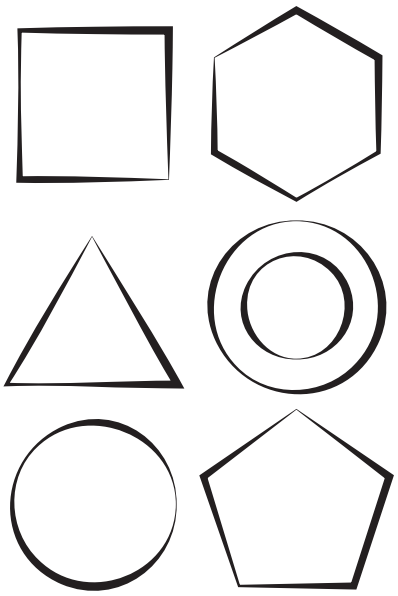
educación

actas del I congreso internacional de investigación y creación en enseñanzas artísticas superiores de la comunidad de madrid



Comunidad de Madrid

educación

actas del I congreso internacional de investigación y creación en enseñanzas artísticas superiores de la comunidad de madrid

Comunidad de Madrid
VICEPRESIDENCIA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES

Biblioteca virtual

Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la **Comunidad de Madrid** y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

comunidad.madrid/publicamadrid

créditos

VICEPRESIDENCIA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y UNIVERSIDADES

Presidenta
Isabel Díaz Ayuso

Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades
Enrique Ossorio Crespo

Viceconsejero de Universidades, Ciencia e Innovación
Fidel Rodríguez Batalla

Director General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores
Ricardo Díaz Martín

Secretaría General Técnica
Mar Pérez Merino

Coordinación y edición:
Sol Garre Rubio (RESAD)
David Gómez Lozano (ESCRBC)
Correctora: Aida Blanco
Maquetación: Luis Lamadrid (RESAD)

© de los textos, sus autores
© de las imágenes, sus autores y de dominio público

Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Creación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid
© Comunidad de Madrid
Edita: Vicepresidencia. Consejería de Educación y Universidades Calle del General Díaz Porlier, 35, 1ª planta.
28013 Madrid Tel.: 91420 821 5
Email: sgartisticas@madrid.org

www.comunidad.madrid/publicamadrid

Edición: 07/2022
ISBN: 978-84-451-3993-6
Soporte: publicación en línea en formato pdf
Publicado en España - *Published in Spain*

PRESENTACIÓN

La construcción de un espacio de convergencia de los sistemas educativos europeos en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un salto cualitativo muy relevante para los seis centros de enseñanzas artísticas superiores de la Comunidad de Madrid, que han comenzado a impartir también estudios de máster, al tiempo que desde la Administración educativa estamos impulsando ya convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado en estas áreas.

Este relevante cambio normativo también ha posibilitado que la investigación sea considerada como propia de los centros de enseñanzas artísticas superiores, lo que está propiciando el desarrollo de ámbitos específicos de exploración a través de las prácticas artísticas. Es un nuevo tren de oportunidades y de aprendizaje que no vamos a dejar pasar.

Por ese motivo, la Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores ha organizado el I Congreso Internacional de Investigación y Creación en Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid, un encuentro entre profesionales de la docencia, la investigación artística y el ejercicio de estas profesiones que ha avanzado, en primer lugar, en la definición de un marco adecuado para el desarrollo de la actividad investigadora en este ámbito y, en segundo lugar, en el impulso de la investigación artística como herramienta para la mejora de la calidad de la enseñanza.

El I Congreso Internacional de Investigación y Creación en Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid ha convocado a docentes, investigadores, artistas, creadores y profesionales de distintas disciplinas. Con más de 200 inscripciones, esta convocatoria ha reunido durante tres días a expertos de diferentes procedencias y especialidades en torno a ponencias, mesas redondas, presentaciones y exposiciones, y ha contado asimismo con la participación del Centro de Documentación Teatral y del Centro de Documentación de Música y Danza, ambos integrados en el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y la Música (INAEM).

Las actas que se presentan en esta publicación recogen todas las ponencias, participaciones y aportaciones compartidas durante los días de congreso, dentro de un clima de efervescencia intelectual para la integración de la investigación en las enseñanzas artísticas. Este congreso ha sido un extraordinario ejercicio de innovación y creatividad que, estamos seguros, tendrá continuidad en sucesivas ediciones y seguirá contribuyendo a dinamizar ese papel singular e imprescindible que las enseñanzas artísticas desempeñan en nuestro Espacio de Educación Superior.

Enrique Ossorio Crespo

Vicepresidente, Consejero de Educación y Universidades

educación

COMITÉ HONORÍFICO

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación e Investigación

Cristina Álvarez Sánchez
Viceconsejera de Política Educativa y Ciencia

José Manuel Torralba Castelló
Director General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores

Alejandro Arranz Calvo
Director General de Investigación e Innovación

ORGANIZACIÓN

Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores
Consejería de Educación e Investigación
Comunidad de Madrid
C/ Alcalá, 32, 28014 Madrid

Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales
C/ Gillermo Rolland 2, 28013, Madrid

Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila»
C/ General Ricardos 177, 28025, Madrid

Escuela Superior de Canto
C/ San Bernardo 44, 28015, Madrid

Escuela Superior de Diseño
Camino de Vinateros 106, 28030, Madrid

Real Conservatorio Superior de Música
C/ Doctor Mata 2, 28012, Madrid

Real Escuela Superior de Arte Dramático
Avda. de Nazaret 2, 28009, Madrid

SEDE DEL CONGRESO

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

DIRECCIÓN DE ARTE Y DISEÑO GRÁFICO

Carlos Font

SECRETARÍA TÉCNICA

SIASA

COMITÉ CIENTÍFICO

Mª Teresa Catalán Sánchez
Catedrática de Composición, Compositora y Premio Nacional de Música.
Real Conservatorio Superior de Música

Itziar Pascual Ortíz
Profesora Doctora de Literatura Dramática y Dramaturgia.
Real Escuela Superior de Arte Dramático

Francisco Pérez Sánchez
Pianista, Profesor Doctor de Repertorio Vocal.
Escuela Superior de Canto de Madrid

Sol Garre Rubio
Profesora Doctora de Interpretación Gestual.
Real Escuela Superior de Arte Dramático

David Gómez Lozano
Profesor Doctor de Fotografía Aplicada a la Conservación y Restauración.
Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales

Luis Conde Arranz
Profesor Doctor en el Master de Diseño Interactivo.
Escuela Superior de Diseño de Madrid

Mª Luisa Martínez Díaz
Inspectora de Educación. Doctora en Sociología y Antropología Social.
Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores

Rosa Ruíz Celaá
Catedrática de Danza Española.
Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila»

COMITÉ ORGANIZADOR

Ana Guijarro Malagón
Real Conservatorio Superior de Música

Víctor Pliego de Andrés
Real Conservatorio Superior de Música

Antonio Benito Cazorla
Real Conservatorio Superior de Música

Pablo Iglesias Simón
Director de la Real Escuela Superior de Arte Dramático

Sol Garre Rubio
Profesora Doctora de la Real Escuela Superior de Arte Dramático

Julio Alexis Muñoz Ortega
Director de la Escuela Superior de Canto

Eva López Crevillén
Directora del Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila»

Rosa Ruiz Celaá
Vicedirectora del Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila»

Marina Arespacochaga Maroto
Directora de la Escuela Superior de Diseño de Madrid

Altamira Sáez
Profesora de la Escuela Superior de Diseño de Madrid

Celia Gavilán Marfé
Subdirectora General de Enseñanzas Artísticas Superiores

índice

Índice de autores 010

Introducción 011

Conferencia de inauguración

Artistic Re-search From Different Practice Perspectives: Why Diverse Creativities Matter?

Pamela Burnard. Professor of Arts, Creativities and Educations. University of Cambridge. Reino Unido 013

Conferencia de clausura

La creatividad en las enseñanzas artísticas superiores. Puntos de discusión

Antonio Narejos. Asesor técnico docente. Embajada de España ante la OCDE en París 044

Conferencia de Música

Propuesta de un modelo conceptual para la investigación sobre mi práctica interpretativa

Josu Okiñena. Pianista. Pofesor en «Musikene», Centro Superior de Música del País Vasco 062

Conferencia de Arte Dramático

Acting Without 'Meaning' or 'Motivation': A Phenomenological Account of Acting in the Pre-articulate Present

Phillip B. Zarrilli. Artistic Director. Emeritus Professor. Exeter University. Reino Unido 079

Conferencia de Conservación y Restauración de Bienes Culturales

La enseñanza de la conservación-restauración en Suiza. Swiss Conservation-Restoration Campus

Ester Giner Cordero. Scoula Universitaria Profesionale de la Svizzera Italiana (SUPSI), Lugano. Suiza 097

CONTRIBUCIONES A LAS MESAS REDONDAS

Conservación y Restauración

Investigación en conservación y restauración. Algunas consideraciones

Maria Aguiar. Escola das Artes Universidade Católica Portuguesa de Oporto. Portugal 117

Reflexiones sobre la conservación de fotografía en el mundo actual

Rosina Herrera Garrido. Departamento de Restauración del Rijksmuseum, Ámsterdam. Países Bajos 122

Música

¿Investigar o crear desde un conservatorio?

Teresa Catalán. Compositora. Catedrática de Composición e Instrumentación del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid 125

Canto

El papel de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores españoles en el desarrollo de la creación e investigación artística

Iñaki Sandoval. Pianista y compositor. Director de la Universidad Tartu Viljandi Culture Academy, Estonia 130

Diseño

Design Research and Design Knowledge

Magdalena Kochanowska. Directora del Departamento de Teoría e Historia del Diseño. Facultad de Diseño, Academia de las Bellas Artes, Varsovia 135

Arte Dramático

Memorándum. Aprender / Enseñar-Enseñar a aprender

José Sanchis Sinisterra. Dramaturgo y director teatral 140

La ignorancia como ideología

Sara Molina Doblas. Autora y directora de teatro 145

COMUNICACIONES PRESENTADAS EN EL CONGRESO

Música y Canto

El archivo histórico de protocolos notariales de Madrid. Fuente desconocida para el estudio de las artes

Ángel M. Olmos 149

Disonancia y ruido en la música. Percepción y subjetividad

Alberto Rodríguez Molina 171

Íncipit: la búsqueda de un lenguaje multidisciplinario en el punto de encuentro entre la antigüedad y contemporaneidad

Lobke Sprenkeling 178

Big data, *Twitter* y música: nuevos caminos en la investigación artística

Álvaro L. Maroto Conde 186

La investigación en ciencias de la salud en relación con las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid. Empleo de un abordaje multidisciplinar para la consecución de una enseñanza de calidad

Marcela Linari Melfi 205

Arte Dramático

La investigación performativa: el laboratorio como espacio de innovación y creación para la interpretación escénica

Martín B. Fons Sastre 219

Transferencia de conocimiento entre el proyecto escénico «La Santa Juana de la Cruz» y el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en castilla»

Ana Contreras Elvira 229

Cartografía teatral. Una investigación transversal entre urbanismo, arquitectura, artes escénicas y técnicas gráficas

Felisa De Blas Gómez, Almudena López Villalba 238

Danza

Investigación de excelencia (MINECO HAR 2013-48658-C2-2-P) en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila: el taller de investigación y reconstrucción coreográfica desarrollado en el curso 2016-17

Beatriz Martínez del Fresno, Raquel Alarcón Saguar y Guadalupe Mera Felipe 256

Transfórmate – una historia de la danza contemporánea para todos. Investigación para educar desde el escenario

Cristina Henríquez Laurent, Lucía Bernardo Suárez 265

Observaciones respecto al planteamiento del Trabajo Fin de Estudios performativo en la especialidad de Coreografía e Interpretación en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila

Ana Catalina Román Horcajo, Paula de Castro Fernández, Fuensanta Ros Abellán, Fátima Sánchez Beleña 277

El diario docente del profesor/investigador como «mapa de la memoria» en la recreación y reconstrucción del repertorio de danza contemporánea

Carmen Giménez-Morte 283

Diseño

Investigar o no investigar (y cómo). He ahí la cuestión

Joaquín F. Torrego Graña 298

La retórica de la pureza en el diseño moderno

Carmen Lage Veloso 311

El enfoque etnográfico en el proceso de diseño de marcas de ciudad

Miguel Alonso Cambrón, Samuel Fernández Ignacio 327

Metatipografía. Investigación gráfica

José M.ª Ribagorda Paniagua 348

Conservación y Restauración de Bienes Culturales

Investigación y metodología para la intervención en una arquitectura interior del siglo XIX

Elsa M.ª Soria Hernanz, Rosa Plaza Santiago 361

La tecnología artística como fuente para la investigación en la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales

Stefanos Kroustallis 381

La reconstrucción de recetas y procedimientos artísticos: una aproximación metodológica

Isabel Rodríguez Sancho, Stefanos Kroustallis 394

COMUNICACIONES ACEPTADAS PARA SU PUBLICACIÓN EN ACTAS

Articulación del texto en pasajes muy silábicos y de tempo rápido en la literatura vocal lírica alemana

Susana Martín Dudoignon 414

The Artist, Pedagogue of its Own Art

Bogdana Darie, Romina Boldaşu, Andreea Jicman, Victor Bădoi 449

La investigación performativa en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila: evolución de los Trabajos Fin de Estudios de Creación e Interpretación

Fuensanta Ros Abellán, Fátima Sánchez-Beleña, Paula De Castro Fernández, Ana C. Román Horcajo 463

Adiós a las aulas: diseño de nuevos espacios educativos

María Melgarejo Belenguer, Marina García-Broch Martín, Laura Pons Aznar, Isabel Asensio Andrés 473

Patrimonio industrial cerámico: trepas en el Museu de Belles Arts de Castelló

M.ª Consuelo Galbis Escandell 490

Metodologías didácticas en los estudios de diseño en la Comunidad Valenciana, materiales y tecnología

José Ignacio Pérez Tormo 507

PÓSTERES

Diseño de las condiciones para llevar a cabo un proyecto de innovación educativa en los estudios superiores de Diseño en Asturias

Fernando Almaraz Fernández 515

Elaboración de morteros de reintegración para escultura en piedra. Propuesta metodológica y su aplicación como práctica en el aula

Francisco J. Casaseca García, Begoña Mosquera García, Marta Abradelo Blasco, Sandra Tejeiro Robles, Arantxa Lavado Díaz 517

Procesos de degradación en objetos de hierro y cobre sometidos a la simulación de diferentes medios arqueológicos

Carmen Dávila Buitrón 519

Estrategias docentes para la enseñanza de procedimientos pictóricos. Protocolos de actuación y metodología para el diseño y elaboración de preparaciones sintéticas sobre soportes celulósicos

M.ª José García Molina, M.ª Eulalia Campo Mozo 521

La Escuela Experimental de Diseño Industrial. El nacimiento de los diseñadores profesionales en España

Ana Belén Rojo Ojados, Paulino Martín Blanco 523

Investigación basada en la comunidad a través del diseño colaborativo y el suprareciclaje: «Taller Co-Upcycling 2018»

Irene Mestre Massot, María del Pilar Rovira Serrano, María del Mar Vilalta Juvanteny, Francisca M. Torrens Barceló, Margalida Canet Oliver, María F. Abando Olaran 525

Conjuntos. Arte y ciencia en la Universidad Carlos III de Madrid

Alfredo Miralles Benito, Julio Provencio Pérez, Sofía Gasset 527

Itinerarios (1778-2018), un ejemplo para el aprendizaje transdisciplinar y colaborativo del diseño

María del Pilar Rovira Serrano, María del Mar Vilalta Juvanteny, Francisca M. Torrens Barceló, Irene Mestre Massot, Margalida Canet Oliver, María F. Abando Olaran 529

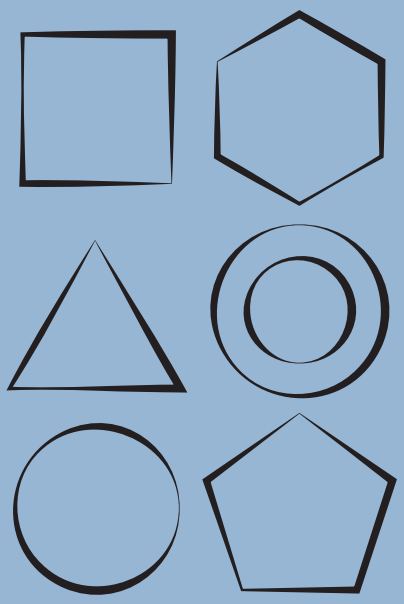
Índice de autores

Abando Olarán, M.ª F.
Abradelo Blasco, M.
Aguiar, M.
Alarcón Saguar, R.
Almaraz Fernández, F.
Alonso Cambrón, M.
Asensio Andrés, I.
Bâdoi, V.
Bernardo Suárez, L.
Boldaşu, R.
Burnard, P.
Campo Mozo. M.ª E.
Canet Oliver, M.
Casaseca García, F. J.
Catalán Sánchez, T.
Contreras Elvira, A.
Darie, B.
Dávila Buitrón, C.
De Blas Gómez, F.
De Castro Fernández, P.
Fons Sastre, M. B.
Fernández Ignacio, S.
Galbis Escandell, M.ª C.
García Molina, M.ª J.
García-Broch Martín, M.
Gasset, S.
Giménez-Morte, C.
Giner Cordero, E.
Henríquez Laurent, C.
Herrera Garrido, R.
Jicman, A.
Kochanowska, M.
Kroustallis, S.
Lavado Díaz, A.
Lage Veloso, C.
Linari Melfi, M.
López Villalba, A.
Maroto Conde, A. L.
Martín Blanco, P.
Martín Dudoignon, S.
Martínez Del Fresno, B.
Melgarejo Belenguer, M.ª
Mera Felipe, G.
Mestre Massot, I.
Miralles, A.
Molina, S.
Mosquera García, B.
Narejos Bernabéu, A.
Olmos, A. M.
Okiñena Unanue, J.
Pérez Tormo, J. I.
Plaza Santiago, R.
Pons Aznar, L.
Provencio Pérez, J.
Ribagorda Paniagua, J. A.
Rodríguez Molina, A.
Rodríguez Sancho, I.
Rojo Ojados, A. B.
Román Horcajo, A. C.
Ros Abellán, F.
Rovira Serrano, M.ª del P.
Sánchez Beleña, F.
Sanchis Sinisterra, J.
Sandoval, I.
Sprenkeling, L.
Soria Hernanz, E.
Tejeiro Robles, S.
Torrego Graña, J. F.
Torrens Barceló, F. M.
Vilalta Juvanteny, M.ª del M.
Zarrilli, P. B.

educación

introducción

Sol Garre Rubio
David Gómez Lozano



introducción

La presente edición de las Actas del I Congreso de Investigación y Creación en las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid ha sido posible gracias a la Subdirección General de Enseñanzas Artísticas Superiores, el Área de Publicaciones y Calidad de los Servicios de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y el comité científico del congreso.

En esta publicación se incluyen las ponencias plenarias, comunicaciones y pósteres cuyos autores manifestaron expresamente su aprobación para la publicación en estas actas. Se recogen documentos variados que reflejan la naturaleza multidisciplinar del congreso, la especificidad de cada escuela y la particularidad de sus estudios y contextos. Al comienzo se presentan las conferencias plenarias de inauguración y clausura, y a continuación las pertinentes a 3 de las 6 disciplinas que imparten enseñanza artística superior: Música, Arte Dramático y Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Seguidamente, se da paso a algunas contribuciones a las mesas redondas que se organizaron sobre las distintas disciplinas, en concreto, se publican las versiones escritas que han sido proporcionadas por los autores.

Además de las comunicaciones y pósteres presentados durante el congreso, se han incluido en el apartado «comunicaciones aceptadas para su publicación en actas» propuestas que obteniendo el visto bueno del comité científico, y no habiendo sido presentadas oralmente durante los apretados días del evento, fueron consideradas para su publicación en estas actas. El comité científico, en reconocimiento a la labor investigadora de estos profesores y profesionales del ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores, consideró adecuado ampliar así el espacio de exposición y contribuir a dar visibilidad a la multiplicidad, diversidad y creatividad de las investigaciones que llegaron a esta primera edición del congreso en Madrid.

La publicación de estas actas ofrece una panorámica de los ámbitos de la investigación y creación en las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como de la variedad temática y particularidad metodológica de su campo de estudio. De acuerdo con los objetivos generales de este primer congreso, esta edición abre el abanico y comprensión de la investigación desde la educación artística, confirmando su potencial para innovar y generar conocimiento en nuestras disciplinas. Esperamos con esta publicación dar a conocer el pensamiento creativo e investigador de los docentes en cada una de las áreas y contribuir a enriquecer el debate público sobre la enseñanza artística superior en la educación española.

Sol Garre Rubio y David Gómez Lozano
Coordinadores y editores de la publicación

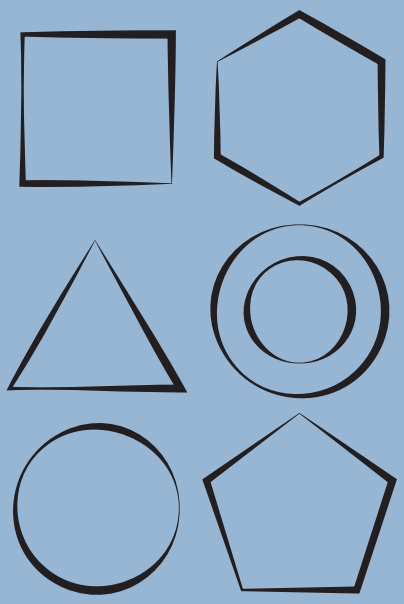
educación

conferencia de inauguración

Artistic Re-search From Different Practice Perspectives: Why Diverse Creativities Matter?

Pamela Burnard

Professor of Arts, Creativities and Educations.
University of Cambridge



UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

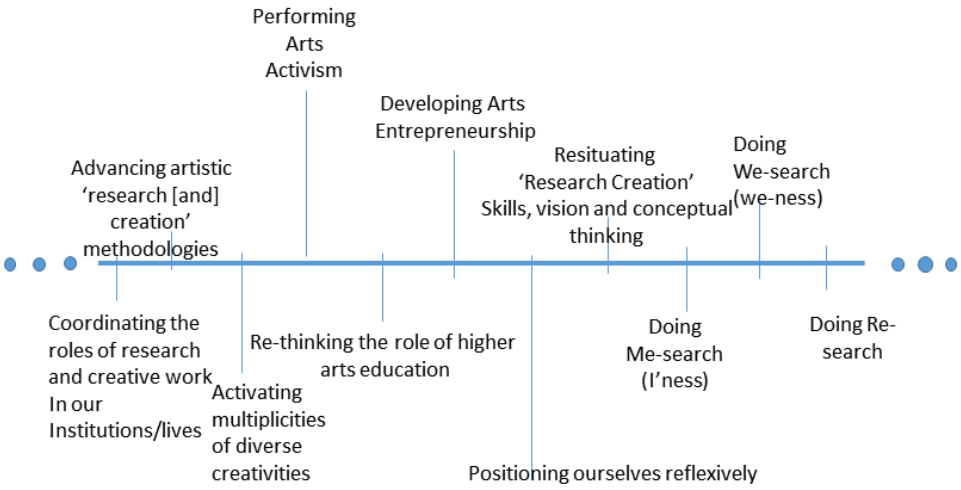
Artistic Re-search From Different Practice Perspectives: Why Diverse Creativities Matter?

Pam Burnard
Professor of Arts, Creativities and Education
Faculty of Education

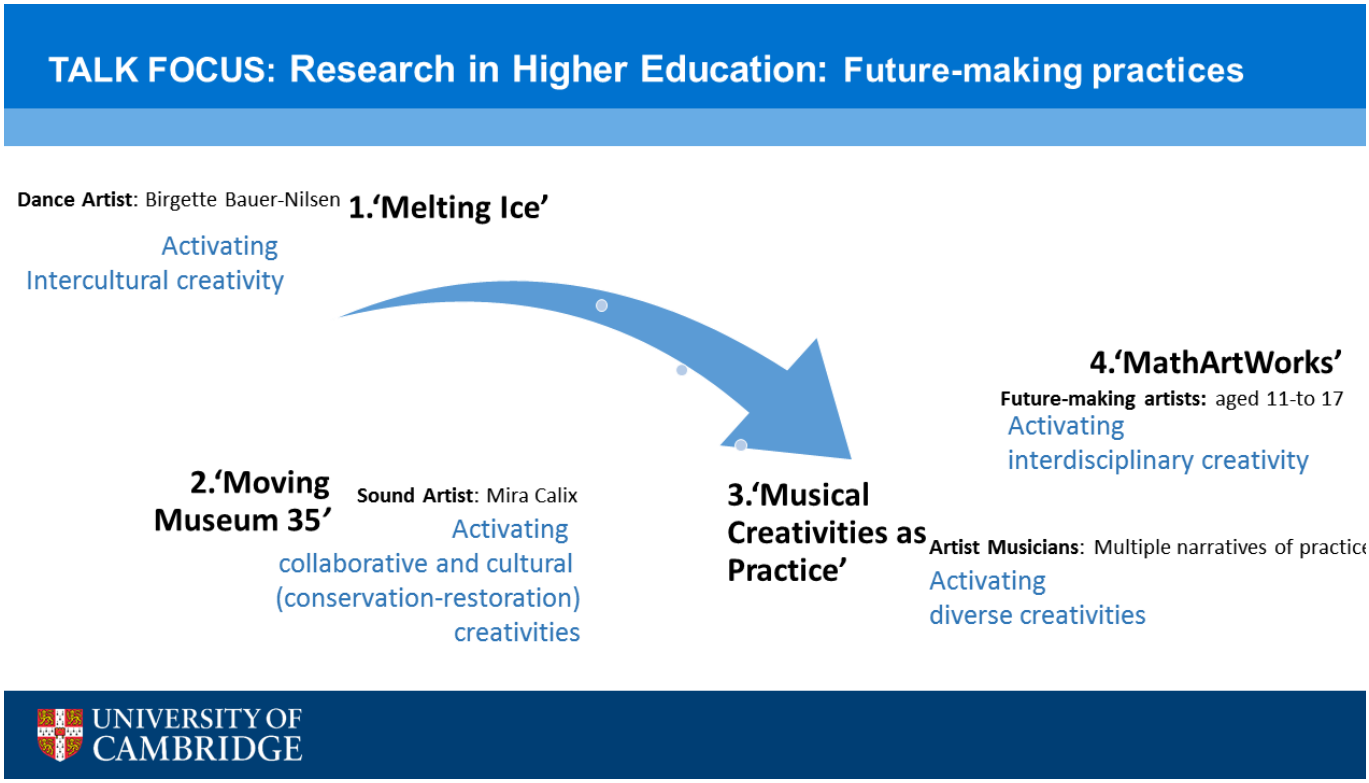
International Congress of Research and Creation in Higher Education
Real Conservatorio Superior de Musica de Madrid

pab61@cam.ac.uk

Research [and Artistic] Creation in Higher Education: Themes

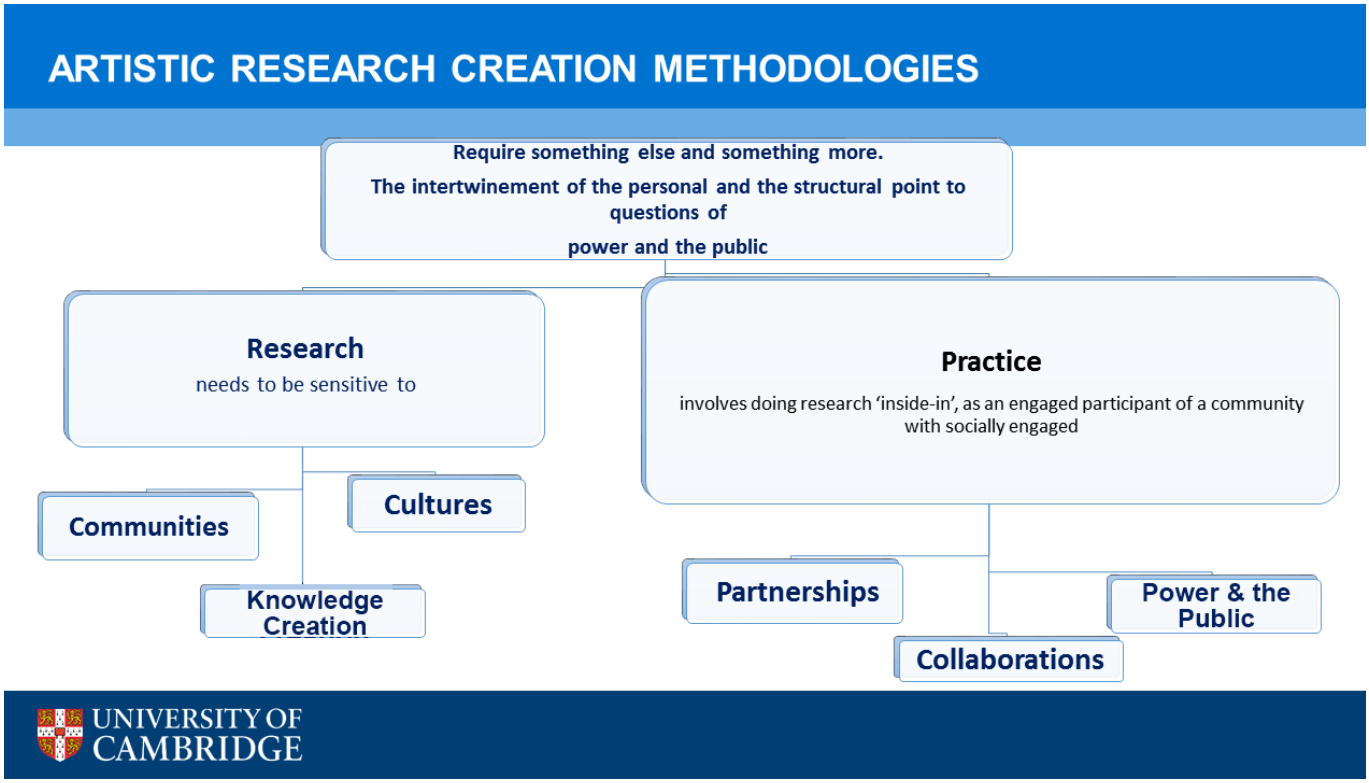


UNIVERSITY OF CAMBRIDGE


TALK FOCUS: Research in Higher Education: Future-making practices
Dance Artist: Birgette Bauer-Nilsen
1.'Melting Ice'
Activating
Intercultural creativity
4.'MathArtWorks'
Future-making artists: aged 11-to 17
Activating
interdisciplinary creativity
2.'Moving Museum 35'
Sound Artist: Mira Calix
Activating
collaborative and cultural
(conservation-restoration)
creativities
3.'Musical Creativities as Practice'
Artist Musicians: Multiple narratives of practice
Activating
diverse creativities
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

PUTTING THEORY/IES TO WORK: WORKING ON NEW THEORIES

- **Emancipatory theory –** self-determined communities; rights education
- **Feminist theory –** moving beyond cultural essentialism; difference
- **Postcolonial theory –** Other; oppression; hierarchies of knowledge-capital
- **Indigenous theory –** marginalisation; Other 'ways of being-doing-knowing'
- **Socioecological theory -** into the unknown; performance ecologies
- **Crosscultural theory –** insider-outsider barriers; ethics of research
- **Grounded Theory –** field directs research; shifts 'gaze' and power to people


ARTISTIC RESEARCH CREATION METHODOLOGIES
Require something else and something more.
The intertwinement of the personal and the structural point to questions of
power and the public
Research
needs to be sensitive to
Communities
Cultures
Knowledge Creation
Practice
involves doing research 'inside-in', as an engaged participant of a community with socially engaged
Partnerships
Power & the Public
Collaborations
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

1. 'MELTING ICE': INTERCULTURAL CREATIVITY

Theorising an eco-activist performance of intercultural dialogue within and between a choreographic practice and dance creation where the power and politics of the arts offer a way of raising awareness to build solutions to globally shared problems.

Video trailer courtesy of Birgitte Bauer-Nilson and yggdrasildance.dk/siku-aappoq/.
Watch the full video of the Siku Aappoq performance on the Faculty of Education YouTube channel.
https://youtu.be/xRa929FE1Bs

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

1. Melting Ice

http://www.bibacc.org/performative project

An **intercultural performance installation** Melting Ice/Siku Aappoq. **The focal point is the Greenlandic and Scandinavian perspectives of the consequences of the melting ice in relation to global climate change**. The nature, human existence and behaviour is in motion with an opening to something new. This appears abstract metaphorical – metamorphosis through a simplification of the expression – timeless and universal, as warnings of an imminent change. You will see **a dialogue between the imbalance in man and in the iceberg in transition**.
Video trailer courtesy of Birgitte Bauer-Nilson and yggdrasildance.dk/siku-aappoq/.
Watch the full video of the Siku Aappoq performance on the Faculty of Education YouTube channel.
https://youtu.be/xRa929FE1Bs

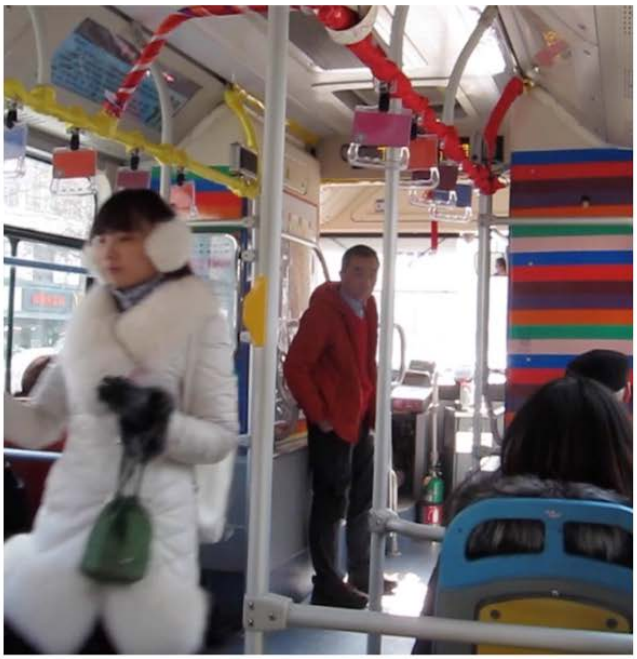
2. 'MOVING MUSEUM 35': COLLABORATIVE + CREATIVITIES

Artists are increasingly (re-)defining and (re-)framing their careers by negotiating multiple, overlapping roles, acquiring new knowledge on demand and positioning themselves across national and disciplinary borders. As they navigate a rapidly shifting career terrain, entrepreneurial skills are mobilized. In this article, we present important advances in the understanding of art entrepreneurship through a case study of a British artist, Mira Calix, whose work is characterized by 'creative de-struction', and where capital enhancement plays a key role in her work as an arts entrepreneur. In investigating her commissioned installation in China, entitled 'Moving Museum 35,' we ask how art entrepreneurship has the potential for social transformation by inverting the meaning of "museum".

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

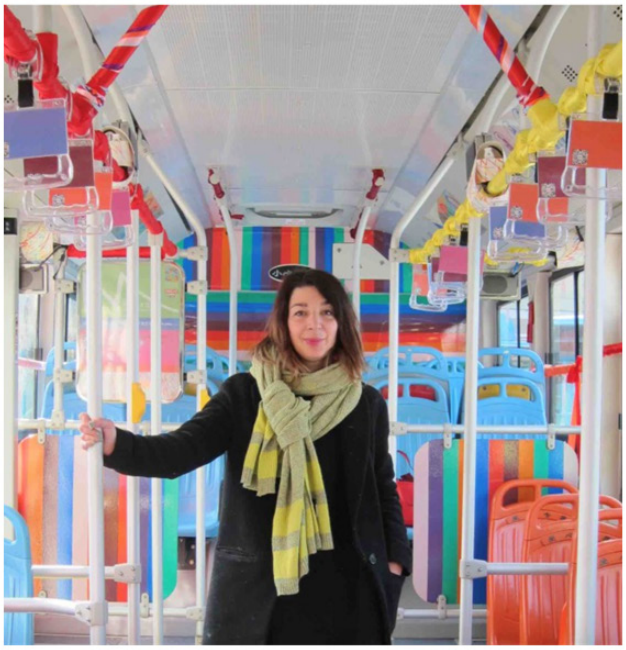
2. Mira Calix and the Moving Museum – a soundart installation in Nanjing, China on bus route 35

https://www.youtube.com/watch?v=ZkN1lzQYGl4

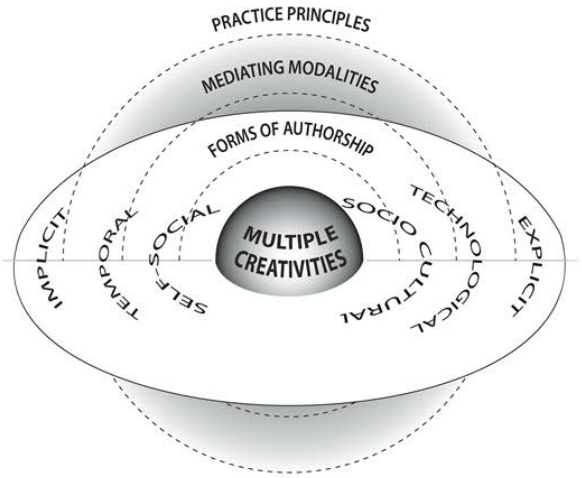


Moving Museum 35 transforms the bus and becomes an artistic endeavour which seeks to generate social opportunities for new experiences and for voicing those experiences, with new configuration of bodies, technology and matter. From the mundane realities of public transport, **Calix invites everyone who travels on route 35 to comment, respond, react, to the paintings, the sounds, the colours, shapes and lines from her source material of curated paintings that feature on the bus. As the public are invited to create new artworks in their imaginations from the sights and sounds that surround them on the bus, there is a 'transformation'** into new material of the unique sonic canvas featured and experienced in 'moving-with' the bus become a form of solidarity, unlearning and critical engagement with complex, situated cultural knowledges and knowledge systems of China.

Mira Calix embodies a distinct type of **artistic entrepreneur**; she is in search for levers for change and novel opportunities to create. Depending on the project, and the project's goals, various motives and drivers may be involved. For example, important to Calix is **taking risks**, the enjoyment of **putting ideas into practice**, **being creative**, **possessing self-sufficiency**, and **recognising new opportunities**. These characteristics are in line with Peter F. Drucker's succinct definition of the **entrepreneur as someone who "always searches for change, responds to it, and exploits it as an opportunity"**
(Druckner, 2004, p. 25)



3. DIVERSE MUSICAL CREATIVITIES IN PRACTICE



- Puts forward a powerful corrective to myths and outmoded conceptions
- Advances conceptual expansion of musical creativities in line with real world practices
- Researching practices of professional musicians including composers, improvisers, sing-er-songwriters, original bands, DJs, live coders and sound designers working in the music industries
- Draws on Bourdieu's thinking tools (field, habitus, capital) and theory of 'practice'

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

PRACTICE PRINCIPLES
SYMBOLIC
EMPATHIC
OBJECT-BASED
AESTHETIC
MEDIATING MODALITIES
PROCESS-BASED
ARTISTIC
PERFORMANCE
PERFORMANCE-COMPOSITION
COMPUTER GENERATED
WORK-BASED
COMPOSITION
COMPUTER MEDIATED
TRANSFORMATIVE
RE-COMPOSITION
COMPUTER'S AESTHETIC
PROVISIONAL WORK
DE-COMPOSITION
SOFTWARE-BASED
SOCIO-SPATIAL
FORMS OF AUTHORSHIP
COMPOSITION-PERFORMANCE
PERSONAL
HI-TECH
SOUND-BASED
IMPROVISATION
COLLABORATIVE
CULTURAL
LOW-TECH
ORIGINAL
COMMUNAL
INTERCULTURAL
IMPROVISATION COMPOSITION
COLLECTIVE
CROSSCULTURAL
DIGITAL
SOUND-SIGNED
IMPROVISATION PERFORMANCE
NETWORKED
MULTICULTURAL
DIGITAL-MEDIA
HYBRIDISED
DISTRIBUTED
SUBCULTURAL
SOCIO-SPATIAL
EXTEMPORISATION
RELAYED
ETHNIC
PROGRAMS/ PROGRAMMING
INVENTION
ARRANGEMENT
INSTLLATIONAL
DIASPORIC
MOBILE
INTERACTIVE
LIVE
ORGANISATIONAL
FAN-BASED
INTERNET-BASED
POSSIBILITIES
COMMUNICATIVE
VIRTUAL
SOCIO-SPATIAL
AUDIENCE-BASED
PRODUCTION
REAL-TIME
CROWD-BASED
REPRODUCTION
PROBLEM SOLVING
EXPLORATORY
RECEPTION
USER-BASED
LIVE FORMS
VIRTUAL FORMS
PROBLEM SETTING
PARTICIPATORY
SOCIO-SPATIAL
RECORDED FORMS
LISTENING
MARKET ORIENTATION
DIALOGIC
ENTREPENEURIAL
EXPERIMENTAL
INNOVATIVE
EXPLICIT
TEMPORAL
SELF-SOCIAL
SOCIO CULTURAL
TECHNOLOGICAL
IMPLICIT
MULTIPLE MUSIC CREATIVITIES

Audio Designers
PRACTICE PRINCIPLES
SYMBOLIC
EMPATHIC
OBJECT-BASED
AESTHETIC
MEDIATING MODALITIES
PROCESS-BASED
ARTISTIC
PERFORMANCE
PERFORMANCE-COMPOSITION
COMPUTER GENERATED
COMPUTER MEDIATED
WORK-BASED
COMPOSITION
TRANSFORMATIVE
RE-COMPOSITION
COMPUTER'S AESTHETIC
PROVISIONAL WORK
DE-COMPOSITION
SOFTWARE-BASED
SOCIO-SPATIAL
FORMS OF AUTHORSHIP
COMPOSITION-PERFORMANCE
PERSONAL
HI-TECH
SOUND-BASED
IMPROVISATION
COLLABORATIVE
CULTURAL
LOW-TECH
ORIGINAL
COMMUNAL
INTERCULTURAL
IMPROVISATION COMPOSITION
COLLECTIVE
CROSSCULTURAL
DIGITAL
EXPLICIT
SOUND-SIGNED
TEMPORAL
NETWORKED
MULTICULTURAL
SELF-SOCIAL
SOCIO CULTURAL
TECHNOLOGICAL
IMPLICIT
HYBRIDISED
IMPROVISATION PERFORMANCE
DISTRIBUTED
CREATIVITIES
SUBCULTURAL
DIGITAL-MEDIA
EXTEMPORISATION
RELAYED
ETHNIC
PROGRAMS/ PROGRAMMING
SOCIO-SPATIAL
DIASPORIC
ARRANGEMENT
INSTLLATIONAL
FAN-BASED
MOBILE
INVENTION
INTERACTIVE
ORGANISATIONAL
AUDIENCE-BASED
INTERNET-BASED
LIVE
CROWD-BASED
PRODUCTION
POSSIBILITIES
SOCIO-SPATIAL
USER-BASED
VIRTUAL
REPRODUCTION
COMMUNICATIVE
REAL-TIME
LIVE FORMS
PROBLEM SOLVING
EXPLORATORY
RECEPTION
VIRTUAL FORMS
SOCIO-SPATIAL
RECORDED FORMS
PROBLEM SETTING
PARTICIPATORY
LISTENING
DIALOGIC
MARKET ORIENTATION
EXPERIMENTAL
ENTREPENEURIAL
INNOVATIVE

Original Bands
PRACTICE PRINCIPLES
SYMBOLIC
EMPATHIC
OBJECT-BASED
AESTHETIC
MEDIATING MODALITIES
PROCESS-BASED
PERFORMANCE
ARTISTIC
PERFORMANCE-COMPOSITION
COMPUTER GENERATED
WORK-BASED
COMPOSITION
COMPUTER MEDIATED
TRANSFORMATIVE
RE-COMPOSITION
COMPUTER'S AESTHETIC
PROVISIONAL WORK
DE-COMPOSITION
FORMS OF AUTHORSHIP
SOFTWARE-BASED
SOCIO-SPATIAL
COMPOSITION-PERFORMANCE
PERSONAL
HI-TECH
SOUND-BASED
IMPROVISATION
COLLABORATIVE
CULTURAL
LOW-TECH
ORIGINAL
COMMUNAL
INTERCULTURAL
IMPROVISATION COMPOSITION
DIGITAL
EXPLICIT
SOUND-SIGNED
COLLECTIVE
CROSSCULTURAL
TEMPORAL
SELF-SOCIAL
MULTICULTURAL
DIGITAL-MEDIA
HYBRIDISED
IMPROVISATION PERFORMANCE
NETWORKED
SUBCULTURAL
SOCIO CULTURAL
TECHNOLOGICAL
IMPLICIT
CREATIVITIES
DISTRIBUTED
ETHNIC
PROGRAMS/ PROGRAMMING
SOCIO-SPATIAL
EXTEMPORISATION
RELAYED
DIASPORIC
MOBILE
INVENTION
INSTLLATIONAL
FAN-BASED
ARRANGEMENT
AUDIENCE-BASED
INTERNET-BASED
ORGANISATIONAL
INTERACTIVE
LIVE
CROWD-BASED
PRODUCTION
POSSIBILITIES
SOCIO-SPATIAL
USER-BASED
VIRTUAL
REPRODUCTION
COMMUNICATIVE
REAL-TIME
LIVE FORMS
PROBLEM SOLVING
EXPLORATORY
RECEPTION
VIRTUAL FORMS
SOCIO-SPATIAL
RECORDED FORMS
PROBLEM SETTING
PARTICIPATORY
LISTENING
DIALOGIC
MARKET ORIENTATION
EXPERIMENTAL
ENTREPENEURIAL
INNOVATIVE

STEAM-ing MathArtWorks from South Africa

Context
- **South Africa highly unequal; "white" & "black" schools.**
- Basic education also suffers from socio-economic disparities, language differences and the impact of former department of education policies

Field of Maths
- **low mathematics performance / capacity, nationally and internationally**
- **rigid, traditional pedagogies**

C21st education
- **Creativity and critical thinking** *(see also World Economic Forum Report 2016)*

ART

Bridging the gap?

