íntimo y refinado de su punteo, sea un instrumento muy adecuado para la recreación de estas obras.

Así, hemos podido asistir en los últimos años a una inclusión de la guitarra en el patrimonio musical del barroco valenciano cuando el repertorio lo ha requerido. Maestros de capilla como Aniceto Baylón, Matías Juan de Veana, Juan Bta Comes, Pasqual Fuentes i Alcàsser, Pere Rabassa y Josep Pradas han hecho posible, tal vez sin pretenderlo, que la guitarra barroca tenga su espacio en la recuperación de nuestro patrimonio. Estas son algunas de las obras que se han interpretado con la inclusión de este instrumento:

- **de Juan Bautista Comes** (1582-1643), maestro de capilla de la catedral de Lérida y segundo maestro de la corte de los Habsburgo en Madrid y de la Catedral de Valencia, la obra *Danzas del Corpus Christi* (1609). El Dr. Rodrigo Madrid al frente de la Capella Saetabis llevó a cabo el estreno de estas danzas, en 2010, tras casi dos siglos de silencio, contando con la guitarra barroca para la realización armónica del bajo continuo. Esta música ha sido llevada a Cd por la Sociedad Española de Musicología (SEdeM) en 2006.

- **de Aniceto Baylón** (?- 1684) maestro de capilla de la colegiata de Xàtiva y del Real Colegio del Corpus Christi de Valencia, los tonos humanos *De una abeja picado*, *Por lograr de tus ojos las crueldades* y *Nunca hermosa nacieras*.

- **de Matías Juan de Veana** (ca. 1656 - 1705), maestro de capilla de la Iglesia de San Juan de la Cruz de Valencia, los tonos humanos *Pajarillo que cantas*

amores, *Llora pensamiento* y *Ay, amor, que dulce tirano*. También el tono divino *Aquí de los júbilos*.

- **de Isidro Escorihuela** (?-1723), maestro de capilla de la Catedral de Tarragona, Colegiata de Santa María de Xátiva y San Nicolás de Bari de Alicante, la tonada divina *Milagro abreviado*.

- **de Pasqual Fuentes i Alcàsser** (1721-1768), maestro de capilla de la catedral de Valencia, se ha interpretado las piezas *Magí Videntes*, *Valga'm Deu* i *Què plaer tan del cor huí demostra*. Estas obras están incluidas en el Cd del grupo de música antigua *Música Trobada Ab llicència o sens ella. Els villancets en valencià de Pasqual Fuentes (1721-1768)*, publicado por el sello discográfico La mà de Guido en 2018.

- **de Pere Rabassa** (Barcelona 1683- Sevilla 1767), maestro de capilla de la catedral de Valencia, se ha interpretado la cantata *Elissa, gran reina, dos veces deidad*.

- **de José Pradas Gallén** (1689-1757), maestro de capilla y [organista](#) de la capilla de San Jaime de Algemesí y de la Catedral de Valencia, el aria *Muerte alivia mi dolor*, de la *Ópera al Patriarca Sant Joseph*, editada en 2005 por la institución Alfons el Magnànim.

3. La tonadilla escénica

El clasicismo es una época en la que la guitarra comienza a recuperar el prestigio de antaño. El final del barroco musical viene marcado por la supresión del bajo continuo y la simplificación de la armonía compleja del período anterior; el eje central de la música es ahora la melodía, y las armonías son un medio de expresión sencilla y natural. El laúd y la tiorba ven eclipsar su autoridad por el auge de la guitarra de seis órdenes y su incipiente consolidación en guitarra de seis cuerdas.

Paralelamente a la producción de los maestros de capilla Pasqual Fuentes, Pere Rabassa y Joseph Pradas, asistimos al nacimiento de un nuevo género musical de amplia repercusión: la tonadilla escénica, que se comienza a representar a mediados del siglo XVIII y centra la atención de un buen número de compositores hasta principios del siglo XIX, interpretándose durante los intermedios de las comedias. Su música emana de las tradiciones nacionales y su decadencia comienza al dejarse influenciar por la arrolladora ópera italiana. José Subirá nombra en su monumental obra musicológica *La tonadilla escénica* (1928) hasta tres etapas en su desarrollo, entre 1757 y 1810, siguiendo a partir de ahí un ocaso y un olvido absolutos.