THE CURRENT STUDY

Collaboration between researchers and practitioners across UK, Finland and South Africa

A **Math Art Competition**, result of the efforts **at the Nelson Mandela University**
- to **enhance blended teaching and learning solutions,** and
- to **improve student outcomes** in **mathematics and science** especially in **rural areas** of the country.

Open to all the **secondary school learners (Grade 8 – 12)** in the region.

18 out of the 37 (i.e. 49%) participating **schools** were **historically "black", non-fee paying** or **low socioeconomic status** schools and learners. The 18 schools include **four private schools** with generally excellent facilities and motivated staff.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

Placing the 'A' in STE -(A)- M...

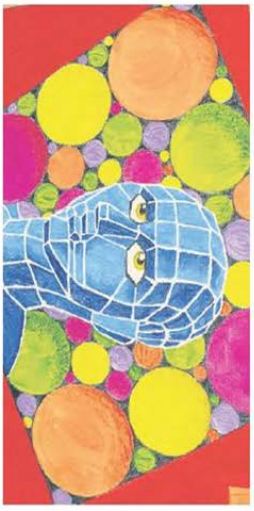
Raises some pertinent questions

- Is it that simple?
- How do you do it? What are the main concerns?
- When does the 'A' stop being the 'Other' in STEM for it to avail the genuine benefits of Art/s?
- How do we manage the 'expected' and ensure the creative in that which is to be re-imagined?

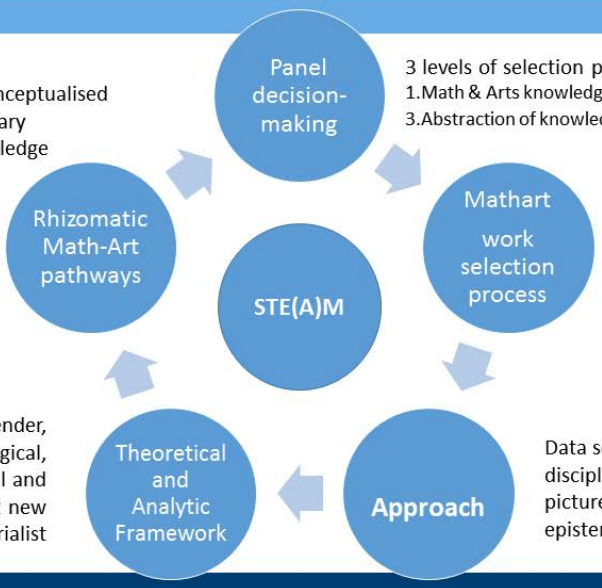
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

Pathways to a Math-Art Analysis

7 Panel Members: 2 Arts & 5 Maths



"MathArtWork" conceptualised as the interdisciplinary creativity and knowledge creation



3 levels of selection process and analysis:
1.Math & Arts knowledges; 2.Math-art creativities;
3.Abstraction of knowledge.

20 sampled artworks & paragraphs included of learner perspectives in dialogue with the image.

Data sets studied cross disciplines, countries, picture-text, and the personal, epistemic and the sociocultural

Gender, socioecological, postcolonial and feminist new materialist

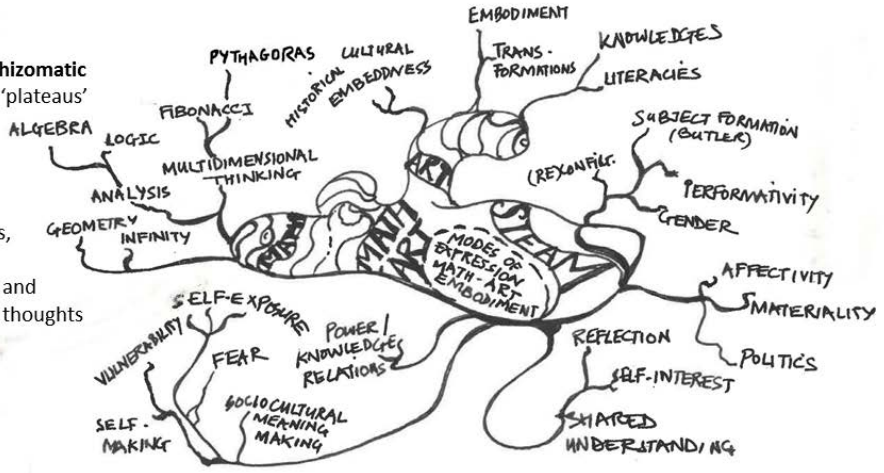
UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

A Rhizomatic Approach

Deleuze and Guattari (1980/1987) introduced **"rhizomatic inquiry"** through concepts of 'assemblages' and 'plateaus'

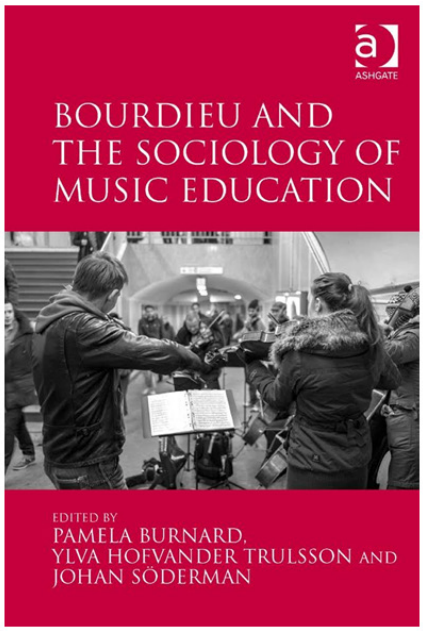
From this we went on to create:
- **mappings** of ideas and contexts,
- **ruptures** of hierarchies, structures and histories,

We were able to recognize unending beginnings and transversal movements of overlapping contexts, thoughts and actions, and of 'becomings'



An Emerging MathArt Rhizome

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

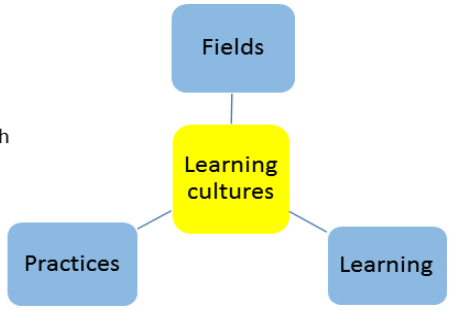

ASHGATE
BOURDIEU AND THE SOCIOLOGY OF MUSIC EDUCATION
EDITED BY
PAMELA BURNARD,
YLVA HOFVANDER TRULSSON AND
JOHAN SÖDERMAN

Institutional 'learning cultures': what matters?

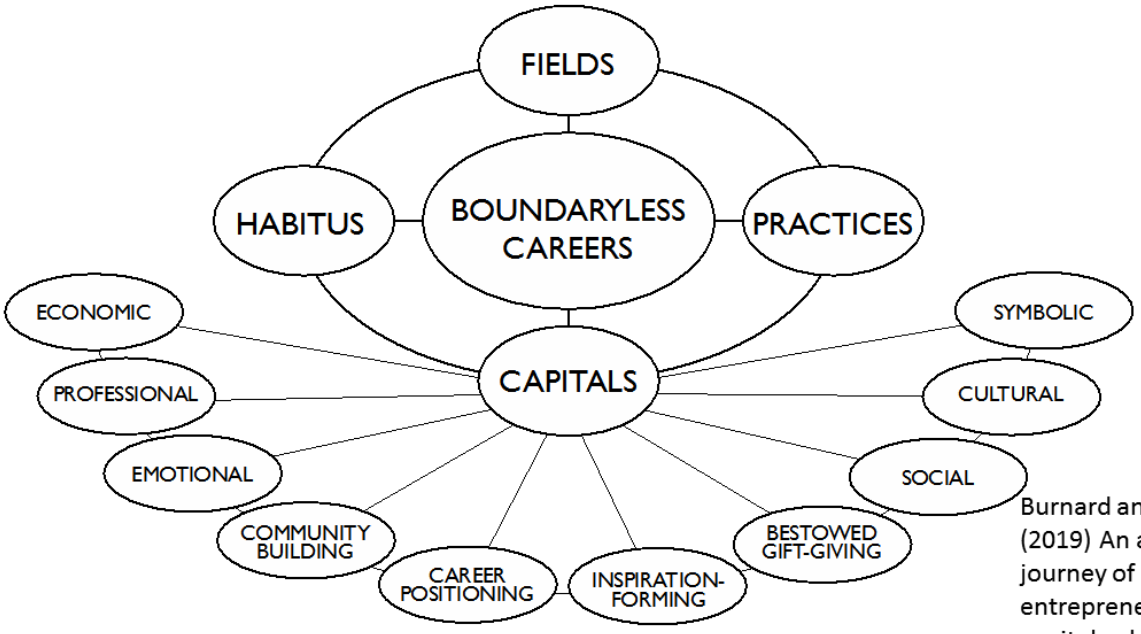
A way of thinking about learning ***as* a cultural practice**, in which learning is viewed **as *constructed* within learners' experiences**, values and social positionings, and ***mediated* by the institutions** in which learners participate.

- Stahl, Burnard and Perkins (2018) Critical reflections on the use of Bourdieu's Tools 'in concert' to understand the practices of learning in three musical sites (industries, conservatoires, high schools) *Sociological Research Online*

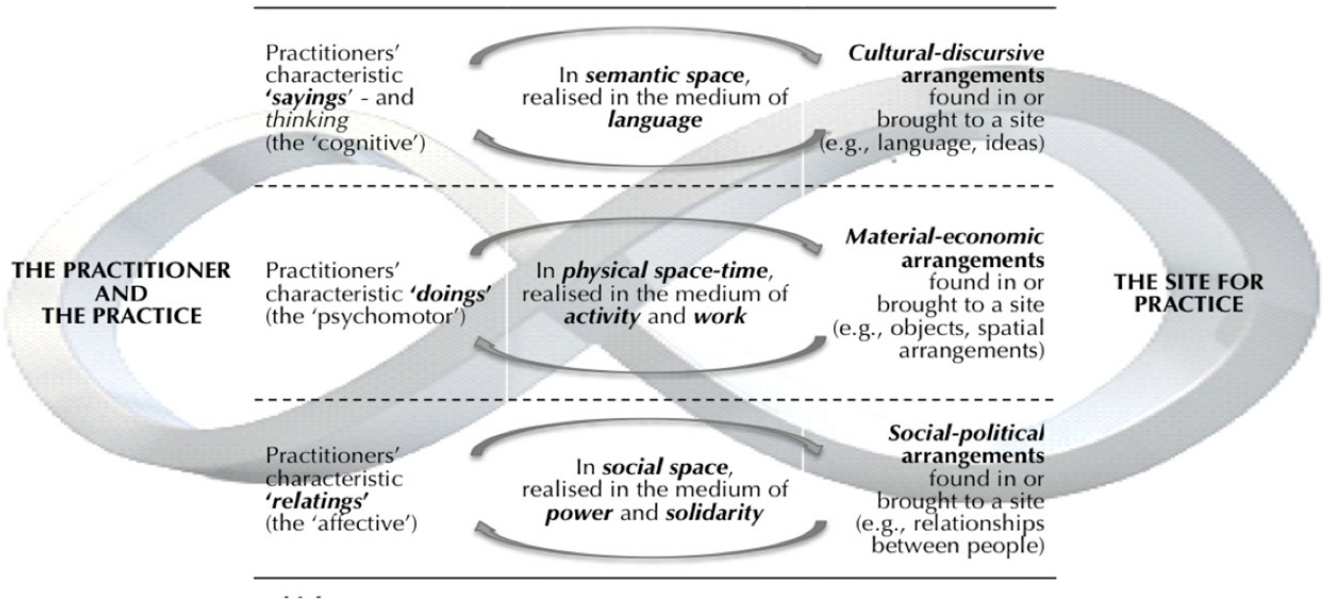
https://doi.org/10.17863/CAM.11914



UNIVERSITY OF CAMBRIDGE



Burnard and Stahl (2019) An artist's journey of arts entrepreneurship and capital enhancement. *Art Education* (in press)


Practitioners' characteristic 'sayings' - and thinking (the 'cognitive')
In semantic space, realised in the medium of language
Cultural-discursive arrangements found in or brought to a site (e.g., language, ideas)
THE PRACTITIONER AND THE PRACTICE
Practitioners' characteristic 'doings' (the 'psychomotor')
In physical space-time, realised in the medium of activity and work
Material-economic arrangements found in or brought to a site (e.g., objects, spatial arrangements)
THE SITE FOR PRACTICE
Practitioners' characteristic 'relatings' (the 'affective')
In social space, realised in the medium of power and solidarity
Social-political arrangements found in or brought to a site (e.g., relationships between people)

1. What are the potentials and challenges of artistic research creation practices that stretch from engagement of political dynamics to creating societal change?

2. Why is the authoring of diverse creativities such powerful catalysts for socially-engaged 'artistic-research-creation-practice'?

3. How important is the researcher's positionality in activating 'the social turn' - a term first used by art historian Clare Bishop to describe *socially engaged art that is collaborative, is participatory and involves people as the medium or material (see Anna Hickey-Moody, 2018) and* to engage in *activist research* i.e. where the research agenda, the process of research and its results are all carried out by activitists living the lives that are under research?

Tracing Arts-Based Methods in Higher Education

Transgressive or Instrumental? A Paradigm for the Arts as Learning and Development

Play and **Reality**

Performance Art as a Form of **Psychological Experiment**

A **Quality Assured** Creative and Performing Arts Model

Understanding Dance Through Authentic Choreographic and Artographic Experiences

Music Theatre Productions Within Teacher Education Enhancing Communal Engaged Learning

ABM in Use **in Entrepreneurship Education**

A Cross-Cultural and Transnational Dialogue Based on **International Experiences of Higher Education** Across Global Continents

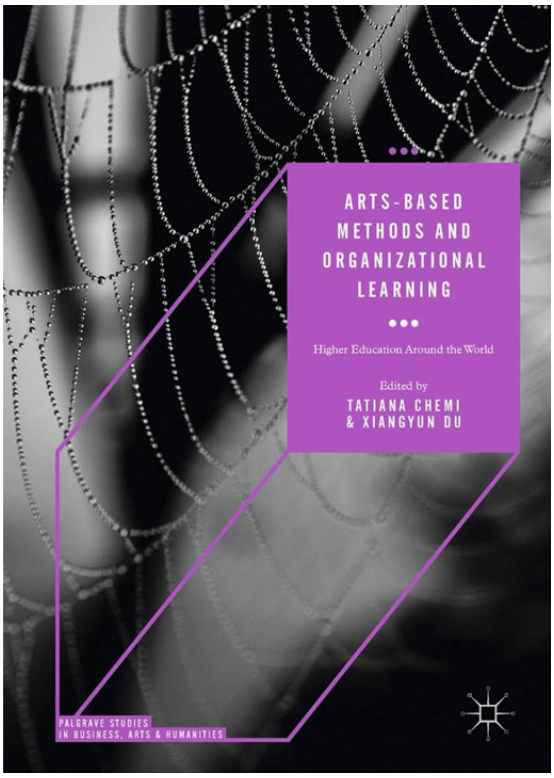
Connecting the Arts and Humanities to **Professional Education**

Developing a **Transdisciplinary University in Finland** Through Arts-Based Practices

Using Arts-Based Techniques in **Faculty Training Programmes**

A Living Inquiry of an **Academic Programme** in a Faculty of Education

Future Perspectives for Arts-Based Methods in Higher Education



CRITICAL ISSUES IN THE FUTURE OF LEARNING AN
Creativities in Arts Education, Research and Practice
International Perspectives for the Future of Learning and Teaching
Leon R. de Bruin, Pamela Burnard and Susan Davis (Eds.)
ctice
Perspectives for the
ning and Teaching
Pamela Burnard and
Spanning creativities in arts practice, creativities in music, teacher education and in drama and dance, the authors explore diverse arts practices, investigating the ways arts learning develops creativities, approaches and ecologies of creative teaching and learning. It interrogates local and global successes and explores diverse agendas of economic, environmental, personal and spiritual implications affecting future learning and teaching enabled by the arts.

We read, we speak, we question, we assemble
for a new reading of artistic research practice
for mapping and making new career pathways
positions and attunes...
The body as inscriptor
And in this movement,
Where education meets industry, practice meets research
Where power and position,
meet activism and RE-positions
The body as inscriptor....
We are *not* obliged to reproduce the system
We are *not* obliged to leave the invisible and visible, unvoiced
We are *not* obliged to accept the bias of others
who do so little:
To fight familiarity
To shift the body from being an object of gaze
to the subject of gender justice, to the performance of resilience,
Seeking change
The body as inscriptor
And in the self-authorship of career calling and career decision-making,
we redefine and reconstruct our covert multiple 'selves'
Developing resilience, prompted by both *proactive* and
Reactive identity work, using post-feminist strategies for
activating social change

**References made to Jane Speedy, 2014, Yuval Noah Harari, 2015 Helene Cixious (1976), Dawn Ben
Hennekam, 2018; Maxine Green, 2006, Jan Jagodzinski and Jason Wallin, 2013 bell hooks, 2000, El
2016, Guillermo Gomez-Pena, 2005 Helene Cixious (1976), Dawn Bennett and Sophie Hennekam,**

REFERENCES

Bennett, D., & Burnard, P. (2015). The development and impact of (human) professional capital creativities on higher education graduates: Lessons underpinned by Bourdieu. In R. Communion and A. Gilmore (Eds.) *Higher Education and the Creative Economy*. London: Routledge.

Bennett, D., and Hennekam, S. (2018). Self-authorship and creative industries workers' career decision-making. *Human Relations*, 7(11), 1454-1477, DOI: 10.1177/0018726717747369.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia (*trans. B. Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Hannula, M., Suoranta, J., Vaden, T. (2016) Artistic Research Methodology: Narrative, Power and the Public London: PeterLang.

Hickey-Moody, A. & Harrison, M. (2018). 'Socially engaged art and affective pedagogy: A study in inter-faith understandings', in *Tate Papers,* no. 29. http://www.tate.org.uk/publications/tate-papers/29/socially-engaged-art-and-affective-pedagogy

White, J. S. (2015) Toward a theory of arts entrepreneurship. *Journal of Arts Entrepreneurship Education*, 1(1), https://jaee.ncsu.edu/volume1-1-number-1-2015/toward-a-theory-of-arts-entrepreneurship/

Thank you!

Pamela Burnard es licenciada en Interpretación Musical, Educación Musical, Educación y Filosofía. Su principal interés es la investigación de creatividades, por la que es reconocida internacionalmente. Es autora / coautora / editora de 15 libros, 21 informes y más de 100 artículos en revistas arbitradas.

Invitada regularmente a dar discursos y charlas por todo el mundo, Pamela es conocida por su trabajo como académica, educadora, investigadora, editora, presentadora y dinamizadora de talleres. Es coeditora de la revista internacional *Thinking Skills and Creativity*, colaboradora de la Red de Creatividades en las Artes Interculturales (CIAN) y miembro de numerosos consejos editoriales.

Pamela administra un extenso programa de seminarios nacionales e internacionales de investigación, que complementa con programas de doctorado y maestría tales como el máster en Artes, Creatividades y Educación (ACE). También ha construido redes extensas que vinculan universidad, industria, sectores escolares y organizaciones comunitarias y de artes interculturales. Su supervisión de investigaciones doctorales abarca investigaciones sobre creatividades, modelos de aprendizaje y enseñanza creativa, cultura de aprendizaje, evaluación de la creatividad, medios digitales y creatividades musicales y género en la educación superior, el conservatorio y la comunidad.

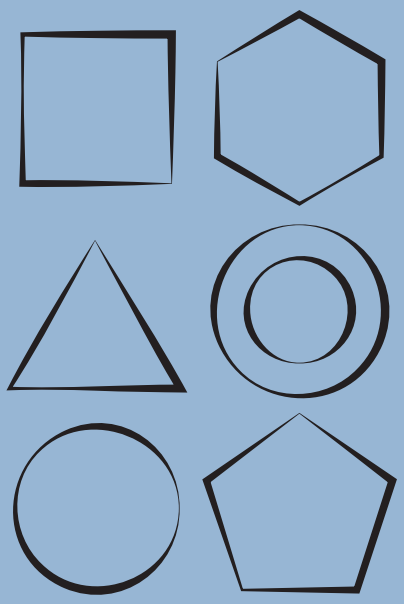
educación

conferencia de clausura

La creatividad en las Enseñanzas Artísticas Superiores. Puntos de discusión

Antonio Narejos

Asesor técnico docente. Embajada de España ante la OCDE en París



La creatividad en las Enseñanzas Artísticas Superiores. Puntos de discusión

Antonio Narejos

Somos creativos. La práctica totalidad de quienes nos encontramos aquí trabajamos a diario con la creatividad, como artistas, pero también como educadores.

Sin embargo, en un sentido más amplio, cabe preguntarse por el papel que juega la creatividad en las Enseñanzas Artísticas Superiores. ¿Estamos aprovechando realmente todo su potencial en nuestros centros?

La creatividad hoy es un concepto emergente que encontramos en todos los ámbitos: en la ciencia, en la economía, en la industria, en los modelos de negocio o en el mercado laboral.

El entorno en que vivimos está cambiando a un ritmo vertiginoso. Oímos decir con frecuencia que en un futuro próximo muchas de las profesiones actuales desaparecerán y que surgirán otras, para dar cuenta de las nuevas necesidades de ese futuro que ya está aquí, y que cada día nos asalta por sorpresa.

Como educadores, antes era suficiente con preparar a los alumnos para que hicieran las cosas bien. Pero hoy tenemos que prepararlos, además, para la incertidumbre de mañana y para unas opciones laborales que, en buena medida, se están redefiniendo sin cesar. Tenemos que prepararlos para adaptarse a los cambios y a los continuos desafíos de la sociedad actual.

Cada vez hay más consenso en torno a la creatividad como una de las competencias que más contribuye al desarrollo personal de los estudiantes y a la evolución de la sociedad. De hecho, está siendo una de las competencias más demandadas por los empleadores en todos los campos.

La encuesta publicada por el World Economic Forum en 2016, previó que en 2020 la creatividad será la tercera capacidad más demandada por las empresas, solo por detrás de la resolución de problemas complejos y el pensamiento crítico.

IBM 2015	WORLD ECONOMIC FORUM 2020
1. Resolución de Problemas Complejos	1. Resolución de Problemas Complejos
2. Coordinación con Otros	2. Pensamiento Crítico
3. Gestión de Personal	3. Creatividad
4. Pensamiento Crítico	4. Gestión de Personal
5. Negociación	5. Coordinación con Otros
6. Control de Calidad	6. Inteligencia Emocional
7. Orientación al Servicio	7. Criterio y Toma de Decisiones
8. Criterio y Toma de Decisiones	8. Orientación al Servicio
9. Escucha activa	9. Negociación
10. Creatividad	10. Flexibilidad Cognitiva

Tabla 1. Encuesta publicada por el World Economic Forum en 2016

Compárese con esta otra encuesta anterior que solo 5 años antes publicó IBM, donde la creatividad estaba entre las 10 competencias más demandadas, aunque no en tan buena posición.

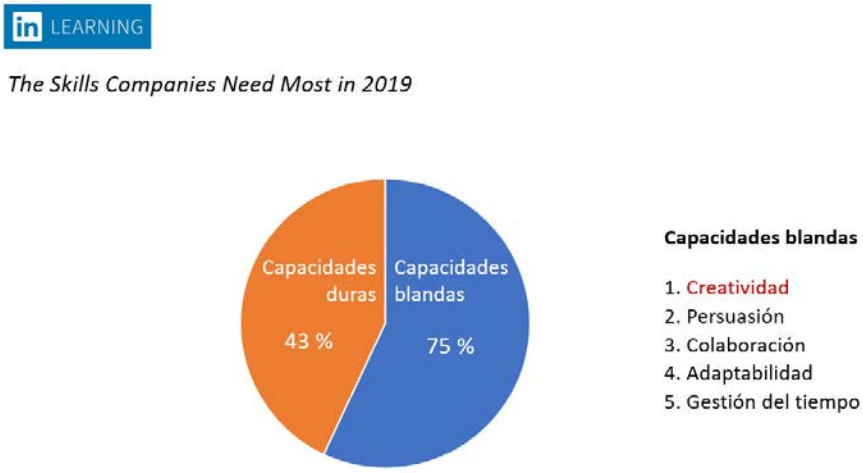


Figura 1. Encuesta publicada por IBM en 2011

Esto implica que está ganando posiciones con un gran impulso, aunque conviene hacer un matiz, porque el significado del término creatividad se emplea en muy diversos sentidos, como con el empleado de una cafetería que sirve unos cortados muy creativos o el de una tienda de regalos que envuelve los paquetes con mucha creatividad. Para establecer una diferencia, muchos prefieren hablar de creatividad «con c minúscula», para la de la vida cotidiana; y «con C mayúscula», para la de los logros relacionados con el talento y la genialidad, aunque otros consideran que se trata de una misma creatividad, aunque con diferentes niveles de expresión.

En una reciente encuesta realizada por Linkedin, la mayor comunidad social de profesionales, el 57 % de los líderes *senior* del mundo empresarial dice que las habilidades blandas son hoy más importantes que las habilidades duras. Entre estas competencias blandas, o transversales, están las habilidades sociales, las emocionales, la capacidad de comunicarse, de trabajar en equipo, etc. Aquí se engloban los antiguos contenidos actitudinales que siempre nos costaron tanto definir en las programaciones de nuestras asignaturas. Antes se centraba toda la atención en los conocimientos y las habilidades, en el desarrollo de las capacidades específicas, poniendo en un segundo plano la capacidad de llevarlas a la práctica, la resolución de problemas reales o la adaptación a la vida profesional. Y la primera de estas competencias blancas es precisamente la creatividad.

En otra encuesta, esta vez de Adobe, se les preguntó a profesionales de distintos ámbitos, y la gran mayoría consideraba que la creatividad debía haber tenido más importancia en sus estudios:

94 %, es importante impulsar el pensamiento creativo
91 %, es más importante para el éxito que las asignaturas de la carrera
88 %, debería estar en el currículum (92 % mujeres, 85 % hombres)
71 %, debería ser una asignatura como Matemáticas o Ciencias.

Déjenme que les muestre una estadística más, la de Pew Research Center de 2016, realizada en 19 países sobre la importancia que cada uno de ellos otorga a la creatividad en la educación.

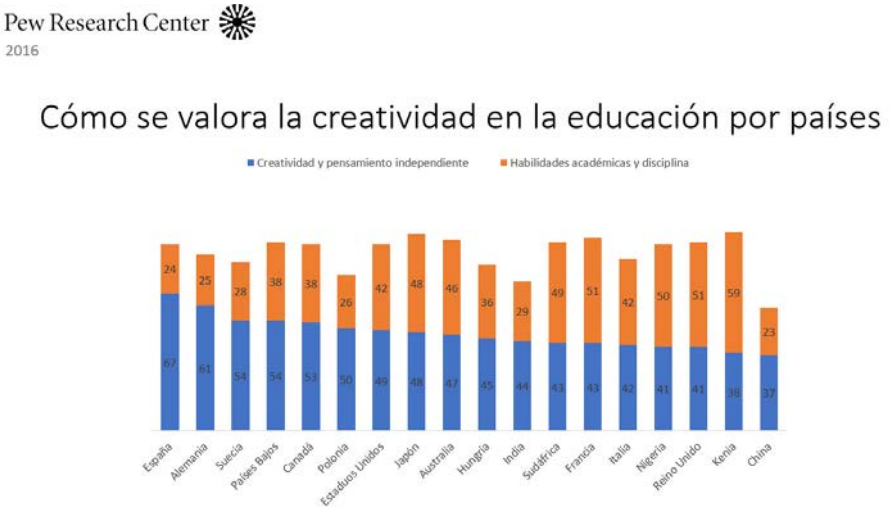


Figura 2. Encuesta publicada por Pew Research Center en 2016

Están ordenados por el porcentaje que valora más ser creativos (en color azul) y como vemos, España ocupa el primer lugar. Es decir, que nosotros ponemos la creatividad casi tres veces por encima que las competencias académicas (67 % - 24 %). En el otro extremo encontramos a Reino Unido, con un 51 % - 41 %.

Pero ya está. No más estadísticas por el momento, aunque en los últimos meses estoy descubriendo el valor y la potencia de los datos. De hecho, en mi actual trabajo en la Embajada de España ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en París trabajo con datos y estadísticas cada día y aprendo el modo de apoyarse en ellas para desarrollar políticas basadas en evidencias.

La OCDE trabaja realizando estudios exhaustivos en numerosos campos, como economía, ciencia, comercio, empleo, agricultura o educación. Y estos estudios se basan en el análisis de los países más desarrollados del mundo, con el fin de que puedan aprender unos de otros, tanto en sus debilidades como en sus fortalezas. Como saben, en la OCDE están representados los Estados de 35 países (lo que también se llama «el club de los países ricos»), aunque en muchos de estos estudios también se incluye a otros países más allá de su ámbito.

Un ejemplo es el famoso informe PISA (Programme for International Student Assessment), un examen que se lleva a cabo cada tres años, en el que participan medio millón de estudiantes de 15 años en 80 países y donde se evalúan la competencia lectora, matemática y científica.

Hay otros proyectos menos populares dentro del Departamento de Educación, aunque de mayor importancia, son «Education at a Glance», que analiza centenares de indicadores educativos que van desde el rendimiento de los estudiantes, a los recursos humanos o el impacto socioeconómico, desde la educación primaria hasta la terciaria; o «Education Policy Outlook», que analiza en detalle los sistemas educativos y compara las políticas en educación de los diferentes países.

Estos estudios se traducen en recomendaciones independientes que los gobiernos están asumiendo para adaptar sus políticas, sencillamente porque son los más rigurosos, mejor fundamentados y más fiables.

Hay que tener en cuenta todos los países que aquí aparecen se ven reflejados en estadísticas y rankings poniendo en evidencia tanto lo que se está haciendo bien como lo que no. Por ejemplo, esto nos permite saber que España es el país de toda la OCDE donde hay más alumnos repetidores en el nivel de educación secundaria inferior, en la ESO (un 11 % repite curso, frente a la media de los 35 países, que es del 2 %), y también sabemos que la diferencia de género de nuestro alumnado es similar a la del resto: el 60 % de repetidores son chicos.

Pero, si no se usan bien, estos resultados pueden llevar a legislar con el único fin de ganar posiciones en las estadísticas y no para mejorar realmente la educación. Por ejemplo, reduciendo la presencia de la educación artística en primaria y secundaria para aumentar la carga en matemáticas, porque los estudiantes españoles suspenden en el informe PISA.

Desde el principio, al llegar a París, me interesé en conocer lo que se había investigado en relación con las enseñanzas artísticas y, para mi sorpresa, a pesar de que cuentan con miles de publicaciones e informes desde su creación en 1961, solo había una publicación relacionada: *Art for art's sake?*[1], que se puede traducir como «¿Arte a beneficio del arte?», en la que se muestra la importancia de las enseñanzas artísticas no solo pensando en formar artistas —de ahí la pregunta ¿a beneficio del arte?—, sino también por su contribución al desarrollo de cualidades como la observación, la expresión, la persistencia, la colaboración o la reflexión.

También se están desarrollando nuevos espacios donde las enseñanzas artísticas tienen muchas conexiones con las habilidades sociales y emocionales. Pero donde se está comenzando a despertar un verdadero interés es en un aspecto muy concreto: la creatividad.

1. Winner, E.; Goldstein, T.; Vincent-Lancrin, S. *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing: Paris. 2013

En el próximo examen de PISA, que se llevará a cabo en 2022, está previsto que por primera vez se evalúe la creatividad, junto a las competencias matemática, científica y lectora. He preguntado por el procedimiento que se seguirá para esta evaluación y, según me dicen, todavía no se ha decidido, aunque tiene que resolverse en los próximos meses para que dé tiempo a diseñar las pruebas.

Además, en septiembre pasado comenzó un proyecto sobre creatividad y pensamiento crítico en el que participan universidades y otros centros de educación superior: «Fomentar y evaluar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior y en la formación del profesorado», coordinado por Stéphan Vincent-Lancrin.

El próximo encuentro será el 14 de este mes, al que asistiré, por supuesto. Alguna de las preguntas a las que trata de dar respuesta son:

> ¿De qué hablamos cuando hablamos de creatividad y pensamiento crítico en el contexto de la educación superior?
>
> ¿Cómo desarrollar una práctica entre pares sobre pedagogías que fomenten intencionalmente la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes?
>
> ¿Cómo se evalúa a los estudiantes para demostrar la adquisición de estas habilidades?

En relación a esta última pregunta, una de las herramientas de evaluación que más se están empleando hoy son las rúbricas. Por si alguien no está familiarizado con ellas, las rúbricas son guías de puntuación para valorar el grado de consecución de los aspectos que se quieren evaluar.

Solo pondré un ejemplo extraído del libro de Susan M. Brookhart *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading* (2013)[2]. Cada fila corresponde a un criterio de evaluación. Las columnas recogen descriptores que se corresponden a los niveles.

2. En *Educational Leadership*, 70, 5 [Creativity Now!], 2013, pp. 28-34. [En línea] Disponible en: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb13/vol70/num05/Assessing-Creativity.aspx

Rúbrica para evaluar la Creatividad

	Muy creativo	Creativo	Ordinario / Rutinario	Imitativo
Combinar ideas	Las ideas se combinan en formas originales y sorprendentes para resolver un problema, abordar un problema o hacer algo nuevo	Las ideas se combinan en formas originales para resolver un problema, abordar un problema o hacer algo nuevo	Las ideas se combinan de formas que se derivan del pensamiento de otros (por ejemplo, de los autores en las fuentes consultadas)	Las ideas son copiadas o actualizadas de las fuentes consultadas
Comunicar algo nuevo	El producto creado es interesante, nuevo o útil, y hace una contribución original que incluye la identificación de un problema, problema o propósito previamente desconocido	El producto creado es interesante, nuevo o útil, y hace una contribución original para su propósito previsto	El producto creado cumple su propósito previsto	El producto creado no cumple su propósito previsto

Susan M. Brookhart, 2013, *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading* (extracto)

Tabla 2. «Cómo crear y usar una rúbrica para la evaluación formativa y la calificación», Susan M. Brookhart, 2013 (extracto traducido por el autor)

Una de las cuestiones que también se plantean en este proyecto es si la creatividad puede ser una materia independiente o si se trata de contenidos transversales.

Existen muchos casos en los que se considera que la creatividad puede ser objeto de atención individualizada, desde que en Búfalo decidieron, hace 50 años, crear una titulación específica (de grado y máster) en el Centro Internacional de Estudios en Creatividad, perteneciente a la Universidad estatal de Nueva York.

Pero vamos a bucear en las Enseñanzas Artísticas Superiores en España para ver qué eco tiene la creatividad, como tal. En relación a los títulos superiores, me he limitado a los Reales Decretos de 2010 que regulan el contenido básico de cada especialidad.

He dejado fuera las referencias a la creación (escénica, teatral, coreográfica, creación e interpretación, creación y difusión) porque no me interesan los resultados de la creatividad, sino la creatividad como proceso o como cualidad.

En las introducciones de Arte dramático, Música y Danza se habla expresamente del «estímulo de la capacidad creativa»:

> **Arte dramático**
>
> Competencias generales del título: «Procesos creativos y sinceridad, responsabilidad y generosidad en el proceso creativo»

Contenidos de las materias: «El cuerpo y la voz como instrumentos creativos»

Danza

Competencias generales del título: «Proceso creativo». Específicas: «labor creativa»

Descriptores/contenidos: «Pedagogía de la danza: La improvisación como medio de expresión y desarrollo de las capacidades creativas»

Diseño

Perfil profesional: «corresponde al de un profesional cualificado capaz de concebir, fundamentar y documentar un proceso creativo…»

Competencias específicas: «Generar propuestas creativas de diseño atendiendo las necesidades y las tendencias del mercado, de creatividad, de innovación, etc.»

Música

Competencias específicas del título: «Adquirir una personalidad artística singular y flexible que permita adaptarse a entornos y retos creativos múltiples»

Competencias específicas de diferentes especialidades: «Desarrollar actitudes creativas y de pensamiento creativo».

Quizá llame la atención que en Interpretación figure: «Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa».

Y en **Pedagogía**: «La gestión de conflictos y la creatividad».

En el Real Decreto de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, sin embargo, no he visto ninguna referencia a la creatividad.

En las titulaciones de Máster en enseñanzas artísticas, solo he encontrado referencias a la creatividad en las titulaciones de Diseño: Creatividad y Desarrollo de Producto, en Valencia; Diseño Gráfico y Creatividad Digital, en Sevilla; y Estrategias de Creatividad Espacial y Gráfica en Instalaciones Efímeras, en Aragón.

En el ámbito de las tesis doctorales solo puedo citar las tesis de música, por la base de datos que mantengo actualizada y que muchos de ustedes conocen a través de la web tesisdemusica.com. Filtrando las casi 2300 tesis recogidas desde 1977 con la cadena de caracteres «creat», aparecen 37, aunque la primera que menciona la creatividad es de 2002. La mitad de ellas, 14, están relacionadas con la educación y se centran en aspectos como la improvisación, la escucha, la expresión o el movimiento. Algunos hablan de la creatividad a través de instrumentos, como el violín, el arpa y el piano, pero me han llamado más la atención algunas tesis que conectan los dominios figurativo y musical, y de ellas una en particular: *El detonante creativo de*

base pedagógico musical en los productos de rediseño del diseño de interiores, de la profesora de Artes Plásticas y Diseño Ruth Muñoz.

Por supuesto, tanto en diseño, como en danza, arte dramático y restauración de bienes culturales hay muchas tesis directa o indirectamente relacionadas con la creatividad, pero yo no he tenido acceso a ellas para poder incluirlas aquí.

No quiero que mi aportación a este congreso se quede en el terreno de las reflexiones generales, sino que quisiera orientarla hacia un terreno más práctico. Y sobre esto me gustaría plantear algunos puntos de reflexión y discusión.

Voy a centrarme en cuatro apartados que se corresponden con las preguntas: ¿Qué enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Para qué enseñamos? ¿Dónde enseñamos?

La primera de ellas está relacionada con el…

Contenido artístico de las enseñanzas

La creatividad está en el origen de los materiales con los que trabajamos: obras de teatro, música, coreografías, diseños y patrimonio cultural. Aunque esta adopta diferentes formas cuando hablamos de enseñanzas artísticas: no se manifestará del mismo modo la creatividad del compositor que la del intérprete, la del director de escena o el coreógrafo que la del actor o el bailarín, la del diseñador que la del restaurador, pero la creatividad está siempre presente en cualquiera de estos ámbitos.

Ahora bien, cuando hablamos de creatividad, lo que esperamos es que esta nos conduzca a la solución de problemas reales. Se trata de trabajar con originalidad, por supuesto, pero también con eficacia. Hablamos de una creatividad aplicada, y no de meras ocurrencias, intuiciones o abstracciones.

Nuestras enseñanzas se apoyan en dos soportes que son imprescindibles, aunque en apariencia parecen oponerse a la creatividad:

> Para que pueda manifestarse, es necesario el dominio de una técnica, de un oficio. Un saber hacer que también tiene lugar dentro de una ética profesional.
>
> Están basadas en la tradición. Por muy creativos que queramos ser, no se puede crear a partir de la nada. Por muy originales y rompedores que queramos ser, partimos siempre de una base cultural que es precisamente lo que da sentido a cualquier nueva aportación.

Estos dos aspectos son fundamentales, pero también encierran un riesgo, el de caer en el excesivo academicismo. Esto sucede, a mi entender, por dos barreras psicológicas:

> En el mundo académico hay un tremendo miedo a cometer errores.
>
> En algunas de nuestras enseñanzas, al menos en las de música, es algo que yo he detectado: parece que ante todo se quiere enseñar a los alumnos a ser correctos y solo después se pasa a la parte más creativa.