Una de las primeras acepciones del término tonadilla se puede datar a principios del siglo XVI, definido como “aire del cantarcillo vulgar, cuales son las sonadas que hoy usan los músicos de guitarra” (Covarrubias, 1611:47). Se trata de un género exclusivamente español con raíces en las jácaras del Siglo de Oro, que eran canciones de origen árabe interpretadas en los entreactos de una función teatral. La tonadilla escénica tenía una función de entretenimiento en medio de la representación y su duración no solía exceder los veinte

minutos. A diferencia del sainete, la parte musical es muy importante, y los textos se caracterizan por su carga de españolismo frente a otras expresiones musicales con influencia extranjera, especialmente francesa e italiana.

El sustrato sonoro de estas tonadillas procede de las danzas tradicionales. Los fandangos, boleros, seguidillas, polos y tiranas pasan de los ambientes populares de la fiesta y la taberna a las tablas de la escena, motivo por el cual la guitarra, junto con panderos y castañuelas, es el instrumento idóneo para acompañar al canto. Años más tarde ese característico acompañamiento será imitado por un pequeño grupo instrumental, y “no era raro que en ciertos números callase la orquesta, para ceder el puesto a la guitarra acompañante de la voz” (Subirá, 1928:474)

Recientemente se ha recuperado para nuestra comunidad autónoma una colección de tonadillas de los autores Blas Laserna y Antonio Rosales, dos fecundos compositores de música escénica que triunfan en Madrid en las postrimerías del siglo XVIII y que, entre su vasta producción, compusieron obras entre cuyos protagonistas estaba el personaje del valenciano, con los estereotipos y costumbrismos propios de este género. José Bernat Baldoví, célebre dramaturgo de Sueca y escritor de sainetes, hizo en 1868 una versión en valenciano de la tonadilla *La viuda i l'escolà*, atribuida a Blas Laserna, dando un nuevo sentido a la obra. El resto de obras pertenecientes al mismo proyecto de restitución son *El valenciano*, de Antonio Rosales, y *El valenciano, la petimetra y la maja* y *El valenciano y la petimetra*, ambas de Blas Laserna. En estas tonadillas el personaje del valenciano es caracterizado con profesiones asociadas a su tierra: estereros o, sobre todo, vendedores de agua de cebada. La investigadora Aurèlia Pessarrodona ha llevado a cabo la transcripción y estudio musicológico de estas obras enmarcadas en un proyecto del grupo de música antigua Música Trobada, dirigido por Francesc Valldecabres, y que ha contado con la colaboración del Museu de Belles Arts de València y el Institut Valencià de Cultura. Para su representación en concierto, celebrado en octubre de 2019, se contó con la guitarra para el acompañamiento armónico al canto, junto al clave y el cello barroco, completando con dos violines y percusión la plantilla del pequeño grupo orquestal. La lectura de la parte de guitarra se corresponde con la lectura del bajo, arrojando la realización armónica con los ritmos propios del raigambre popular en el que beben las ideas musicales del género de la tonadilla escénica, especialmente seguidillas, boleros y ocasionalmente aires de jota valenciana.

4. Música de cámara con guitarra

La música de cámara, que con anterioridad solía ser interpretada por aficionados en salones y espacios reducidos, con ambientes más o menos íntimos, empieza a adquirir, a finales del siglo XVIII mayor complejidad y pasa a ser interpretada por músicos profesionales en salas de concierto.

Durante esta época se edita un gran número de obras de cámara, entre las que se incluyen formaciones en las que aparece la guitarra, que en general

pertencen a compositores no muy conocidos en la actualidad pero que alcanzaron bastante fama en su época. Esto hace que comience a existir un numeroso grupo de aficionados al instrumento que, a su vez, invita a los compositores a escribir una música fresca, sin excesivas complicaciones técnicas, en muchas ocasiones especialmente pensada para diletantes.