Con frecuencia se teme ser demasiado original. Muchas veces se pone más el acento en la imitación o la reproducción de modelos que en impulsar a los alumnos a buscar nuevas soluciones, a ser disruptivos, a pensar fuera de caja.

El juego de los «nueve puntos»

El objetivo de este juego es conectar los 9 puntos usando 4 líneas rectas o menos sin levantar el lápiz y sin pasar dos veces por una misma línea más de una vez.

Parece imposible, pero tiene muchas soluciones. El principal obstáculo para encontrarlas es que la mayoría de las personas suele imaginar un límite en el contorno del área que encajona los 9 puntos. Y claro, así es imposible. Solo puede solucionarse si se va más allá de esta área.

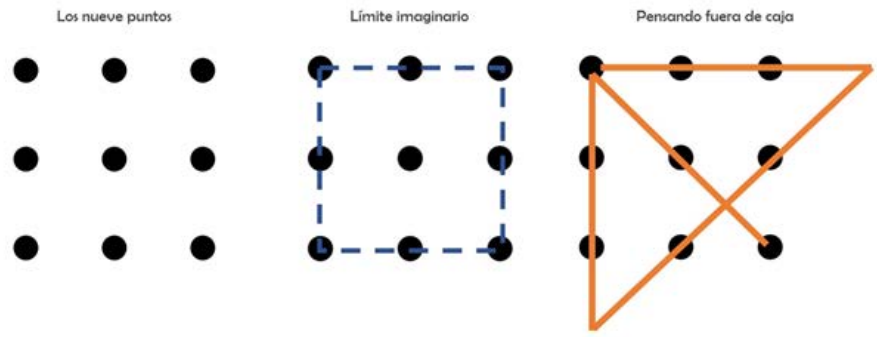


Figura 3. El juego de los «nueve puntos»

A pesar de provenir de centros en los que trabajamos con la creatividad, a menudo parece que nos encontramos más cómodos dentro de la caja. De hecho, músicos y bailarines, por ejemplo, llamamos conservatorios a nuestros centros de enseñanza,

en lugar de llamarlos «innovatorios» o, como pedía Stockhausen, que se convirtieran en «exploratorios».

Pondré dos ejemplos:

> La música contemporánea solo hoy, en pleno siglo XXI, está comenzando a normalizarse en los conservatorios. Parece que estábamos esperando a ver el siglo XX como algo superado. Convertida en música del siglo pasado, la música contemporánea ya tiene permiso para estar en los conservatorios.

El segundo ejemplo parece lejano, pero no lo es tanto:

> La Academia de Danza Vaganova de San Petersburgo es portadora de la tradición del ballet clásico de Rusia, que ha conservado en toda su pureza desde 1738. Para hacernos una idea de su antigüedad, ha de tenerse en cuenta que la primera escuela de canto y declamación se fundó en París 46 años más tarde (en 1784) y el primer conservatorio, también en París, en 1795.

Pues bien, en 2012, estando yo en un congreso en San Petersburgo, me encontré con Eva López Crevillén, la actual directora del Conservatorio Superior de Danza de Madrid, que estaba impartiendo clases en la Vaganova, como colaboradora de Nacho Duato. Se trataba de la primera vez que los rusos abrían su escuela a una influencia exterior. Me los imagino, en la rigidez de su sistema, adoptando el particular uso de las metáforas e imágenes artísticas que Duato emplea para captar el espíritu de la música y conectarla con los movimientos corporales.

Metodologías

En un artículo reciente de mi blog planteé la necesidad de revisar los planes de estudio de las Enseñanzas Artísticas Superiores de música, aunque la reflexión puede ser válida para todas. Hace ya ocho años que comenzó la implantación de la LOE y todavía no se habla de la evaluación de las mismas. ¿Tan bien hicimos las cosas a la primera como para que realmente resulte innecesario valorar los resultados obtenidos y aportar algún tipo de mejora?

En lo que afecta a las metodologías, destaqué la desconexión que existe entre las diferentes asignaturas. Todas y cada una de ellas buscan la máxima excelencia, pero lo hacen por separado, y lo cierto es que no existen mecanismos de coordinación y evaluación colectiva que les aporten la necesaria cohesión y coherencia.

No se está transfiriendo el resultado de las investigaciones que los profesores llevan a cabo en sus tesis doctorales al desarrollo e innovación de los centros.

La actividad docente en España se desarrolla mayoritariamente en el plano individual, y se considera el espacio del aula y la relación del profesor con sus alumnos como algo cerrado. Sin embargo, los modelos educativos actuales buscan poner a trabajar juntos a los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza y la instrucción, incluso cooperando en una misma aula.

Trabajar en los ámbitos multidisciplinar y transdisciplinar. En el ámbito artístico estamos explotando la transferencia entre artes, pero en el educativo creo que se están desaprovechando las posibilidades de interacción dentro del ecosistema de las artísticas.

Y ¿qué decir de las nuevas tecnologías?

No voy a detenerme en cómo conectar dentro del aula las iniciativas de nuestros alumnos, que buscan por su cuenta referencias en Spotify, en YouTube, recursos de e-Learning en Internet, etc.

Lo que más me interesa aquí, por su relación con la creatividad, es destacar el papel que está comenzando a jugar la inteligencia artificial.

Voy a mostrarles solo unos ejemplos de lo que se llama creatividad computacional:

«The Next Rembrandt» es un proyecto en el que han colaborado ING y Microsoft, y que culminó en un cuadro pintado por un ordenador al estilo de Rembrandt. El software analizó sus pinturas y obtuvo múltiples patrones formales, de luces, colores y hasta del estilo de los trazos de su pincel. Con esta información creó una obra nueva que muchos podrían confundir con una obra auténtica.

¿Pero, en un caso como este, podemos hablar realmente de arte y creatividad?

Que las máquinas pueden hacer cosas parecidas a las que hacen los hombres es algo de lo que hoy ya no tenemos duda. El problema será cómo nos relacionaremos nosotros con este hecho. Porque hace algún tiempo, se veía como un juego, como algo anecdótico, pero hoy muchas personas piensan que estamos cediendo demasiado terreno a las máquinas y, en consecuencia, temen que vayamos a ser reemplazados por ellas. Pero esto no es exactamente así.

En el congreso «Creators Conference» de 2015 en Bruselas, un responsable del IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique) me habló de un proyecto que estaban desarrollando desde hacía años, aunque a él le preocupaba que se difundiera. Se trataba del «OMAX», un sistema por el que un ordenador apren-

de de interpretación a través de un músico. Después de una breve intervención del intérprete, el ordenador es capaz de seguir, improvisando él solo en el mismo estilo del músico.

Pero la utilidad que está teniendo el «OMAX» hoy, es la de interaccionar con los intérpretes con base en sus propias interpretaciones, no suplantándolos, sino enriqueciendo la experiencia de la interpretación y la creación musical.

En esta línea, les voy a mostrar el proyecto madrileño «Piano & Dancer», donde la bailarina Muriel Romero interacciona con un piano mediante sensores que se encuentran en sus muñecas y sus tobillos, convirtiendo el instrumento, literalmente, en una extensión de su cuerpo. El compositor Pablo Palacio y el técnico de sonido Daniel Bisig controlan las opciones de sonoridad del piano, modificando parámetros sobre la marcha, pero siempre es la bailarina quien produce los sonidos. No se trata ya de una bailarina que se adapta a la música, sino de una música que surge de su propia danza. Una música a medida.

Todo este mundo nos plantea luces y sombras, pero no se trata de que las máquinas nos vayan a reemplazar. No se trata de enfrentarnos a ellas, sino de ponerlas a nuestro servicio.

Conexión con el mundo profesional

Una de las novedades más significativas del sistema europeo de educación superior fue la de situar al alumno en el centro. Enseñar y evaluar por competencias implicaba ir más allá del modelo basado en conocimientos, habilidades o destrezas, para tener en cuenta que también hay que formar al alumnado, por ejemplo, para ser más innovadores. Nuestra misión como educadores no es prepararlos para nuestro pasado sino para su futuro.

En los Descriptores de Dublín se definieron las competencias básicas sobre las que se basaron las titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y ahora se habla de lo que la UNESCO denomina las «competencias del siglo XXI» en el proyecto Educación 2030, que, fundamentalmente, se orienta al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

No sabemos lo que pasará en 2030, pero la realidad hoy es que existen grandes desajustes entre lo que se enseña en las universidades o en los centros superiores, y las necesidades laborales que realmente se demandan.

Los desajustes afectan a la mayoría de los ámbitos laborales y según la OCDE en España tenemos uno de los desajustes laborales más pronunciados, solo por detrás de Grecia e Islandia.

Estos desajustes se manifiestan en dos extremos: la sobrecualificación y la infracualificación. En el caso de nuestros alumnos, tenemos sobrecualificación cuando, en música, por ejemplo, los preparamos para ser grandes concertistas y al terminar sus estudios muchos de ellos tienen que dar clases en academias para sobrevivir.

Y también tenemos infracualificación, como se ve con los pocos premiados que tenemos en concursos internacionales o cuando se convocan plazas de profesor en conservatorios superiores y con frecuencia se quedan desiertas, bien porque no hay gente que se presente bien porque los que lo hacen no están suficientemente preparados…

El objetivo principal de los centros es ofrecer una enseñanza de calidad. Pero hay que pensar si después esta enseñanza tendrá aplicación, y también, cómo pueden llegar a tenerla y conectar con el mundo real. Los cambios en la sociedad están haciendo a los centros plantearse si la integridad artística está en peligro: ¿Será posible mantenerla en un mundo en el que predominan los criterios del mercado y la industria?, donde los rankings y las estadísticas pesan más que los valores y el espectáculo más que la cultura?

La pregunta: ¿para qué enseñamos? implica repensar el modelo de titulado que queremos y desglosarlo en diferentes perfiles.

Al estar basados los planes de estudio en los mínimos establecidos por el Ministerio, la oferta de nuestros centros se parece mucho. Es muy difícil singularizarse en el ámbito de la oferta académica de grado. Solo en el ámbito de los másteres es donde hoy tenemos margen para ser más competitivos, como sucede con el nuevo Máster de Pianista Acompañante de Instrumentos, Canto y Danza que ofrece el Real Conservatorio de Madrid, cualificación muy necesaria en el ámbito artístico y laboral, aunque hasta ahora nadie le había prestado atención.

Pero para orientar correctamente las titulaciones necesitamos recabar datos y realizar estudios que aún están pendientes en España, por ejemplo, sobre el seguimiento de la carrera del alumno, cuáles son sus expectativas laborales en el primer año después de terminar los estudios, cuál es el itinerario profesional que han seguido posteriormente, cuántos jóvenes con talento han tenido que marcharse de España porque aquí no han tenido posibilidad de continuar sus estudios o de trabajar en su campo y desarrollar un proyecto de vida…

Pero no nos engañemos, estos pasos no podemos darlos solos. Las mejores oportunidades profesionales para nuestros alumnos requieren mejores decisiones en las políticas educativas.

Esto me da pie para entrar en el siguiente y último punto.

Los centros

Con respecto a nuestros centros, hace falta creatividad, realmente mucha creatividad, como la que estamos demostrando en España, para sacar adelante unas enseñanzas superiores del EEES dentro del marco propio de las enseñanzas secundarias, con las enormes limitaciones que esto supone.

En poco tiempo hemos pasado de impartir enseñanzas de régimen especial a enseñanzas superiores, al mismo nivel académico que las universitarias, y a expedir títulos equivalentes al grado y máster. Pero cuando hablamos de los centros…, ahí nos hemos atascado. Hasta el debate sobre la oportunidad o no de convertir nuestras enseñanzas en universitarias se ha diluido en los últimos dos años.

La realidad es que hemos salido adelante con alto compromiso, buena voluntad, sobreesfuerzo y muy pocos recursos, gracias a que tenemos unos claustros realmente competitivos e implicados y además contamos con un alumnado vocacional. Y, como resultado, también tenemos en España ejemplos de buenas prácticas que se están llevando a cabo en muchos lugares.

Pero el verdadero reto para nuestros centros es el de transformarse de «centros que imparten enseñanzas superiores» a «centros superiores que imparten enseñanzas», pero también centros de innovación, de creación, investigación y desarrollo.

Para que nuestra creatividad no se quede en sueños irrealizables necesitamos cambios legislativos que nos equiparen a Europa. Hay muchas cuestiones fundamentales que sencillamente no nos podemos plantear, como:

- Investigación
- Internacionalización
- Desarrollo de la formación a lo largo de toda la vida
- Programas de orientación e inserción profesional

Atracción de talento extranjero y recuperación del nuestro que se ha marchado.

Estas son solo algunas claves que considero básicas para poder reimaginar y re-impulsar nuestras enseñanzas y nuestros centros, lo que reclama un nuevo marco legislativo y social.

Vamos a necesitar una dosis extra de creatividad para conseguir llegar a nuestros gobernantes. Creo sinceramente que hasta ahora no hemos sabido explicar bien lo que nuestras enseñanzas necesitan y cuál es nuestro verdadero potencial. En muchas ocasiones hemos preferido la indignación y la queja, en lugar de reclamar el espacio que nos corresponde, mostrando nuestros valores y haciéndonos visibles en nuestras fortalezas.

Debemos ser capaces de ver las cosas de otra manera, de tener claro hacia dónde vamos y embarcarnos en la aventura para conseguirlo.

Como dice Paulo Coelho: «Si piensas que la aventura es peligrosa, prueba con la rutina: es letal».

Y al final de esta aventura, el futuro de nuestras enseñanzas será el lugar que entre todos seamos capaces de crear. Entusiasmo y creatividad no nos faltan.

Antonio Narejos Bernabéu es pianista, compositor, pedagogo e investigador musical. Adquirió su formación en el Conservatorio Superior de Alicante y Real Conservatorio Superior de Madrid, continuándola posteriormente en Bruselas y París. Ha dado recitales de piano e impartido clases magistrales en España, Alemania, Bélgica, China, Croacia, Corea del Sur e Italia. Entre sus grabaciones cabe citar las realizadas para Opera Tres, Discobi, RTVE Música o Verso.

Doctor en Filosofía por la Universidad de Murcia, realizó su tesis doctoral sobre la estética musical de Manuel de Falla. Su actividad como investigador ha sido premiada por la Fundación Archivo Manuel de Falla, el CIOFF y el INAEM, y está acreditada por ponencias en congresos, monografías y publicaciones en revistas especializadas como *Música y Educación*, revista de la SEdeM o *Quodlibet*, entre otras.

Entre 2009 y 2015 fue miembro del consejo de la Association Européenne des Conservatoires (AEC) y desde 2013 es el delegado español de los compositores sinfónicos en la European Composer & Songwriter Alliance (ECSA). En 2011 fue nombrado académico de número de la Real Academia de Bellas Artes Santa María de la Arrixaca de Murcia.

Hasta 2018 desarrolló su labor pedagógica en la Universidad de Murcia como profesor del máster en Investigación Musical y en el Conservatorio Superior de Música de Murcia como profesor de Piano. En la actualidad es asesor técnico docente en la representación de España ante la OCDE en París.

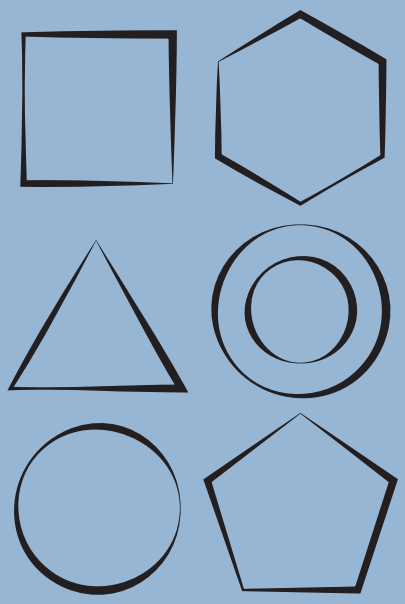
educación

conferencia de música

Propuesta de un modelo conceptual para la investigación sobre mi práctica interpretativa

Josu Okiñena

Pianista. «Musikene», San Sebastián, País Vasco



Propuesta de un modelo conceptual para la investigación sobre mi práctica interpretativa[1]

Josu Okiñena Unanue

Mi aportación con esta ponencia consiste en unas reflexiones teórico-prácticas sobre la interpretación musical, como actividad artística, y en relación con los objetivos de este congreso: buscar la relación entre las actividades artísticas y la investigación. Se trata de un tema central, por la implicación de la investigación en las actividades que desarrolla el intérprete, y cobra importancia cuando estos estudios han pasado a considerarse estudios superiores.

Desarrollar nuestra profesión y formar futuros profesionales no puede resolverse solo con la transmisión y desarrollo de las mejores técnicas artísticas; además es necesario promover la capacidad de analizar diferentes situaciones profesionales. Debemos diseñar y desarrollar proyectos personales y grupales en los que impere la reflexión crítica y el análisis de espacios creativos; y buscar caminos para argumentar cómo una profesionalidad reflexiva sobre la propia práctica aporta conocimiento: el intérprete interpreta investigando.

No es difícil deducir que estos planteamientos están presentes en nuestra profesionalidad; pero la realidad es que tenemos una duda latente, y por ello nos planteamos en este congreso si hay que buscar un paradigma específico para las disciplinas artísticas o si debemos ajustar nuestra actividad a las exigencias de la Academia.

El título de mi ponencia engloba dos puntos: uno, la propuesta de un modelo conceptual para la interpretación musical; y dos, la relación que existe entre la práctica interpretativa y la investigación; pero considero que su desarrollo necesita un tercero, que es el que les da significado: tenemos que determinar el campo de conocimiento de la interpretación musical.

1. Presenté esta ponencia en el «I Congreso Internacional de Investigación y Creación», en Madrid, en marzo de 2019. Motivos sanitarios, que todos conocemos, han retrasado su publicación, y también me han dado tiempo suficiente para ampliarla en *La interpretación musical como proceso artístico y científico: dos dimensiones complementarias* (Bilbao, 2021), un trabajo publicado por la Universidad de Deusto en el que desarrollo estas ideas.

El campo de conocimiento de la interpretación musical

Es necesario comenzar por determinar las peculiaridades de nuestra profesión con el fin de cuestionar si para su desarrollo, como proyecto de investigación, es necesario acomodarse a los paradigmas establecidos. Esta necesidad surge al considerar que estas normativas nacen en círculos científicos, que no se han planteado que existen otros campos de conocimiento que funcionan de forma diferente al suyo, como son la interpretación musical o todas las actividades artísticas en general.

Voy a proponer un modelo de investigación que arranca del estudio de teorías distintas a las que orientan los paradigmas clásicos, y que me han ayudado, durante años, en mi práctica. La primera premisa de la que parto es el entender la composición no como algo externo, que hay que dominar, sino como una oportunidad para conseguir una proyección personal y un camino para que el sujeto evolucione. Su desarrollo surge de la teoría de los sistemas autorreferenciales (Luhmann, 1991 y 1996), de donde recojo ideas que, más tarde, concreto.

Piensa este autor que el conocimiento comienza en la observación. Cuando el observador decide ser parte activa del conocimiento, ha de existir una relación entre sistema y entorno; de esta forma, cuando el intérprete aspira a conocer la composición que quiere interpretar, se sitúa como observador y oyente activo: es el sistema que observa la interpretación (entorno) con la que quiere relacionarse y no dominar. La actividad del intérprete (sistema) consiste en analizar el entorno y buscar los procedimientos que le ayuden a planificar y diseñar su proyecto; esto es posible si el sistema opta por considerarse protagonista de una nueva organización sobre lo que observa en el entorno. Para ello, la información que recibe debe estar sometida a la autoobservación (observar y observarse), desde la que analiza varias posibilidades en el entorno y trabaja con ellas para distinguir y seleccionar las que provoquen sinergias que hagan surgir un nuevo sistema (interpretación). Voy a concretar estas ideas con un ejemplo concreto:

Mi actividad comienza conociendo la composición. Para ejemplificar la vinculación entre interpretación e investigación me centro en la *Romanza olvidada-Romance oubliée*, S527, de Liszt. Compuesta en 1880, la *Romance oubliée* responde a la metáfora del olvido, que se refiere a «estados de alienación a consecuencia de la separación irreconciliable entre vida y sentimiento, presente y pasado, individuo y sociedad». (Dömling, 1993, p. 151)

Elijo la edición de *Editio Musica Budapest* para conocer los elementos musicales y observo que esta obra, en relación con la forma, consta de dos secciones: A y B.

Está escrita en una de mi menor y modula a mi mayor para la sección B. Incluye varias ideas musicales, entre las que destaco el tema principal:

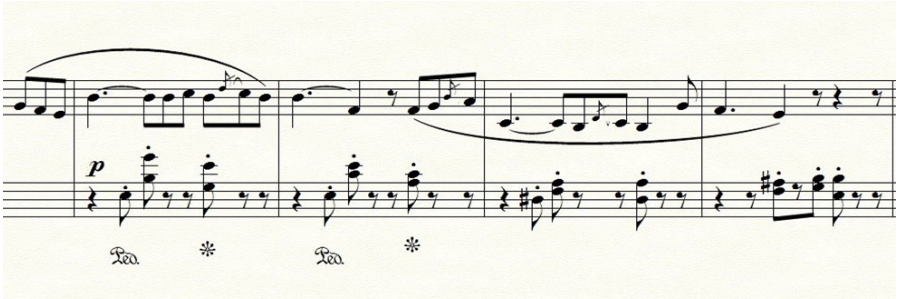


Figura 1. Tema principal de la *Romance oubliée* de Liszt[2]

A partir de esta información concluyo que la obra musical es una realidad que expresa un conjunto de elementos que interaccionan recíprocamente para dar unidad a la totalidad de la obra, por lo que hay que estudiarla como realidad compleja. El camino para conocer esta complejidad ha sido la observación, que me ha situado en la relación existente entre sistema (intérprete) y entorno (composición).

A continuación, paso a experimentar la obra en el piano y me cuestiono sobre los distintos tempi a los que podría ser interpretada. Para ello, profundizo en la información acerca del tempo, y al cuestionarme sobre las posibilidades de subdivisión del mismo observo la indicación de compás en la que está escrita la obra. Me sorprende que sea el propio autor quien ofrezca más de una posibilidad, tal y como se observa en la siguiente ilustración:

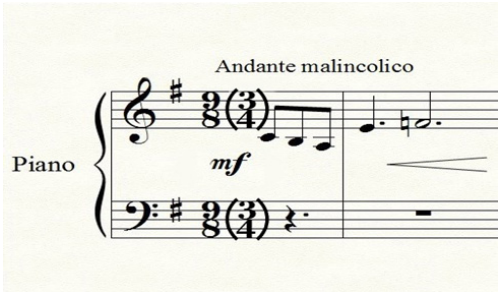


Figura 2. Indicación de compás de la *Romance oubliée* de Liszt.

2. Todas las figuras presentes en esta ponencia son elaboración propia

Esta información me lleva a experimentar la obra en relación con las dos indicaciones de compás que sugiere el compositor y constato que la subdivisión métrica puede afectar a la distribución de las frases de la obra. Son múltiples las posibles distribuciones de cada frase; recojo entre ellas dos distinciones sustancialmente diferenciadas. La primera de ellas, siguiendo la indicación de compás de 3/4, me lleva a comprender la frase como una unidad de cuatro compases, que indico con la línea negra, y señalo con una línea roja la dirección que le doy a esta frase conforme a esta distribución:

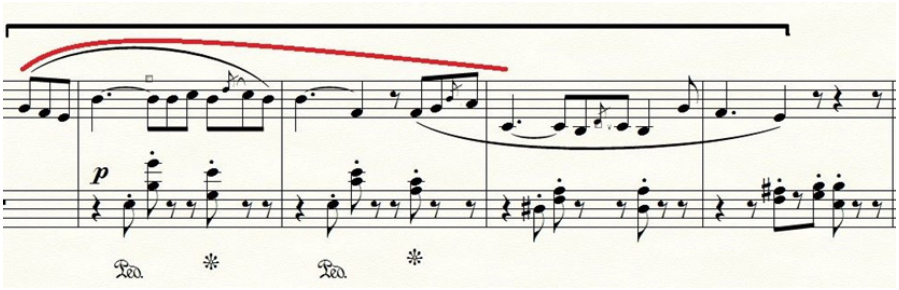


Figura 3. Distribución del tema inicial de la *Romance oubliée*, subdividido a negra con puntillo y dirección de la frase

En relación con la indicación de compás de 9/8, voy descubriendo distinciones de distribución de la frase en unidades menores, que al experimentarlas me provocan la necesidad de que el *tempo* sea más lento, con lo que consigo delimitar con mayor claridad esta nueva distribución, que presento a continuación:

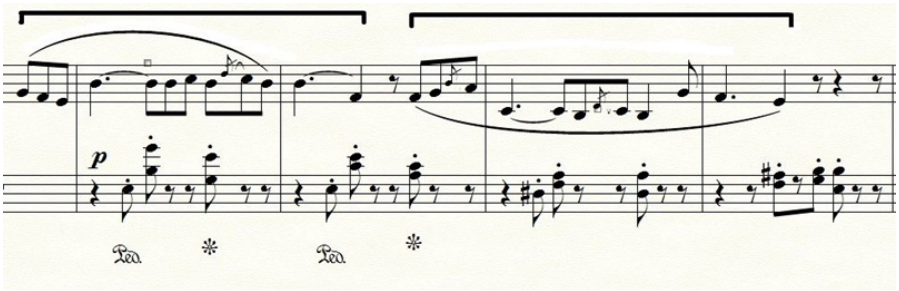


Figura 4. Distribución del tema inicial de la *Romance oubliée* subdividido a corchea.

Comprender esta línea melódica distribuida en dos semifrases de dos compases exige que cada una de ellas funcione autónomamente, con un inicio, punto central o álgido y final. Por ello, experimento cada una de ellas por separado y la sensación que me provoca me lleva a direccionarlas del siguiente modo:

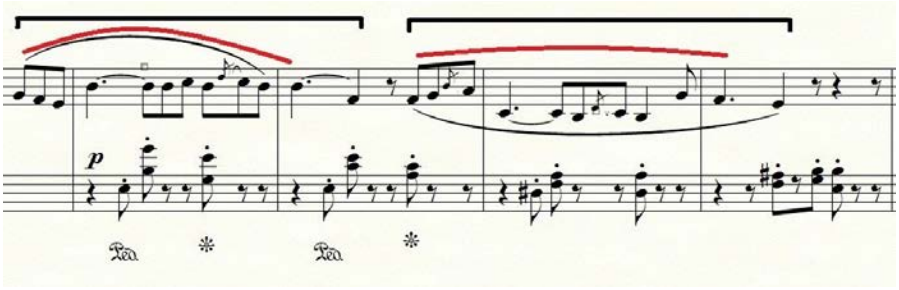


Figura 5. Dirección de las semifrases del tema inicial de la *Romance oubliée* subdividido a corchea

Estos diferentes modos de entender el tema principal me provocan numerosas inquietudes que no puedo resolver. Para enfocarlo, opto por profundizar en el estudio del otro elemento fundamental constitutivo de la realidad musical: el sonido, y remitirme a otros pasajes de la obra que puedan informarme para tomar decisiones interpretativas. Se trataría de una reflexión sobre la acción, como señala Schön (1992).

Continúo con el estudio de la obra, centrándome ahora en las posibilidades sonoras para la interpretación del tema inicial de la romanza, y experimento el sonido siguiendo las dos posibilidades expuestas anteriormente en relación con las indicaciones de compás: 3/4 y 9/8. Precisamente, siguiendo la indicación de compás de 3/4, con la consiguiente distribución de frase y dirección referida anteriormente, el pasaje me sugiere una línea vocal, una voz humana, que por su tesitura podría ser de *mezzosoprano*, con un acompañamiento pianístico en la mano izquierda. Al experimentar la sonoridad conforme a la indicación de compás de 9/8 que, tal y como he expuesto anteriormente, implica la distribución del tema en dos semifrases, me doy cuenta de que me evoca una referencia instrumental, un violín o una viola; quizá porque la duración del tema es mayor, por dicha distribución en semifrases o porque la agógica en legato me sugiere el movimiento del arco de un instrumento de cuerda. En cualquier caso, no puedo concretar las razones por las que surgen estos significados.

Hasta aquí he conocido la obra, que a partir de ahora se convierte en el entorno con el que me relaciono para ir construyendo el sistema. Desde la experimentación del tema principal de la sección A, he observado posibilidades en relación con el tempo, la indicación de compás y el sonido, y he distinguido:

A partir de la indicación de compás de 3/4, una distribución de frase de cuatro compases, con dirección hacia el tercer compás y con una referencia sonora a una voz de *mezzosoprano*.

En relación con la indicación de compás de 9/8, una distribución de frase de dos unidades de dos compases, con dirección hacia el segundo y cuarto compás, y con una referencia sonora a un instrumento de cuerda.

Partiendo de estas distinciones, el intérprete opta por una segunda opción para seleccionar aquellas en las que se sitúa como actor de su conocimiento sobre la interpretación. Esta selección es una decisión personal y libre que tomo a partir de varias circunstancias, entre las que quiero señalar dos: la influencia que puedan tener conocimientos anteriores sobre una situación nueva; lo que lleva a mi cerebro a trasferir unas ideas y no otras, y una opción subjetiva para seleccionar aquellas que son más significativas, desde la convicción de que en otros momentos podría seleccionar otras.

Continúo con el estudio de la sección B y la aparente sencillez de sus elementos musicales va abriéndome a significados que me resultan reveladores. Esta sección está escrita en compás de 2/4 y para interpretarlo opto por mantener la equivalencia métrica de las pruebas realizadas en la sección A, siguiendo el compás de 9/8. No puedo explicar las razones, pero mis sensaciones son más afines con la pieza cuando sigo la indicación de 9/8 al relacionar esta sección con la sección A.

Repito nuevamente la sección B y experimento una sensación de incertidumbre: caigo en la cuenta de que posiblemente mis prejuicios en relación con las peculiaridades de la estética romántica de las composiciones de Liszt me impedían vislumbrar posibilidades sonoras diferentes a las del romanticismo, y descubro que este autor transgrede usando las texturas de su lenguaje instrumental y es precursor de muchos compositores del siglo xx. Esto lo constato también en los rasgos modales de esta sección, propios del neomodalismo francés finisecular. Por ello profundizo en su estudio con una mentalidad más abierta, para enriquecer al máximo las posibilidades interpretativas y tomar una decisión responsable.

El estudio de la sonoridad de esta segunda sección en compás de 2/4, al relacionarlo con el compás de 9/8 de la primera sección, me descubre posibilidades que hasta este momento no había imaginado en el repertorio lisztiano. Así, pruebo sonoridades para los arpegios y acordes propias del impresionismo musical, lo que Casella (1985) define como «*tocco* impresionista».

Desde esta experimentación descubro nuevas sonoridades para esta obra que hubiera considerado propias del impresionismo musical; sonoridades difuminadas, casi imperceptibles, que van modificando mi comprensión de la obra y que me inducen a llevar al extremo las intensidades en pianissimo. Para ello. repito nuevamente los arpegios de esta sección, pero esta vez sobre el primer escape del teclado. Todas estas experimentaciones van enriqueciendo la gama de colores posibles, que no había imaginado hasta este momento.

Sigo con el estudio de la sonoridad del pasaje y constato que se multiplican las infinitas sonoridades posibles al relacionar el trabajo de las manos con el mecanismo de pedales —armónico y sordina—.

La reflexión sobre las sonoridades que descubro en este pasaje y que, tal y como he señalado, son absolutamente novedosas en relación con mis expectativas al iniciar el estudio de la obra, me lleva a nuevas reflexiones que las relacionan con los aspectos históricos que he presentado anteriormente. Precisamente, desde las sonoridades que obtengo en la sección B se me abren significados que expresan un recuerdo, una realidad ya vivida, que para mí enlazan con la metáfora del olvido, presente en el título de la obra y a la que me he referido más arriba. Vuelvo a reflexionar sobre el contenido de la metáfora del olvido y a partir del conocimiento adquirido mediante la experimentación sonora esas sonoridades adquieren un nuevo significado que me permite concretar decisiones interpretativas a partir de las posibilidades presentadas anteriormente.

Así, me decanto por la opción de interpretar la obra de principio a fin, en relación con lo que para mí significa en este momento la metáfora del olvido. Esto lo especifico con un *tempo* muy lento para toda la obra; siguiendo la indicación de compás de 9/8 y no la de 3/4, y en relación con el tema principal de la romanza opto por distribuirla en dos semifrases de dos compases que direcciono hacia el segundo y cuarto compás.

De todas las decisiones interpretativas, considero que la más significativa es la concerniente a la sonoridad. Desde la experimentación sonora de la sección B, en la que vivencio timbres y colores propios del impresionismo musical, me surge la inquietud de interpretar la obra desde el inicio en una gama de sonoridades propias de esa estética impresionista. Pruebo la obra de esa manera y descubro que el resultado es coherente con lo que significa esa composición para mí en ese momento. Así, las sonoridades que utilizo para la interpretación de la obra muestran un colorido atenuado, dentro de una gama de grises. Son sonoridades que se asemejan a colores a los que la luz ha calmado con el paso del tiempo; sonoridades que evocan colores de

acuarela, que al mezclarse con el agua ven tamizada su intensidad. Colores tenues, débiles, delicados, sutiles y difuminados.

Estos significados descubren el nudo generatriz que da sentido, en este momento, a mi interpretación de la obra: la metáfora del olvido, que como señala Dömling se refiere a esos «estados de alienación a consecuencia de la separación irreconciliable entre vida y sentimiento, presente y pasado, individuo y sociedad», y además expresan:

> la precaria situación sentimental de la vejez, cuando las impresiones de la juventud, ya sin vida, petrificadas, amenazan con perderse en el olvido y ya no se pueden vincular unas a otras. El anciano ya no posee la vida como un continuo de emociones, solo puede organizar fósiles aislados. (Dömling, 1993, p. 151)

Estas decisiones interpretativas no son definitivas; la interpretación musical es una actividad viva y como tal está en continua evolución. Soy consciente, al presentar esta interpretación, de que otras muchas serían igualmente válidas. Pero, en cualquier caso, a pesar de que ha sido posible presentar el proceso interno que he seguido para el estudio de la obra y describir algunas reflexiones y significados que he ido descubriendo en ese proceso, no puedo concretar las razones que me han llevado a construir esta interpretación. Esta imposibilidad para formular la esencia de la interpretación musical la expresa Rubinstein cuando manifiesta desde el piano:

> ¿Ve usted lo que quiero decir? (Respira y canta) Esto lo convierte en vivo, en un canto. Debemos tocar lo que sentimos con todo nuestro corazón, cuando hay un verdadero contacto con la música. Nunca se debe tocar una pieza de música que no sea nuestra, que no nos hable. Debemos tener un contacto directo de amor con el compositor, con su obra. Se debe nacer con talento, eso es lo más importante, nacer con talento; y en ese caso es posible desarrollarlo, pero no hay nada que aprender, no se puede aprender talento. Obtengo la sonoridad de algún lugar, principalmente de mi corazón, uso el pedal, intento cantar, lo tengo ahí, pero ¿cómo lo hago? Verdaderamente no se lo puedo decir, es imposible. (The Love of Life, Rubinstein,1969. Trad. propia)

Finalizada esta práctica, y como quiero transmitir las reflexiones que me surgen cuando preparo un nuevo recital, voy a proponer algunas características del campo de conocimiento de la interpretación musical:

La interpretación musical es una actividad artística que construye nuevos significados mediante la observación de una realidad compleja: la composición, con la que se vincula. Sujeto y objeto se relacionan con el fin de evolucionar.

El interés que mueve al intérprete, en su profesionalidad, es aquel que busca lo incondicionado; el interés emancipador, el que desarrolla lo universal; por lo que no busca resultados ni productividad.

Su proyecto científico busca construir nuevos significados que relacionan pensamiento y acción. Se centra en el saber hacer, el que vincula símbolos, emociones e ideas. Se desarrolla como actividad global, contextualizada, aleatoria y centrada en sus experiencias prácticas, siguiendo un proceso sistemático, ordenado y flexible.

El principal recurso para la investigación es el intérprete quien, mediante la observación, la reflexión y la reflexividad, encuentra múltiples posibilidades en lo que observa; y partiendo de ellas ha de seleccionar las que le sugieren mayor significado para construir su interpretación a partir de ellas.

Esta decisión genera ambivalencias y frustraciones que el investigador tiene que resolver mediante opciones personales y libres, siguiendo sus propias ideas.

El desarrollo de la práctica interpretativa es totalmente subjetivo, así como sus consecuencias. Sus resultados no son generalizables, sino que son el resultado de vivencias y experiencias que no son transferibles.

Solo hay un camino para explicar los resultados de una interpretación/investigación: la experiencia que el intérprete expresa como resultado de las opciones por las que se ha decantado y que han movido su proyecto.

La práctica interpretativa y la investigación

El segundo punto de reflexión surge al vincular el proceso que sigue el intérprete, cuando pretende avanzar en su profesionalidad, con la investigación. Recordando las características del campo de conocimiento del intérprete musical me surgen algunas cuestiones: ¿necesito ajustar esta profesionalidad a los cánones de investigación establecidos?, ¿o el proceso que sigo en el desarrollo de mi profesión es ya investigación? Si es así, ¿cuáles son sus argumentos? Su respuesta viene dada desde el análisis de los modelos clásicos sobre la investigación.

Un primer modelo está argumentado a partir del empirismo o el positivismo; considera que la ciencia se entiende a partir de unos presupuestos basados en la razón y propone la investigación como un análisis objetivo de la situación que debe ser estudiada; para conocer hay que separar elementos y, mediante la experimentación, explicar los hallazgos con el fin de buscar su legitimidad; esta solo se consigue

comparando la experiencia con una verdad independiente ya consolidada. Siguiendo este modelo podemos encontrar investigaciones en el campo de la interpretación como por ejemplo el análisis de diferentes estrategias interpretativas para aumentar el impacto de la interpretación en nuevos públicos, o la comparación de diferentes interpretaciones utilizando un *software* que permite la visualización del sonido mediante la comparación de espectrogramas.

A comienzos del siglo xx surgen movimientos que centran su interés en el hombre y la sociedad, y de ellos nacen perspectivas filosóficas como la etnografía, la narrativa o el interaccionismo simbólico. Como la ciencia no es neutra, se interesó por estos movimientos y, a partir de ellos, buscó métodos para comprender y resolver los problemas del ser humano. El objetivo principal de estos métodos es conocer y comprender el problema o la situación problemática y a continuación buscar el programa de mejora. El investigador se convierte en un observador externo que, desde diferentes situaciones y con diversos recursos, contrastando sus hallazgos con la teoría de referencia, elabora el programa que sirva para mejorar. Su validez se refiere a la situación concreta que se investiga, y se verifica por el cambio en la situación propuesta. Una investigación se fundamenta en el enfoque teórico que analiza la situación que se pretende investigar; se desarrolla mediante un trabajo intelectual ordenado, reflexivo, disciplinado y riguroso que se concreta en una metodología científica, ajustada a la realidad, ajena al sujeto que investiga. La etnografía musical o las investigaciones que emplean exclusivamente metodologías cualitativas pueden ejemplificar este modelo.

Estos dos patrones científicos son los paradigmas de investigación conocidos: el nomotético y el ideográfico. Su análisis me lleva a vislumbrar que estos dos paradigmas no pueden orientar a las ciencias artísticas, por varios motivos: se trata de modelos de investigación diseñados por expertos ajenos a la situación a investigar, que proponen una metodología a la que han de supeditarse todas las actividades que pretendan llamarse científicas; cuando se propone esta norma, no se cuestiona nada sobre los supuestos que nos llevan a conocer, ni sobre la cuestión que inquieta al profesional intérprete; el investigador sigue el camino que, desde supuestos externos, se considera válido para enfocar un asunto que le inquieta, a partir de métodos ajenos a él.

Otra razón, puede ser el origen de estas normativas, que se han consolidado argumentadas por teorías de las ciencias empíricas y sociales. El objeto de estudio de sus investigaciones no tiene ninguna relación con la preocupación del artista y existe una falsa percepción sobre la relación entre el trabajo profesional del artista y la investigación, o entre el arte y la ciencia.

Desde esta reflexión me pregunto: ¿cuánto esfuerzo ponemos en buscar, a través de diferentes métodos y recursos de investigación, aquello que pueda explicar la actividad del intérprete, cuando en realidad nos debería interesar más analizar las peculiaridades que exige la interpretación, y el proceso que sigue el profesional, con los avances de otras ciencias, que, sí, son científicas? ¿Qué significado tiene diferenciar el conocimiento racional y el procedimental, cuando en realidad deberían depender el uno del otro?

La investigación es una actividad autónoma y libre en su decisión, que surge desde problemas concretos del campo de conocimiento en el que se desarrolla; por ello, es necesario buscar caminos alternativos de investigación que, a partir de una justificación científica, defiendan que el intérprete desarrolla su profesionalidad en un campo de conocimiento con identidad propia y que ha de ser definido por los propios profesionales, de sus materias, porque solo así podremos avanzar en el conocimiento de esta área, desarrollando la práctica interpretativa argumentada científicamente.

Otro aspecto importante es que la investigación es un imperativo en el contexto académico de los estudios superiores de enseñanzas artísticas. La investigación es una disciplina de nuestros planes de estudio, y como tal, exige ser explicada y desarrollada desde unos modelos consensuados que estén avalados por la normativa estatal.

A partir de que la universidad española acogió el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), esta ha tenido que reorganizar todas sus enseñanzas. En lo que se refiere a las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS), reestructura la Ley de Educación del 90 y publica la Ley 2/2006 de 3 de mayo. El art. 45 de dicha Ley propone que:

> La definición del contenido de las Enseñanzas Artísticas Superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la Educación Superior Española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

Para su desarrollo, el Ministerio de Educación Pública el RD 1614/2009 de 26 de octubre. De este RD es importante señalar que, ordena estas enseñanzas con un doble objetivo: la integración de estas enseñanzas en el sistema educativo superior y el dotarlas de un espacio propio y flexible en consonancia con los principios del EEES. Para el desarrollo de estos objetivos el Ministerio de Educación se propone un cambio estructural.

Recojo alguna de sus ideas con respecto a este cambio, relacionadas con el tema de la investigación: El art. 7 de este RD. determina que estos centros podrán ofertar

enseñanzas conducentes al título Superior de Enseñanzas Artísticas y de Máster; y permite a las administraciones educativas fomentar convenios para la organización de estudios de doctorado. A su vez, la disposición adicional quinta señala que los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que le son propias.

Esta legislación ratifica que el profesional artístico ha de considerar la investigación como una pieza importante dentro de su desarrollo profesional, no solo porque es un camino necesario de su práctica, sino como respuesta legislativa a las demandas de los alumnos a los que tiene que formar.

Teniendo en cuenta esta demanda, es responsabilidad de los propios intérpretes buscar el camino para hacer ciencia buscando modelos de investigación que, desde unos planteamientos rigurosos y sistemáticos para tratar nuestro campo de conocimiento como objeto de estudio, nos lleve a desarrollar el conocimiento. Es necesario que desarrollemos esta posibilidad y abramos los caminos del conocimiento, porque, aun partiendo de nuestro peculiar modo de desarrollar la profesionalidad, esta ha de estar avalada por razones que encontramos en las ciencias y que defienden un mundo cambiante, en evolución, abierto a diversos caminos del conocimiento y en perpetua relación con la praxis.

Al considerar que la investigación es una actividad amplia, en la búsqueda de un modelo para las ciencias artísticas debemos tener en cuenta la epistemología y metodología. Los planteamientos epistemológicos o conceptuales han de responder a las peculiaridades que tiene el campo de conocimiento en el que se pretende investigar; pero esto no siempre se cumple.

Al definir la epistemología como una teoría del conocer, se supone que en esta definición están implicados teoría y método; pero en algunos contextos se ha llegado a querer prescindir de la primera, defendiendo que la experimentación ordenada y sistematizada de un método es suficiente para enfocar la problemática del investigador. Este ha sido y sigue siendo el principal problema para llegar a encontrar un camino de investigación para el intérprete.

El criterio de otros científicos abre horizontes al defender estos una postura más amplia ante el conocer. Acudiendo a la filosofía, diversos investigadores consideran que otra rama de la filosofía: la gnoseología (del griego gnosis, teoría de la ciencia), también es orientativa y amplía el enfoque hacia la ciencia, sin determinar los caminos, las relaciones o las corrientes de pensamiento que deben dominar el conocer. La gnoseología considera que el conocimiento avanza a partir de un proceso disci-

plinado de indagación científica y crítica sobre aspectos vinculados a la praxis del sujeto que conoce.

> La denominación de epistemología es relativamente reciente. Hoy su sentido permanece ambiguo. Para unos, Piaget entre ellos, es sinónima de teoría del conocimiento; para otros, Einstein entre ellos, es una teoría de la ciencia. Es precisamente esta ambigüedad lo que es interesante, pues permite abarcar tanto las cuestiones del pensamiento cotidiano como las del pensamiento científico; es un saber iluminativo, momentáneo que brota frente a la praxis del saber… válido en cada caso… a diferencia de la lógica, no es un saber transitivo, sino una tarea racional. (Rodríguez Villasante, p. 411)

Aceptar esta ambigüedad supone ser consecuente con la evolución que ha tenido la ciencia a lo largo de los años como consecuencia de la evolución del hombre; y asumir que la investigación es posible y necesaria, siempre que el hombre se plantee su praxis de forma racional.

Dos son, por tanto, las razones desde las que se ha de entender la investigación del intérprete: la primera, partir de y desarrollar la investigación en su praxis. La investigación es una actividad viva, siempre enfocada a la problemática del investigador, por esto es necesario determinar las exigencias que surgen del desarrollo de la práctica, que serán las que orienten el camino que ha de seguir el intérprete; y segunda, buscar el camino racional o teórico que argumente el campo de conocimiento de la interpretación musical, los procedimientos que lo llevan a recrear una composición, las razones que lo mueven en su profesión o los argumentos que sostienen sus vivencias y experiencias. «Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de la investigación. Todo contiene supuestos sobre la realidad del conocer y sus valores. Por esto el diseño de investigación tiene por supuesto la teoría» (Goetz y Le Compte, 1988, p. 57). De ambas razones surgirán los modelos y orientaciones metodológicas más apropiadas para argumentar una investigación, sin olvidar que esta investigación tiene como fin mejorar una actividad creativa.

Propuesta de un modelo conceptual para la interpretación musical

Las Enseñanzas Artísticas Superiores necesitan un espacio propio y flexible desde el que puedan desarrollar sus enseñanzas con programas de investigación. Así lo recoge el RD 1614/2009. Considero que esta flexibilidad solo es posible si planteamos la interpretación, la enseñanza y la investigación a partir de la práctica, para encontrar en ella la ratificación de teorías de conocimiento diferentes a las que se siguen en los

paradigmas clásicos, así como la metodología que tiene que seguir el investigador de las enseñanzas artísticas.

Volviendo a las peculiaridades del campo de estudio de la interpretación musical, significa que el intérprete se vincula con el objeto de estudio, porque la investigación no se centra en algo externo para ser explorado, sino que la problemática de la investigación será adoptar una posición crítica hacia lo vivido, lo que induce hacia una experimentación continua en la que se idea algo, se comprueba, se exploran nuevas posibilidades, se ajusta y se verifica, dando forma y configurando diferentes bocetos.

En el proceso se experimentan situaciones de incertidumbre: el intérprete busca el camino que le aporte significado personal ante lo que ha de construir personalmente. A partir de su observación reconoce la composición que pretende interpretar en el antes (momento del compositor) y sabe que su trabajo es reconstruirla en el ahora; no se cambia nada, se expresa la composición desde otras coordenadas temporales diferentes, reconstruida por el intérprete.

El proceso de investigación sigue una actividad sistémica en la que el intérprete (sistema), en interacción con la composición (entorno), observa una complejidad que ha de reducir. El objetivo es la construcción de un nuevo sistema; para ello es necesario una conversación con el texto, el contexto, el sujeto y el objeto de conocimiento; el intérprete llega a reconocer que la realidad no solo existe en sí; se ha producido una vinculación personal gracias a la cual el sujeto ha estructurado y construido esa realidad con un significado diferente; este proceso se desarrolla mediante la clausura operacional del sujeto que, investigando sobre sí mismo, se compromete con la realidad construida.

El sistema que expresa en la interpretación surge de su investigación, es reflejo de aproximaciones y experiencias que transmite junto a sus vivencias, no es transferible ni generalizable, pero tampoco es producto de su iluminación, repetición o improvisación. El proceso de interpretación e investigación es el resultado de una praxis racional, fundamentada en razones científicas: la cibernética de segundo orden y la mecánica cuántica, entre ellas; de donde se deduce, entre otros aspectos, que el conocimiento es inestable y en continua evolución, que la incertidumbre también genera conocimiento; y a partir de la transferencia de estas ciencias naturales, defiendo que hay razones suficientes para proponer que el modelo sistémico/constructivista ha sido significativo en mi trabajo como profesional de la interpretación.

Otro aspecto fundamental para la teoría sistémica es el concepto «tiempo». Por lo general se piensa en el tiempo como algo estable y duradero. Para el pensamiento sistémico «el tiempo es un mero constructo del observador» (Luhmann, 1996, p.

157). El tiempo marca si el observador muestra lo conocido en un antes, un después o un ahora, y es el observador el que toma esa decisión cuando quiere conocer.

> Toda observación se obtiene trazando una marca que separa dos partes… Las dos partes están puestas simultáneamente en una relación de un antes y un después. Como distinción, las dos partes son simultáneamente iguales… El tiempo emerge solo en el momento en que se pone en juego una distinción. Por tanto, la distinción (el tiempo) solo puede ser llevada a cabo por alguien, por un observador. (Luhmann, 1996, p. 158)

De sus argumentos surge una metodología que Luhmann denomina «análisis funcional» (1998) y que se desarrolla en estos pasos: 1: La observación abre la mente para encontrar varias posibilidades en el objeto a través de una función/acción que mueve al observador para distinguir diferentes puntos de vista sobre lo que conoce. 2: Analiza y llega a comparar y encontrar la marca que distingue cada posibilidad. 3: Por medio del sentido ha de tomar una opción y seleccionar el enfoque que le sea más significativo; esta selección no es intuitiva, es necesaria la actividad consciente del sujeto para seleccionar lo que se le ofrece con más significado. 4: Partiendo de esa selección, el sujeto se centra en su significado, reflexiona sobre ello y se activa otra operación: la recursividad: «aplicación repetida de una operación al resultado de la misma operación» (1996, p. 198).

Referencias bibliográficas

Casella, A. *El piano.* Buenos Aires: Ricordi, 1985.

Dömling, W. *Franz Liszt y su tiempo*. Madrid: Alianza, 1993.

Goetz, J. P.; y Le Compte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 106, 4 de mayo. [En línea] Disponible en: https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/

Liszt, F.; Jandó, J.; Hungaroton. *The Instruments of Ferenc Liszt in the Budapest Liszt Ferenc Museum*. Budapest: Hungaroton Classic, 1994.

Liszt, F. *Romance Oubliée.* Budapest: Editio Musica Budapest, 2016.

Luhmann, N. *Sistemas sociales: lineamiento para una teoría general.* México: Alianza, 1991.

Luhmann, N. *Introducción a la teoría de sistemas*. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. Barcelona: Anthropos, 1996.

Luhmann, N. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general.* Barcelona: Anthropos, 1998.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 259, 27 de octubre. [En línea] Disponible en: https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-17005-consolidado.pdf

Rodríguez Villasante, T. «De los movimientos sociales a las metodologías participativas», en VV. AA. *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, pp. 399-426.

Rubinstein, A. *L'amour de la Vie* (The love of Life). Miden Production. New Yorker Films Release, 1969. [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tncAsuemCRc

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós, 1992.

Josu Okiñena, doctor por la Universidad de Valladolid, ha estudiado entre otros con Félix Lavilla, Krystian Zimerman, Bruno Leonardo Gelber, Ivo Pogorelich o María Curcio. En Nueva York, estudió con Oxana Yablonskaya en la prestigiosa Julliard School of Music.

Josu ha actuado en algunas de las salas y festivales de mayor prestigio del mundo. Entre sus muchas grabaciones cabe citar la integral para voz y piano de Félix Lavilla, junto a Cecilia Lavilla Berganza, o la obra completa para voz y piano del Padre Donostia, junto a Almudena Ortega.

Entre los numerosos premios que ha recibido a lo largo de su trayectoria cabe mencionar el Primer Premio de Piano y Música de Cámara del Conservatorio Superior de San Sebastián, el Premio de Honor de Fin de Carrera del Real Conservatorio de Música de Madrid, el Premio Andrés Segovia y José Miguel Ruiz Morales a la interpretación de música española, el Premio de Investigación de la Universidad del País Vasco o el Premio Orfeón Donostiarra UPV/EHU.

Josu Okiñena ha impartido cursos de posgrado en España, Argentina, Chile, Cuba y Bolivia, y ha participado en seminarios de investigación musical en las universidades de Florida, Varsovia y el CUNY (City University of New York). Actualmente compagina su labor como profesor en el Centro Superior de Música del País Vasco «Musikene» con la interpretación y la grabación de composiciones de última época de Franz Liszt.

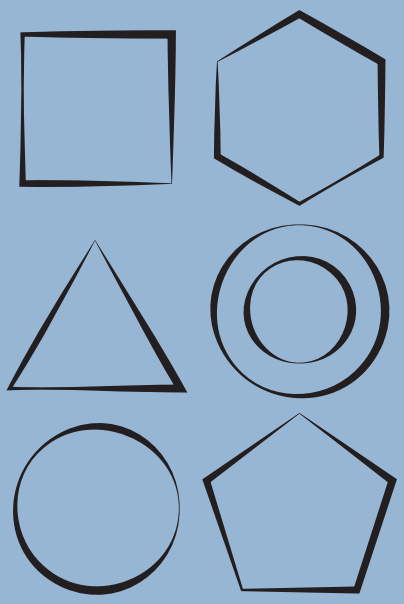
educación

conferencia de arte dramático

Acting Without ‘Meaning’ or ‘Motivation’: A Phenomenological Account of Acting in the Pre-articulate Present

Phillip B. Zarrilli

Director de escena. Catedrático emérito de la Universidad de Exeter, Reino Unido



Acting Without "Meaning" or "Motivation": A Phenomenological Account of Acting in the Pre-articulate Present[1]

Phillip B. Zarrilli

As a director, actor, and teacher of acting, throughout my career I have been "doing" phenomenology, i.e., allowing phenomenology to inform my embodied practices of acting, directing and teaching. I utilize phenomenology alongside one branch of cognitive science known as dynamics systems theory, as an open-ended process of reflection on how we encounter and inhabit the lived/living world(s) of life, the studio, and on stage. In this lecture, I explore the studio as a site for philosophical exploration--a site where the training and practices of the actor offer the possibility of "doing" philosophy "in the flesh".

Part I: Embodied consciousness: …where phenomenology, cognitive science, and performance meet

Let us begin with Samuel Beckett who said: "writing has led me to silence..." (Juliet, 1995, p.141)

Perhaps the actor's work begins in silence. Not speaking… we listen, and begin to hear, eventually grasping a thought if and when it arrives. But how does the actor learn to "listen"…and "begin to hear"?

Consider the embodied practice of calligraphy: in East Asian cultures, it is generally assumed that the painter does not "portray" a landscape, but rather, qi/ki –the animating life-force ("breath") that moves the painter or the calligrapher's brush. The calligrapher does not move the brush, but rather could be said to "listen" to the brush for the moment when ki arises. The artist must learn "to enter a state of receptivity" offered by the brush. Noguchi Hiroyuki reports how

1. For a later version of this conference you may consult "The actor's 'lived/living' bodymind", in *(Toward) A Phenomenology of Acting*. London/New York: Routledge, 2020, pp. 73-113. (N. de E.)

> The calligrapher says that the "brush runs", while the carpenter claims that the "plane advances". These expressions, in which "the person is never the subject", describe work done... spontaneously... (Noguchi Hiroyuki, 2004, p. 22)

The person is not the subject, but the vehicle of inner movement, of being moved by *ki/qi*. Acting is best viewed as a phenomenon and process. Our studio practices and how we think and talk about acting shape how we inhabit and experience our embodied consciousness when acting, i.e., how we encounter the "lived/living" world of performance through processes of attending to, becoming sensorially aware of, imagining, remembering, etc.

Consider one dimension of our embodied consciousness, which is also a dimension of our sensorium: our auditory awareness. Consider the Italian verb ascoltare: which means not simply to listen, but to attend to… Cognitive neuroscientist James Austin defines attention as: "awareness stretched toward something. Attention reaches out" (2006, p. 38).

When we mindfully attend… we are taking the time to dwell in and on that to which we are attending through time. We are establishing a felt relationship in and through time. Having attuned himself through the guidance of a master, a calligrapher learns to "listen" to the brush.

How does the actor learn "to listen"? To attend to… what might be about to happen… to what might be said… is being said… has been said. Modes of actor training and acting itself may be considered ways of attuning attention and opening sensory awareness within the structure offered by specific dramaturgies. But equally important is understanding and reflecting upon the actor's processes of attending to and becoming aware.

Concerns with embodied consciousness and processes of "attending to" are not new. Co-founder of Japanese ***nō***, Zeami (Hada no Motokiyo, 1363-1443), Russian actor/director/teacher, Konstantin Stanislavsky (1863-1938), and Polish theatre director, Jerzy Grotowski (1933-1999) although separated by centuries and vastly different sets of cultural, philosophical, and scientific assumptions, each focused in their own ways on the active/experiential states that constitute embodied consciousness.

Zeami was a great actor/performer, a renowned playwright, acting theorist steeped in the nuances of poetic and aesthetic theories of his time, shrewd manager of an acting

company, and a teacher who authored twenty-one highly sophisticated treatises on acting and playwriting (Quinn 2005, footnote 39, p. 329; Hare, 2008, pp. 451-459). Shelly Quinn describes Zeami's treatises as "a nuanced and comprehensive phenomenology of the stage informed by a lifetime of artistic practice" (2005, p. 1).

Zeami's Kyūi (A Pedagogical Guide for Teachers of Acting) —"discusses how the actor's performance must hold the audience's attention by actualizing an open, perceptive awareness that has put aside critical functions in order to experience directly" (Nearman 1978, p. 304)— a state of "no-mind" *(mushin)* where "your concentrated mind will be hidden even from yourself, thus binding everything that comes before or after to these intervals of "doing nothing"." (Zeami, Wilson trans., 2006, p. 141).

To attain this virtuosic state of embodied consciousness, the *nō* actor must undergo assiduous, continuous in-depth psychophysical training *(keiko)* under the guidance of a master teacher so that attention and awareness are progressively cultivated *(shugyō)*, i.e., there is an alteration or refinement in the body-mind relationship which will be different from the normative everyday bodymind relationship that existed prior to training. One's consciousness, attention, and awareness are altered from the ordinary to the extra-ordinary within one's artistic practice through psychophysical training.

Although separated by vast cultural and historical differences, like Zeami Stanislavsky also addressed acting as a phenomenon and process as well as embodied consciousness when he focused on:

> ***Perezhivanie:*** "The process by which an actor experiences…" (Benedetti, 2008, p. 682)
>
> ***Vnimanie:*** attention: "The ability to focus on a thing or a person to the exclusion of everything else"
>
> ***Vnutrenij Zrenie:*** "inner eye", and
>
> ***Vldenie:*** "mental image"
>
> ***Ya Esm:*** I am being: from my perspective, a state of heightened bodymind readiness where the performer fully embodies and inhabits the inner and outer dimensions of a performance score in the moment. (Benedetti, 2008, p. 682 y 684)

However, Stanislavsky's understanding of experiencing, attention, and "inner eye" were limited by his acceptance of a view of 19th century science that informed his way of thinking.

Jerzy Grotowski, reflecting on both the process and legacy he inherited from Stanislavsky, insisted that the performer listen "to the things themselves" (2008, p. 37) –an inherently phenomenological assertion. He also framed the question of acting as a question: "How does the actor "touch" that which is "untouchable"?" (Grotowski, 2008, p. 33).

What is phenomenology? Toward "the things themselves"

When Edmund Husserl (1859-1958) began to develop phenomenology in the nineteenth century, he shifted Western philosophical enquiry away from metaphysical questions toward "the things themselves", i.e., toward "the world as it is experienced in its felt immediacy" (Abram, 1996, p. 35). Phenomenology is a process of enquiry that does not attempt to establish absolute truths nor does it attempt to provide a final/full description of the structure and grounds of our lived/living world; rather, as David Abram explains, phenomenology attempts "to describe as closely as possible the way the world makes itself evident to awareness, the way things first arise in our direct, sensorial experience" (Abram, 1996, p. 35). As an open-ended process of enquiry, phenomenology attempts to understand and articulate how experience, perception, and consciousness are shaped as we encounter the world in all its complexity. Phenomenology is something you "do" —it is enactive, and part of an ongoing process of enquiry.

Using a phenomenological perspective, I view the act of performing as a process of embodied enquiry where the actor/performer is always optimally in a state of "not knowing" —the actor is should be "surprised" by what she discovers. As Dylan Trigg argues, phenomenology can help us to rediscover "the strangeness of things in their phenomenality" (2012, p. xxi).

Stanislavsky recognized the need for a process in which actors constantly "discover… things anew" when he observed:

> All our acts, even the simplest, which are so familiar to us in everyday life, become strained when we appear […] before a public […] that is why it is necessary…to learn again how to walk, move about, sit, or lie down. It is essential to re-educate ourselves to look and see, on the stage, to listen, and to hear. (1980 [1936], p. 73)

Part II: Discovering things anew… acting "without meaning or motivation"

Using insights from phenomenology, I will focus on a specific dimension of embodied consciousness in the lived experience of acting: the pre-articulate present, before words or thought… acting "without meaning or motivation" where one might begin to discover things anew.

I will explore the pre-articulate present in the actor's work by briefly introducing and discussing three examples: two without words, Samuel Beckett's *Act Without Words I* and Ōta Shōgo's *The Water Station*. I will conclude with a brief discussion of working with words in *Beckett's Footfalls*.

Act Without Words I

Performance Context

Act Without Words I was one of Beckett's early plays, written in French in 1956. It is literally a set of actions without words. Here is the initial set of actions.

> The man is flung backwards on stage from right wing. He falls,
>
> gets up immediately, dusts himself, turns aside, reflects.
>
> Whistle from right wing.
>
> He reflects, goes out right.
>
> Immediately flung back on stage he falls, gets up immediately,
>
> dusts himself, turns aside, reflects. (Beckett, 1984, p. 43)

Beckett operates through reduction, stripping away any words through which the actor might create an experience for, or communicate with the audience. The actor therefore must depend on his embodied consciousness, i.e., attention, and awareness to communicate anything and everything in this performance.

You could of course work on this text by doing traditional table-work to figure out who this might be, where he is, what has thrown him on-stage, etc. But I have always worked on *Act Without Words I* by stripping away words entirely—even our rehearsal process that began in 1999 toward our Los Angeles premiere in 2000. We rehearsed without analysing the text, without discussing given circumstances or motivations. Working without words or concepts allowed me as the actor to focus on (1) how my attention and sensory awareness arise in the pre-articulate/pre-conceptual present in

the moment in response to whatever was happening to me, or presenting itself to me in the environment, and (2) to focus on each kinaesthetic action arising as an impulse in the moment. Meaning and interpretation were left to the audience.

I am dressed in a smart grey pinstriped suit, white shirt, and tie with black dress shoes on my feet. I press my palms against the sidewall of the theatre building, check that my knees are bent and not locked so that I can sense the vitality of my energy down through my feet. As I sense downward to/through the soles of my feet, I follow each in-breath and out-breath, waiting-ready for the inner impulse that will propel me into and through the first action.

Suddenly, I am "flung" backwards –thrown onstage by the momentum of an impulse that has arisen from within me. The impulse is so strong that it drives through my feet, and propels me backwards and off my feet. I am literally in free-fall. I land on my back with a thud, eyes open. A beat.

From the audience's perspective as the house lights dim, a circular spotlight gradually illuminates a sharply defined circle of light on the stage floor to their left, a (nameless) man in a suit has suddenly been "flung" onto the left side of the stage. His legs are swept out from under him. He falls, landing on his back. The audience (typically) laughs.

In the moment of performance I do not "know" what has happened. All I "know" is that I have been flung, fallen, and have landed on my back.

I kinaesthetically sense what has happened, but I can not and do not describe in my head or put into words where my body has been or what has happened. I sense my body asking a simple question –what? But this "what" is not a question I have formulated intellectually in "my mind", nor is it a "line" I have memorized from Beckett's play since it has no words. My performance score has no words, and I do not create words, ideas, or thoughts in my head. Another impulse from "somewhere" within me, I "reflect".

But this act of kinaesthetic reflection is not put into words. Rather, my act of reflection is also a question asked kinaesthetically. This "what" is a sensing/enactment of my bodymind that is pre-articulate, i.e., that has not yet been put into "words" per se. Like my "turns aside" my "reflect" is an action that is emergent and is enacted without forethought because I cannot make sense of or articulate the "what".

Beckett's texts are exacting and unrelenting in the demands they make on the actor to be simple. Performing Beckett you learn how to subtract whatever is unnecessary from a performance score. The psychophysical training I have developed emphasizes slowing the actor down so that one becomes attentive to the breath and sensory awareness, and thereby learns how to better listen, attending to the details of embodied/sensory awareness –what presents itself to me in this environment?

Such as the carafe of water that is lowered into the environment, and which I attempt to reach for, over and again. But it is constantly pulled away from my grasping fingertips.

That's Beckett—failure, try again, fail again, fail better.

The Water Station

Performance Context

The second example is Japanese playwright/director Ōta Shōgo's (1939-2006) non-verbal performance score for *The Water Station* –a remarkably suggestive poetic, non-verbal piece of theatre.[2] It has been described a "chamber piece that speaks in the rich language of silence to the neglected part of the soul" (quoted in Montemayor, 1998, p. 5). Two premises guided Ōta and his company when first they devised and developed the performance: "acting in silence" and making "that silence living human time, acting at a very slow tempo" (Ōta Shōgo, 1990, p. 150). The artistic process is one of "divestiture" (Boyd, 2006, *passim*), i.e., the discarding or paring away of anything unnecessary from the performance score and environment so that actors and audience alike are taken out of their everyday world and focus on the irreducible elements of our shared existence.

In this slowed-down non-verbal world, time itself seems to slow down to a point where "silence breathes as living human time, not as form" (Ōta Shōgo, 1990, p.150).

2. First created and performed in 1981 by Japanese playwright/director Ōta Shōgo and the Theatre of Transformation (Tenkei Gekijo), *The Water Station* is a remarkably suggestive, poetic, non-verbal piece of theater. The published «script as document» is a record of the psychophysical score that resulted from the initial rehearsal process. *The Water Station* was devised and created from a diverse set of source materials gathered from plays, novels, paintings, poetry, film, as well as some scripted dialogue initially authored and/or selected by Ōta for possible use in some scenes (Boyd, 2006, pp. 107-109). As a result of this working method, Ōta's body of work –especially his trilogy of non-verbal Station plays: *The Water Station* (*Mizo no eki,* 1981), *The Earth Station* (*Chi no eki,* 1985), and *The Wind Station* (*Kaze no eki*, 1986)– are «dominated by silence, slow movement, and empty space» (Boyd, 2006, p. x).

In 2015 I directed a production of *The Water Station* at Nordland Teater (Norway) with an international cast of ten. I introduced the ensemble of actors to the preliminary pre-performative training I have developed which prepares the actors to

> slow down so they can be attentive to the "things themselves" …
>
> divesting themselves of anything unnecessary as they work without words,
>
> inhabit "living human time" in "the here and now of the stage" (Boyd, 2006, p. 97),
>
> by existing on stage in the pre-particulate present.

When the audience enters a theatre for a performance of the *The Water Station*, they immediately encounter the sound and sight of a constantly running, broken water faucet. As the thin stream of water from the spout hits the surface of the pool gathered in a catchment area, it creates a constant, base-line sound in an otherwise silent theatre. To the audience's left and upstage of the broken faucet is a pathway along which a series of travellers enter. Behind it a pile of discarded junk: tires, shoes, etc.

In a series of nine scenes nameless travellers —A Girl alone, Two Men, A Woman with a Parasol, a group— enter the pathway from the audience's left that leads them near "the water station" centre stage:

A Girl is the first to enter… Each traveller or group encounters and interacts with the water before passing out of view… disappearing along the pathway to audience right. Sometimes a traveller from one scene encounters those in another. Throughout each encounter, nothing is said ever said.

As we watch Hilde Stensland as The Girl in the video, here are the main actions recorded in Ōta's score:

> A girl
> Alone
> In the dim light
> Comes walking
>
> On the way up the small incline
> The girl unexpectedly stops
>
> The back of the walking girl
>
> The back of the walking girl

The neck twists around
Toward the way she came
Toward the far expanse
Her face turns

From the far expanse her gaze drops to near her feet
Then to the direction she is heading
The profile of the girl
Walking
Fingers to the lips
Of the profile walking

Stopping the face turns to the watering place
The finely running water
The delicate sound of water
The girl descends to the watering place

By the water

She sits down…

The girl watches the wind pass…

The girl drinking water

The water flowing through her body

…the sky in the girl's eyes…

The girl's eyes turn to the old road. (1990, pp. 156-157)[3]

Each action in Hilde's score emerges from inhabiting her embodied consciousness in the moment of interaction with the environment –opening her back awareness to the space behind her… the place from which she has come… sensing her mouth, her lips… sensing the fingers as they touch her lips… listening… opening her auditory awareness to the sound of the water… the feel of the water taken into her body…

For the duration of the approximately 100-120 minute performance although there are no words, a soundscape is created by two elements: (1) the constantly running water, and (2) strategic use of music to bridge the space between one encounter with the water and another. Throughout Scene 1 there is only the sound of water and

3. For both productions I made a few minor changes to the basic actions in Ōta's score: The Girl did not carry a basket or use a red cup. Rather, she carried a rag doll, and drank directly from the water faucet.

The Girl's encounter with the water until two men begin to appear at the beginning of Scene 2 and Erik Satie's *Three Gymnopédies*, No. 1 is heard in the background.

As for *Act Without Words I*, there was no table-work, and absolutely no discussion of the text, what it means, or who these nameless figures –The Girl, Man A and Man B, Woman with Parasol, etc.– might be, where they have come from when they enter, or where they might be going when they leave. I wanted the ensemble of actors to keep their minds free from expectations or decisions about the actions that constitute Ōta's basic performance score. They worked without scoring the text for meaning or motivation.

Working barefoot, I invited the actors to gradually begin attend to ever subtle nuances of the felt awareness of their feet in walking slowly. I invited the actors to allow themselves to "not know" or pre-determine what is or was behind them, but rather to allow the relationship to "what is behind" to gradually emerge during the process of rehearsing. I had no doubt that associations and fulsome feeling or affect would arise, but what these associations or feelings might be was never discussed.

I coached the actors toward simplicity as they were encouraged to embody the felt sense of where they direct their attention –whether auditory, visual, tactile, etc., in each moment of performance whether to their feet… something specific within the environment: an object; another figure; the water… the music, etc.

Ōta's score for the actor's is one of inhabiting embodied consciousness as a sensory journey in the pre-articulate present –the immediate here and now.

In a lengthy interview about her process of working on The Girl in *The Water Station,* Hilde Stensland –at that time already a seasoned and highly experienced professional actress in Norway– provided the following description of her process and experience of rehearsing and performing a score without meaning or motivations, and how this was different from work on character roles:

> The [Girl's opening] scene is very detailed. At the beginning of the scene, I am standing with the doll, ready to walk. [In performances] It feels like you are floating in a sense. You feel and sense everything. And as you start walking and the sudden stop comes… at first I was feeling that I had to stop "there" [at a certain specific place]… it has to be sudden…OK! I have to stop now. That didn't help me at all. I remember when I was struggling with this sudden ["unexpected"] stop in the scene. I remember you said "it's not deciding when to stop. It's sudden even for you". I struggled with that. And then as we worked on this, I just didn't think about it. I **stopped thinking** and then my body and awareness [in that moment] did everything. "You are being released because

> you are no longer in your head". And then [when you stop] you surprise yourself!
>
> …I had not worked with such detail before either. But rather than trying to make up something that I am "feeling" at each moment…that was the biggest struggle. When I let go of that way of working, and just trusted what would arise from the details of "turning" ["Her face turns…"] for example…that was when things became very clear to me! [Then in performance] I remember that I was really focusing on my senses –the air… the moist feeling and smells.
>
> [Clutching the doll] I could feel the energy from my hands [as they touched the fabric doll] … The doll was really more than a prop. Not in an emotional way like I have it in my hotel room. But [the tactile awareness of touching the doll] was really important along with awareness of the feet. When you can take all your other thoughts away and "just be aware" of how does it feel for [your hands and] your feet at this moment…
>
> … through this process I… realized how important my open awareness could be. It was a revelation for me [because of] the detail…[In this performance], I had to be even more aware in a "micro" sense. I started to feel the air. I was not just being an actress on stage, trying to be in a room, but [I was aware of] how the sound and the air are in this specific space. All of a sudden, I was hearing things I would never notice before if I were doing Ibsen or a comedy. That was for me a really great experience. It was surprising. I was not prepared for this.

Let us reflect on these examples. Whether performing without words in *Act Without Words I* or in *The Water Station*, phenomenologically the actor's primary task is to embody and inhabit the pre-reflective/pre-articulate present moment before words, i.e., that mode of embodied awareness Taylor Carman describes as "a kind of unconscious communion with the world" which is "necessarily a world of sense and sensibility" (Carman, 2008, p. 2). Our experience of this pre-theoretical time-space could be described as a pre-personal –the time-space before experience comes to be defined –if it is– as "mine" in the personal/subjective sense. Experience here is felt as having the quality of happening to/for "me".

By working in the pre-articulate present without words, i.e., without pre-thought or "motivation", and without a search for "meaning" or definition it allows the actor to experience inhabiting the lived/living present moment of encounter within the immediate environment.

I turn to Martin Heidegger's concept of *Befindlichkeit* (1962, p. 172), and Mark Rowlands concept of "Rilkean memory" (2017).

Heidegger's concept of *Befindlichkeit* aptly describes the perspective offered when inhabiting the pre-articulate "world of sense and sensibility" before words arise both in daily life and on-stage. *Befindlichkeit* is one of the fundamental concepts developed in

Heidegger's examination of our existential condition of "being there" (Dasein) –thrown in the world (1962, p. 172ff). The root of *Befindlichkeit* is the verb *finden*– "to find", or "to discover".

In German a common way of asking someone: "How are you" is "*Wie befinden Sie sich*?" Literally translated this means, "How do you find yourself?"

The commonplace/usual translation would be something like "being in a mood". Eugene Gendlin suggests "how-you-are-ness" or "self-finding" (1978, p. 79).

The phrase "finding oneself" (*Sich befinden*) has three entailments: being situated or located or having a sense of where one is placed; the discovery of oneself as in this place; and the feeling of being in this present moment.

Heidegger is not using *Befindlichkeit* in this banal/commonplace way of asking someone, "how are you". Rather, Heidegger is searching for a way of articulating the process by which one comes to situate or "find" oneself in the most fundamental way…

The original German captures the process of constantly attempting to locate, situate or orient ourselves to where we are in relation to our environment, our situation within that environment, and with what we might be about to say **but have not yet put into 'words'**. Finding where/how we are in the moment is a process of "… *die Stimmung, das Gestimmsein*", i.e., tuning oneself like "a musical instrument" (*Stimmung*), or "Being-attuned" (*Gestimmsein*) to where/how one is. *Befindlichkeit* might be described as a kind of self-listening or attentive listening –a tuning in toward or attunement of oneself to where/how one is in the moment.

"Attentive listening" is an opening of one's "ears" to the sonority of the immediate environment. In his essay, *Listening*, philosopher Jean-Luc Nancy asks the question: "What does it mean for a being to be immersed entirely in listening, formed by listening or in listening, listening with all his being?" (2007, p. 4). The actor's task is to "let go" and abandon oneself completely to this state of deep, profound "listening" where all that exists is a question. Nancy asks, "What secret is at stake when one truly listens" and thereby encounters "sonority rather than the message?" (2007, p. 5). We are listening, but what is "there" remains a "secret" –unknown to each of us. There is no "message". No "thing" and no "one" emerges as an answer to the questions posed. The actor's embodied consciousness/awareness is optimally always "on the edge of meaning"; however, "meaning" and understanding need never arise. As Nancy explains:

> To be listening is always to be on the edge of meaning, or in an edgy meaning of extremity, and as if the sound were precisely nothing else than this edge […] (2007, p. 7)

The kind of "listening" I am attempting to describe here is an intense internal psycho-physical engagement is subtle, slight adjustments within a field of possibilities.

A second concept which can help us to understand the embodied state of "unconscious communion" in the pre-articulate present without words is philosopher Mark Rowlands notion of "Rilkean memory" (2017, *passim*). Rowlands sets out to answer an apparently innocent question posed by his son, "Where do our memories go when we lose them?" (2017, p. xi). Rowlands is interested in the limitations, failure, and "loss" of memory (2017, p. 11). He argues that memory loss is not always negative although this is the assumption we usually carry. Rowlands asserts that

> Acts of remembering can survive their loss of content –they can live on in mutated form, transformed, transfigured. And these mutated acts play as significant a role as anything else… in the construction of the persons we are… Even when the content of a memory has been lost –forgotten– the act of remembering can shape us as much as this content. (2017, pp. 12-13)

Rather than "privileging content over acts", Rowlands argues that what is most important is "the act of remembering [i.e.] …" (2017, pp. 17; 28). Rowlands proposes the term Rilkean memory to mark the territory of contentless memory where "the act of remembering lives on in a new, mutated form" (2017, p. 28).

In both *Act Without Words I* and *The Water Station*, the actors are working with a Rilkean form of "memory" in that there is a thickening or accumulation of felt/lived experience that has "no content"… Indeed, there is a thickening/accumulation that need never be "named" or put into words.

What happens to any of the thoughts, memories, and experiences when we "forget" them, or when we are in a situation or state of being in which we can not or have not as yet, or do not need to be able to understand and shape an experience into "words"? All of these "forgotten", "yet to be known", or not necessary "to be known" dimensions of our experience become part of the reservoir of "unconscious communion" in the pre-articulate present, and are available to the actor as a powerful resource of the unsaid.

In performances, "not knowing" is a way of opening a space for the audience's process of imagining.

I would argue that the optimal state of the actor/performer even in character-based acting is always that of inhabiting the pre-reflective/pre-articulate present until words, if they are there, take shape in the mouth in the moment, and must be said. But it is often the case that we are, or can be, at a loss for words.

Attending to the texture of words: "mouth to ear" awareness

How does the actor learn to attend to "the things themselves" when "the things themselves" are words? How does the actor incorporate and embody language as a vibrant/dynamic/animated vocal act in the moment of performance? Philosopher Adriana Cavarero argues,

> In the uniqueness that makes itself heard as voice, there is an embodied existent, or rather, a "being-there" [esserci] in its radical finitude, here and now […] The elementary phenomenology of the acoustic sphere always implies a relation between mouth and ear…the voice is for the ear. (2005, pp.173; 178)

As an example I briefly describe my work with Milena Picado and Erica Rojas on the "fragmented self" of May and Voice in Samuel Beckett's *Footfalls* (*Pasos*) performed at Teatro Alberto Canas (San Juan), 02-26 February, 2017 (remounted at the National Theatre of Costa Rica in 2018) and co-produced by Compañía Nacional de Teatro (The National Theatre Company of Costa Rica) and Colectivo Escénico Dragon (Dragon Theatre Collective).

Originally written in English, we carefully examined each word, phrase, sentence, and punctuation mark in Spanish translation for texture and tempo-rhythm. Particular attention was paid to Beckett's punctuation, and especially to the role that each "[Pause.]" plays in creating the specific tempo-rhythm in voicing *Footfalls*. Equally important was inviting Milena and Erika to sense and "feel" the embodied shape of each syllable, word, or phrase as the words are taking shape in their mouths, and to simultaneously open their auditory awareness to what is being voiced in the sonorous act of speaking –the "mouth to ear" process through which one begins to attend to the texture and tempo-rhythm of the text so that it resonates kinesthetically within. In my experience, actors too seldom engage a process of deep listening, i.e., of fully and completely attending to what is being said in the act of shaping/feeling the words in their mouth as they are voiced. What is being voiced/said should resonate within as one is shaping/voicing the words.

Let us take twos simple example of "mouth to ear" work on *Footfalls*. When *Footfalls* begins, May materializes as a figure out of the darkness as she paces back and forth.

She completes four sets of nine footfalls before she "halts, facing front at R" (Beckett, 1984, p. 239). Once in place, facing front, there is a "Pause" before she speaks.

> M: Mother. [*Pause. No louder*] Mother.

Both the English "mother" and Spanish "madre" have two syllables. I worked with Milena on the "feel" or texture of this two syllable "call" to/for "Mo-ther"/"Ma-dre". By attending carefully to the shape and sound of the first syllable, "Ma-" and slightly lingering on the "a" sound, this becomes a "call" to/for mother. After voicing the first "Ma-dre", she **listens in the pause…but there is silence**. The impulse to repeat the call gathers, and she repeats the call: "Ma-dre". Attending to both syllables of the word in the mouth, slows the actor down so that she can attend to its shape and feel, i.e., what "ma-dre" offers.

A second example is the repetition in each of the three sections of *Footfalls* of the key phrase, "It all". Or in Spanish, "Todo esto. *(Pausa)* Todo esto". In English the performer has two one-syllable words with the end consonant "t" in "It", and then the softer "ll" of "all" sound. The double "ll" when voicing of "all" invites the performer to attend to the tongue as it lingers with the indeterminacy of what "It" is. In Spanish the four syllables of "Todo esto" also invite the tongue to linger on the "-do" "-to" of "Todo" and "esto". And the mouth can also linger in the voicing of the "s" moving into and softening the "t" of "esto".

By inviting Erika and Milena to attend to the feel "Todo esto" at work in their mouths, and to auditorially attend to the act of voicing, they began to discover what language **can do** when fully embodied. Milena explained how the process of working on the "feel" of the words such as the repetition of the phrase "It all", "Todo esto. *(Pausa)* Todo esto".

> gave me texture… I was feeling the[se] words like creatures alive in my mouth and therefore in my whole body…I had never experienced this before with words in a text…[Working on the text in *Footfalls*] was… like there was a completely different type of talking…When we are talking we don't "feel" the words in our mouth. Here with the slowed down text, every letter counted and our mouths were not something that make the words possible to come out, but it is something involved in the process of creating each word, even though it was already created in the text. I also felt the energy of speaking even before a thought appeared as a word or words…the process of feeling the words in my mouth actually began "before" I even spoke the text…there was something already present in the body, already there…
>
> After this experience, I am more conscious of all the possibilities of words, and how words or a text can be embodied… It is now much clearer to me how words can be embodied. (Picado, 2017)

Erika explained how working sensorially with the words-in-her-mouth allowed the words to become tangible

> object(s)…something I could touch and see. It's not just a word as a thought, but it's a material object. Words became something solid in a good way. Not something rigid, but they were alive! (Rojas, 2017)

As Jacques Lecoq has explained, "action is inscribed into words" a word can be "a gesture that modulates within organized sound" (2006, p. 92).

The processes of rehearsing all three of these productions could be described as "doing phenomenology" in that it was a mode of exploring how embodied consciousness is inhabited as one attends to and opens one's sensory awareness to what is afforded by a specific dramaturgy and acting score. It is a way of learning to kinesthetically attend to "the things themselves" that opens a space for the audience to enter.

List of references

Abram, D. *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-Than-Human World*. New York: Vintage Books, 1996.

Austin, J. *Zen Brain Reflections*. Cambridge: MIT Press, 2006.

Beckett, S. *Collected Shorter Plays*. London: Faber and Faber, 1984.

Benedetti, J. "Translator's Foreword". En Stanislavski, K. *An Actor's Work*. London: Routledge, 2008.

Boyd, M. *The Aesthetics of Quietude: Ota Shogo and the Theatre of Divestiture*. Tokyo: Sophia Univesity Press, 2006.

Carman, T. *Merleau-Ponty*. London: Routledge, 2008.

Cavarero, A. *Toward a Philosophy of Vocal Expression*. Intro. y Trad. Paul A. Kottman. Stanford: Stanford University Press, 2005.

Gendlin, E. "Befindlichkeit: Heidegger and the Philosophy of Psychology", *Review of Existential Psychology & Psychiatry: Heidegger and Psychology* 16: 1, 2 y 3, 1978. [En línea] Disponible en http://previous.focusing.org/gendlin_befindlichkeit.html [09/09/2017].

Grotowski, J. "Reply to Stanislavsky". Trad. Kris Solata. TDR: *The Drama Review* 52, 2, 2008, pp. 31-39.

Hare, T. (Trad. and Notes) *Zeami: Performance Notes*. New York: Columbia University Press, 2008.

Heidegger, M. *Being and time*. Trad. John Macquarrie y Edward Robinson. New York: Harper Collins. 1962.

Hiroyuki, N. "The Idea of the Body in Japanese Culture and its Dismantlement". *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 2004, pp. 8-24.

Juliet, C. *Conversations with Samuel Beckett and Bram van Velde*. Trad. Kaney Tucker. Leiden: Academic Press, 1995.

Lecoq, J. *Theatre of Movement and Gesture*. Ed. David Bradby. London: Routledge, 2006.

Montemayor, K. "Notes on Ōta Shōgo and The Water Station". Madison: University of Wisconsin, University Theatre, 1998, pp. 1-8.