En 1825 Charles de Marescot edita en París el libro *Guitaromanie*, en el que se muestra el interés generalizado que suscita la guitarra en Europa en la primera mitad del siglo XIX. Aficionados y profesionales se reúnen para asistir a los conciertos que se prodigan en las grandes ciudades en torno a famosos intérpretes de proyección internacional, en su mayoría españoles e italianos. Los más conocidos son los españoles Fernando Sor y Dionisio Aguado, y los italianos Ferdinando Carulli, Mauro Giuliani y Matteo Carcassi. "Todos (ellos) componen y enseñan, forman aficionados y profesionales, y publican métodos que nos informan sobre la evolución de la técnica de la nueva guitarra clásico-romántica de seis cuerdas simples" (Torres, 2013:2)

En la Comunidad Valenciana surgen figuras claves para el espaldarazo definitivo que hará del siglo XX el auténtico "siglo de oro" de la guitarra. Los compositores Antonio Ximénez Brufal, Vicente Martín y Soler y José Melchor Gomis dedicarán parte de su importante producción musical a nuestro instrumento, abonando el terreno para que, un siglo después, otro compositor sinfónico valenciano, Joaquín Rodrigo, con su *Concierto de Aranjuez* eleve el prestigio de la guitarra a cotas difícilmente alcanzables por cualquier otro instrumento solista frente a la orquesta. Y un famoso guitarrista de la época, el oriolano Trinidad Huerta, anuncia, con alardes de inusitado virtuosismo, la llegada del primer gran compositor-intérprete de la guitarra en el período romántico y uno de los más venerados en la literatura guitarrística: Francisco Tárrega, el genial artista creador de una escuela de la que los actuales profesionales de las seis cuerdas son herederos.

4.1 Antonio Ximénez Brufal

Compositor y violinista nacido en Alicante en 1751, en el seno de una familia de gran tradición musical en torno a la Colegiata de San Nicolás de Alicante, y fallecido en la misma localidad en 1826. Desde muy joven ocupó plaza de violinista en la capilla de la colegiata de su ciudad natal, puesto que compatibilizó con la enseñanza de música y la composición.

Hacia 1789 publica en París sus tres sonatas para violín: *Trois sonates pour le violon avec accompagnement de basse dédiées aux amateurs*. Las composiciones son de textura clara, escritas siguiendo los modelos más influyentes del clasicismo musical. Las sonatas constan de dos movimientos, *allegro* y *rondo*, concentrando el interés en el tratamiento melódico del violín, y con un acompañamiento del bajo sin cifrar.

En el mismo año también publica en París sus *Trois trios pour guitare, violon et basse, dédiés aux amateurs*. Al igual que ocurriera con las sonatas para violín, estas obras constan de dos movimientos con el mismo formato, el primero en forma sonata y el segundo en forma rondó, a excepción del Op.1 nº2, cuyo segundo movimiento es un menuetto. La forma sonata de los primeros movimientos no tienen ya nada que ver con la sonata da chiesa

corelliana, que tanto arraigo había tenido en toda Europa unos años atrás. Tampoco se asemejan al modelo de sonata de Domenico Scarlatti o Antonio Soler. Estilísticamente se hallan enmarcadas en la época de desarrollo de la forma sonata que por entonces abanderaba Joseph Haydn.

En 1790 edita en Madrid sus *Cuatro grandes tríos para guitarra de cinco órdenes*, para guitarra, violín y bajo. En el mismo año, y para idéntica formación, se anuncia en prensa la publicación de su *Graciosa Contradanza nueva del Minuet afandangado con variaciones* (Picó Pascual, 2008).

La escritura de la parte de la guitarra denota cierto conocimiento del instrumento por parte del autor, quien no en vano dedicaba parte del tiempo a su enseñanza. La armonización es bastante sencilla, pero correcta e idiomática. La sonoridad es clara y equilibrada, hecho a lo que contribuye la austeridad en la escritura del bajo. El allegro inicial presenta una forma sonata con predominio de textura de melodía acompañada, con dos temas en la exposición, desarrollo algo exento de acción dramática y reexposición con el segundo tema en la tonalidad principal. El movimiento del bajo es muy conservador, en tanto que realiza un rol de acompañamiento en negras, evocando de esta manera al estilo barroco, pero dentro de una estructura de contexto clásico. En el segundo movimiento, generalmente rondó, el compositor busca sorprender con la textura, el ritmo y la armonía, siendo más ligero, variado y virtuosístico. Sin duda alguna se trata de una música de gran calidad que merece ser rescatada para los programas de concierto.