Nancy, J-L. *Listening*. Trad. Charlotte Mandell. New York: Fordham University Press, 2007.

Nearman. M. "Zeami's Kyui: A Pedagogical Guide for Teachers of Acting". *Monumenta Nipponica*, 33, 3, 1978, pp. 299-332.

Picado, M. Interview/Discussion 21 April, 2017.

Quinn, S. F. *Developing Zeami: The Noh Actor's Attunement in Pracice*. Honolulu: University of Hawai Press, 2005.

Rojas, E. Interview/Discussion 21 April, 2017.

Rowlands, M. *Memory and The Self: Phenomenology, Science, and Autobiography*. Oxford: Oxford University Press. 2017

Shōgo, Ō. "Mizo no Eki (The Water Station)". Trad. Mari Bond. *Asian Theatre Journal,* 7, 2, 1990, pp. 150-184.

Stanislavsky, K. *An Actor Prepares*. Trad. y ed. Elisabeth Reynolds Hapgood. New York: Theatre Arts Books, 1980 [1936].

Trigg, D. *The Memory of Place: A Phenomenology of the Uncanny.* Athens, OH: Ohio University Press, 2012.

Zeami, M. *The Flowering Spirit: Classic Teachings on the Art of Noh*. Trad. William Scott Wilson. Tokyo: Kodansha International, 2006.

Philip Zarrilli es director artístico y fundador de The Llanarth Group. Es conocido internacionalmente como director, intérprete y académico. Entrena regularmente a actores, directores y bailarines utilizando un proceso preperformativo basado en artes marciales asiáticas y yoga. En su estudio privado en el oeste de Gales realiza talleres de capacitación intensiva y ensaya sus producciones. Su trabajo de dirección reciente incluye la puesta en escena internacional de las obras de Kaite O'Reille.

Zarrilli ha participado en residencias creativas en ITI (Singapur); Academia de Teatro de Noruega; Academia de Teatro de Shanghai; Asociación de Teatro Gardzienice (Polonia); Academia de Helsinki de las Artes (Finlandia); KNUA (Seúl, Corea); Teatro Nacional de Grecia; Festival de Atenas / Epidavros (Grecia); Festival de Artes de Taipei; Teatro Nacional de Costa Rica; BEYOND, proyecto con Emio Greco y Co. (Países Bajos); etc. Ha trabajado con el bailarín y coreógrafo Gitanjali Kolanad y la directora artística y coreógrafa Stella Subbiah de Sankalpam.

Sus libros sobre actuación incluyen: *(Toward) a phenomenology of acting* (próximamente); *Psychophyical Acting: an intercultural approach after Stanislavski* (galardonado en Los Ángeles con el Premio ATHE 2010); *Acting (Re)Considered* (editor); *Intercultural Acting and Actor Training* (co-editor); *Acting: psychophysical phenomenon and process* (coautor), y *Kathakali Dance-Drama: Where Gods and Demons Come to Play*.

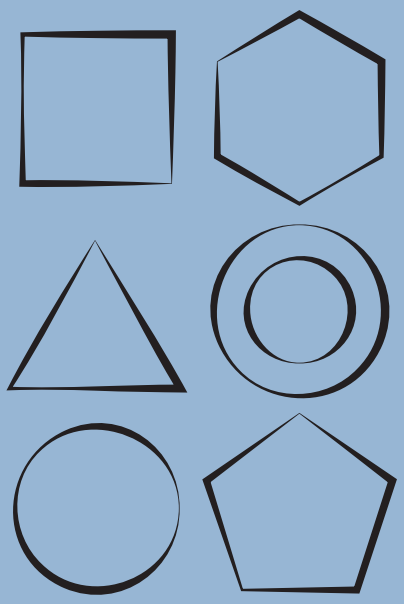
educación

conferencia de conservación y restauración de bienes culturales

La enseñanza de la conservación-restauración en Suiza
Swiss Conservation-Restoration Campus

Ester Giner Cordero

Scoula Universitaria Profesionale de la Svizzera italiana (SUPSI), Lugano, Suiza



La enseñanza de la conservación-restauración en Suiza[1]

Swiss Conservation-Restoration Campus

Ester Giner Cordero

La didáctica y la investigación en conservación y restauración en Suiza

En Suiza, los estudios universitarios de conservación y restauración están estructurados según el modelo 3 + 2, que incluye un título de tres años (grado en Conservación) seguido de un curso especializado de dos años (máster en Conservación y Restauración).

Los programas didácticos siguen un plan de estudios que cumple con los estándares europeos; el plan de estudios se lleva a cabo en cuatro centros dentro del *Swiss Conservation-Restoration Campus,* que coordina una red federal de competencias para la protección del patrimonio cultural.

Cada escuela es un centro de enseñanza e investigación en el que equipos interdisciplinarios de docentes y profesionales se especializan en el sector de la conservación y restauración.

El grado en Conservación y el máster en Conservación y Restauración de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), Dipartimento Ambiente Costruzioni e Design (DACD), se realizan en colaboración con las tres sedes suizas que ofrecen formación universitaria en el mismo campo: la Abegg-Stiftung de Riggisberg, la Berner Fachhochschule (BFH) y la Haute École Spécialisée de la Suisse Occidentale (HES-SO).

Las cuatro escuelas universitarias mencionadas han creado el consorcio Swiss Conservation-Restoration Campus (Swiss CRC), que ofrece una formación general con

1. Coautora de esta ponencia: Giacinta Jean. Directora del Grado y Máster en Conservación y Restauración. SUPSI

una preespecialización, en el grado (titulación de tres años); y una educación especializada, en el máster, según los niveles de formación requeridos en toda Europa.

Los dos currículos están organizados según una estructura común que respeta las directivas federales sobre los estudios universitarios y según las indicaciones de la European Confederation of Conservator-Restorer's Organisation (ECCO) y del European Network for Conservation-Restoration Education (ENCoRE), donde se prevé que solo con el nivel de formación de máster, obtenido con un periodo formativo no inferior a cinco años a tiempo completo, sea posible ejercitar la profesión de conservador-restaurador de manera autónoma e individual.

Considerando las diferencias lingüísticas presentes en el territorio suizo y las dimensiones demográficas y geográficas del país, se ha establecido que cada una de las sedes del Swiss CRC desarrollase en exclusiva uno o más sectores de especialización.

De esta manera, en la Haute École de Conservation Restauration Arc (HES-SO) en Neuchâtel se estudian objetos arqueológicos, obras etnográficas y objetos científicos y técnicos; en la sede Abegg-Stiftung en Riggisberg (BFH), tejidos; en la Hochschule der Künste Bern (HKB), arquitectura, decoración de interiores, muebles, encuadernaciones, gráfica, fotografía, materiales modernos, media, pintura y escultura; mientras que en la SUPSI de Lugano se forman futuros conservadores o conservadores-restauradores de pintura mural, estucos o materiales lapídeos.

Fig. 1. Taller didáctico. Iglesia de Santa Maria del Sasso, Morcote (CH), 2018. Foto: Marta Cicardi

De acuerdo con el plan de estudios un alumno puede inscribirse al primer año en una sede cualquiera y cambiar de escuela universitaria en el segundo año para seguir con la especialización que haya elegido.

El motivo por el que se han potenciado los sectores de pintura mural, estucos y superficies lapídeas en el contexto del Cantón Tesino se basa, por una parte, en las características históricas, artísticas y culturales de esta zona de Suiza que presenta un rico patrimonio de obra mural y estuco, y, por otra parte, por las competencias de los profesores e investigadores activos en el Departamento (DACD) que desde su origen han trabajado en el estudio, en la caracterización y en el reconocimiento de los mecanismos de degradación de los materiales inorgánicos (morteros, estucos, piedra natural e artificial…).

El idioma local del Cantón Tesino permite una importante colaboración con Italia y con su consolidada cultura de la conservación-restauración, y aprovechar los estímulos y las experiencias maduradas en el país vecino y transferirlas al territorio suizo, poniéndolas a disposición de alumnos, profesores y profesionales del sector.

El territorio de referencia, por lo tanto, sea por la procedencia de los alumnos o por su futura inserción laboral, no es solo local. Gracias al alto nivel de especialización, el curso está dirigido a todos los alumnos suizos y extranjeros que quieran profundizar en el sector de la pintura mural, estucos y superficies lapídeas. Los licenciados se forman para poder trabajar, tanto en el territorio nacional como en el extranjero.

El primer curso de grado en Conservación estructurado siguiendo el sistema de Bolonia y según el programa común definido entre las sedes del Swiss CRC se impartió en 2005, mientras que el máster tuvo lugar a partir de 2008.

Conservación y restauración dentro del Dipartimento Ambiente Costruzioni e Design (DACD)

El grado y máster en conservación y restauración se imparte dentro del DACD, donde también se ubican los grados en Ingeniería Civil, Arquitectura, Arquitectura de interiores y Comunicación Visual.

A continuación, se enumeran cinco unidades dedicadas a la investigación y a las prestaciones de servicio: el Istituto Materiali e Costruzioni (IMC), el Istituto di Sostenibilità Applicata all'Ambiente Costruito, Istituto Scienze della Terra, Laboratorio di Cultura Visiva y el Laboratorio di Microbiologia Applicata.

Junto al grado y máster en Conservación y Restauración, el departamento del DACD se propone como centro de competencia en el ámbito federal en conservación y restauración de pinturas murales, estucos y piedra, promoviendo el desarrollo conjunto de actividades formativas —prácticas y teóricas— y actividades de investigación para:

> contribuir a mejorar el nivel cualitativo de los profesionales activos en el campo de la tutela del patrimonio;
>
> responder a las necesidades de los profesionales cualificados en el sector según el estándar internacional.

El Cantón se ha implicado en gran medida en apoyar la formación universitaria en el sector de la conservación y restauración, sea por la fuerte unión que se crea con el territorio local, sea por el potencial de los profesionales formados implicados en todo el territorio nacional.

Las actividades de investigación y de enseñanza de las materias científicas se realizan en el Istituto Materiali e Costruzioni (IMC), que desde el 2001 está acreditado por el gobierno suizo como ente de control del cemento armado, morteros, inertes y aglutinantes.

Perfil y características específicas

El grado en Conservación forma «colaboradores conservadores-restauradores» capaces de contextualizar histórica y artísticamente un bien cultural, de documentar las características materiales y el estado de conservación, y de colaborar en la gestión de las colecciones y en las intervenciones de conservación y restauración.

Así como sucede en la otras Escuelas Universitarias Profesionales (SUP) suizas en el sector de las artes y del diseño, la admisión al grado tiene lugar mediante la realización de una prueba y no pueden ser aceptados más de 15 candidatos.

El máster en Conservación y Restauración forma «conservadores-restauradores» capaces de proyectar y seguir de manera autónoma y completa una intervención de conservación y restauración, y de dar las indicaciones necesarias para el mantenimiento futuro de la obra.

Para acceder al máster es necesario superar un examen, poseer un título de licenciatura (3 años) o equivalente y demostrar haber desarrollado, en paralelo a los estudios teóricos, una buena habilidad manual en el sector de especialización. El número máximo de admitidos es de 8 candidatos.

Modelo formativo

La formación de grado tiene una duración de tres años a tiempo completo (seis semestres) equivalentes a 180 ECTS; la formación máster es de dos años a tiempo completo (cuatro semestres) o parcial (6 semestres) equivalentes a 120 ECTS.

El plan de estudios de grado ofrece una formación articulada e interdisciplinar capaz de combinar materias científicas y humanísticas, aspectos teóricos y capacidades operativas.

> Durante el primer año la formación incluye una introducción a la química y la física de base, a los principios éticos de la restauración, a las modalidades de inventariado y de catalogación, a la gestión de colecciones y principios de la conservación preventiva, y al conocimiento de los materiales y de las técnicas artísticas históricas.
>
> En el segundo año, la atención se centra en la observación, descripción y documentación de los materiales y sus fenómenos de alteración y degradación, y en el uso de técnicas analíticas.
>
> En el tercer año, los estudiantes profundizan sus habilidades en el campo de las pinturas murales, estucos y superficies de piedra. En el trabajo final de grado (tesis), el estudiante debe demostrar la capacidad de integrar de forma autónoma los conocimientos y los métodos aprendidos durante el período de tres años, aplicándolos a un caso de estudio o a un tema experimental. El estudiante debe contextualizar histórica y culturalmente el trabajo, tratar aspectos científicos, técnico-operacionales y de representación para formular de manera personal las propuestas para la preservación a largo plazo y las observaciones críticas relacionadas con el objeto o campo de investigación abordado.

El plan de estudios de máster desarrolla los conocimientos adquiridos durante el grado, que tratan en profundidad e interdisciplinariamente el enfoque metodológico de la intervención, los materiales y las técnicas de conservación y restauración. Se enseña a los estudiantes a desarrollar las diferentes fases proyectuales que, desde el conocimiento de la importancia cultural, las características materiales y formales de una obra, el estudio del estado de conservación y el entorno en el que se inscribe, conducen a la elección, ejecución y verificación de medidas adecuadas de conservación, restauración y seguimiento. Con la tesis final, se invita al estudiante a integrar la investigación aplicada en la práctica operativa.

> Durante el primer año se presenta el proceso metodológico de un proyecto de conservación y restauración y se discuten varios métodos de intervención, desde los más utilizados hasta los más innovadores, destacando sus aspectos positivos o negativos en relación con las características de la obra y de su estado de conservación. A los estudiantes se les proporciona un conjunto de conocimientos básicos y, con el trabajo en el taller, la capacidad de ponerlos

en práctica. El estudiante debe aprender a seguir el proceso de acuerdo con un proceso metodológico claro y ser cada vez más independiente en el desempeño de su trabajo. Al final del segundo semestre, cada estudiante propone un tema de investigación, que se convertirá en el tema de la tesis de grado, y evalúa su viabilidad.

En el tercer semestre, los alumnos trabajan a tiempo completo en talleres externos y se enfrentan de manera crítica e interdisciplinaria con los aspectos cognitivos y aplicativos de su especialidad, poniendo en práctica lo que han aprendido anteriormente. Este importante periodo de capacitación que desembocará en la tesis de máster tiene como objetivo desarrollar habilidades de autoaprendizaje y fomentar la experimentación con nuevas metodologías de intervención cuando las ya conocidas no resulten adecuadas para el caso en cuestión. Se presta especial atención a la expresión escrita y oral para trasmitir y motivar las decisiones tomadas y los resultados de la investigación. Estos aspectos metodológicos de la disciplina son fundamentales en la gestión de las relaciones con el cliente, con las instituciones responsables de monitorear las intervenciones, con el mundo científico y con los otros profesionales con quienes deberá colaborar el conservador-restaurador.

El cuarto semestre se dedica casi en su totalidad al trabajo de tesis; un trabajo de investigación aplicada que se lleva a cabo bajo la supervisión de un profesor y la ayuda interdisciplinar del personal docente. El tema es elegido por el alumno, que con este trabajo deberá demostrar que ha desarrollado habilidades operativas y críticas en la planificación y ejecución de una intervención de conservación y restauración. Los temas son elegidos de acuerdo con su contribución al avance del conocimiento en la materia.

Las tipologías didácticas incluyen lecciones frontales, conferencias, actividades de laboratorio y de taller, cursos monográficos de naturaleza práctica y/o teórica (cursos en bloque), prácticas y un viaje de estudios anual.

Lecciones frontales: teorías, conceptos, lenguajes, enfoques básicos de contenido y conocimiento de las disciplinas de referencia. Algunas veces las lecciones se alternan con visitas, ejercicios y demostraciones en el laboratorio. El alumno procesa de forma autónoma los contenidos recibidos.

Laboratorio/actividades de taller: la actividad práctica puede llevarse a cabo en un laboratorio o taller externo con el objetivo de poner en práctica los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos y desarrollar una actitud crítica al tratar problemas. En el taller externo los estudiantes trabajan con el apoyo de un equipo interdisciplinario, evalúan los fenómenos de degradación, desarrollan las intervenciones, verifican los resultados obtenidos y reflexionan sobre las medidas necesarias para garantizar la conservación a largo plazo del trabajo.

Cursos monográficos: permiten al alumnado tener una vista completa y profunda de un tema considerando los aspectos teóricos y prácticos (p. ej., humedad y sales, técnicas de fotografía, etc.) o realizar continuamente ejercicios particulares (p. ej., técnicas artísticas o retoque pictórico).

Fig. 2. Seminario de la piedra, 2018. SUPSI

Durante el máster, se llevan a cabo cada semestre cursos monográficos organizados por las cuatro sedes del Swiss CRC para todos los estudiantes de primer y segundo año, con un profesor responsable. Se discuten temas de interés común y metodológico: http://www.swiss-crc.ch/common-projects/

Fig. 3. *Common courses*, Swiss CRC, 2013

Stages/prácticas: generalmente se llevan a cabo en instituciones públicas o privadas, o con profesionales externos calificados que tienen acuerdos con el DACD. Durante estos periodos de trabajo el estudiante tiene la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos durante sus estudios, para probar la relación entre las enseñanzas teóricas y los aspectos operativos, para tratar de trabajar en áreas de especialización no ofrecidas dentro del DACD (en previsión de un cambio de sede o para obtener una preparación general con vistas a una inserción en el mundo del trabajo) y poner en juego sus competencias personales y sociales.

Fig. 4. *Stage curriculare* en colaboración con la empresa Paine & Stewart, Londres, 2018. Foto: Ilaria Alessi

Viaje de estudios: el estudiante participa en visitas guiadas con profesores y expertos a lugares de restauración para aprender lo que se ha logrado en ellos, observar y discutir diversos métodos operativos y contar con una comparación nacional e internacional de los contenidos del plan de estudios.

Grado

Semanas Semestres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	VS	ECTS
I		18						6								6						30
II		17						7								6					VS	30
III		16						8								6						30
IV		16						8								6					VS	30
V		13						10				7										30
VI		5		4				9								12					VS	30

Máster

Semanas Semestres	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	VS	ECTS
I	5 *	8			2	15														30
II	5 *	8			2	10								5					VS	30
III	5 *	5	20																	30
IV	5 *	20														5			VS	30

	Lecciones frontales		Laboratorio/ taller externo	*	Monográficos Swiss-CRC		Exámenes
VS	Viaje de estudios		Tesis		Monográficos		*Stage*

Tablas 1 y 2. Planes de estudios de Grado y Máster.

En el grado, las lecciones teóricas tienen mayor peso (adquisición de los conceptos básicos) mientras que en los estudios de máster predomina la actividad en el taller externo en el que los estudiantes pueden desarrollar habilidades críticas y metodológicas dirigidas a actuar con un fuerte sentido de la conciencia y el rigor.

Según las asociaciones profesionales europeas y el SKR/SCR, al finalizar los estudios de grado, los titulados podrán:

> trabajar en museos, colecciones, archivos, laboratorios y empresas de restauración como profesionales calificados para seguir proyectos de conservación preventiva (documentación, catalogación, monitoreo, análisis de degradación, transporte, etc.);
>
> colaborar en intervenciones de conservación y restauración bajo la supervisión de un restaurador calificado de acuerdo con las normas europeas (ECCO);
>
> continuar la formación universitaria con un máster en Conservación y Restauración, o en un campo relacionado.

Los titulados de máster podrán:

> trabajar como profesionales independientes tanto en el sector público como en el privado, pudiendo asumir la gestión y ejecución de proyectos de conservación y restauración del patrimonio cultural;
>
> inscribirse en doctorados de investigación.

Movilidad e idiomas

Durante los estudios de grado o máster existen varias posibilidades de movilidad:

- llevar a cabo parte del programa de estudios (semestre o año académico) en una universidad asociada con el Programa de Movilidad Europea Suiza SEMP (anteriormente ERASMUS);
- llevar a cabo una o más prácticas curriculares programadas al final de los primeros cuatro semestres en instituciones o laboratorios de restauración fuera del Cantón Tesino (en otros cantones suizos o en el extranjero);
- realizar prácticas extracurriculares en instituciones o laboratorios de restauración fuera de Tesino (en otros cantones suizos o en el extranjero) con el programa SEMP y otras formas de movilidad.

Los datos muestran que muchos estudiantes aprovechan las ofertas de movilidad, especialmente durante las primeras etapas, para ponerse en contacto con situaciones de estudio y trabajo diferentes y calificadas, y crear una experiencia que será importante en su plan de estudios.

La SUPSI ofrece a todos los estudiantes del grado, durante los primeros dos años, cuatro horas de clases de inglés o alemán para alcanzar un nivel de competencia igual a B2. La enseñanza de idiomas está gestionada por el Centro de Estudios y Habilidades Lingüísticas.

Además:

- los cursos de máster se imparten, si es necesario, en inglés;
- los profesores conocen al menos dos idiomas y pueden ayudar a los estudiantes que tienen dificultades con el italiano;
- los alumnos pueden redactar informes escritos o realizar exámenes en otros idiomas además del italiano: en inglés o en otro idioma nacional acordado con el docente responsable;
- la bibliografía es multilingüe y se anima a los alumnos a aprovechar este multilingüismo propio de la realidad suiza.

Objetivos formativos

Los objetivos de la formación se basan en las habilidades de los estudiantes, tanto en su entrada como salida, definidos a nivel suizo dentro del Swiss CRC y el SKR/SCR, que a su vez siguen las indicaciones del perfil profesional desarrollado por el ECCO y ENCoRE.

El grado en Conservación forma colaboradores que «realizan tareas auxiliares simples y/o medidas preventivas bajo la dirección y el control de un conservador-restaurador. Un colaborador conservador SCR puede realizar tareas técnicas y procedimientos de rutina de alto nivel, pero no está obligado a tomar decisiones simples sobre medidas de conservación y restauración».

Competencias al final del grado:

Poseer conocimientos científicos, histórico-artísticos y metodológicos básicos.

Enmarcar el trabajo sobre el que se va estudiar en el contexto histórico y artístico, identificando posibles analogías formales con otras obras cercanas o comparables desde un punto de vista geográfico o cronológico, reconstruyendo su historia conservadora e identificando su importancia cultural.

Tener conocimientos históricos, teóricos y prácticos sobre los materiales utilizados, predominantemente en el campo de las pinturas murales y materiales de piedra naturales y artificiales, y sobre las técnicas artísticas necesarias para su producción.

Conocer las técnicas de fotografía, diseño y relieve, y de las herramientas informáticas para la gestión de datos.

Observar, comprender y documentar las características técnicas de los trabajos en taller, los fenómenos de alteración y degradación, e identificar los factores de riesgo relacionados con su conservación.

Conocer las principales tecnologías y métodos de investigación científica para el análisis de materiales de construcción y productos de degradación.

Participar en la realización de una campaña de investigación científica y realizar análisis simples para la caracterización de materiales y fenómenos de degradación.

Colaborar en la gestión de colecciones de museos y su conservación preventiva.

Poseer conocimientos básicos sobre materiales y técnicas utilizadas en trabajos de conservación y restauración de murales, materiales de piedra natural y artificial.

Realizar operaciones de conservación y restauración siguiendo las instrucciones de un restaurador cualificado.

Conocer el marco legislativo sobre patrimonio cultural y normas de seguridad en el trabajo.

Comprender la evolución de la práctica de restauración en relación con la definición del marco teórico desde el nacimiento de la disciplina hasta la elaboración contemporánea.

Interactuar con las diferentes figuras profesionales involucradas en la gestión y conservación del patrimonio cultural.

Usar la comunicación oral y escrita, y el idioma técnico, en una lengua nacional y en inglés.

Mostrar una actitud abierta, un espíritu crítico y una propensión a la actualización continua.

El máster en conservación y restauración, por otro lado, permite que la profesión se lleve a cabo de manera autónoma e independiente. Un diplomado podrá entonces proyectar e implementar intervenciones de conservación y restauración en pinturas murales, estucos y superficies de piedra, gestionando los aspectos metodológicos, organizativos, técnicos y administrativos de la profesión e integrando la investigación aplicada en la práctica operativa.

Competencias al final del máster (sumadas a las adquiridas durante el grado):

Tener un conocimiento profundo de los materiales y técnicas utilizados en el monitoreo, mantenimiento, conservación y restauración.

Desarrollar un concepto de intervención que tenga en cuenta la importancia cultural de la obra, su estado de conservación, el entorno en el que se encuentra, las necesidades del cliente, los órganos de protección y la comunidad, en cumplimiento de los principios éticos y deontológicos de restauración.

Proyectar intervenciones directas e indirectas, definiendo los criterios para la elección de materiales y técnicas y para la adopción de pruebas de evaluación.

Realizar la intervención directa sobre la obra de forma crítica y sistemática.

Organizar y gestionar el proceso de trabajo (elaborar estimaciones y especificaciones, planificar las actividades planificadas mediante la evaluación del tiempo y los costes), y conocer las normativas legislativas, económicas y de seguridad laboral.

Gestionar las relaciones con los clientes y colaborar con las diferentes figuras profesionales involucradas en la gestión y conservación del patrimonio cultural.

Evaluar los resultados obtenidos al final de la intervención y ajustar el plan de control y el mantenimiento futuro.

Documentar, comunicar y archivar los resultados técnicos y científicos de los estudios preliminares, las operaciones realizadas y las medidas necesarias para la conservación de la obra a lo largo del tiempo.

Todas ellas se integran dentro de cinco áreas concretas:

Técnicas artísticas

Disciplinas histórico-artísticas y teorías de la restauración

Ciencias y tecnologías para la conservación y restauración

Métodos y técnicas de intervención sobre el patrimonio cultural

Documentación y comunicación.

El programa de enseñanza y las áreas especializadas propuestas (pinturas murales, estucos y superficies de piedra) también han tratado de tomar en consideración la estructura y el contenido formativo definido por el Decreto Ministerial 2-3-2011 para la «*Definizione della classe di laurea magistrale a ciclo unico in Conservazione e Restauro dei Beni Culturali - LMR/02*» emitido por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia para permitir que nuestros estudiantes también puedan entrar en ese mercado laboral cercano donde la profesión de conservador-restaurador está regulada por la ley.

El problema del reconocimiento profesional de la calificación suiza, ahora que Italia y Francia han cambiado algunos requisitos, se lleva tratando desde hace años y es una prioridad para asegurar a los alumnos del Swiss CRC la convalidación de sus títulos.

El curso fue concebido y desarrollado de acuerdo con los valores promovidos estratégica e institucionalmente por la SUPSI, activando una colaboración entre los diferentes servicios (enseñanza básica y de posgrado, investigación aplicada y prestaciones de servicio). En la definición del plan de estudios se ha intentado asegurar una buena integración entre las lecciones teóricas y las habilidades prácticas, para potenciar el conocimiento y el intercambio con realidades profesionales que operan en el territorio y en el extranjero, para integrar los resultados de los proyectos de investigación en las actividades docentes y para favorecer una formación profesional que permita a los alumnos ingresar en contextos laborales nacionales e internacionales.

El currículo educativo refleja los principios de la filosofía institucional de SUPSI.

Determinación

El plan de estudios pone a los estudiantes en contacto con la realidad profesional, lo que les permite entrar en el mundo laboral al finalizar sus estudios. Esto sucede especialmente durante los talleres externos y los *stages* o prácticas, pero también durante la actividad docente llevada a cabo por profesores que trabajan profesionalmente en el sector de la conservación y restauración.

Originalidad

El curso propone metodologías didácticas que integren teoría y práctica con una estructura organizativa flexible y diferente, sobre todo durante el desarrollo de las actividades de taller, de tesis, y de trabajos en grupo.

Interdisciplinariedad

Al diseñar el currículo formativo, se decidió reforzar el enfoque interdisciplinario, tan característico de la profesión de conservador-restaurador, desarrollando desde el primer semestre un método de trabajo que relaciona, con una visión unificada, temas científicos y humanísticos, cursos prácticos y teóricos. El profesorado refleja este enfoque interdisciplinario, ya que está compuesto por profesionales con perfiles diferentes y complementarios.

Corporación

El curso lleva a cabo sus actividades gracias a una sólida red científica y de colaboración con otros centros de formación e institutos de investigación, y con profesionales. Desde 2006, el curso de conservación y restauración de la SUPSI es miembro de la asociación ENCoRE y de la SKR/SCR. Además, dentro del ente universitario, se han llevado a cabo importantes colaboraciones en investigación y enseñanza con el Laboratorio de Microbiología Aplicada y con el Departamento de Tecnologías Innovadoras.

En los últimos años, la actividad de colaboración con fundaciones privadas también ha adquirido cierta importancia (para apoyar a estudiantes y obras de restauración fuera del Cantón).

Territorialidad

En el territorio, el rol del curso es, por un lado, desempeñar un papel destacado y estratégico en el contexto profesional para promover niveles avanzados en la disciplina, tecnológica y metodológicamente innovadores, y por el otro, incorporar los impulsos y señales que provienen del mercado laboral y de los organismos de tutela que actúan sobre ellos con incentivos dirigidos a la mejora continua de las expectativas de los clientes y la calidad de los profesionales.

Además de lo que ya se ha dicho en términos de asociación, el programa de estudios mantiene un vínculo muy estrecho y constante con el territorio, especialmente en la realización de actividades en talleres externos, realizadas principalmente (pero no exclusivamente) en obras locales.

Una vez terminados los talleres, generalmente se presentan al público con conferencias, reuniones, jornadas de puertas abiertas, publicaciones, exhibiciones de carteles, etc., con el fin de difundir e involucrar a la comunidad local en el trabajo de la

SUPSI en el área. Además, cada semestre, se organizan tres o cuatro conferencias abiertas al público externo, lo que permite a los historiadores del arte, arqueólogos, conservatorios y restauradores, o personal activo en la protección y tutela de los bienes culturales participar en la oferta educativa del curso. Por otro lado, la pequeña cantidad de profesionales activos en el área (alrededor de una docena) dificulta la activación regular de cursos de posgrado.[2]

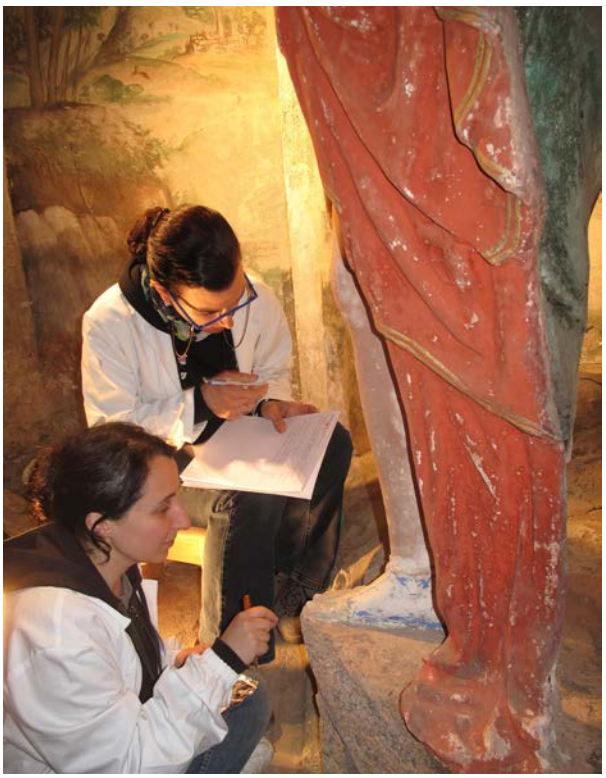


Fig. 5. Taller didáctico y de investigación en el Sacro Monte di Varallo (IT), 2017. SUPSI

2. El CdL busca posicionarse como un centro de formación nacional, un objetivo de no fácil realización. La diversidad lingüística que caracteriza a Suiza, que podría superarse utilizando el inglés como lengua franca, no alienta a los estudiantes a cambiar de ubicación y plantea problemas para encontrar profesores que puedan gestionar las relaciones con el territorio, con Italia, así como con el resto de Suiza. En el pasado, se ha tratado de involucrar a maestros y colaboradores de otros cantones en la enseñanza, pero la distancia entre las sedes y los diferentes idiomas lo han hecho insostenible a largo plazo. Los contactos con el mundo profesional suizo se realizan principalmente durante los cuatro cursos comunes del Swiss CRCy durante los stages. Se han establecido colaboraciones regulares con el sitio de la UNESCO de Müstair (proyectos de investigación FNS, stages, tesis de bachelor y máster), con el Museo Nacional Suizo (pasantías y proyectos de investigación) y en enero de 2019 se iniciará un proyecto de investigación FNS en la Suiza francófona. A pesar de esto, algunos profesores y graduados, aunque aprecian mucho la capacitación recibida en Italia, piden tener más oportunidades para ponerse en contacto con el mundo profesional más allá del Gotardo.

Internacionalidad

En el curso de conservación y restauración, la apertura internacional es un factor fundamental que involucra a estudiantes, docentes e investigadores con programas de movilidad, que aloja a aprendices extranjeros, demanda hospitalidad a los estudiantes de SUPSI, y organiza y participa en talleres internacionales. El curso es socio de 9 universidades europeas y colabora con 17 instituciones extranjeras.

A lo largo de los años, se han inscrito en el curso estudiantes de diferentes países no europeos (Estados Unidos, Georgia, China), a pesar de que el sistema actual de concesión de visados hace que las admisiones sean cada vez más difíciles.

Innovación

La investigación científica es un requisito básico para cualquier institución universitaria, ya que está estrechamente relacionada con el crecimiento continuo del conocimiento, el análisis de problemas y el desarrollo de nuevos métodos y tecnologías para la intervención. El curso en Conservación y Restauración de la SUPSI, en colaboración con el IMC, gestiona los proyectos de investigación que aumentaron significativamente en los últimos años en cuanto al número y a la financiación recibida de organismos externos. Estos proyectos han permitido que los estudiantes del grado y del máster se involucren en sus estudios, especialmente durante las tesis. Varios alumnos de máster también eligen una tesis experimental que desemboca en un avance del conocimiento disciplinario. Investigadores externos o estudiantes de doctorado son invitados regularmente a presentar los resultados de la investigación más avanzada en el campo de la conservación y restauración.

En la siguiente tabla se resumen los proyectos de investigación (IMC) llevados a cabo en los últimos diez años.

Título	Responsable investigador principal	Investigadores	Financiación	Fechas
«I Sacri Monti: patrimonio comune di valori, laboratorio per la conservazione sostenibile ed una migliore fruibilità turistica dei beni culturali»	Giacinta Jean Francesca Piqué	Interreg V A Italia-Svizzera 2014–2020	Interreg V A Italia-Svizzera 2014–2020	01.01.2019 - 31.12.2022
Gino Severini in Svizzera: pitture murali e rinascita dell'arte cattolica del Group de Saint Luc	Francesca Piqué	Patrizia Moretti (IMC), Paola Iazurlo (CR), Maria Rosa Lanfranchi (CR), Stefania Luppichini (CR), Stefan Zumbühl (HKB)	FNS - Swiss National Science Foundation	01.01.2019 - 31.12.2022
Layer by layer assembled coating for the protection of immovable Cultural Heritage	Francesca Piqué	Anna Rita De Corso (DTI-MEMTI) Andrea Castrovinci (DTI-MEMTI) Samuel Antonietti (DACD-IMC)	Fondo Ricerca SUPSI	30.06.2018 - 31.12.2018
Biodeterioramento, conservazione e restauro di opere d'arte	Francesca Piqué	Cristina Corti Fragoso (SUPSI-LMA)	Fondi interni DACD	01.01.2018 - 31.12.2018
Mortar technology and construction history at Müstair Monastery	Albert Jornet (prof. em.) / Marta Caroselli	Giovanni Cavallo (SUPSI – IMC) Patrick Cassitti (Fond. Müstair) Christine Bläuer (CSC) Irka Hajdas (ETH) Sophie Hüglin	FNS - Swiss National Science Foundation	01.03.2017 - 01.03.2020
Antichi minerali nell´arte degli speziali di De *Medicamentaria Officina* di Santa Maria della Scala, Roma	Giovanni Cavallo	Marisa Vázquez (Università di Valencia)	University of Valencia (Spain)	01.09.2016 - 31.08.2017
Analisi scientifiche intonaci dipinti romani	Giovanni Cavallo	Giovanni Cavallo (IMC)	Privato	07.03.2018 - 31.12.2018

Título	Responsable investigador principal	Investigadores	Financiación	Fechas
Costruzioni in terra cruda: alle origini della coscienza spontanea	Giovanni Cavallo	Paola Canonica (IMC), Lorenzo Fontana, Massimiliano Cannata (IST), Fabio Losa (DEASS), Sara Benini (DFA)	Fondo ricerca SUPSI	02.12.2016 - 02.11.2017
The art and industry of the Ticinese stuccatori from the 16th to the 17th century	Giacinta Jean	Lucia Aliverti (IMC) Marta Caroselli (IMC) Giovanni Cavallo (IMC) Alberto Felici (CR) Stefania Luppichini (CR) Giovanni Nicoli (CR)	FNS - Swiss National Science Foundation	01.06.2015 - 31.05.2018
Casa Zentner in Zurich: an Italian Villa in Switzerland	Giacinta Jean	Roberta Martinis (IMC) Davide Fornari (LCV)	FNS - Swiss National Science Foundation	01.01.2015 - 31.12.2017
The Influence of Ticino Art Creation on the Art of the Great Duchy of Lithuania of the 16th-18th Century	Giacinta Jean	Ausra Vasiliauskiene (Vytautas Magnus Univ. Lithuania)	CRUS Conference of the Rectors of Swiss Universities Sciex - Scientific Exchange Programme NMS. CH	07.01.2009 - 01.09.2013
Tecniche a confronto per la pulitura degli stucchi: controllo degli effetti dei trattamenti e protocolli di intervento	Giacinta Jean Francesca Piqué	Marta Caroselli	COOP Cultura	2009-2010
Research and education for the Conservation of cultural heritage in Georgia	Giovanni Cavallo	Alberto Felici (CR), Stefano Volta (CR), Nana Kuprashvili (Tblisi Academy), Mzia Janjalia (Tbilisi Academy)	SCOPES 2009-2012 FNS - Swiss National Science Foundation	01.01.2009 - 31.12.2011

Tabla 3. Proyectos de investigación (IMC), 2019-2009

Ester Giner Cordero es licenciada en Bellas Artes por la Facultad de San Carlos (UPV, 2005) y doctora por la Universidad Politécnica de Valencia (2009), con una tesis en conservación y restauración del patrimonio histórico-artístico.

Docente titular en la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) en Lugano (Suiza) desde 2006, en ella imparte clases en los grados de Conservación, Restauración y Arquitectura de Interiores (Dipartimento Ambiente Costruzioni e Design), así como en el máster en Actividades Creativas para Profesores de Primaria y Secundaria (Dipartimento Formazione e Apprendimento).

Además de su actividad docente e investigadora, Ester desarrolla su labor como profesional independiente de la restauración de bienes culturales y es miembro activo del International Institute for Conservation of Historic and Artistic Works (IIC), donde colabora desde 2015 como parte del Grupo Español de Arte Urbano, y desde 2018 también como miembro del Grupo Español de Teoría e Historia de la Conservación.

Giacinta Jean es directora del Grado y Máster en Conservación y Restauración. SUPSI

educación

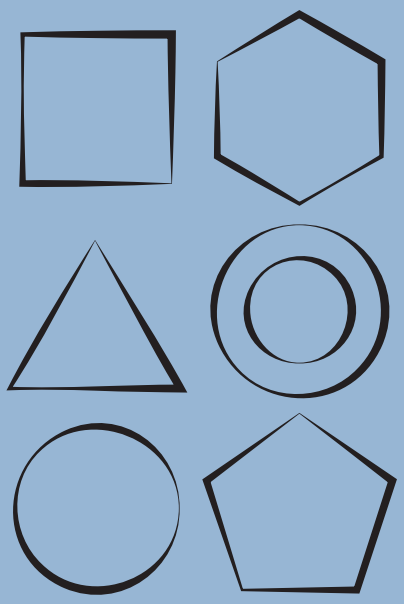
contribuciones a las mesas redondas

conservación y restauración

Investigación en conservación y restauración. Algunas consideraciones

María Aguiar

Escola das Artes Universidade Católica Portuguesa de Oporto, Portugal



Investigación en conservación y restauración. Algunas consideraciones

María Aguiar

Hoy en día, el área de Conservación y Restauración congrega una multiplicidad de conocimientos ya que engloba las artes, las humanidades, las ciencias exactas y la propia conservación. Sin embargo, este cruce de conocimientos es relativamente reciente si se compara con otros sectores de actividad y esto es porque su carácter fue, durante mucho tiempo, predominantemente artístico. La propia formación académica de nivel superior y el establecimiento de programas de estudio y definición de competencias y perfiles profesionales es también reciente.

Por un lado, ha sido necesario buscar respuestas en las ciencias exactas para comprender los materiales que componen las obras de arte, saber cómo se aplicaron, cómo se degradan, qué tratamientos y materiales son más apropiados para su conservación y qué efectos producen en el patrimonio. Las humanidades proporcionaron el entendimiento de los contextos en que las obras fueron creadas, de su significado, de sus usos, de su importancia artística, cultural, social e histórica, contribuyendo a una correcta interpretación y valorización de las mismas. La conservación propuso métodos y procedimientos eficaces para la restauración y la preservación, que se han ido perfeccionando y se han adaptado a los nuevos retos planteados por las obras de arte contemporáneas. Las artes permitieron el desarrollo de habilidades técnicas, creativas (en el sentido de búsqueda de soluciones para problemas) y de comprensión artística, esenciales para una lectura integral de las obras, para un entendimiento intrínseco de sus materiales y técnicas, y para la ejecución de acciones prácticas fundamentales en los tratamientos de conservación y restauración.

Si, por un lado, el arte ha sido necesario para complementar todas estas áreas de conocimiento, por otro lado, sirvió para definir la identidad del área de conservación y restauración tal como es hoy reconocida, y para remarcar su origen, predominantemente artístico y empírico. Este recorrido tuvo, inevitablemente, repercusiones en el campo de la investigación, ya que fue necesario ganar espacio en esferas científicas muy especializadas que se debatían entre cuestiones materiales y técnicas, aunque no asociadas al patrimonio, o apenas centradas en una de sus múltiples perspectivas, como por ejemplo la historia de arte. El reconocimiento también se logró gracias a la replicación de las metodologías usadas en cada una de estas esferas, garantizando un mayor rigor y aceptación por parte del resto de investigadores. No por mera mimetización, sino por la necesidad de usar un lenguaje común a otras áreas

de conocimiento y por reconocer que los métodos eran adecuados o que podían ser adaptables.

La investigación y la enseñanza

En la Escuela de Artes (EA) de la Universidad Católica Portuguesa, el 1er ciclo (grado de 3 años) es sobre todo formativo y donde se desarrollan las bases de la actividad de investigación en lo histórico, lo artístico, lo técnico y lo material. En este ciclo se fomentan algunas iniciativas de acercamiento a la investigación a través de la presentación de artículos, en el contexto de las clases, lo cual fomenta el conocimiento y el interés en determinados temas y sobre las plataformas, páginas web y bases de datos relacionadas con nuestra área. Las Jornadas de Conservación y Restauración se organizan anualmente y son una oportunidad para que los alumnos de máster presenten sus trabajos de investigación a la comunidad académica y al público en general. Estas Jornadas están abiertas a los alumnos del primer ciclo y en ellas se fomenta la discusión sobre los temas de estudio y las metodologías de trabajo seguidas, así como se proponen recomendaciones o mejoras al propio proceso.