La editorial Tritó en colaboración con el Instituto Valenciano de la Música hizo una edición crítica en 2008, con prólogo del musicólogo alcoyano Miguel Ángel Picó Pascual.

4.2 Vicente Martín y Soler

Vicente Martín y Soler (Valencia 1754 – San Petersburgo 1806) recibió sus primeras lecciones de su música de su padre, tenor del coro de la catedral. Desde los seis años cantó como infantil bajo la tutela del maestro de capilla Pascual Fuentes, quien debió guiar su aprendizaje musical en los primeros años. En 1775 estrena en Madrid la ópera bufa *Il tutore burlato*, traducida luego al español y convertida en zarzuela con el título de *La Madrileña o El tutor burlado*.

En 1785 se encuentra en Viena, donde pronto le llega el encargo de componer una ópera cómica: *Il burbero di buon cuore*, con libreto de Lorenzo Da Ponte. Ambos, compositor y libretista, encontraron una fórmula de éxito que les permitió alcanzar cotas de popularidad difícilmente superables en aquella época. En las principales ciudades europeas se representaron sus óperas durante años y siempre con gran éxito.

Sus *XII Canzonette italiane accompagnate col cembalo o arpa o chitarra* fueron editadas primeramente en Viena en 1787. En Londres publicó *Three italians canzonetts and three duetts*, y *IV canons per tre voci col'accompagnamento facile per la guitarra* (Ruiz Tarazona, 2000).

La colección de doce canciones italianas fue editada poco después de la llegada de Martín y Soler a Viena, en la época en la que escribió su famosa

ópera *Una Cosa Rara*. No hay indicación de la autoría de los textos, aunque se suele señalar a Da Ponte como autor de los mismos, dada la constante colaboración entre ambos. Dedicada *alle dame*, cada canción expresa un aspecto del sentimiento femenino, resultando una curiosísima colección de textos enmarcada en una época en la que estas canciones se solían escribir desde el punto de vista masculino. Todo el conjunto representa un ejemplo de aproximación a lo que más tarde llegó a ser conocido como “ciclo de canciones”, género que no tardaría en desarrollar Schubert (McCormick, 1998)

Tras la publicación vienesa se hicieron varias reediciones en Londres y en diferentes ciudades europeas. Aunque las canciones fueron escritas para ser acompañadas por piano, arpa o guitarra, los acompañamientos son bastante austeros, dejando todo el protagonismo a la voz. Las tonalidades empleadas hacen necesario en la guitarra el uso del *capotasto* o cejilla (artilugio que modifica al alza la altura de las cuerdas al aire) para poder interpretar la parte sin forzar la mano izquierda. Las canciones que mejor se adaptan a la guitarra son las que corresponden a los números 4, 5, 6, 9, 10, 11 y 12, es decir: *L'innocenza*, *Amore e Gelosia*, *La Semplice*, *La Risolutta*, *La Fede*, *La Pastorella* y *La Volubile*. En éstas, las tonalidades empleadas son afines al instrumento y no es necesario el uso de ningún elemento para modificar la altura.

Durante la época de la *guitaromanie*, en torno a 1825, varias de estas canciones reaparecieron con acompañamientos de guitarra escritos por otros autores. Mayoritariamente son arreglos donde las armonías, interludios instrumentales y cadencias han sido modificados (McCormick, 1998).

Martín y Soler no fue guitarrista, motivo por el cual se entiende que las tonalidades de muchas de las canciones tiendan a favorecer al piano, instrumento con el que él estaba más familiarizado. No obstante, la austeridad que presentan sus canciones hacen de la guitarra el instrumento acompañante más adecuado.