La organización de congresos del Centro de Investigação em Ciência y Tecnologia das Artes (CITAR) también sirve para promover la difusión de los trabajos de investigación, conocer los diversos proyectos de investigación que se están llevando a cabo en las distintas instituciones y tomar contacto con la comunidad científica responsable de los mismos.

Es sobre todo en el 2º ciclo (duración de 2 años) donde los alumnos se inician en la investigación a través de la disertación final que deben llevar a cabo. En este ciclo se dedican a investigaciones más exhaustivas, hacen el estado de la cuestión sobre el tema que hayan escogido para su disertación y asumen una posición más crítica con respecto al material que han encontrado o producido. La elección del tema está, en la mayoría de los casos, asociada a alguna cuestión relacionada con la obra de arte en la que van a intervenir y sobre la cual han tenido que realizar estudios sobre su contexto histórico, artístico e iconográfico; seleccionar y utilizar técnicas de examen y análisis, interpretar los resultados y sacar las conclusiones sobre la identificación y caracterización material y técnica, y sobre los fenómenos de degradación. También deberán planear el tratamiento que realizarán después del estudio de la restauración.

El máster empezó en 2007 y, desde ese momento, ha evolucionado tanto en forma como en contenido. Desde pesquisas más históricas y estudios técnico-materiales comparativos se ha evolucionado hacia disertaciones que tienen un componente experimental asociado a la investigación (realización de probetas, réplica de técnicas

tradicionales, ensayos y pruebas) y están integradas en proyectos de investigación más amplios que involucran a otros investigadores (generalmente en cursos de doctorado) y que agrupan a varias instituciones (centros de investigación, laboratorios, universidades, museos, etc.). Es también en este ciclo en el que se incentiva a los alumnos a escribir artículos y a difundir los resultados obtenidos a través de presentaciones orales y pósteres en congresos nacionales e internacionales. El modelo actual valora muchísimo estos *output,* porque son los únicos parámetros con los que cuentan para la producción científica, por ejemplo, los candidatos a becas de doctorado, en donde desembocan algunos de estos trabajos de máster.

Con respecto al doctorado, el método de investigación seguido es muy similar al que se utiliza en las ciencias exactas, empezando por la formulación de la cuestión (o cuestiones) que se pretende responder, después de haber realizado el estudio del estado de la cuestión sobre el tema. A continuación, viene la planificación del trabajo, en la que se identifican las etapas que seguir, las tareas que se van a ejecutar en cada una de ellas, los recursos necesarios y el tiempo de duración de las diferentes tareas/etapas para así poder establecer un cronograma. En esta fase también se identifican cuáles son las asociaciones/colaboraciones adecuadas y en qué/cómo se van a concretar. En la recogida de datos y de información, ya sean documentales, experimentales o analíticos, es básico ser muy riguroso en el registro de los mismos y señalar el contexto y los parámetros en los que se ha desarrollado para que puedan darse interpretaciones objetivas y realistas.

Poco a poco se ha ido produciendo una mayor interacción entre estos dos ciclos de estudios, ya sea porque el doctorado ha dado continuidad a los trabajos iniciados en el máster o por la integración de ambos niveles en proyectos de investigación más amplios; ya sea mediante la promoción de seminarios impartidos por los doctorados a los alumnos de máster para compartir los objetivos de sus investigaciones, las metodologías seguidas, los progresos, las dificultades y cómo las superaron. La existencia de diferentes niveles de investigación es importante para estimular la creación de equipos de trabajo, para la integración de investigadores juveniles y para el desarrollo de líneas de investigación más fructíferas.

Los doctorandos integran la Unidad de Investigación y Desarrollo de la EA, el CITAR (Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes) que incluye a los investigadores de los cursos de la Escuela de las Artes: Sonido e Imagen, Conservación y Restauración y Música. El CITAR definió cuatro focos de investigación: Sonido y Música, New Media Art, Cine y Arte Cinemático, y Patrimonio y Conservación-Restauración, con un reciente enfoque hacia la Conservación Sostenible y la Preservación del Arte Digital como forma de entrecruzar los cursos.

Líneas de investigación y financiación

La investigación es muy dependiente de la financiación, ya sea interna o externa, nacional o internacional. La disminución de fondos y la orientación que estas fuentes de financiación proponen a la investigación, en todas las áreas del conocimiento, son bastante determinantes para la concepción y validación de las propuestas, por lo que no pueden dejar de considerarse.

Las Unidades de Investigación y Desarrollo portuguesas reciben financiación estatal a través de la Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) para desarrollar su actividad científica en instituciones académicas en cantidades variables que dependen de los resultados de las evaluaciones que se realizan regularmente. De forma individual, los doctorandos pueden solicitar becas de investigación individual en la FCT o inscribirse en programas doctorales que estén financiados por este mismo organismo. En los últimos años, la FCT ha valorado planes de trabajo individuales que respondan a entre uno y tres de los 17 Objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. La financiación europea a proyectos también estipula sus directrices en consonancia con los desafíos de la sociedad, buscando el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. El contexto actual impulsa que las iniciativas relacionadas con el estudio y la preservación del patrimonio deban estar incluidas en proyectos más amplios en los que la cultura promueve la inclusión social, el crecimiento económico sostenido, el turismo cultural y la calidad de vida de una población envejecida. Son proyectos que involucran a varios socios y agentes sociales nacionales (ayuntamientos, museos y otros), pero también en los que se busca crear redes europeas que desarrollen buenas prácticas en su conjunto. Se valora la creación de redes europeas y, dado que por la naturaleza de la investigación en conservación y restauración esta requiere elevados recursos humanos, de equipo y logísticos, es crucial la vinculación con otras instituciones académicas y laboratorios para una mayor sostenibilidad y reconocimiento.

Maria Aguiar es profesora de la Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa (UCP), Oporto, Portugal y representante de dicha universidad en la Red Europea de Formación en Conservación (ENCoRE). Miembro integrado del Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes (CITAR).

educación

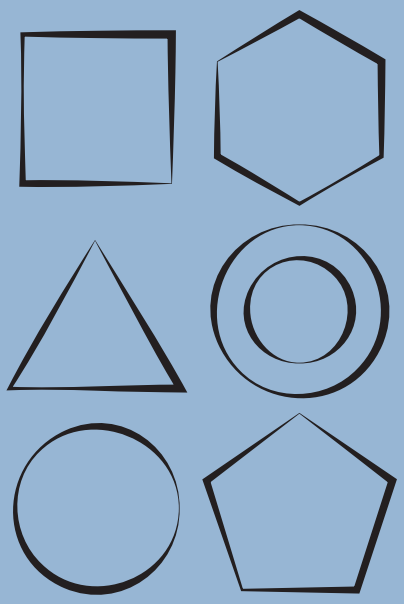
contribuciones a las mesas redondas

conservación y restauración

Reflexiones sobre la conservación de fotografía en el mundo actual

Rosina Herrera Garrido

Departamento de Restauración del Rijksmuseum, Ámsterdam



Reflexiones sobre la conservación de fotografía en el mundo actual

Rosina Herrera Garrido

Mi principal aportación a la mesa redonda trató sobre mi experiencia trabajando como restauradora de fotografía fuera de España. Primero en Estados Unidos, en distintos centros como el Museo George Eastman, en Rochester (Nueva York) o el Museo de Arte Moderno (MoMA) y la Hispanic Society, ambos en la ciudad de Nueva York. Y, desde 2014, trabajando en el Departamento de Conservación y Restauración del Rijksmuseum en Ámsterdam, Países Bajos. Estas experiencias me han permitido entender cómo funcionan los grandes museos y desmontar algunos rígidos esquemas adquiridos durante mi periodo de formación.

Los museos, hoy día, son instituciones muy enfocadas en atraer al público, cayendo algunos en políticas agresivas y programas de exposiciones de tipo *blockbuster*. Este interés en atraer cuanta más gente mejor, y vender cuantas más entradas mejor, acarrea consecuencias para la colección y sus custodios. El restaurador vive picos de estrés en los momentos del año en los que se instala y desinstalan las salas, con un descanso de tres meses, que es el tiempo máximo estipulado para exponer fotografías y cualquier tipo de obra gráfica. En ocasiones, el tiempo del que se dispone para preparar las obras es demasiado reducido para seguir los ideales de conservación: documentación de los daños, restauración, montaje, análisis, mediciones espectrofotométricas antes y después de la exposición, etc. Por ello, se acaba optando por compromisos y, por ejemplo, no se documenta todo en detalle o se estabilizan los deterioros para que aguanten esos tres meses sin llegar a hacer un tratamiento profundo de restauración. Esto es quizá lo más insólito de trabajar en una institución de este tipo, donde se guarda obra de gran importancia histórica: el no poder aplicar lo ideal, el no poder llevar a cabo todos los pasos aprendidos en la escuela y mucho menos a la misma velocidad ni con la misma tranquilidad. Cientos de fotografías pasan por mis manos al año, sin tiempo a veces para detenerme a observarlas, algo que, en ocasiones, me lleva a cuestionarme mi trabajo, al sentir que hasta en este ámbito se puede acabar trabajando como un autómata. La agenda de las exposiciones es la que manda, y la que determina, por cierto, qué obra se restaura y cuál no. En mi experiencia, tanto en el MoMA como en Rijksmuseum, básicamente se restaura aquello que va a salir a la luz. Por falta de tiempo y medios humanos, la obra que no es elegida para ser expuesta aguarda en los depósitos la ocasión en que alguien la mime. Y, si nunca es elegida, nunca será restaurada.

En relación con el tema de cómo educar al futuro restaurador, basándome en mi experiencia con becarios de distintas partes del mundo opino que lo mejor es hacer que el alumno aprenda pensando y decidiendo por sí mismo. Recientemente, tuvimos una becaria taiwanesa en nuestro taller de museo. Las diferencias culturales se hicieron patentes en cuanto vimos que su actitud era muy servil; como si la función de un becario debiera ser atender las necesidades de los demás. Por otro lado, en la escuela donde se formó no había desarrollado la capacidad de pensar y tomar decisiones en relación con las obras a restaurar. Considero que un alumno que se acostumbra a hacer lo que el maestro le dice estará perdido en cuanto el maestro no esté a su lado. Por ello, es de vital importancia educar para pensar. Dar opciones, guiar, pero que siempre sea el alumno el que llegue a la conclusión de qué es mejor para cada artefacto. Del mismo modo, un restaurador debe recordar que cada fotografía es única y no siempre una misma solución es adecuada para dos obras aparentemente iguales.

Por último, animo a los estudiantes a investigar y mandar resúmenes con el fin de participar en distintas conferencias y congresos. Los alumnos suelen ser tímidos e inseguros y prefieren participar meramente de oyentes pero deben recordar que durante sus años de estudio y becas tienen tiempo para estudiar ciertos temas en profundidad. Por el contrario, en muchas ocasiones, el personal fijo de un museo no tiene tanto tiempo ni la oportunidad de investigar todo lo que querría. Por ejemplo, en el último «American Institute for Conservation Photographic Materials Group & ICOM-CC Photographic Materials Working Group Joint Meeting», celebrado en Nueva York del 18 al 23 de febrero de 2019, se escucharon varias presentaciones de la mano de estudiantes, las cuales destacaron por su calidad. Los estudiantes nos muestran el camino hacia el que se dirige nuestra profesión, por ello, su opinión es de vital importancia.

Rosina Herrera Garrido es restauradora de fotografía en el Departamento de Restauración del Rijksmuseum, Ámsterdam. Ha trabajado en el Museum of Modern Art (MoMA) de Nueva York, y en la preservación de la colección fotográfica de la Hispanic Society de Nueva York. Actualmente imparte clase en la Universidad de Ámsterdam, la Universidad Politécnica de Valencia, la Universidad Pablo Olavide de Sevilla y la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Cataluña, en Barcelona.

educación

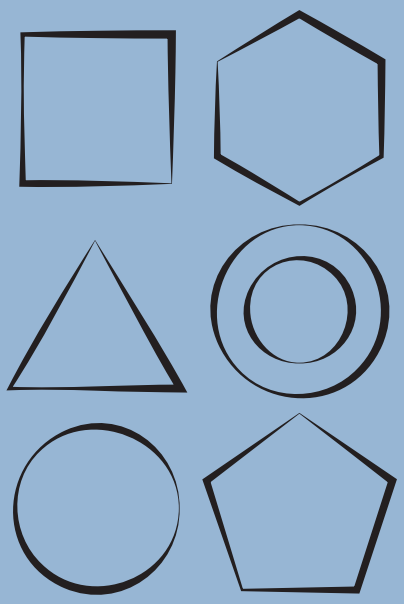
contribuciones a las mesas redondas

música

¿Investigar o crear desde un conservatorio?

Teresa Catalán

Compositora. Catedrática de Composición e Instrumentación del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid



¿Investigar o crear desde un conservatorio?

Teresa Catalán

Felicito la iniciativa de celebrar este «I Congreso Internacional de Investigación y Creación», porque en el legítimo empeño de seguir dando pasos adelante, las Enseñanzas Artísticas Superiores, si realmente se deben desarrollar como tales, están obligadas a normalizar la investigación como deber ineludible para poder alcanzar —más allá de denominaciones rimbombantes— el lugar que les corresponde por naturaleza y derecho.

Pero aun siendo un paso adelante más, este Congreso no puede sofocar una realidad que debemos seguir denunciando y que hoy por hoy es una evidencia insoslayable: la estructura de las enseñanzas artísticas en España es —en fondo y forma— completamente antigua e impide hasta el ahogo cualquier intento de integración en las enseñanzas universitarias, de la misma forma y por la misma razón que tampoco permite la flexibilidad necesaria para adaptarnos a las necesidades de la sociedad actual. Las artes viven en una constante evolución, y desde una estructura anquilosada e impermeable como la que tenemos no estamos en condiciones de desarrollar sistemáticamente la investigación ni podemos alcanzar las demandas que el dinamismo social y cultural exige como puntos prioritarios, sin olvidar los compromisos adquiridos —y en nuestra área siempre incumplidos— desde la firma del Tratado de Bolonia.

Parece imposible que los responsables directos de este estado de cosas dilaten mucho más el momento de adecuar estas enseñanzas a su realidad (o esto queremos creer desde el optimismo que nos permite superar nuestros asombros y sacrificios). En cualquier caso, reuniones como este Congreso deben servir para ratificar nuestra voluntad de incorporarnos al nuevo mundo, demostrando aquí que, como conjunto, estamos alerta y en forma para abordar nuestra tarea: la incorporación de la investigación a nuestras enseñanzas, que es el auténtico paso que distingue y revela su condición de estudios superiores. En la práctica, continuar en la situación actual es abocarnos a seguir en el rango de la Formación Profesional Superior, dentro del subgrupo de «raros y curiosos», y anclados a viejos sistemas y normas que mueven —a pesar de los obstáculos que ponen— un engranaje complejo que solo sobrevive gracias al esfuerzo, la entrega y la generosidad de los docentes, y a la abnegación de muchos estudiantes, que —no se nos olvide—, siguen hoy sin derecho a poder disfrutar, por ejemplo, de becas universitarias.

Nos enorgullece el compromiso de los docentes, que es constatable si comprobamos el número de solicitudes para la participación en este Congreso, por ejemplo, o cuando revisamos las estadísticas de nuestros claustros, en los que se puede constatar que la cantidad de doctores ha aumentado exponencialmente, lo que significa que estamos preparados para poder abordar un nuevo estatus en el que docencia, investigación y creación sean compatibles. Ahora bien, esta realidad no nos puede ofuscar porque la pregunta es inmediata: ¿Es posible simultanear una carrera docente con el ejercicio de la actividad artística y la investigación...?

Hoy, en la estructura universitaria, a los profesores de sus Facultades y Escuelas se les exige una dedicación doble: docencia e investigación, tarea de gran empeño y esfuerzo, sin duda, que administra la institución en función de sus proyectos y necesidades. Pues bien, en el caso de las enseñanzas artísticas estaríamos hablando de una aplicación triple: docencia, investigación y creación. Esta realidad refleja con claridad nuestra idiosincrasia, y establece nítidamente diferencias que nos obligan a proponer una organización adaptada a nuestros menesteres, que en ningún caso se pueden atender ni desarrollar sistemáticamente renunciando a una estructura universitaria. Quede claro que cuando mencionamos esta estructura, no nos referimos a la pretensión de clonar el modelo, en absoluto, porque lo que realmente es preciso para seguir adelante con nuestro empeño no es un espejo, en realidad hablamos de alcanzar perentoriamente autonomía académica y económica, autonomía para la organización laboral en el orden que corresponde a la lógica de esa triple función y, en resumen, un estatus que alcance personalidad jurídica. Esta nueva situación nos permitiría nuestro propio arbitrio y con él, lógicamente, asumir la responsabilidad de proponer la orientación que en cada momento tenga sentido para conseguir la excelencia en las enseñanzas, resultados en la investigación, y altura en la expresión artística, hasta lograr el mejor rendimiento ante la sociedad a la que sirve (no debemos olvidar que la docencia artística es, en definitiva, un compromiso ético con la sociedad, y en nuestro caso con la música).

Pensar que para justificar la integración en una estructura universitaria el desarrollo de nuestras enseñanzas es también dual (docencia, por una parte, e investigación / creación, por otra, como un cuerpo único) es, desde nuestro punto de vista, dislocar el sentido de investigación y el de creación.[1]

Queremos recalcar que componer no es exactamente investigar, y aunque la investigación se integra en parte del proceso creativo —y tienen, por tanto, muchos puntos

1. «Pretender un discurso sin ideología es ser víctima de la ideología inconsciente». Karl Popper

en común—, hay algo fundamental: no comparten sus fines. Además, no son interdependientes, no son semejantes y nos atrevemos a decir que ni siquiera equivalentes.

Somos conscientes de que en este punto entramos en un debate ya antiguo y que quizá no es momento de plantear aquí en profundidad, pero aparece en primer plano ante cualquier propuesta de organización de las enseñanzas superiores artísticas, puesto que al pretender nuestra dedicación como profesores y creadores únicamente (entendiendo creación como sinónimo de investigación), mostramos una intención difícil de sostener universalmente salvo que pretendamos que el arte renuncie al pensamiento mágico y nazca exclusivamente desde el pensamiento lógico. Mantenemos que el conocimiento que se pretende y resulta desde la práctica artística no es el mismo que el conocimiento científico, aunque sea difícil trazar los límites entre uno y otro, y aunque resulte evidente —como hemos dicho— que en determinados procesos metodológicos pueden compartir intereses y procedimientos; pero hay que afinar bien esos límites para no esfumar la identidad ni emborronar los resultados de uno y otro conocimiento.

Queremos decir que cuando hablamos de investigación artística (referida a nuestro campo: la composición musical) estaremos proponiendo unos contornos diferenciados y cabe preguntarse si les corresponden las estrictas leyes del rigor científico, o si esto puede propiciar su desbordamiento y desdibujar el arte entendido como objeto estético, como idea estética (según lo hubiera denominado Kant), o lo que es lo mismo, como un objeto de libre interpretación que aporta una reflexión privativa, única y por tanto de difícil justificación como conocimiento científico. El arte no propone ni puede aportar conclusiones científicas, solo propuestas que, recordando a Deleuze y Guattari, se concretan en «perceptos»[2], ese conjunto de códigos que conjugan conocimiento, afecto y concepto, cuyo único objetivo puede ser que el resultado de la obra se sostenga como un objeto cumplido y completo, autónomo, independiente de su modelo, que incluso aprueba y justifica la imperfección y la transgresión para conseguir desde ciertas anomalías y/o arbitrariedades una conclusión que, sin embargo, resulta coherente y sublime.

Este planteamiento puede ser uno de los muchos posibles en el problema de la investigación artística y —sin negar cualquier trazado metodológico e incluso ontológico o hermenéutico distinto al que proponemos— nos aboca, sin embargo, a una organización que en lo que se refiere a la ordenación de nuestras enseñanzas debe ser específica, permitiendo que dentro del cuadro docente pueda existir la posibilidad

2. En Vilar G. «¿Dónde está el arte en la investigación artística?». *Revista de Investigación en Artes Visuales* 1, 1, 2017

de elección en la trayectoria que un pedagogo de enseñanzas artísticas quiera trazar, siempre consciente de que su función primordial e ineludible es la docencia.

Por tanto, abogamos por un modelo en el que la implicación del profesor con la academia esté trazada en función de sus intereses, pudiendo —a partir de la docencia— priorizar su carrera artística o su carrera como investigador (o incluso ambas) en función de aquello que él determine y que la institución que le acoge necesite y entienda oportuno para, insistimos, alcanzar la excelencia.

Concluimos reconociendo alto y claro que este Congreso no es un espejismo, es una realidad, pero insistimos en que es imprescindible poner en valor que es viable porque un grupo de docentes, desde su empeño, y utilizando no solo sus medios económicos, sino también su tiempo y un esfuerzo intelectual y personal más que sobresaliente, lo hacen posible. El hecho de haber conseguido que nuestra pasión sea también nuestro medio de vida no debe coexistir con la falta sistemática de medios, la falta de estructuras que nos permitan el mejor rendimiento y mucho menos cohabitar con un desinterés y un desamparo de las enseñanzas artísticas que se prolonga demasiado y que hace temblar nuestras perspectivas de futuro.

Romper con las viejas estructuras no es más que una oportunidad, o como dice Wagensberg: «El hundimiento de la verdad vigente, el fin de la vieja pregunta no es una humillación, sino un gozo por estímulo, un nuevo desafío».

Teresa Catalán es compositora y Catedrática Emérita de Composición e Instrumentación del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Premio Nacional de Música, 2017. Encomienda de la Orden al Mérito Civil y miembro de la Academia de las Ciencias, las Artes y las Letras del País Vasco, Navarra y Aquitania-JAKIUNDE. Miembro del Consejo de Cultura del Gobierno de Navarra.

educación

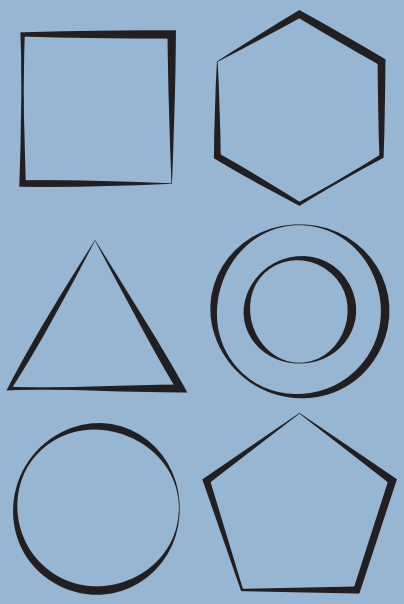
contribuciones a las mesas redondas

canto

El papel de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores españoles en el desarrollo de la creación e investigación artística

Iñaki Sandoval

Pianista y compositor. Director de la Universidad Tartu Viljandi Culture Academy, Estonia



El papel de los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores españoles en el desarrollo de la creación e investigación artística

Iñaki Sandoval

En primer lugar, quería mostrar mi más sincero agradecimiento y enhorabuena a la dirección del congreso, por invitarme a participar, y por la iniciativa de haber organizado un evento de vital importancia en estos momentos para el sector de las artes y la cultura. Quería mostrar mi agradecimiento también al resto de ponentes, que han presentado de manera precisa e inspiradora la situación actual de la investigación y creación dentro de las Enseñanzas Artísticas Superiores (EEAASS) en España y otros países, y han mostrado de un modo crítico las deficiencias del sistema, proponiendo soluciones y alternativas para avanzar en dicha materia.

Me identifico plenamente con las palabras de Teresa Catalán en su reivindicación de la necesidad de una ley específica para las EEAASS. De la aprobación de dicha ley se derivan la mayoría de los problemas y situaciones en que se encuentra el sector artístico en relación con la universidad (investigación, titulación, dotación presupuestaria, contratación de personal docente, situación salarial, becas, movilidad, etc.) y en el tema que nos ocupa en este congreso, que es la investigación y creación artística. Es imprescindible y urgente que se apruebe una ley que posicione a las EAS al mismo nivel que la universidad, con las mismas obligaciones y derechos, pero respetando las particularidades y especificidad de las enseñanzas artísticas y de cada comunidad autónoma. Todos los representantes del sector, a través de su interlocutor ACESEA, están desde hace tiempo intentando negociar dicha ley con las autoridades educativas, sin éxito. Es el momento no ya de solicitar, sino de exigir, que dicha ley sea una realidad y posibilite la adaptación y normal funcionamiento en relación con el marco europeo, con el que llevamos tanto retraso en esta materia. La Asociación Europea de Conservatorios (AEC), de la que formo parte del consejo, ha mostrado su pleno apoyo y disposición a apoyar a ACESEA en sus demandas al Ministerio. Se había agendado una reunión a tres bandas entre el Ministerio, ACESEA y AEC para el 14 de marzo en Madrid, pero por razones de agenda política ha sido cancelada a última hora desde el Ministerio. Dada la urgencia del asunto, esperamos que se pueda llevar a cabo próximamente y avanzar en las negociaciones de la nueva ley.

A mi modo de entender no es necesario inventar nada; la única ventaja de ir con retraso respecto a otros países más avanzados en este campo es que podemos copiar e importar lo que ya funciona, y adaptarlo a nuestra situación educativa y cultural. A modo de ejemplo, la semana pasada participé en una conferencia sobre investigación artística en Potsdam, Alemania, en la que había representantes de 25 países de los 28 de la Unión Europea. La cuestión principal a debate era el «cómo» (requisitos, supervisión, temática, evaluación, profesorado, cooperación con la investigación científica, internacionalización, etc.), y lo que aquí se está discutiendo es todavía el «por qué», el «cuándo», el «quién» y el «dónde».

Para no repetir la información ya presentada con anterioridad en las otras mesas redondas y ponencias, en que las que se ha incidido con acierto en los puntos verdaderamente críticos para el desarrollo de la investigación en materia artística, voy a centrarme en cuatro puntos directamente relacionados, que paralelamente a la situación en España, se encuentran en el centro de la discusión que nos ocupa en este congreso en otros países europeos más avanzados en materia de investigación y creación artística:

En primer lugar, la calidad educativa e investigadora. Es nuestra prioridad proporcionar a las nuevas generaciones de artistas el más alto nivel de conocimientos y metodología de creación e investigación. Los programas de estudios y actividades relacionadas deben estar en directa relación con la industria musical (tomo el ejemplo de la música, pero puede ser aplicado al resto de las artes), que en estos momentos factura en torno al 90 % a través de las denominadas músicas «no clásicas» (pop/rock, jazz, folk, world, electrónica, etc.). En general, los centros educativos españoles todavía se centran mayoritariamente en la música clásica, cuando la tendencia del mercado cultural y de entretenimiento va en una dirección marcadamente multidisciplinar. La industria siempre va por delante, seguida por los jóvenes estudiantes, a la que luego nos sumamos los centros educativos y planes de estudios, y finalmente la legislación, que siempre llega con la tardanza e ineficiencia típicas de la burocracia y negociación política. Debemos invertir esta secuencia y ser líderes y protagonistas en el proceso educativo y artístico. Es imprescindible un apoyo al desarrollo académico y artístico del profesorado, de manera que puedan desarrollar sus carreras profesionales como complemento normal a la vida académica. En Estonia, por ejemplo, las responsabilidades (y salario) del cuerpo docente se dividen en tres partes: 1. Enseñanza; 2. Investigación/Creación; y 3. Administración. Las tareas concretas se especifican y acuerdan anualmente según las necesidades de cada departamento. Es importante posibilitar que los artistas en activo puedan desarrollar sus carreras en los centros educativos, compaginando la vida académica y artística de una manera orgánica y natural.

En segundo lugar, el emprendimiento y las industrias creativas deben tener una presencia real en los programas educativos. En el entorno actual, denominado *gig economy* (sistema de economía libre en la que los puestos temporales son habituales, y las compañías contratan a trabajadores independientes por cortos períodos de tiempo), los artistas deben idear y desarrollar sus propias carreras en un mundo muy competitivo y cambiante. Los centros educativos tenemos la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones para que puedan adaptarse con solvencia a este marco incierto, tecnológico y que evoluciona constantemente. No podemos permanecer de espaldas a lo que ocurre en el mundo de la industria y la cultura, y debemos, no solo adaptarnos sino influir y definir su futuro. La actitud emprendedora ha de comenzar en el tiempo de la educación superior, posibilitando la creación de proyectos y empresas, formación legal y financiera, facturación, contratos, marketing, etc. dentro de los planes de estudios (explicación del sistema que tenemos en la Universidad de Tartu).

Tercero, la internacionalización, entendida no solo como movilidad del alumnado y profesorado a través de Erasmus, sino desde la perspectiva de una universidad europea (European Universities) a todos los efectos. La visión europea para 2025 prevé potenciar la competitividad internacional de las instituciones educativas superiores doblando el actual presupuesto del programa Erasmus+ de 15 billones a 30 billones de euros, para el desarrollo de la cooperación entre países y centros educativos. Se trata de crear una universidad europea al más alto nivel, que compita con las universidades más prestigiosas del mundo, sobre todo en la situación actual en que las del Reino Unido desaparecerían del marco europeo en caso de un hipotético Brexit.

Y, por último, el servicio a la comunidad e implicación social. La educación y la cultura son los mecanismos más eficaces para avanzar en el bienestar y desarrollo de un país. Los centros de EAS tenemos un papel crucial en el desarrollo sostenible de nuestras comunidades más próximas y de la sociedad en general, contribuyendo a normalizar y solucionar problemas actuales tan importantes como la emigración, la integración o la igualdad de oportunidades, así como en materia de género, sostenibilidad y multiculturalidad. Sin olvidar que el sector de la cultura supone un 2,5 % del PIB (¡aun cuando la dotación en los presupuestos generales del Estado en 2018 fue tan solo del 0,2 %!), y no solo debe ser mesurado en términos de bienestar y mejora de la calidad de vida y desarrollo social sostenible, sino también en términos de industria y económicos.

En cuanto al debate sobre si en el ámbito de las artes debemos referirnos a investigación o a creación, defiendo que ambas directrices tienen validez y son igualmente necesarias. Cada centro debe definir su orientación educativa y artística, de manera que se adapte a su cuerpo docente (y viceversa), y rentabilizar al máximo los perfiles

artísticos e intereses concretos de cada centro y comunidad autónoma. La gran cantidad de conservatorios en España (por encima de la treintena) hacen de la especialización de cada centro el único argumento para mantener tan elevada cuota. Quizás por mi educación y experiencia como músico de jazz —aunque mi actividad profesional y docente se desarrolla en multitud de otros campos y géneros musicales y artísticos—, me interesa mucho más lo que denominamos el «proceso de creación» y los medios para compartirlo entre la comunidad creativa/investigadora que el etiquetar o catalogar la investigación en referencia a los parámetros que rigen la investigación científica. La grandeza y diversidad de las creaciones artísticas proviene en gran medida de las experiencias individuales y procesos creativos de los artistas, según su talento, educación, vivencias e interés personal. Los centros educativos son el marco perfecto para compartir dichas experiencias, situando a los directores y encargados del desarrollo curricular como facilitadores o productores (en relación con el término «productor artístico») encargados de crear el contexto y el entorno donde los futuros creadores se relacionen con creadores afamados y con experiencia, y estos ejerzan de mentores, no solo en la transmisión del conocimiento sino también en el papel de ejemplo y *role-model,* como inspiración personal y artística. Los programas de estudio han de poder adaptarse a este modelo cambiante y flexible, incorporando artistas en activo (¡y en gira!) y primando el desarrollo de la creatividad sustentado en un profundo conocimiento de la tradición y los clásicos.

Por todo ello, reitero la necesidad y elevo la petición a las máximas autoridades educativas, de la aprobación de una ley de EAS que posibilite el desarrollo de la investigación y la creación dentro de los centros educativos y en directa conexión con la vida artística y cultural para poder garantizar la buena salud de nuestro sistema educativo y cultural, pero, sobre todo, para el desarrollo del bienestar social de nuestro país. Muchas gracias.

Iñaki Sandoval es pianista, compositor y profesor doctor. Director de la Universidad Tartu Viljandi Culture Academy, Estonia. Fundador del Departamento de Jazz, 2003-2015, y Decano de los estudios de Grado, 2013-2015, en el Conservatorio del Liceu en Barcelona. Director del Aula of Modern Music de la Berklee International Network of Schools, 2004-2008. Miembro del Consejo de la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) y de la Asociación Internacional de Escuelas de Jazz (IASJ). Iñaki Sandoval es artista Steinway.

educación

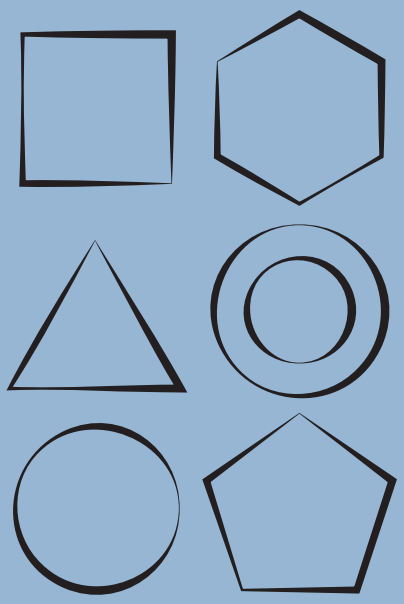
contribuciones a las mesas redondas

diseño

Design Research and Design Knowledge

Magdalena Kochanowska

Directora del Departamento de Teoría e Historia del Diseño.
Facultad de Diseño, Academia de las Bellas Artes, Varsovia



Design Research and Design Knowledge

Magdalena Kochanowska

As an interdisciplinary activity, design is entangled in a complex network of relations with many other artistic, technical, social, humanistic and economic disciplines. It involves a range of activities that go far beyond the scope of industrial design. Design is often understood as the outcome of the design process[1] —a design of a product, visual communication, an exhibition, etc. Now it is perceived as the process leading to the creation of solutions that provide users with important functional, aesthetic, and emotional values. There are many different definitions of design, and all of them emphasize different aspects of this phenomenon. In my opinion, it has certain constant values/qualities, such as form and function, the quest for solving problems, creating meanings, as well as asking questions. Design is not a one-dimensional phenomenon and, therefore, it constitutes an interesting field of research.

Designers work at the interface between art, science and technology. Art gives sensitivity to form —proportions, colors, textures and defining features of form. Art also defines the attitude which is based on the independence of thinking, striving for new solutions, overcoming patterns, and creativity. Designers in their work must and do benefit from the developments many fields of science —psychology, ergonomics, economics. Technology determines the feasibility of a design; it is necessary to use knowledge such as materials science, construction and production technologies. The use of science in the design process is indisputable. The scientific nature of design activity was noticed in the second half of the twentieth century. Design started to be perceived as an activity which can be a field for researching and determining the scope of the so-called design sciences.

Herbert A. Simon distinguished “sciences of the artificial” and natural sciences. Simon wrote that everyone who is shaping the course of action aimed at changing the existing situations into the preferred situations is engaging in design. Intellectual activity which generates material artifacts is not significantly different from the activity consisting in prescribing medicines to a patient or the activity related to the development of a

1. Simon, H. *The Sciences of the Artificial*, 1981, p. 129. En Gasparski, W. “Wiedza o organizacji i zarzadzaniu oraz jej poznawcze ugruntowanie”. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 2007.

new sales plan for a company, or a social policy for the state. Such design is the core of all professional preparation; it is the basic feature distinguishing professions from [basic] sciences. Engineering schools, as well as architectural, business, educational, legal and medical training institutions are focused on the design process. One of the most important Polish philosophers, Tadeusz Kotarbiński, wrote that "design is the chief task of practical disciplines".[2]

Design is still a very young concept. The research on the essence of design was undertaken in the second half of the twentieth century, and these were the beginnings of the emergence of meanings, theories and methods. This is a field which is still seeking to identify its principles, definitions and the scope of impact.

"Design research" can be understood in two different ways. The first is to see it as a systematic research of all areas related to design, leading to obtaining information on the activities of designers and their results. Due to the fact that "research" is "enquiry", we can adopt the general definition sating that research is an enquiry whose goal is knowledge, and thus "design research" is an enquiry whose goal is design knowledge. This claim is confirmed by Bruce Archer: "Design research can, and does, enjoy the unifying characteristic of being a systematic enquiry whose role is knowledge of, or in, the area of human experience, skill and understanding that reflects man's concern with the enhancement of order, utility, value and meaning in his habitat."[3] According to Nigel Cross, "design research" may concern: physical representations of human artifacts, how they fulfill their roles and how they work (design studies), how designers work, how they think and how they conduct design activities (design methodologies), systematic search for and acquisition of knowledge related to design activities and designers' attitudes. The second meaning of the term "design research" comes with the dissemination of methods related to designing experiences and is much more specific. It is used in relation to specific tools used in the design process, which serve the purpose of collecting information about users, their behaviors, needs and context.

The use of the same term in two completely different meanings is problematic. In Polish, it is possible to distinguish these two terms: "design research", which is a contribution to building design science (research on design: *badania nad designem*); and

2. Kotarbiński, T. "Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk", [w:] Dzieła Wszystkie, 1990, p. 412. En Gasparski, W. "Wiedza o organizacji i zarzadzaniu oraz jej poznawcze ugruntowanie". *Współczesne Zarządzanie*, 1, 2007.
3. Archer, B. "A View of the Nature of Design Research", 1981. [En línea] Disponible en: https://catedrammo.files.wordpress.com/2010/01/archer_bruce_1981_design_science_method.pdf [Consulta: 6/02/2019]. I accept this statement as the general rule.

"design research", which is a tool in design processes (*research in design process: badania projektowe*).

Design theorist and practitioners still are working on common set of terms. Within the framework of design research, we can find other elements that are contributing the big picture of this field:

Design studies: studies on design in the social and cultural context that strive for a critical understanding of design and its effects or potential effects in the social and cultural context.

Design technologies: research, experiments and their findings concerning materials, technologies and production methods used by designers. Designers not only benefit from the results of scientific work on materials, technologies and production methods.

Design management: management of the design process. According to Kathryn Best, the author of the book *Design Management: Managing Design Strategy, Process and Implementation*[4], it deals with issues related to design in the business context, also at the strategic level. It responds to questions about the role of design in business, how to use design to increase company value, etc.

Design methodology: understood as a research on design procedures and design principles, concerning the characteristic ways of thinking and activities of designers, analyzing and describing design methods, the course of design processes, their structure and stages. Various methods can be used at individual design stages, e.g. in the exploration and inspiration phase, the methods used are to provide knowledge about users, their behavior, needs and context (as it was written before often these methods are collectively referred to as "design research", understood here as the research conducted as part of the design process).

Philosophy of design: that generates fundamental concepts of design, definitions, and principles of logical action. Design philosophers try to face fundamental and abstract questions about design. These are questions about definitions, ontological, semantic, epistemological, axiological questions, etc.

Finally, we have **design practice:** the practical design activity that is a source of all information about design and the reason why any science of design arises. The work of designers changes along with cultural, technological and environmental changes. Design is a very sensitive barometer of the development of our civilization. Professional practice constantly provides new values for society and culture and uses new methods and tools.

4. Londres: AVA Publishing, 2006.

Magdalena Kochanowska es Vicedecana de la Facultad de Diseño en la Academia de las Bellas Artes en Varsovia, Polonia. Miembro de la Asociación de Diseñadores Industriales en Polonia (SPFP) perteneciente a la organización internacional BEDA (The Bureau of European Design Associations). Es cofundadora junto con Weronika Rochacka Gagliardi de la empresa Design Provision.

educación

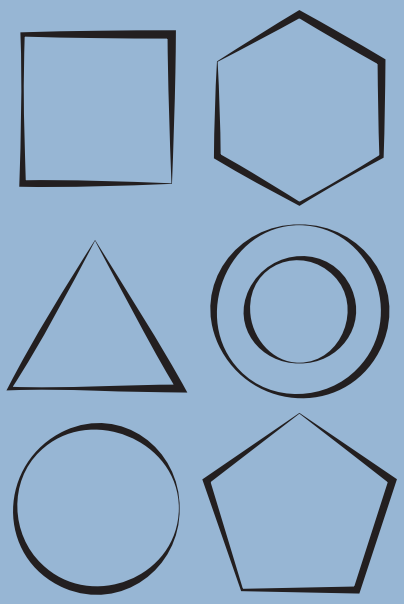
contribuciones a las mesas redondas

arte dramático

Memorándum. Aprender / Enseñar; enseñar a aprender

José Sanchis Sinisterra

Dramaturgo y director teatral



MEMORANDUM

Aprender / Enseñar; enseñar a aprender

José Sanchis Sinisterra

A veces he deplorado haberme formado sin «maestros» y ser autodidacta a la fuerza. La dictadura franquista aniquiló, ahuyentó o silenció —de mil maneras— a quienes hubieran podido serlo, pasándonos el testigo de su magisterio desde la brillante Edad de Plata (años veinte y treinta). De modo que quienes nacimos durante o después de la brutal guerra civil fuimos inexorablemente huérfanos intelectuales y artísticos.

Pero más que calificarme de «autodidacta», prefiero definirme como «epígono»: el que va detrás, el que sigue los pasos de otro. Porque lo cierto es que, a lo largo de mi trayectoria personal y profesional, he ido encontrando, a través de sus libros, el magisterio de (por lo menos) cinco autores a los que siempre regreso, en los que siempre encuentro nuevas instrucciones para avanzar en un proceso creativo que es, no lo voy a negar, sumamente errático. Y ellos son: Bertolt Brecht, Franz Kafka, Samuel Beckett, Harold Pinter y Julio Cortázar.

De ellos —y, sin duda, de otros muchos creadores y pensadores— he ido aprendiendo a plantearme las preguntas necesarias para, por una parte, cartografiar mi propio itinerario intelectual, estético y político, y, por otra, elaborar un corpus de dudas y certidumbres que transmitir a otros, a los que «vienen detrás» de mí. Porque no puedo negar que, desde muy temprano, me habita una vocación didáctica que discurre en paralelo a mi actividad como dramaturgo y director de escena.

Creo percibir en esta dualidad —creador/pedagogo— con la que me identifico la huella del ámbito universitario en el que inicié y desarrollé mi creciente vocación teatral. Aunque mis primeros pasos en la escritura y la puesta en escena los di antes de ingresar en la Universidad de Valencia para estudiar Filosofía, fue allí donde se conectaron, de un modo a la vez natural e irrevocable, la práctica creativa y la investigación teórica. Y nunca he podido —ni querido— desvincularlas.

(Quisiera precisar que, aunque la filosofía fue mi primera vocación universitaria, aquello que me hizo «traicionar» la tradición científica familiar, el encontrarme con un enfoque reaccionario de esta disciplina —nada menos que la escolástica— me llevó a

decantarme por el estudio de la literatura, que fue desde entonces la viga maestra de mi formación intelectual… y de mi dedicación profesional).