Debido a su popularidad, algunas de las obras más celebradas fueron objeto de fantasías o arreglos de otros compositores. El famoso guitarrista italiano Mateo Carcasi escribió *Introduction avec Huit Variacions et un Finale Sur le Duo de la Capricciosa Corretta*. La misma ópera cómica sirvió de inspiración para la publicación de *Aria nella Capricciosa Corretta, arrangé pour la Lyre ou Guitare par Meissonnier*. Fuera del ámbito guitarrístico, y abundando en la gran popularidad de Martín y Soler, cabe mencionar que Mozart incluyó el tema del aria *Oh quanto un sì bel giubilo*, de la ópera *Una cosa rara*, en el segundo acto de su *Don Giovanni*. Además, compuso dos arias adicionales para la ópera de Martín y Soler *Il burbero di buon cuore*: se trata de las arias para soprano y orquesta KV 582, *Chi sà, chi sà, qual sia*, y KV 583, *Vado, ma dove? Oh Dei!*

4.3 José Melchor Gomis y Colomer

El músico Melchor Gomis (Ontinyent 1791-París 1836) estudió en Valencia con el maestro de capilla de la catedral José Pons. A los catorce años, cuando dejó de ser infantilillo por el cambio de voz, Pons lo nombra profesor de la escuela de música, donde impartirá clases de canto y guitarra (Adam Ferrero, 2003). Tras sus primeros ensayos de música eclesiástica comienza a

interesarse por los ritmos marciales y los cantos patrióticos, y al mismo tiempo por los aires populares. Su *Canción a unos ojos verdes* la hace pasar por música de Fernando Sor, para no enojar a su maestro (Gisbert, 1988). Aunque fue un compositor romántico de gran éxito en su época, se le recuerda especialmente por atribuírsele la autoría del Himno de Riego, himno nacional de España durante la Segunda República.

Empezó su carrera en la Capellanía de Santa María de Ontinyent, continuándola posteriormente en el coro de la catedral de Valencia. De carácter progresista, ingresó en el partido liberal, en el que había de militar ya el resto de su vida. Con el triunfo del general Rafael del Riego, fue nombrado director de la banda de la **Milicia Nacional**, permaneciendo al frente de ella hasta **1823**, fecha en que emigró a París. Ese mismo año Mariano del Cabrerizo publica en Valencia *Colección de Canciones patrióticas que dedica al ciudadano Rafael del Riego y a los valientes que han seguido sus huellas*, entre las que figura el citado himno firmado por Gomis.

Recién llegado a París, el compositor español vive días difíciles. Allí le ayuda su compatriota Manuel García, en el apogeo de su carrera como cantante y operista, proporcionándole alumnos y presentándole a Rossini. En esta etapa parisina centró gran parte de su actividad en el estudio de las óperas de Rossini y Weber. Poco después se traslada a Londres, donde compone algunas canciones españolas. A su regreso a París continuó escribiendo óperas y ganándose la vida con sus clases de canto y la publicación de canciones populares, que solía dedicar a sus alumnas.

Gomis compuso varias canciones con acompañamiento de guitarra o piano, entre las que se encuentran: *El aire dañino*, *La desvelada*, *Inno a venere*, *El chacho moreno*, *El curro marinero*, *El morenillo*, *La gitanilla celosa*, *El corazón en venta*, *Can andaluza* y *Si la mar fuera de tinta*. Fue ante todo un compositor de ópera, pero al igual que ocurrió a muchos colegas coetáneos sucumbió ante el éxito editorial de las canciones con acompañamiento de guitarra. Su mentor en París, el famoso cantante y compositor Manuel García, también se acercó al género y entre su magna producción operística dejó una interesante colección de canciones acompañadas a la guitarra (Suárez-Pajares, 1995).

Las canciones de Gomis están al nivel de las seguidillas de Sor, en cuanto a lenguaje idiomático para el instrumento, con una corrección y atrevimiento armónico que hace pensar en que desarrolló cierta destreza en el instrumento. Muchas están editadas con acompañamiento de piano o guitarra, pero a diferencia de lo que ocurre con las canciones de Martín y Soler, vemos en Gomis un especial esmero en la disposición de las notas para la parte de la guitarra, procurando aprovechar su máxima sonoridad sin el sobreesfuerzo ajeno al espíritu camerístico de este género. El resultado no deja de ser sorprendente: una música de carácter nacional pero lejos de la simpleza, con un magnífico control de los registros de voz y guitarra, y una realización armónica sin reservas. En definitiva, unas joyas musicales que pueden airear con éxito los, a veces, cansinos repertorios decimonónicos para guitarra y voz.