Con la perspectiva del —mucho— tiempo transcurrido, puedo ahora visualizar cómo en aquellos años, los primeros 60, se iban articulando los ejes de mi manera de entender y habitar el teatro, que podría sintetizar en unos cuantos puntos:

> El teatro no es solo un ámbito de entretenimiento, sino también de conocimiento.
>
> La creación y la investigación (o, al menos, el estudio) no son incompatibles, sino más bien indisociables.
>
> Al teatro, nada de lo humano le es ajeno; reclama, pues, una curiosidad y un estado de alerta permanentes.
>
> La dimensión literaria y la escénica del hecho teatral no se oponen, sino que se fertilizan mutuamente.
>
> Aprender y enseñar son procesos complementarios e interminables, porque:
>
> > Solo se tiene lo que se comparte (incluido el saber).
> >
> > En la vida y en el arte nada permanece inmutable.
>
> (Haciendo honor al último punto, también en estas certidumbres me asaltan a menudo muchas dudas).

Habría que incluir en esta lista, naturalmente, mi pertinaz insistencia en la dimensión política del teatro, pero este es un aspecto que he debido ir repensando y reelaborando en cada etapa de mi vida. El teatro de Bertolt Brecht fue sin duda mi primera escuela, que encauzó mis posiciones antifranquistas en el marco del marxismo. En su teoría del teatro épico y en su praxis dramatúrgica y escénica encontré las claves de una concepción del arte que aspiraba a participar en los procesos de transformación de la sociedad. Aquel «didactismo político» me resulta hoy ingenuo y paternalista, pero no voy a negar que orientó durante muchos años no solo la elección de los temas de mis obras, sino también las tentativas formales que guiaban mis opciones estéticas en la puesta en escena y la interpretación. Y me atrevería a reconocer que tales principios acechan, todavía hoy, en la génesis de algunas de mis realizaciones.

Afortunadamente, la influencia gradual de mis otros «maestros», así como mis incursiones en el psicoanálisis, el estructuralismo, la sistémica y, posteriormente, mi atracción por diversos ámbitos científicos —la física cuántica, la teoría del caos, la neurociencia, etc.—, fueron ampliando mi concepción del mundo y, naturalmente, mi modo de entender y abordar el teatro.

En paralelo, la evolución de la situación política española, las profundas transformaciones del horizonte económico internacional tras la caída del muro de Berlín (con la consiguiente «victoria» del capitalismo sobre cualquier otra opción sociopolítica), así como mi progresiva vinculación con la realidad latinoamericana, me indujeron a abandonar cualquier esquematismo ideológico y a tratar de insertar mi compromiso político en la encrucijada de dos inestables principios: la complejidad y la incertidumbre.

Y, como no podía ser de otro modo, ambos factores gobiernan también mi quehacer artístico y mi práctica pedagógica. Ello significa que, en mis obras y montajes, tiendo a explorar lo que suelo llamar una «poética de lo traslúcido»; y que procuro no transmitir ningún canon, ningún método, ninguna regla inamovible en mis cursos y talleres.

Por último, para salir de este cúmulo de generalidades, quisiera mencionar el territorio que vertebra casi todos los ángulos de mi actividad y en el que convergen la mayoría de los vectores estéticos, ideológicos y pedagógicos que he ido mencionando. Me refiero al «Laboratorio de Dramaturgia Actoral» (LDA), actividad que inicié en el Institut del Teatre de Barcelona a mediados de los años 70 (y, más sistemáticamente, en el Teatro Fronterizo, a principios de los 80), y que he seguido desarrollando en otras ciudades españolas, en Italia y en casi todos los países de América Latina.

En dicho Laboratorio convergen, inextricablemente, la formación, la investigación y la creación; se complementan —y se reclaman— la teoría y la práctica, y ello para suscitar la intersección de los mecanismos creativos propios de la actuación con los dispositivos técnicos y estéticos de la escritura dramática.

Partiendo de la convicción de que los actores no son meros intérpretes, sino creadores en sentido pleno, el LDA trata de proporcionarles un amplio repertorio de recursos dramatúrgicos, que irán paulatinamente incorporando (en sentido literal: habitando corporalmente) con el objetivo de abordar los retos que les plantean las nuevas textualidades. La herramienta básica es la improvisación, sí, pero no una improvisación libre, sino sometida a pautas dramatúrgicas, algunas de ellas extraídas (o «abstraídas») de obras contemporáneas más o menos «anómalas», y otras inventadas para abrir nuevos cauces, tanto a la técnica del actor como a los procesos de innovación que la noción de «literatura dramática» está planteando al hecho teatral en su conjunto.

(¿Debería hacer constar hasta qué punto esta zona de mi actividad, esta ocasión de entrelazar «formación, «investigación» y «creación», ha influido en mis propios procesos formativos y creativos, en mi trayectoria ética y estética?).

Porque —y esta quisiera que fuera mi conclusión—, pese a la opinión contraria de no pocos directores/as, productores/as y programadores/as, la innovación teatral no procede solo de la creación escénica, sino también de la cada vez más pujante, diversa y transgresora escritura dramática.

José Sanchís Sinisterra es dramaturgo y director teatral, Premio Nacional de Teatro, 1990 y Premio Nacional de Literatura Dramática, 2003. Premio de Teatro Carlos Arniches (1968), Premio Federico García Lorca de Teatro (1991), Premio de Honor del Institut del Teatre de Barcelona (1996), Premio Max al Mejor Autor (1998 y 1999), Premio Life Achievement Award del XXIII International Hispanic Theatre Festival de Miami (2008), Medalla del Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral (2010), Premio Max de la Crítica (2012), Premio Adolfo Marsillach (2014), Premio Palma de Alicante de Autores Contemporáneos (2016), Premio de la Red de Teatros de Lavapiés (2016), Premio Max de Honor a las Artes Escénicas (2018) y Medalla de Oro de la Universidad de Valencia (2018). Desde el año 2010 dirige el Nuevo Teatro Fronterizo en Madrid.

educación

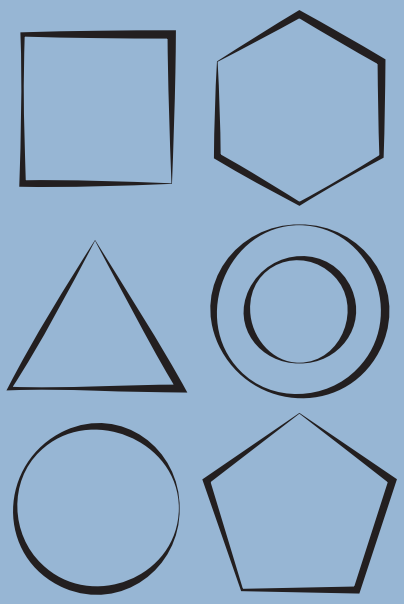
contribuciones a las mesas redondas

arte dramático

La ignorancia como ideología

Sara Molina Doblas

Autora y directora de teatro



La ignorancia como ideología

Sara Molina Doblas

Al tomar la palabra en esta mesa redonda a la que he sido amablemente invitada por sus organizadoras, lo más difícil para mí no ha sido tanto estructurar qué decir, aunque a veces un exceso de experiencia puede bloquear las síntesis útiles, como identificar a quién o quiénes quería dirigirme, para quien hablaba. Las posibilidades: hablar para mí, para el saber, para un «sujeto supuesto saber», para un oído tal vez hostil tal vez cansado, un oído que quizá sabe mejor que yo lo que a duras penas construyo con mi experiencia. Podían ser las respuestas fruto de una cuidada elección o que, a veces, se imponen de forma inconsciente. Finalmente, identifiqué con algo de esfuerzo a los jóvenes, muy jóvenes, estuvieran presentes o no en la sala, como aquellos a los que me iba a dirigir, para los que quería hablar. En torno a las palabras claves que centraban este encuentro: creación, investigación, enseñanza, aprendizaje y performatividad, resumí para ellos mis reflexiones respecto a tres momentos de mi actividad profesional. Estos tres tramos de experiencia quedaron identificados como mi propia práctica profesional como directora de escena en el proceso de ensayos con mi compañía y mi experiencia como profesora de interpretación, primero en una escuela privada y más tarde en el ámbito universitario como profesora y directora artística, durante cinco años, del grupo de teatro de una universidad. Estas reflexiones esperaba que fueran, si no del todo útiles, al menos sugestivas para provocar otras. Como directora de escena, con unas cuarenta piezas estrenadas en procesos de creación que me han llevado a trabajar desde con un solo intérprete hasta con setenta y siete en trabajos de formatos variados, destacaba el hecho de reconocer cada proceso (insisto en esta idea de proceso, porque no me refiero a cuando no lo hay) como «proceso siempre de investigación»; e insistía en que esto era así lo quisieran o no los componentes de estos equipos, lo supieran o no, se formalizaran o no más allá de la sala de ensayos. Entiendo la investigación en su expresión más obvia. Para mí esto no es más que un hacer y hacerse preguntas, en el mejor de los casos. Insisto, cuando hay proceso cada vez, mejores son preguntas.

En el teatro existe siempre la posibilidad de convertir de manera renovada instantánea y auténtica la propia actividad teatral en objeto de indagación, de reflexión o de estudio, dado que el teatro es el arte de las posibilidades, y por tanto fruto de una elección, y esto exige preguntarse cosas, sin remedio. En cualquier momento en que las cuestiones sobre el cuerpo, la voz, la palabra, el texto o las relaciones entre el equipo lo precipitan, vengan o no a engrosar un saber o una investigación que pueda

considerarse de un rango superior, se hagan externas o no salgan de la sala de ensayo, el proceso deviene en una investigación y el «resultado» puede no ser más que un tramo de esta investigación que se da a ver: la pieza. El término «investigación» parece establecerse casi siempre a partir de un concepto jerárquico que hacemos llegar desde el saber científico. Y por razones obvias, pero que no estaría de más dilucidar e identificar con calma una y otra vez ya que varían, se corre el peligro de que nuestra investigación quede deslegitimizada a no ser que un investigador teórico venga a refrendarla como observador externo, en una posición de autoridad fuera de la práctica escénica. Aún persistimos en esta idea, aunque sobra material que da cuenta de las características, aportes y carencias de esta investigación propia que no tiene nada de qué avergonzarse, aunque sea a veces confusa o camine a tientas. Insisto: se da en la intimidad de un proceso y debemos reivindicarla hasta en sus aspectos más superficiales, ideológicamente aturdidos o balbucientes. En mi caso concreto, se ha centrado en el compromiso con un saber heredado que ha llevado a nombrar mi practica como «dramatización de la teoría». Realizar preguntas sobre la verdad, la relación entre la realidad y lo real, los asuntos del lenguaje y el anudamiento entre saber, goce y deseo que posibilitan ese alumbramiento de una verdad, el estar en el asunto de la verdad, ha sido y es mi tarea de investigación. La relación entre teatro y filosofía es para mí un asunto central. Una tarea que continúa hoy indagando el tema de la comunidad y la eterna tensión entre el sujeto y la colectividad en sus nuevas formas de ensamblaje.

Las otras dos experiencias señaladas, con jóvenes alumnos de no más de veinte años, en general, dieron lugar a reflexiones que señalo ahora obviando algunos datos, lugares o aspectos concretos por respeto a la intimidad de estas experiencias. En cada una de ellas, escuela privada o universidad, mi posición me pone en contacto con la «ignorancia» de lo que puede nombrarse como tal: el no saber, no conocer ni siquiera aquello que mi tramo generacional puede considerar como conocimientos de cultura general, más aún en el ámbito de las artes escénicas. No saber quién es Beckett, Brecht... No saber quién es casi nadie... No haber visto nada. A estos alumnos les gusta, incluso les apasiona el teatro, una idea de teatro que obvia el teatro, tanto como literatura dramática como representación escénica. En una escuela privada me encuentro durante dos años con alumnos de interpretación, unos 77, entregada a la ardua labor de transmisión de una experiencia que se ve continuamente neutralizada, convertida en innecesaria. Debo antes de «contar» nada, vérmelas en cómo abordar el cómo estos jóvenes se relacionan con los aspectos más obscenos de la profesión, jóvenes con una cultura apenas televisiva o cinematográfica que en algunos momentos elevan su ignorancia a la categoría de ideología, de posición de resistencia contra una cultura, un saber, el que yo represento y amo y quiero hacer valer, unos conocimientos que viven como pura actividad de dominio, de exclusión. Mi actividad pasa finalmente por elaborar creativamente una investigación personal

para encontrar la manera de abordar y enfrentar una posición de goce en la que, devorados por una ideología del éxito, la envidia y la competitividad, la adquisición de habilidades que después poder vender intente mínimamente ponerlos a salvo de esto. En el uno por uno, aquí no hay un «para todos». Una de las tareas más constantes que debo asumir es qué hacer con la frase que más escucho: «Quiero darlo todo». Saber qué es ese todo, cuál es ese deseo que finalmente puede no más que convertirlos en «carne de cañón», precipitados en el derrumbe narcisista al no ser elegidos, cuando enfrentados a un «otro» queden convertidos en objetos, ante un otro que probablemente en algún momento pueda devenir feroz. Insisto en colocarlos en posición de sujetos y no de objetos, en motivar una pregunta ética respecto no de qué quiero enseñarles, sino de qué quieren aprender ellos de mí, a pesar de mí, conmigo. ¿Queréis aprender a ganar, dominar, ser deseados, sobrevivir, vivir? Todas estas preguntas las hago porque son respuestas implícitas en su comportamiento y con ellas trabajo, hasta la extenuación. Los alumnos universitarios, poco después, me ofrecen una variante de confrontación con este asunto de la ignorancia. El trabajo aquí está en relación con la distinción entre conocimientos, saber y saber hacer con, por extensión, un saber hacer con la nada, algo de lo que el teatro sabe mucho. Llego a tener alumnos con dos carreras terminadas que apenas si conocen algunos autores teatrales de entre nuestros clásicos. De nuevo la confrontación con la ignorancia debe ser creativa, señalando líneas de abordaje a los autores que propongo que no cuestionen en absoluto su manera de proceder, a través de una foto, de una frase, cualquier cosa es válida. En ningún momento condeno esa ignorancia que me alejaría de ellos y asumo la mía propia en aspectos que ellos me ofrecen en el territorio de las nuevas tecnologías y la inmensa red de información de la que, en cierto modo, y por voluntad propia y cansancio, me estoy quedando fuera y que ellos aportan. Acepto con docilidad. Y así trabajamos juntos sobre Beckett, Pasolini, Brecht, Kantor. Así escucho que alguien descubre que son dos, uno Samuel y otro Gustavo Adolfo, que su esposa se llamaba Susan y que él dijo: todo se lo debo a Susan. Así recibo la alegría de quien se entera de que recibió la noticia del Nobel en Tánger. Accedemos a estos autores desde una idea muy sofisticada y extraña de «atravesamiento» que solo el teatro puede ofrecer; porque ponemos el cuerpo y es atravesado por sus experiencias, sus palabras que debemos decir después de asumir y sentirlas como propias a través de nuestra experiencia e investigación en voz alta en el escenario. ¿Cómo se hace eso? Podría explicarlo y mostrar los resultados escénicos de esos procesos. Pero ya se me acabó el tiempo de intervención... Gracias por su inteligente escucha y por completar mi falta con su elocuente presencia.

Sara Molina Doblas es autora y directora de teatro. Directora de QTeatro, Cía. Independiente y profesora en el Máster de Estudios Teatrales de la Universidad de Granada. Miembro fundador del Laboratorio de Investigación Teatral Centro Federico García Lorca.

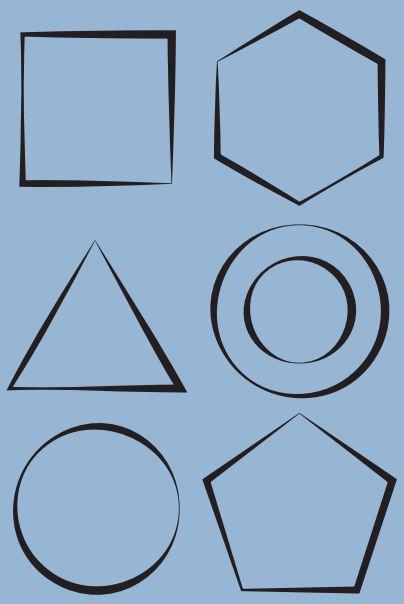
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

música y canto

El archivo histórico de protocolos notariales de Madrid. Fuente desconocida para el estudio de las artes

Ángel M. Olmos



El archivo histórico de protocolos notariales de Madrid. Fuente desconocida para el estudio de las artes

Ángel Manuel Olmos

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Archivo Histórico de Protocolos de Madrid; profesiones artísticas; contratos; escrituras notariales; siglo XVI

Resumen

El contenido de los protocolos notariales albergados en el Archivo Histórico de Protocolos de Madrid, que abarca desde comienzos del siglo XVI hasta hace 100 años es, en su mayor parte, desconocido. Hasta la fecha solamente se han indizado algunos protocolos sueltos, de los miles de volúmenes existentes.

Habida cuenta de la importancia de ciertos contratos mercantiles en los que las artes estaban implicadas, cabría esperar que muchos de ellos se hubieran protocolizado ante escribano o notario con todo detalle, para poder obligar al cumplimiento de lo pactado por la existencia de fe pública.

Como resultado del trabajo de transcripción se localizaron y transcribieron más de 130 escrituras relativas a música, pintura, escultura, arquitectura, orfebrería, platería, etc. La comunicación explorará la tipología de documentos relativos a profesiones artísticas.

Comunicación[1]

El acervo popular parece indicar que los artistas, y en particular los músicos, viven del aire. Quizá por la visión romántica del artista que no se preocupa más que de su arte, y que tiene lo material como secundario, no se ha prestado demasiada atención al evidente hecho de que, como cualquier otro profesional, debían comer de forma más o menos habitual.

No se puede tener una visión completa del mercado del arte en general sin examinar primeramente el impacto que haya tenido este en los estudiosos del mercado y la economía, con el fin de poder tener información de primera mano de coetáneos que pudieran ofrecernos una visión menos sesgada. Con la lectura completa de los tratados que versan sobre comercio o economía en el siglo XVI se podrán obtener testimonios en los que apoyarse para poder concluir la importancia que se otorgaba a las artes desde el punto de vista económico, y poder así encuadrar mejor el contenido de esta comunicación.

Así, se procedió a la lectura completa de todos los tratados que pudieran tener algo que ver con el objeto de esta investigación, aunque fuera de forma remota. Se consultó el diccionario de Perdices y Reeder (2003) y se compuso una lista de aquellos autores que trataron la época objeto de este trabajo, localizándose las fuentes originales o secundarias cuando las primeras no eran accesibles. A pesar de que los títulos de los tratados de los economistas no mencionan en ningún caso el arte, se han leído por completo aquellos que podían tener, por su carácter más general, algo de información al respecto.

El listado de tratados es el siguiente:

1. Alcalá, Luis: *Tratado en el que a la clara se ponen y determinan las materias de prestamos que se usan entre los que tractan y negoçian y de los logros y compras adelantadas y ventas al fiado* (Alcalá, 1543)
2. Azpilicueta, Martín de: *Comentario resolutorio de usuras* (Azpilicueta, 1556)
3. Covarrubias, Diego: *Veterum collatio numismatum: cum his, quae modò expenduntur, publica & regia auctoritate percussa* (Covarrubias, 1562)
4. Deza, Lope de: *Gobierno político de agricultura* (Deza, 1618)

1. En esta comunicación, tanto el listado de tratados como las citas de época, se transcriben tal y como figuran ortográficamente en el documento original. (N. de E.)

5. Fernández Navarrete, Pedro: *Conservación de monarquías y discursos políticos sobre la gran consulta que el Consejo hizo al señor Rey don Felipe Tercero* (Fernández Navarrete, 1626)

6. Giginta, Miguel de: *Tratado de remedio de pobres* (Giginta, 1579)

7. González de Cellorigo, Martín: *Memorial de la política necesaria y útil restauración de España y estados de ella, y desempeño universal de estos reinos* (González de Cellorigo, 1600)

8. Mariana, Juan de: *La dignidad real y la educación del Rey* (Mariana, 1845)

9. Mariana, Juan de: *Tratado y discurso sobre la moneda del vellón que al presente se labra en Castilla y de algunos desórdenes y abusos, por el padre Juan de Mariana, en idioma latino y traducido en castellano por el mismo* (Mariana, 1609)

10. Mercado, Tomás de: *Summa de tratos y contratos* (Mercado, 1587)

11. Moncada, Sancho de: *Restauración politica de España, y deseos públicos, que escrivio en ocho discursos el Doctor. Cathedratico de Sagrada Escritura en la Universidad de Toledo. Sancho de Moncada* (Moncada, 1746)

12. Ortiz, Luis: *Avisos, remedios y orden para que no salgan dineros de estos reinos de España antes de otros vengan a ellos y para que bajen las cosas de los excesivos precios en que al presente están y allanar el mar Mediterráneo y para desempeñar a su Majestad* (Ortiz, 1558)

13. Pérez de Herrera, Cristóbal: *Discurso de amparo de los legítimos pobres y reducción de los fingidos* (Pérez de Herrera, 1598)

14. Pons, Gaspar: *Sucesos del año de 1598 [h]asta el de 1600* (Pons, 1600)

15. Robles, Juan de: *De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres* (Robles, 1545)

16. Solórzano, Bartolomé Salvador de: *Libro de caxa y manual de cuentas de mercaderes, y otras personas, con la declaracion dellos* (Solórzano, 1590)

17. Soto, Domingo de: *De Iustitia et Iure* (Soto, 1567)

18. Texeda, Gaspar de: *Suma de arithmética práctica y de todas mercaderías con la horden de contadores* (Texeda, 1546)

19. Valencia, Pedro de: *Discurso acerca de la moneda de vellón* (Valencia, 1600)

20. Valle de la Cerda, Luis: *Desempeño del patrimonio de Su Magestad, y de los Reynos, sin daño del Rey y vassallos, y con descanso y alivio de todos. Por medio de los erarios publicos y Montes de Piedad* (Valle de la Cerda, 1600)

21. Valverde Arrieta, Juan de: *Dialogos de la fertilidad y abundancia de España, y la razon porque se ha ydo encareciendo: con el remedio para que buelua todo à los precios passados y la verdadera manera d[e] cauar y arar las tierras* (Valverde Arrieta, 1578)

22. Villalón, Cristóbal de: *Provechoso tratado de cambios y contrataciones de mercaderes y reprobacion de usura* (Villalón, 1546)

La mayoría de los autores analizados tratan fundamentalmente de la economía y de cómo establecer medidas preventivas ante la crisis que se avecina, especialmente en los años finales de la decimoquinta centuria.

De la lectura completa del contenido de los tratados de los economistas o arbitristas del siglo XVI se deprende lo ya indicado en (Urí Martín, 1998, p. 267) en cuanto a la temática tratada y a los problemas descritos como más importantes:

> Despoblación: hambre, peste, guerras, descenso del número de matrimonios, expulsión de los moriscos y emigración.
>
> Afluencia de metales preciosos, que conduce al abandono de las auténticas fuentes de riqueza (comercio, industria y agricultura).
>
> Falta de dedicación al trabajo: institución del mayorazgo, rentas de juros y censos, mendicidad, mercedes, exceso de vocaciones religiosas, relación entre nobleza y desprecio al trabajo, ausencia de burguesía mercantil, mendicidad y vagabundeo.
>
> Inestabilidad monetaria.
>
> Exceso de impuestos, que lleva al abandono del medio rural y, consecuentemente, de las labores del campo.
>
> Influencia perniciosa de los extranjeros: importación de productos manufacturados por otros países, falsificación de moneda, desmedidos intereses en los asientos.

Todos estos autores son conocedores de que la economía está mal o al menos no está yendo como debiera. Excesivos gastos innecesarios y compras superfluas de todo tipo de lujos —especialmente ropas y especias— por parte de la alta nobleza y una burguesía que la imita, son parte de las causas que explican la difícil situación económica que encontramos a fines del XVI. No olvidemos que en época de Felipe II hubo tres bancarrotas y había que tomar prestado dinero extranjero para mantener una guerra en el exterior. Los autores examinados proponen medidas drásticas porque anticipan que nada bueno cabe esperar de la actual situación.

Paradójicamente, aunque nos encontramos ante una situación económica deplorable, los economistas de la época destacaban el enorme gasto en cosas «superfluas», entre las que encontramos ropa y otras expresiones artísticas. Parece un buen mo-

mento para sus profesionales. Sin embargo, de forma directa, solamente son cuatro los autores que tratan, aunque sea de pasada, algo sobre el arte:

> Pedro Fernández de Navarrete (Fernández Navarrete, 1626) hace referencia a los gastos superfluos en los coches, cada vez más lujosos, y las mercedes que los reyes y demás gente de alcurnia regalaba u obtenía, además de gastos excesivos en las prendas de lujo de vestir de.
>
> Juan de Mariana (Mariana, 1981) habla con todo lujo de detalles de la edificación del Monasterio de El Escorial. Hace una descripción completa y pormenorizada de la ubicación de gran parte de las obras de arte diseñadas para el tempo.
>
> Luis Ortiz (Ortiz, 1558) indica que se han de componer nuevas coplas cristianas, lo que implica su musicalización.
>
> Cristóbal Pérez de Herrera (Pérez de Herrera, 1598) asocia la música con los pobres fingidos que engañan a los ciudadanos con el fin de obtener limosnas. Teniendo en cuenta que Miguel de Giginta quiere prohibir la mendicidad, es muy probable que estos artistas callejeros tuvieran que buscarse otra forma para ganarse el sustento (Giginta, 1579).

La música desde luego se debe considerar como un lujo en esta época (Belozerskaya, 2005, p. 190), por lo que entraría de lleno en la categoría de esos gastos superfluos denostados por los economistas, aunque la crítica a los gastos no esenciales parece una constante a lo largo de la historia. Dante, en la *Divina Comedia,* ya contrapone la sobriedad y simplicidad de la Florencia antigua con la de su tiempo:

> Bellincion Berti vid' io andar cinto
> di cuoio e d'osso, e venir da lo specchio
> la donna sua sanza 'l viso dipinto
> (Alighieri, 1304, p. v. *Paradiso*, Canto xv, vv. 112-114)

Es más que probable que los tratadistas que estamos analizando conocieran esta capital obra del medievo, ya que el manuscrito impreso circulaba en el siglo XVI (Alighieri, 1529). En ella se ofrecen muchos más ejemplos de esta obsesión por indicar que el lujo con el que se vive en cada momento contrasta con la sobriedad del pasado en momentos muy anteriores (Le Goff, 1956), en el capítulo «Les arts mineurs. Le luxe».

En cualquier caso, es obvio que los objetos de arte y el trabajo de sus profesionales es muy valorado desde el punto de vista monetario. El mismo Mercado lo afirma (Mercado, 1975, p. 65). En el particular caso de los eclesiásticos, se evidencia que las rentas van aumentando, y es una causa de la ruina de España (Moncada, 1974, p. 73). Muchas de estas rentas eran percibidas por músicos, que estaban muy bien considerados en el escalafón de las iglesias y catedrales.

Muy interesante es el tratado del abogado y economista Gaspar Gutiérrez de los Ríos, publicado en 1600, escrito, principalmente, para demostrar que el dibujo y la pintura son artes liberales. No obstante, este tratado aborda muy diversos temas, que incluyen no pocas reflexiones económicas: la defensa del trabajo y la diatriba contra la ociosidad, el total desprecio a la actividad financiera y al capital, así como el análisis de su decadencia y posibles remedios, ligado a su teoría arbitrista del trabajo (Cervelló Grande, 2006, p. 55-61). Gutiérrez dedica el capítulo VIII a «Cómo se conocen ser liberales las artes por la costumbre. Propónense varios ejemplos de la poca firmeza que en esto ha habido en algunas partes, teniendo por liberales a las serviles y mecánicas, y por serviles a las liberales». En este capítulo advierte el autor que:

> La música notoria cosa es ser arte liberal, y tan estimada, que se dice de ella, que los Sabios y Filósofos eran músicos para levantar, y templar los ánimos en las guerras. De ella se dice también, que acerca de los Griegos se usaba antiguamente después de comer, poner una vihuela en la mesa, para que todos la tañesen por su contorno, y que por no tocarla en semejante ocasión Temistocles (según refiere Tulio) fue tenido por indocto, y le fueron preferidos para ser Capitanes, por saber tañer Cimón, y Epaminondas. Pero con todo esto con ser esta arte libera: con haber sido estimada y tenida en mucho, puede tanto la opinión que en la misma Grecia, en Roma, y otras partes vino a ser menospreciada y tenida en poco. Y así se dice del Rey Filipo (según Plutarco) haber dicho a su hijo Alejandro Magno, que debía avergonzarse, porque cantaba con mucha gracia: y de Alcibiades, que tenía por indigna de un hombre libre y honrado a la música: y de los Egipcios, los cuales con ser tan curiosos, la prohibieron (según Diodoro) por ley expresa de su República: y finalmente de Escipión Emiliano, que daba en rostro a los hombres mozos de Roma el saber tañer y cantar. Del cual abuso y poca estimación en que se tenía esta arte tuvo origen el diferenciarla, y excluirla Suetonio de las artes liberales en la vida del Emperador Calígula: y asimismo tuvo origen aquel Proverbio de los Griegos, de que después se aprovechó el Emperador Nerón, diciendo: «Occultae musicae nullum ese respectum» Es a saber «Que en parte oculta se puede usar de la música sin respeto», etc. Con el cual daban a entender que no se podía usar de ella públicamente, por ser cosa ignominiosa. (Gutiérrez de los Ríos, 1600, p. 55-61)

En la época en la que nos encontramos, de las disciplinas artísticas presentes en este auditorio, solamente la música especulativa y teórica era considerada un arte liberal (Capella, 400 d. C.), desechando la práctica por ser una actividad servil. El que un arte ascendiera a liberal supone inmediatamente una mejora de consideración hacia sus profesionales, y muy posiblemente el tratado de Gutiérrez podría haber sido esponsorizado por el gremio de pintores.

En general, podemos afirmar que la importancia de las artes a lo largo del siglo XVI va aumentando, y también lo hace el dinero que se va a gastar en su contratación. Por este doble motivo, la necesidad de protocolizar los contratos debería aumentar, por

lo que el fondo notarial debería ser una fuente muy importante para el estudio de la economía real de los artistas del siglo XVI.

Para validar esta hipótesis de partida, se comenzó la tarea de leer de forma íntegra los protocolos notariales del Archivo Histórico de Protocolos de Madrid. El objetivo del trabajo era confirmar la importancia de este archivo como fuente para el estudio de la economía de las artes y, de forma accesoria, localizar documentos que nos dieran fe de prácticas y procesos artísticos detallados que pudieran describir con todo lujo de detalles qué era lo encargado y qué consideraba importante cada una de las partes.

El trabajo de lectura y transcripción tomó unas 6000 horas. Tras leer los protocolos de los primeros años del registro, se localizaron algunos escribanos que eran más habitualmente frecuentados por los artistas, y se leyeron sus protocolos cronológicamente. Esta laboriosa tarea tuvo que ser interrumpida por las obras de reforma que sufrió el Archivo, pero hasta entonces se localizaron y transcribieron 139 escrituras de interés artístico, la mayor parte de ellas desconocidas. Con el fin de hacerlas accesibles al investigador, se publicaron y divulgaron íntegramente y de forma gratuita (Olmos, 2017) en dos volúmenes, que pueden ser descargados en formato PDF en Academia y Google Books.

> El contenido de los protocolos notariales albergados en el Archivo Histórico de Protocolos de Madrid, que abarca desde comienzos del siglo XVI hasta hace 100 años es, en su mayor parte, desconocido. Hasta la fecha solamente se han indizado algunos protocolos sueltos, de los miles de volúmenes existentes. Muy pocos trabajos se han zambullido en este riquísimo legado, quizá por varias razones:
>
> El fondo no está indizado, vaciado ni transcrito en su abrumadora mayor parte. No es posible consultar por ello índices completos de personas implicadas, sus profesiones, ni el resumen del contenido. Lo único cierto en cada volumen es el escribano que lo compiló y el año del protocolo.
>
> La letra utilizada en su redacción es la temidísima procesal encadenada, de lejos la letra más complicada de descifrar de cuantas existen.
>
> La inexistencia de digitalizaciones de la mayor parte de los protocolos. Algunos de ellos han sido microfilmados, pero en muchos casos hay que acudir al original. No es posible la consulta desde el exterior a través de reproducciones subidas a internet.
>
> El mal estado de muchos de los protocolos, que obliga a un reglamento de manipulación que protege la integridad del volumen, pero que enlentece sobremanera la lectura de su contenido. El paso del tiempo, la humedad y los roedores impiden la lectura clara de muchos de ellos.

Sin embargo, según lo presentado en este trabajo, se confirma la enorme cantidad de datos que puede aportar para el estudio de la historia de nuestras disciplinas artísticas, y se testimonia la enorme labor que resta por realizar, dado que solo se pudo leer cerca del 1 % de los volúmenes. Desde aquí, se ha de animar a las Administraciones Públicas a que faciliten el acceso al contenido, realizando los vaciados suficientes para poder identificar a los actores y las materias sobre las que versa cada escritura. A pesar de esta dificultad de lectura, pocas veces tenemos la certeza de si una fuente contendrá datos sobre nuestras disciplinas, por lo que igualmente animo a la comunidad artística a continuar la labor de lectura de esta fuente.

Apéndice I. Listado de escrituras localizadas

1. Obligación para hacer tres remates para el retablo del obispo de Plasencia
2. Obligación de hacer un retablo pequeño para la capilla de Juan de Cuero que está en la iglesia de san Nicolás
3. Encargo y condiciones para hacer un retablo para la iglesia de San Miguel (Madrid)
4. Encargo y condiciones para hacer un retablo para la iglesia de San Miguel
5. Obligación para hacer la obra del monasterio de Santa Clara de la villa de Briviesca.
6. Habla de los salarios que deben de cobrar los maestros y los aprendices
7. Testamento de Diego de Villarreal Pino, escultor
8. Obligación otorgada por Pedro Maldonado, albañil, para hacer una obra en la mancebía a favor de Francisco Yáñez de la Cadena
9. Músico se obliga a servir en la capilla que el obispo de Plasencia tiene en Madrid
10. Carta de obligación para hacer las maderas del antiguo complejo del Pardo y el Alcázar
11. Carta de Obligación de Pedro García y su equipo se obligan de sacar mil varas de sillares de buena piedra labrada por el precio de veinte maravedís cada una
12. Carta de obligación entre Diego de Urbina y Juan de la Plaza de hacer un retablo y dos colaterales para la Iglesia de San Gil por valor que ha de pagárseles de 100 ducados
13. Carta de examen para Juan de Haztuare, espadero
14. Contrato y condiciones para la realización de unas varas, andas y cirio pascual para la iglesia de Móstoles

15. Sobre la hechura de un retablo por Francisco Giralte y Pascual de Villarreal para Francisca de Salas. Se va a colocar en su capilla de la Almudena
16. Venta de una capilla
17. Contrato y condiciones para la realización de una campana para la iglesia de Villaverde
18. Contrato para hacer dos corredores en el claustro nuevo del convento de la Concepción Jerónima con Juan Díaz Blanco como maestro de obras
19. Realización de capilla para enterramiento en la Iglesia de San Pedro. Se adjunta un plano de una iglesia y su correspondiente ampliación
20. Carta de pago de un escultor a un pintor
21. Realización de obra por parte de Juan Antonio Sormano
22. Cobro por las obras de un retablo
23. Rodrigo Jerónimo Portocarrero, conde de Medellín, paga las obras del monasterio de San Lorenzo el Real en el Escorial
24. Carta de venta y enajenación perpetua de algunos de los bienes heredados por Beatriz de Haro y Ladrón de Guevara, que eran del difunto Felipe de Guevara, siendo vendidos al rey Felipe II
25. Obligación de realizar un retablo
26. Contrato y condiciones sobre la realización del Arco en la Calle Mayor por Pompeo Leoni
27. Concierto de Pompeo Leoni para hacer el arco de San Jerónimo
28. Obligación de Alonso Rueda y Simón de Baena para realizar unas esculturas para el arco por precio de mil ducados
29. Concierto entre Benito García sobre el arco que ha de hacerse en la plaza Mayor por valor de 525 ducados para el mes de septiembre de 1570
30. Carta de obligación entre los pintores Diego de Urbina y Alonso Sánchez con el concejo de la villa de Madrid para pintar el arco de la calle de San Gines con motivo de la llegada de la Reina Ana de Austria
31. Testamento de Eugenio de los Ríos, tutor del escultor Francisco Fernández
32. Carta de obligación por la que Martín de Ybarbia se compromete a hacer una reja para el monasterio de San Bruno por el valor de cien ducados
33. Carta de obligación para la realización de un retablo para el convento de San Bernardino
34. Obras en la casa de los Príncipes de Eboli
35. Jacome de Trezo da poder a Sebastián de Alcántara para cobrar dos mil ducados de parte del Melchor de Herrera, marqués y tesorero real

36. Contrato y condiciones para la realización de un retablo para la iglesia de San Eutropio del Espinar en Segovia por Alonso Sánchez, pintor
37. Obligación de hacer un retablo por el valor de seiscientos mil ducados
38. Concierto para realizar una escultura en alabastro del Arzobispo de Sevilla y sus padres para la iglesia de la villa de Salas en Oviedo (Asturias)
39. Hechura de un cirio pascual por el precio de 5.000 maravedis
40. Carta de obligación de hacer un Sagrario para la Iglesia de la Villa de Vallecas y un retablo por el precio de 350 ducados
41. Construcción de la chimenea y fuente del cuarto real de Aranjuez
42. Se obligan a hacer unas andas para el Santísimo Sacramento del altar de la iglesia de Santa María de Madrid
43. Obligación de realizar un retablo y una custodia del Monasterio de San Lorenzo del Real
44. Pago por la realización de una custodia para el obispo de Málaga
45. Carta de obligación para hacer un retablo en el monasterio de santo Domingo Extramuros de Madrid
46. Obligación de hacer un altar para la iglesia de San Lorenzo
47. Poder para pagar sus gajes como tal cantor
48. Tasación de un collar de oro
49. Hechura de la campana de un reloj para un ayuntamiento de Guadalajara
50. Condiciones de como se ha de hacer el retablo para la iglesia de San Pedro en la villa de Arévalo
51. Poder para cobrar una cantidad por la hechura del retablo de la Iglesia de Colmenar
52. Viejo.
53. Recibe cantidad en ducados para el retablo del Escorial
54. Recibe una cantidad de ducados para el retablo del Escorial
55. Pago de dinero por la realización de un collar de la Orden del Toisón
56. Inventario de Joyas
57. Examen de Dorador
58. Encargo de una custodia para la Catedral de Sigüenza por parte de Antonio de Salazar, como mediador del cabildo y deán de la ciudad, a Juan Rodríguez de Babia, platero
59. Carta de pago a Jacome de Trezo quien recibe el cobro por hacer el relicario de san Lorenzo del Escorial

60. Las condiciones de cómo hay que hacer la capilla quel señor Agustín Priosín Alcaide de la casa del Campo, en la villa de Chinchón
61. Obligación para hacer una reja para la capilla de Torelo de Aste
62. Carta de pago por la que Lázaro Velázquez, cantor de la capilla real de Felipe II exige que se le paguen 120 ducados cada año por los años trabajados
63. Inventario y venta de los bienes de Jerónimo González durante el transcurso de todo el año 1585
64. Asiento de aprendiz de entallador entre Francisco Serrano y Miguel de Yesa Sangüesa
65. Contrato y condiciones para la realización de un retablo en la capilla de Becerra, convento de Nuestra Señora de la Victoria, Madrid
66. Obligación de pago entre Antonio Vázquez y Jorge de la Hele, músico
67. Poder del menestril de su majestad para cobrar un dinero
68. Testamento de Jacome de Trezo. Entre una de las mandas ordena que se den 1.500 ducados para comprar una capilla en la Iglesia de Nuestra Señora Santa María de Treço en Milán
69. Asiento de aprendiz de entallador
70. Poder dado a Rodrigo Hernández para cobrar por el oficio de trompeta italiana
71. Obligación otorgada por Alonso Maldonado para hacer un retablo colateral para la Iglesia de san Sebastián
72. Realización de dos esculturas del conde y la condesa de Barajas para colocarlas en sus nichos
73. Escritura de asiento y servicio de Juan de Cuenca con Juan Moreno para el oficio de albañil
74. Miguel Martínez se obliga a hacer un escudo de piedra para la plaza de San Salvador
75. Asiento de Aprendiz. Viene detallado el salario que el maestro debe pagar al aprendiz y las condiciones que el maestro y el pupilo deben de realizar.
76. Examen de violero
77. Manera y condiciones para la realización de la capilla de Hernán López en la Iglesia de Santa María Magdalena de Torrelaguna
78. Jerónimo de Mora concierta con Bautista de Espinola la realización de varias pinturas para el palacio de Espinola
79. Realización de un San Sebastián para el ayuntamiento de Madrid
80. Pintado del techo de la iglesia de la compañía de Jesús, y realización de dos cuadros

81. Testamento de Sebastián Hernandez
82. Testamento de Cipriano de Soto, músico de S. M.
83. Carta de poder del Marques del Valle por el que otorga a Diego de Alarcón Maldonado, su criado, la compra de plata por 600.000 ducados para beneficio propio
84. Condiciones de cómo se han de hacer los basamentos de las sepulturas de los condes de Barajas
85. Relación de pinturas que no se vendieron y se tasaron
86. Contrato de tapicería
87. Cobro por la hechura del retablo de la Iglesia de Leganés
88. Realización de las obras de la Iglesia de Santa Quinteria
89. Examen para el acceso a maestría de tapicero a Domingo de Herrera y su Juramento.
90. Realización de una capilla a Hernando Pérez
91. Carta de pago por la que se dan seiscientos ducados para hacer una obra en el convento de san Agustín de Torrelaguna
92. Asiento de aprendiz
93. Realización de pinturas y esculturas
94. Concierto otorgado por Antonio de la Tijera cantero para la forma de pago por su obra en el claustro del monasterio de Nuestra Señora de Atocha
95. Condiciones para construir cuatro ermitas para el conde de Chinchón
96. Contrato de aprendiz de platero de Juan de Urbina
97. Asiento de aprendiz de Pablo Díaz con Jacome de Trezo, lapidario
98. Sobre el retablo de la iglesia del convento del Carmen
99. Pago por la hechura de un cuadro de la historia de Santo Tomás y San Rafael de la Iglesia de Santa María de Madrid
100. Contrato para hacer un retablo en la Iglesia Parroquial de San Andrés en Madrid
101. Juan Hurtado de Mendoza acuerda con Francisco Gómez entallador fabricar dos coches a todo lujo
102. Pago de las obras del monasterio del Escorial
103. Diego de Torres, dorador de retablos, da poder para cobrar de la iglesia de la villa de Pedrezuela 500 reales por su trabajo
104. Poder que se concede para cobrar obras realizadas
105. Realización de la portada del monasterio de San Felipe de Madrid