5. El virtuosismo de Trinidad Huerta

Trinidad Huerta (Orihuela 1800-París 1875) destacó fundamentalmente como guitarrista, aunque también actuó como cantante durante algunos años. En 1823 marchó a París, donde dio numerosos conciertos bajo la protección de Manuel García, al que acompañó también en sus viajes por América. Se sabe que recorrió, entre otros lugares, Estados Unidos, Canadá, Cuba, Egipto, Malta, Londres, Jerusalén e Isla Martinica, dando conciertos como guitarrista.

En 1830 se instala de nuevo en París, donde obtuvo un formidable éxito como intérprete, recibiendo los mayores elogios de la crítica musical y del público. No ocurriría lo mismo en su faceta como compositor, con una calidad desigual entre su producción. No obstante, en los conciertos demostró una especial habilidad para interpretar, combinando en ocasiones el toque punteado con los rasgueos a la manera popular, que se había continuado practicando desde tiempos lejanos.

En opinión de Norberto Torres, fue un precursor del toque “clásico-flamenco” de concierto por su interpretación rasgueada de bailes populares españoles o *aires nacionales*. “Con su personal manera de interpretar, añadiendo a la técnica clásica el exotismo andaluz, contribuirá a la construcción de un género que más tarde se llamará flamenco” (Torres, 2014:120).

Según el historiador y crítico musical francés Arturo Pougin, fue Huerta el compositor del Himno de Riego, que en la II República Española sustituyó a la Marcha Real como himno nacional (Castro Buendía, 2015). Sea o no sea cierta esta afirmación, el hecho es que le une a Melchor Gomis, aparte la atribución de este himno, su carácter liberal, la estancia en Londres y París como principales centros de exiliados, y la protección del célebre tenor y compositor andaluz Manuel García.

Huerta pertenece a una generación de guitarristas que medió entre el clasicismo de Sor y Aguado y el romanticismo de Tárrega. El interés se halla sobre todo en la intensa actividad concertística internacional que llevó a cabo a lo largo de su vida. Su repertorio incluía “aires nacionales”, obras basadas en danzas populares como el Fandango, el Bolero, la Cachucha, las Folías de España y el Jaleo. “Huerta, a partir de una composición basada más bien en la intuición y el exhibicionismo, luce otra forma de tocar esta guitarra clásico-romántica, más cercana a la de los concertistas de guitarra flamenca” (Castro Buendía, 2015).

Abundando en su peculiar técnica sirva de muestra la reseña que el crítico Fargas y Soler hace el 6 de junio de 1849 en el *Diario de Barcelona*, a propósito de un concierto celebrado en la Sociedad Filarmónica de la ciudad: Huertas “dejó oír algunos motivos de jaleo, con aquella gracia propia sólo de un alma andaluza, y a vueltas de diversos rasgueos y arranques tan caprichosos como salerosos y sandungueros” (Suárez-Pajares y Coldwell, 2006: 28).

Recibió los elogios de personalidades como Víctor Hugo, Rossini, Héctor Berlioz y Paganini, de quien fuera su profesor de guitarra. Respecto a su producción se conocen al menos 64 números de opus, aunque muchas de las obras se han perdido. El guitarrista Fernando Espí realizó en 2012 la grabación de un Cd monográfico de las obras de Huerta para el sello discográfico 6x8.

6. Conclusión

La música impresa para vihuela tuvo su origen en Valencia. Incluso hay investigaciones que apuntan hacia el nacimiento del propio instrumento en el Reino de Valencia (Arriaga, 2008). La actividad gremial del siglo XVII en torno a la construcción de vihuelas y guitarras nos hace presuponer una actividad artística que se subraya con el hecho de que hayan perdurado hasta nuestros días instrumentos tradicionales procedentes de esa época, como es el guitarró valenciá en el caso de la cuerda pulsada. La cultura popular ha sido el sustrato sobre el que ha sobrevivido la guitarra hasta volver a prestigiarla, a finales del siglo XVIII, el desarrollo de una incipiente burguesía aficionada a su música. El nuevo interés por su sonoridad en los grupos de cámara provocó que surgieran obras maestras de los músicos Antonio Ximénez Brufal, Vicente Martín y Soler y José Melchor Gomis. Paralelamente, el nuevo gusto por el virtuosismo impulsa la actividad artística del extraordinario oriolano Trinidad Huerta, apodado el *Paganini de la guitarra* (Castro Buendía, 2015:4). Todo estaba preparado para el advenimiento del genio, y así sucedió: en 1852 nace en Villareal Francisco Tárrega, y con él una nueva manera de apreciar la guitarra para que, años más tarde, el saguntino Joaquín Rodrigo con su Concierto de Aranjuez, la encumbre a cotas inusitadas.

7. Bibliografía

- Adam Ferrero, Bernardo, 2003. *1000 Músicos valencianos*. Valencia. Sounds of Glory
- Alemán, Mateo, 1604. *Guzman de Alfarache, 2ª parte*. Lisboa
- Arriaga, Gerardo, 2008. Edición facsimilar y estudio preliminar de *Libro de música de vihuela de mano intitulado El maestro* (Valencia, 1536). Madrid. Sociedad de la Vihuela.
- Bermudo, Juan, 1555. *Declaración de instrumentos musicales*. Osuna.
- Castro Buendía, Guillermo, 2015. *Jaleo de Cádiz y Fandango Nacional de España. Las “maneras flamencas” de Trinidad Huerta*. Sinfonía virtual. Edición 28
- Climent, José, 1978. *Historia de la música contemporánea valenciana*. Valencia. Del Cenía al Segura.
- Covarrubias, Sebastián de, 1611. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid.
- Fuencilla, Miguel de, 1554. *Orphenica Lyra*. Sevilla.
- Gisbert, Rafael, 1988. *Gomis. Un músico romántico y su tiempo*. Valencia. Bodoni, C.B.
- Lázaro Villena, José, 2007. *La Guitarra y su contexto dentro de la Comunidad Valenciana en el siglo XX*. Tesis doctoral. Universitat de València
- Marescot, Charles de, 1825. *Guitaromanie*. París.

Martín y Soler, Vicente, 1787. *XII Canzonette italiane accompagnate col cembalo o arpa o chitarra*. Viena.

McCormick, John, 1998. *12 Canzonette Italiane*. Columbus OH. Editions Orphée

Picó Pascual, Miguel Angel, 2008. *Compositors Valencians Vol VII*. Barcelona. Tritó

Picó Pascual, Miguel Angel, 2002. *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid. SGAE, vol. 3, p. 1039.

Romanillos, José Luis, 2002. *The Vihuela de Mano and the Spanish Guitar*. The Saanguino Press.

Ruiz Tarazona, Andrés, 2000. *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. Madrid. SGAE, vol. 7, pp. 251-256.

Suárez-Pajares, Javier y Coldwell, Roberto, 2006. *A.T. Huerta. Life and Works*. Estados Unidos. DGA Editions.

Suárez-Pajares, Javier, 1995. *La canción con acompañamiento de guitarra*. Madrid. ICCM

Suárez-Pajares, Javier, 1995 "Las generaciones guitarrísticas españolas del siglo XIX", en *La música española en el siglo XIX*, editores Casares, E. y Alonso, C., Universidad de Oviedo.

Subirá, José, 1928. *La tonadilla escénica*. Madrid. Tipografía de Archivos, Olózaga, I. Vol 1

Torres Cortés, Norberto, 2013. *Revista de investigación sobre flamenco "La madrugá"*. ISSN 1989-6042

Torres Cortés, Norberto, 2014. *Trinidad Huerta y la guitarra rasgueada "pre-flamenca"*. *Música oral del sur*, nº 11, página 120-140. Centro de documentación musical. Junta de Andalucía