106. Concierto entre Juan Bautista de Salinas, vecino de Manzanares para hacer un retablo en la capilla mayor de del Monasterio de las carmelitas descalzas de Manzanares
107. Contrato y condiciones para la realización de unas pinturas y esculturas en una iglesia de Colmenar Viejo
108. Contrato y condiciones para la realización de un retablo colateral en la villa de Colmenar Viejo
109. Retablo de Nuestra Señora del Rosario de Colmenar Viejo
110. Dos documentos: carta de traslado e inventario y tasación de los bienes que lleva Hernando de Vargas al matrimonio
111. Obligación entre el Convento de Costantinopla y Matheo González para hacer un retablo
112. Examen de trompeta italiana
113. Concierto y condiciones entre Antonio Morales, escultor, y el monasterio de Nuestra
114. Señora de la Victoria de Madrid para hacer una figura de San Francisco de Paula en madera de pino de Cuenca
115. Obligación para hacer una reja para el convento de San Bartolomé de Madrid
116. Contrato y condiciones para la realización de una escultura pintada, dorada y estofada de una imagen de la Virgen María con el niño Jesús en los brazos
117. Recibo de pago por trabajos de escultura realizados en el Monasterio de Nuestra Señora de la Vitoria
118. Aprendizaje de escultor
119. Hacer una portada y puerta de piedra de la Iglesia del Monasterio de Nuestra Señora de la Vitoria. Por el valor de tres mil reales
120. Carta de poder de Tomás Luis de Victoria para cobrar de Juan Lopez de Mendoza cien pases que ha traído de las Indias por encargo del doctor Solís
121. Antonio de Arfe toma como aprendiz para enseñar el oficio de platero a Luis de Salas
122. Contrato de aprendiz de platero
123. Realización de decoración de escudos y banderas para el túmulo del rey
124. Realización de banderas para las honras del rey
125. Decoración de una capilla por Juan Pantoja de la Cruz
126. Condiciones para hacer el refectorio del Convento de San Martín
127. Condiciones para solar el monasterio de San Martín de Madrid

128. Obligación para hacer una reja para una capilla del convento de San Bartolomé de la Vega
129. Convenio entre Diego del Campo, cantero, y Pedro Álvarez Pereira escribano del número en Portugal para hacer una fuente y tres nichos por el precio de 3100 reales
130. Testamento del pintor Juan Pantoja de la Cruz.
131. Contrato y condiciones para la realización de la escultura de un San Roque por Antonio de Morales, escultor, y Francisco de Pineda, pintor
132. Obligación y condiciones para ser aprendiz
133. Poder de un platero
134. Contrato y condiciones por las que Agustín de Campo se obliga a hacer un retablo para Sebastián de Galdo y colocarlo en la capilla que tiene éste en la Iglesia de San Salvador
135. Concierto para hacer un retablo
136. Carta de pago por obras para el recibimiento del rey
137. Pago de cantidad por realización de obras para el recibimiento del rey

Apéndice II. Personas implicadas

Alarcón Maldonado, Diego de
Albarado, Gaspar de
Alcántara, Sebastián de
Alcuados, Juan de
Aleas, Sebastián de
Alejo, Andrés de
Algaz, Juan de; escribano de su magestad
Almonacil, Marcos de
Alvarado, María de
Álvarez, Francisco; platero
Álvarez Pereira, Pedro; escrivano
Alvis, Pedro de; entallador
Amigo, Juan
Amparero, Domingo de; pintor
Amparero, Pedro de
Andrés, Diego
Andrés, Juan; músico de coro
Ángeles, Agustina de los
Antón, Juan
Aragon, Joseph; boticario
Arce, Antonio de; platero
Arévalo Rosales, Juan de
Arrejón, Andrés
Arzobispo de Sevilla
Aserna, Juan
Atore, Francisco
Ávila, Alfonso de; pintor
Ávila, Antón de
Avila, Fernando de; pintor
Ávila, Hernando de; pintor
Ávila, Mateo de
Ávila, Pedro de; pintor
Avilés, Luis
Azedo, Diego
Baena, Cristóbal de
Baena, Simón de; escultor
Baldes, Alonso de
Baptista de Riaño, Joan
Baptista Monnegro, Juan; escultor
Bareta, Joan
Bargas, Diego de
Barrada Zapata, Joana

Barragán, Francisco
Baustita Castello, Joan; maestro, pintor y arquitecto de su magestad
Bautista Comanes, Juan; maestro de cantería
Bautista de Salinas, Juan; alcaide de Manzanares
Bautista del Castillo, Juan
Becerra, Juan
Beltrán, Diego
Berdujo, Francisco
Bermúdez, Bartolomé
Bernaldo, Frutos
Biaó, Joan
Bidal, Francisco
Blanco, Domingo
Blas de Prado, pintor
Boca, Miguel
Bravo de Sotomayor, Pedro
Brizuela, Juan de; entallador
Burgos, Lorenzo de
Cadena, Gonzalo de la
Campo, Diego del; maestro cantero
Campos, Agustín de; escultor
Canal, Sebastián de la
Caneranos, Juan de; pintor
Capuano, Leonardo; trompeta mayor
Caravajal, Luis de; pintor
Carducho, Bartolome
Carlin, Hernando
Carrera, Alonso de; escultor y pintor
Carrero, Juan
Carrion, Juan de; violero
Carvajal, Guitiérrez de
Carvajal, Luis de
Castello, Pedro; maestro de cantería
Castillo, Diego del; tapicero
Castro, Jerónimo de
Castro, Pedro de
Cerda, Doña Isabel de la
Cereceda Salmerón, Miguel de
Cernúsculo, Casilda
Cerro, Pedro del
Chinchilla, Silvestre de
Cipriano de Soto, músico
Cobarrubias de Leiba, Diego de
Cobo, Lázaro
Codes, Baspasiano de
Concha, Joan de la
Conde de Haro, Duque de Frías
Cortés, Francisco
Cortés, Pedro de; marqués del Valle
Corzona, Diego de
Cos, Alonso de
Cos de Almona, Marcos de
Cruz, Çebrico de la
Cruz, Isabel de la
Cuenca, Juan de; aprendiz de albañil y carpintero
Cuero, Juan
Cuevas, Pedro de las
Dagamayor, Pedro de
Delgado, Philipe
Díaz, Francisco
Díaz, Jerónimo
Díaz, Pablo; aprendiz de lapidario
Díaz Blanco, Juan
Díez, Manuel
Doyz, Martín
Duarte, Antonio
Durango, Cristóbal de
Egurça, Francisco de; maestro de cantería
Escardoso, Pedro
Espinola, Bautista
Espinosa, Alonso de; entallador
Espinosa, Lorenzo de
Espinosa Herdor, Gonzalo de
Fabricio Castello, pintor
Fernández, Diego
Fernández, Luis; entallador
Fernández, Martín
Fernandez de Cubiera y Bovadilla, Diego; conde de Chinchón
Fernandez de Espinosa, Juan
Fernández de Liébana, Francisco

Fernández de Velasco, Pedro; Condestable de Castilla

Fernández del Escano, Francisco; dean de Panamá

Framcosco, Juan

Fuente Villalobos,

Francisco de la; aprendiz de lapidario

Fuente Villalobos, Juan de la

Fuentes, Diego de

Galdo, Sebastián de

Gálvez, Francisco de

García, Andrés

García, Antonio

Garcia, Benito; carpintero

García, Juan

García, Miguel

García, Pedro; cantero

García Álvarez, Juan Martín

Garnica, Francisco de; contador

Gil, Bartolomé

Giralte, Francisco; escultor

Gómez, Diego

Gómez, Francisco; entallador y maestro de hacer coches

Gómez, Gil

Gómez, Jerónimo; platero de oro ardiente

Gómez, Miguel

Gómez Patiño, Domingo

González, Gerónimo; platero

González, Juan

González, Marco; ensamblador

González, Mateo; ensamblador

González, Matheo; escultor

González Candelero, Andrés

González de Huertas, Fernando

Gordo, Pablo

Guerrera, Miguel

Guevara, Ladrón de

Gutiérrez, Francisco

Gutiérrez de Molina, Pedro

Guzmán, Sétimo de

Haro, Beatriz de

Haztuare, Juan de; espadero

Hele, Jorge de la; maestro de la capilla real

Heras, Pedro de

Heraso, Antonio de

Hernán Gómez, albañil

Hernández, Cristóbal

Hernández, Francisco

Hernández, Francisco; entallador

Hernández, Francisco; maestro cerrajero

Hernández, Matero

Hernández, Rodrigo; trompeta italiana

Hernández, Sebastián; escultor

Hernando de Ávila, pintor

Herrera, Alejo de

Herrera, Andres de; aparejador de la obra de palacio

Herrera, Domingo de; tapicero

Herrera, Luis de

Herrera, Melchor de; marqués

Hita, Mateo de

Hunguero, Gabriel

Hurtado, Alfonso

Hurtado, Luis

Hurtado de Mendoza, Juan; corregidor perpetuo de Madrid

Ibarra, Domingo de

Jaques, Diego de; ensamblador

Jeronimo Portocarrero, Don Rodrigo; conde de Medellín

Juárez, Nicolás

Juzmán, César

Láminez, Lorenzo

Larán, Francisco de

Laso, Felisana

León, Rafael de; escultor

Leoni, Pompeo; escultor

Lerzana, Diego de la

López, Andrés; trompeta italiana

López, Francisco; pintor

López, Roque

López de Segovia, Hernán

Lorenço, Juan
Lorenzo del Real
Lorriaga, Bernabé de; maestro de cantería
Lovisa, García de
Lozano, Francisco; albañil
Lucas de Herra, Ruy
Lugo, Antonio de
Luzón, Fernando de; entallador
Llaros, Gabriel
Macías, Antonio
Magno, Alejandro; lapidario
majestad
Malcot, Enrique
Maldonado, Pedro; albañil
Mallea, Francisco de; maestro de cantería
Maluenda, Francisco
Mancortejo, Rodrigo de
Manso, Juan
Manzolo, Pablo
Marcos Castellano, Juan; trompeta italiana
Marinel, Miguel; escultor
Marroquí, Domingo
Martínez, Alonso
Martínez, Miguel; escultor
Martínez de Abajo, Juan
Martínez de Coso, Alonso
Martínez de Iniesta, Fernando
Martínez Núñez, Francisco Alonso
Matías, Alonso
Medellín
Mencia Bautista
Méndes, Rodrigo
Méndez, Antonio
Mendoza, Álvaro de
Mendoza, Don Álvaro de
Mendoza, Juana de
Meztello Girón, Diego
Mitata, Lucas; escultor
Molina, Pedro Agustín de
Montes, Gabriel de; pintor
Montoya, Cepriano de
Montoya, Francisco
Monzón, Francisco de
Mora, Jerónimo de; pintor
Morales, Antón de; escultor
Morales, Diego Antonio de; escultor y pintor
Morata, Pedro
Moreno, Juan; albañil y carpintero
Muñoz, Alonso
Muñoz, Antonio; platero
Muñoz, Cristóbal
Nantes, Juan de; maestro de cantería
Narúcez, Alonso de
Navarra, Fran Bernardino de
Navarra, Fray Bernadino de
Navarro, Luis; ensamblador
Nizzola, Giacomo
Obleas, Pedro de
Obrero, Andrés
Odon, Juan; aprendiz
Olavide Vergara, Jorge de
Olayeta, Domingo de
Olesqui, Juan de
Oliva, Gregorio de la; platero
Onate, Esteban de
Orozco, Juan de
Ortiz de Zárate, Juan
Pantoja de la Cruz, Juan; pintor
Paredes, Mateo de; pintor
Parraga, Gaspar
Paz, Francisco de
Paz, Juan de; pagador de la fábrica del Monasterio de San
Paz, Juan de; pagador
Paz, Melchor de
Pedrosa, Pedro de
Peña, Francisco de; pintor
Peñalosa, Gaspar
Pere Gómez Bravo, Cid de

Pérez, Diego
Pérez, Francisco; batidor de oro
Pérez, Juan
Pérez, Pedro
Pérez de Segovia, Hernando
Persones, Enrique
Pimpentel, Antonio
Pineda, Francisco de; pintor
Plaza, Cristóbal de la; cerrajero
Plaza, Juan de; imaginador
Portocarrero y Osorio, Rodrigo Jerónimo; IV conde de
Potillán, Jacques
Pozo, Sebastián del
Primareda, Antonio de
Profit, Agustín
Quero, Melchior; maestro entallador
Ramo, Juan de
Rasinas, Pedro de; maestro de cantería
Rey, El
Ribera, Andres de; comendador
Ribera, Diego de
Ribera, García de
Ribera, Pedro de
Ribera de Vargas, Domingo de
Rico, Diego de
Rios, Eugenio de los
Robledo, Juan
Robles, Bartolomé de; fiador
Robles, Sebastián
Rodríguez Bermúdez, Gonzalo; platero de oro
Rodríguez, Diego; espadero
Rodríguez, Francisco
Rodriguez, Gaspar
Rodríguez, Lucas
Rodríguez de Babia, Johan; platero
Rodríguez de Bavia, Johan; platero
Rodriguez de Brabia, Juan; platero
Rubián, Alonso
Rueda, Alonso; escultor
Ruíz, Pedro
Ruriollo, Mateo
Sáez, Pedro
Sáinz, Juan
Salas, Francisca de
Salas, Luis de; aprendiz de platero
Salazar, Antonio de
Salazar, Mateo de; escultor
Salazar, Pedro de
San Gabriel, Juana de
San Juan, Beatriz de
San Lorençio, Catalina de
Sánchez y Demeneses, Antonio
Sánchez, Alonso; pintor
Sánchez, Gaspar; escultor
Sánchez, Joan
Sánchez, Manuel
Sánchez, Santiago
Sánchez, Sebastián; maestro de cantería
Sanchez Coello, Antonio; pintor
Santa Cruz, Matías de
Santurfas, Josepe de
Sanz Patón, Juan
Segura, Antonio de
Seno, Martín del
Serna, Pedro de
Serrano, Cristóbal; capellán
Serrano, Francisco; aprendiz de entallador
Serrano, Gabriel
Sillero, Luis
Silva, Conde Ruizgómez de
Solario, Roque

Sormano, Juan Antonio; escultor

Sota, Francisco de la; maestro de hacer campanas

Soto, Diego de

Suárez, Antonio

Suárez Hurtado

Tábola, Juan Mateo

Tamayo, Gregorio de; espadero

Tarifa, Felicia de

Tievollo, Mateo

Tijera, Antonio de la; maestro de cantería

Tofino, Pedro; violero

Toro, Blas de

Torre, Francisco de la

Torres, Diego de; pintor y portero de camara del Rey

Torres, Diego; dorador de retablos

Torres, Diego; pintor y portero de cámara

Torres, García de

Trezo, Jacobo de; escultor

Trezo, Jacome de; escultor y lapidario

Úbeda, Alonso de; bordador

Urbina, Diego de; pintor

Urbina, Juan de; platero

Usarte, Nicasio; cantor

Usategui, Gregorio

Valdearroyo, Cristóbal

Valdés, Diego

Valdés, Fernando de

Valencia, Esteban de

Valencia, Juan de

Valentín, Gaspar

Vallejo, Alonso de; escultor

Vallejo, Alonso de; pintor

Vallejo, Andrés de

Vargas, Hernando de

Varraga Cardenas, Diego

Vázquez, Antonio

Vázquez, Cristóbal

Vázquez, Francisca

Vega, Alonso de; capellán

Vega, Luis

Vega, Marcos de la

Vela, Alonso

Velasco, Agustín de; solador

Velasco, Luis de; pintor

Velázquez de la Canal

Velázquez, Diego

Velázquez, Juan Francisco

Velázquez, Lázaro; cantor

Velda, Pedro de

Vélez, Juan de

Vergara, Juan de; cantero

Vicente, Miguel; sastre

Victoria, Tomás Luis de; músico

Villalobos, Antonio de

Villamore, Pedro de

Villarreal, Cristóbal de; pintor

Villarreal, Pascual de; pintor

Villarreal Pino, Diego de; escultor

Villena, Antonio de

Viloscuras, Luis

Virago, Clemente; escultor

Vivaldo, Agustín

Vivaldo, Agustín de

Xaques Villarte, Diego de; escultor y ensamblador

Yañez de la Cadena, Francisco

Ybarbia, Martín de; cerrajero

Yesa Sangüesa, Miguel de; entallador

Yunta, Francisco de

Referencias bibliográficas

Alcalá, L. de. *Tratado en el que a la clara se ponen y determinan las materias de prestamos que se usan entre los que tractan y negoçian y de los logros y compras adelantadas y ventas al fiado.* Toledo: Juan de Alaya, 1543.

Alighieri, D. *Divina Commedia*, 1304.

Alighieri, D. *Comedia di Danthe Alighieri poeta divino: cõ l'expositione di Christophoro lãdino: nuovamente impressa; e com somma dilligentia revista & emendata; & di novissime postile adornata*. Venecia: Jacob del Burgofraco, 1529.

de Azpilcueta, M. *Comentario resolutorio de usuras*. Salamanca: Andrea de Portonariis, 1556.

Belozerskaya, M. *Luxury Arts of the Renaissance*. Los Ángeles: The J. Paul Getty Museum, 2005.

Capella, M. *Satyricon o De Nuptiis Philologiae et Mercurii et de septem Artibus liberalibus libri novem*, 400 d. C.

Cervelló Grande, J. M. *Gaspar Gutiérrez de los Ríos y su Noticia general para la estimación de las artes*. Madrid: Fundación de Apoyo a la Historia del Arte Hispánico, 2006.

Covarrubias, D. *Veterum collatio numismatum: cum his, quae modò expenduntur, publica & regia auctoritate percussa.* Salamanca: Andrea de Portonariis, 1562.

de Deza, L. *Gobierno político de agricultura*. Madrid: Alonso Martín de Balboa, 1618.

Fernández Navarrete, P. *Conservación de monarquías y discursos políticos sobre la gran consulta que el Consejo hizo al señor rey don Felipe Tercero*. Madrid: Imprenta Real, 1626.

de Giginta, M. *Tratado de remedio de pobres, Coimbra 1579*. Barcelona: Ariel, 2000.

González de Cellorigo, M. *Memorial de la política necesaria y útil restauración de España y estados de ella, y desempeño universal de estos reinos*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 1991.

Gutiérrez de los Ríos, G. *Noticia general para la estimación de las artes, y de la manera en que se conocen las liberales de las que son mecánicas y serviles, con una exhortación a la honra de la virtud y del trabajo contra los ociosos, y otras particulares para las personas de todos estados.* Madrid: Pedro Madrigal. 0000, 1600.

Goff, J. le. *Marchands et banquiers du Moyen Âge*. París: Presses Universitaires de France, 1956.

de Mariana, J. *Tratado y discurso sobre la moneda del vellón que al presente se labra en Castilla y de algunos desórdenes y abusos por el padre Juan de Mariana, en idioma latino y traducido en castellano por el mismo*. Biblioteca Nacional (Madrid). Ms. 2187, 1609.

de Mariana, J. *La dignidad real y la educación del rey*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1981.

de Mercado, T. *Summa de tratos y contratos*. Sevilla: Fernando Díaz, 1587.

de Mercado, T. *Suma de tratos y contratos.* Madrid: Editora Nacional, 1975.

DE MONCADA, S. *Restauración politica de España, y deseos públicos, que escrivio en ocho discursos el Doctor. Cathedratico de Sagrada Escritura en la Universidad de Toledo*. Madrid: Juan de Zúñiga, 1746.

DE MONCADA, S. *Restauración política de España*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, 1974.

OLMOS, Á. M. *El arte en los protocolos. Archivo Histórico de Protocolos de Madrid*. Madrid: Instituto Europeo de Finanzas, 2017.

DE ORTIZ, L. *Avisos, remedios y orden para que no salgan dineros de estos reinos de España antes de otros vengan a ellos y para que bajen las cosas de los excesivos precios en que al presente están y allanar el mar Mediterráneo y para desempeñar a su Majestad.* Biblioteca Nacional (Madrid). MSS/6487, 1558.

PERDICES, L., REEDER, J. *Diccionario de pensamiento económico en España* (1500-2000). Madrid: Síntesis, 2003.

PÉREZ DE HERRERA, C. *Discurso de amparo de los legítimos pobres y reducción de los fingidos*. Madrid: Luis Sánchez, 1598.

PONS, G. *Sucesos del año de 1598 asta el de 1600*. Biblioteca Nacional (Madrid). MSS/2346, 1600.

DE ROBLES, J. *De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres*. Salamanca: Juan de Junta, 1545.

DE SOLÓRZANO, B. S. *Libro de caxa y manual de cuentas de mercaderes, y otras personas, con la declaracion dellos*. Madrid: Pedro Madrigal, 1590.

DE SOTO, D. *De Iustitia et Iure. Amberes*: Philippum Nutium, 1567.

DE TEXEDA, G. *Suma de arithmética práctica y de todas mercaderías. con la horden de contadores.* Valladolid: Francisco Fernández de Córdoba, 1546.

URÍ MARTÍN, M. «Crisis y arbitrismo: Quevedo y el pensamiento económico español del Siglo de Oro». *La Perinola: Revista de Investigación Quevediana*, 2, 1998, pp. 263-302.

DE VALENCIA, P. *Discurso acerca de la moneda de vellón*. Madrid: Biblioteca Nacional MSS/8888, 1600.

VALLE DE LA CERDA, L. *Desempeño del patrimonio de Su Magestad, y de los Reynos, sin daño del Rey y vassallos, y con descanso y alivio de todos. Por medio de los erarios publicos y Montes de Piedad*. Madrid: Pedro Madrigal, 1600.

DE VALVERDE ARRIETA, J. *Dialogos de la fertilidad y abundancia de España, y la razon porque se ha ydo encareciendo: con el remedio para que buelua todo à los precios passados y la verdadera manera d[e] cauar y arar las tierras*. Madrid: Alonso Gómez, 1578.

DE VILLALÓN, C. *Provechoso tratado de cambios y contrataciones de mercaderes y reprobacion de usura. Valladolid*: Francisco Fernández de Córdoba, 1546.

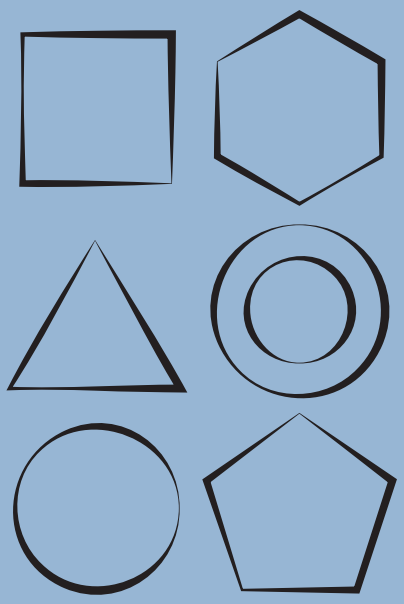
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

música y canto

Disonancia y ruido en la música. Percepción y subjetividad

Alberto Rodríguez Molina



Disonancia y ruido en la música. Percepción y subjetividad

Alberto Rodríguez Molina

Universidad Internacional de la Rioja (UNIR)

Eje Temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos

Palabras clave

Disonancia; ruido; percepción; subjetividad; música contemporánea

Resumen

La sensación que producen la disonancia y el ruido no varía a lo largo del tiempo como fenómeno físico. Como fenómeno cultural en su incorporación a la música del siglo xx, qué es ruido o no, depende: primero, de la intencionalidad artística de los compositores; segundo, del criterio de los oyentes. Fuera de un contexto codificado y sin una formación específica, el oyente tendrá dificultades para determinar si lo que escucha se trata de ruido, o de una manifestación artística. El estudio comparado de teorías y términos relacionados con el ruido, el análisis de fragmentos musicales de la historia de la música y la observación de la influencia de la percepción y de la subjetividad en la escucha mediante un test de audiciones sirven para deducir una serie de pautas que permiten la comprensión y pedagogía de la música contemporánea atonal o electroacústica en cualquiera de sus formas.

Comunicación

Agradezco la oportunidad que me brinda este I Congreso Internacional de Investigación y Creación en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad de Madrid de comunicarles brevemente mi investigación sobre la disonancia y el ruido

en la música, la percepción y subjetividad, que durante los últimos años me ocupa en los pocos ratos libres que deja mi labor docente.[1]

La hipótesis de esta investigación es la siguiente: el ruido como fenómeno físico no varía a lo largo del tiempo, y como fenómeno cultural, en su incorporación a la música del siglo XX, qué es ruido o no, depende en primer lugar de la intencionalidad artística de los compositores y, finalmente, del criterio de los oyentes que, fuera de un contexto codificado y sin una formación específica, tendrán dificultades para determinar si lo que escuchan se trata de ruido o de una manifestación artística. La metodología que utilizo arranca con un estudio comparado de teorías y términos relacionados con el ruido, pasa por el análisis de fragmentos musicales extraídos de la historia de la música y culmina con la observación de la influencia de la percepción y la subjetividad en la escucha basada en estudios y situaciones concretas, mediante un test de audiciones.

Aunque mi investigación se dirige a oyentes no familiarizados con la música contemporánea, para poder compartir adecuadamente el espíritu de mi investigación, les invito a convertirse, durante unos minutos, en sujetos de un experimento auditivo mediante la escucha atenta de los siguientes fragmentos musicales:

Risveglio di una citta (1913), Luigi Russolo

Ursonate (1922), Kurt Schwitters

Ionisation (1933), Edgar Varèse

Entre fragmento y fragmento, les sugiero reflexionar sin prejuicios sobre sus percepciones, para finalmente contestarse a ustedes mismos, al menos, a estas cuestiones:

¿Cómo valoraría el sonido, le parece agradable, desagradable o neutro? Escoja una de las tres opciones: «agradable», «desagradable», «neutro».

¿Le comunica algo: recuerdos, sensaciones, algún tipo de intencionalidad? Conteste «sí» o «no».

¿Cuál es la procedencia del sonido? ¿Sabe qué lo ha producido? Escoja una de estas dos opciones: «conocida», «desconocida».

Desconozco la familiaridad que cada uno de ustedes pueda tener con la música contemporánea, pero al colaborar tan amablemente con mi investigación quizá estén

1. Campo de estudio de mi tesis doctoral, presentada hace año y medio: Rodriguez Molina, 2017.

contribuyendo a deducir una serie de pautas que permitan entender estas manifestaciones del arte musical, tanto a futuros investigadores como al público en general.

La disonancia es la precursora de la incorporación del ruido a la música.[2] El término «disonancia» apenas ha variado su significado desde los escritos más antiguos conocidos de la antigua Grecia: los de teóricos influidos por Pitágoras, como Platón (siglo IV a. C.) (Fubini, 2002, p. 57), hasta los más recientes publicados en este campo (Wilkins, 2019; Kennedy, 2018; Hendy, 2014; Hainge, 2013; Hegarty, 2012; Demers, 2010; Voegelin, 2010, por mencionar algunos ejemplos). Sin embargo, los conceptos de sonido, música y ruido, que en un tiempo estaban claramente diferenciados rigiéndose por las normas de la estética, las proporciones y lo que se consideraba bello y bueno para el espíritu, hoy se difuminan en un proceso gradual que ya no permite diferenciarlos de forma tan clara. La etimología o la estética nos ofrecen visiones sincrónicas o diacrónicas que arrojan luz sobre los conceptos clave, la evolución y el porqué de ciertos acontecimientos artísticos, pero no pueden explicar lo que concierne al terreno de la sociología y la psicología en lo tocante al fenómeno perceptivo; se trata de un terreno en el que no está clara la línea divisoria entre la subjetividad y la objetividad a la hora de valorar los aspectos artísticos de las obras contemporáneas (Kosko, 2006).

Sensorialmente, una disonancia se percibe de forma similar para dos oídos físicamente iguales, por lo tanto, tiene un componente físico que produce esa sensación (Stumpf, 1890). Pero intelectualmente, esta misma disonancia se percibe de forma muy diferente gracias a factores culturales (Doucleff, 2015), formativos, de contexto del discurso musical y de la escucha, o incluso anímicos; todos ellos alteran el significado de lo que oímos de una forma u otra (Levy, 2004).

La percepción física del ruido tampoco ha variado con el paso del tiempo, el ruido se sigue oyendo como lo que es gracias a determinados factores que alteran las sensaciones del oyente (Véanse: SISMA, 2013 y UNE-ISO 1996-2:2009, 2016). Si se elimina el factor «intensidad alta» (en la que cualquier sonido se convierte en ruido y resulta perjudicial), se abre un gran abanico de posibilidades sobre sucesos sonoros deseados o no deseados, comunicativos o no, que pueden parecer más o menos

2. La consonancia o disonancia nace a partir de la división de la octava que sigue un proceso diferente dentro de cada cultura. Según Goldáraz Gainza: «al escuchar dos sonidos sucesivos o simultáneos su combinación nos resulta más o menos «agradable». Un desiderátum sería que en la división de la escala se incluyesen el mayor número posible de intervalos «agradables», es decir, de consonancias. Hay algunas de estas que parecen gozar de cierta universalidad como la octava y quinta (y cuarta), no así otras como las terceras y sextas, producto de la polifonía occidental» (Goldáraz Gainza, 2000, p. 11).

interesantes, e incluso agradables, como el ASRM[3], los efectos *foley*[4], el diseño sonoro o el paisaje sonoro.

OBJETIVO →		SUBJETIVO → (condiciones de percepción)		MAYOR SUBJETIVIDAD	
	Situación espacio-temporal	**Percepción cerebro**	**Sensación**	**Respuesta o decisión** si la sensación es Agradable o Desagradable (consciente o inconsciente)	
SONIDO	*Variables del entorno:* - Lugar - Tiempo - Ambiente *Estado personal de consciencia* *Umbral diferencial de referencia:* - Alto - Medio - Bajo *Intensidad del sonido* - Alto - Bajo	*Integración en el espacio y/o situación:* - Integrado - Ajeno *Situación emocional:* - Predisposición - Tranquilidad - Irritabilidad - Resignación *Control del estímulo:* - Sí o No - No relevante	- Agradable - Neutra - Desagradable	Sonido agradable Sonido neutro o con información ajena al propio sonido Sonido molesto e impredecible	Música Sonido relajante Sonido desapercibido Ruido Contaminación acústica

Figura 1. Objetividad y subjetividad en la percepción del sonido.

El conocimiento de la intencionalidad o involuntariedad del emisor puede variar la capacidad de percepción y la sensibilidad para considerar si algo es ruido o no, pero no es suficiente para que cambie la naturaleza física del ruido, puesto que solo variaría la predisposición a la escucha (Chion, 1999).

Hoy en día existe una conciencia real del ruido que, dependiendo del contexto en el que nos encontremos, nos hace comprender nuestro entorno sonoro e interactuar con él (Rico Ortega, 2008). En una sociedad cada vez más ruidosa, el ser humano

3. Como el ASMR, un acrónimo que significa *Autonomous Sensory Meridian Response* (respuesta sensorial meridiana autónoma). Este neologismo hace referencia a un fenómeno biológico caracterizado por una sensación placentera que sienten algunas personas, que provoca calidez y relajación, y que en ocasiones puede estar acompañado de cierto hormigueo que se siente normalmente en la cabeza, cuero cabelludo, nuca, espalda o regiones periféricas del cuerpo como respuesta a varios estímulos visuales y auditivos. Este fenómeno, a veces incomprendido, se define como una sensación extraña que produce un estado de relajación y adormecimiento que sirve para combatir el estrés, la ansiedad y todo estado que conlleve una agitación causada por la tensión. Las personas que tienen estas sensaciones son capaces de recordar la primera vez que las sintieron.

4. Los efectos *foley*, también llamados efectos de sala, buscan la recreación de sonidos que no se grabaron en la escena o que, si se grabaron, no poseen el suficiente atractivo sonoro para la escena. Deben su nombre al artista Jack Donovan Foley (1891-1967) y dentro del cine están considerados como un arte, donde han pasado de ser meros ruidos ocasionales a convertirse en un decorado sonoro de la escena que acompañan como elemento narrativo. Todos estos sonidos se graban siempre en estudio a tiempo real y se procesan después dependiendo del resultado que se busque.

se ha acostumbrado a vivir rodeado de ruidos cada vez más variados y, a la vez, estamos aprendiendo a valorar la musicalidad de lo que nos rodea, tanto del paisaje sonoro como del silencio, controlando lo que nos resulta perjudicial y desarrollando cierta predisposición a adentrarnos en nuevos mundos sonoros de la mano de la experimentación auditiva (Cage, 2007).

Me consta que muchos de los presentes son profesores empeñados en conseguir lo que expone el objetivo del congreso que nos ocupa: conocer y contextualizar el hecho investigador y creativo en relación con las disciplinas impartidas en las enseñanzas artísticas, así como facilitar la comprensión y el debate de la investigación propia de la producción artística en todas sus facetas. Por ello, si he conseguido despertar mínimamente su curiosidad sobre la disonancia y el ruido en la música, les invito a completar su audición con la lista completa de obras que encontrarán más abajo. Pero, como el motor primero y fin último de cualquier profesor son sus alumnos, sobre todo les invito a repetir el experimento con ellos en clase: las audiciones y el cuestionario. La escucha de estos fragmentos musicales, junto con la reflexión individual y conjunta en el aula sobre ruido, percepción y subjetividad, podría contribuir a expandir la conciencia de los estudiantes de disciplinas artísticas, despertando su interés en la música contemporánea y, por tanto, a cimentar una pedagogía de tales manifestaciones musicales contribuyendo a revertir su general consideración de minoritarias, tan solo al alcance de unas pocas sensibilidades.

Fragmentos para audiciones[5]:

Risveglio di una citta (1913), Luigi Russolo

Ursonate (1922), Kurt Schwitters

Ionisation (1933), Edgar Varèse

Canto de los adolescentes (1955), Karlheinz Stockhausen

Artikulation (1959), György Ligeti

Water Walk (1960), John Cage

Paisaje sonoro variado: sonido de tráfico, campo, maquinaria industrial y agrícola, etc.

5. Invito a contactar conmigo en la dirección de correo electrónico armolina77@hotmail.com para ampliar o intercambiar información, para obtener una versión más completa del cuestionario de audiciones o para la realización de audiciones con profesores y alumnos interesados en formar parte de la investigación.

Referencias bibliográficas

Cage, J. *Silencio: conferencias y escritos*. Madrid: Ardora, 2007.

Chion, M. *El sonido*. Barcelona: Paidós, 1999.

Demers, J. *Listening through the noise. The aesthetics of experimental electronic music*. New York: Oxford University Press, Inc, 2010.

Doucleff, M. «*Why Pygmies Aren't Scared By The "Psycho" Theme*». National Public Radio, Inc, US. January 9, 2015. [En línea] Disponible en: www.npr.org/sections/goatsandsoda/2015/01/09/375418410/why-pygmies-arent-scared-by-the-psycho-theme

Fubini, E. *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo xx*. Madrid: Alianza, 2002.

Goldáraz Gaínza, J. J. *Afinación y temperamentos históricos*. Madrid: Alianza, 2000.

Hainge, G. *Noise Matters. Towards an ontology of noise*. Nueva York: Bloomsbury Academic, 2013.

Hegarty, P. *Reververations. The philosophy, aesthetics and politics of noise*. Londres: Continuum, 2012.

Hendy, D. *NOISE. A human history of sound and listening*. Londres: Profile Books, 2014.

Kennedy, S. *Future Sounds: The Temporality of Noise*. Nueva York, Londres: Bloomsbury, 2018.

Kosko, B. *Noise*. Nueva York: Penguin Group, 2006.

Levy, F. «*Le tournant des années 70: de la perception induite par la structure aux processus déduits de la perception*». *En Le temps de l'écoute: Gérard Grisey ou la beauté des ombres sonores*. París: L'Harmattan/L'itinéraire, 2004, pp. 103-133.

Rico Ortega, A. *Protección frente al ruido* (Tomo I: Fundamentos). Santiago de Compostela: Editorial Andavira-Tórculo Edicións, 2008.

Rodríguez Molina, A. *De la disonancia a la incorporación del ruido en la música, genealogía y evolución*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2017. [En línea] Disponible en: http://hdl.handle.net/10486/681334

SISMA, *Servicios en Medio Ambiente. Documento Básico de Protección frente al ruido* (CTE, DB HR-C, 2009) Tipos de ruidos. [En línea] Disponible en: http://www.upv.es/contenidos/CADIVALT/info/CTEDBSccHR.pdf

Stumpf, C. *Tonpsychologie*. Leipzig: Verlag Von S. Hirzel, 1890.

UNE-ISO 1996-2: 2009. «*Acústica. Descripción, medición y evaluación del ruido ambiental. Parte 2: Determinación de los niveles de ruido ambiental*». Equivalencia internacional: ISO 1996-2: 2007. [En línea] Disponible en: http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0043828#.WG7iXH2uYfB

Voegelin, S. *Listening to noise and silence*. Londres: Bloomsbury 3PL, 2010.

Wilkins, I. *Irreversible Noise*. Falmouth: Urbanomic, 2019.

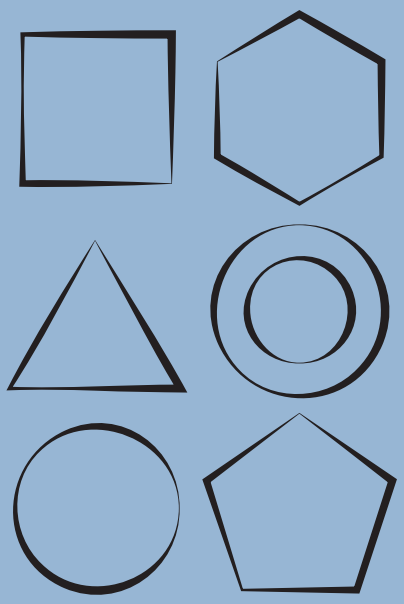
educación

COMUNICACIONES PRESENTADAS EN EL CONGRESO

música y canto

Incipit: la búsqueda de un lenguaje multidisciplinario en el punto de encuentro entre la antigüedad y contemporaneidad

Lobke Sprenkeling



Incipit: la búsqueda de un lenguaje multidisciplinario en el punto de encuentro entre la antigüedad y la contemporaneidad

Lobke Sprenkeling

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos

Palabras clave

Música antigua; investigación multidisciplinar; performance

Resumen

En esta intervención hablaré de mi tesis doctoral de 2016, una investigación basada en la práctica artística en forma de un solo performance titulado *Incipit*. Esta tesis ha cubierto tres áreas de investigación: la música antigua, la *performance art* y el estudio literario-filosófico de la obra de Dante. El punto de partida fue la idea de que tanto la música antigua como el teatro musical experimental pueden arrojar una luz diferente el uno sobre el otro y enriquecernos con nuevas perspectivas. Otro interés de esta investigación fue el trabajo con las referencias a la música y los ruidos en la *Divina Comedia* desde una base práctico-musical combinada con un rigor historicista, lo que nos brinda otra perspectiva sobre Dante, así como sobre la música y el ruido en la Edad Media.

Comunicación

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
che la diritta via era smarrita.

A mitad del camino de nuestra vida
me encontré en una selva oscura,
porque la vía recta se había perdido.

Hoy expongo los pasos que me llevaron a mi propia *dirita via* en mi tesis doctoral de 2016 desarrollada en la Universidad Politécnica de Valencia, que es una investigación basada en la práctica artística de un solo performance titulado *Incipit*, que significa, muy apropiadamente, «principio». Lo complejo de esta tesis fue su carácter multidisciplinar por cubrir tres áreas de investigación: la música antigua, la *performance art* y el estudio literario-filosófico de la obra de Dante. Mi intención fue investigar la aplicación de las metodologías usadas para la música antigua en la *performance art*, a través de una lectura de las referencias sonoras en la *Divina Comedia*.

Empecé mi viaje con la idea de que tanto la música antigua como la *performance art* pueden arrojar una luz diferente el uno sobre el otro y enriquecernos con nuevas perspectivas. Otro interés de esta investigación fue el trabajo con las referencias a la música y los ruidos en la *Divina Comedia* desde una base práctico-musical combinada con un rigor historicista, lo que nos brinda otra perspectiva sobre Dante, así como sobre la música y el ruido en la Edad Media. Esto me ha conducido a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuyen los métodos de trabajo derivados de la interpretación históricamente informada a la creación de una performance mediante una puesta en escena de la *Divina Comedia*?

El objetivo general de esta investigación, por lo tanto, es crear una puesta en escena en la que se combinen estas disciplinas artísticas e investigar a través de la práctica artística cómo se influyen mutuamente la música antigua y la *performance art*. Antes de seguir, quisiera dedicar unas palabras a cada una de las disciplinas.

La manera historicista de abordar la música antigua se llama en inglés *Historically Informed Performance* (HIP), que es la interpretación lo más informada posible sobre la práctica interpretativa histórica de aquella música. Queremos saber con qué instrumentos o voces se interpretaba, cómo sonaba, qué ornamentos se añadieron a la música, si se añadían voces, el carácter de la obra; en resumen, todas aquellas cosas que las notas musicales en sí no nos cuentan si no estudiamos documentos históricos. Esto no es para reproducir la exacta versión histórica, porque por varias

razones sería imposible y a veces incluso indeseable (como ocurre en el caso de los castrati). Aun así, nuestra responsabilidad es ser tan conscientes como sea posible de los aspectos prácticos y conceptuales de la música.

La *performance art* es un arte entre las artes, un campo multidisciplinar que trata de la presentación más que de la representación. En este caso he abordado lo músico-teatral, donde la música se convierte en algo teatral y lo teatral en algo musical. Este campo no tiene límites fijos y se solapa con disciplinas como el teatro, la danza, la música y las artes visuales. En cuanto a la *Divina Comedia*, escrita por Dante alrededor del año 1300, podemos afirmar que es un documento fascinante, enciclopédico y filosófico que nos abre una ventana extraordinaria al mundo medieval.

Mi estrategia de investigación fue basada en la práctica, y consistía en la creación de la obra *Incipit*, porque la única manera de descubrir cómo interactúan la interpretación históricamente informada y la *performance art* es a través de la creación de una puesta en escena. Aquí es donde entra la *Divina Comedia* de Dante, que nos proporciona una base histórica y musical para la investigación, además de una base filosófica y conceptual. En este sentido ha demostrado ser una fuente rica que ha funcionado como puente entre la Edad Media y las artes multidisciplinares contemporáneas.

La metodología consistió en un análisis de la *Divina Comedia*, incluyendo las ideas filosóficas subyacentes y el contexto histórico. Una vez definidas las referencias musicales en el texto, utilicé la metodología de la música antigua en las fuentes musicales históricas de los cantos litúrgicos que menciona Dante. Usé la composición musical para el paisaje sonoro no musical del infierno y para la polifonía de los cantos en el paraíso. Finalmente, desarrollé un proceso creativo a través del trabajo con el cuerpo, la voz y la acción en el escenario.

Sigo con un resumen de mi proceso de trabajo.

Estudié a fondo la *Divina Comedia* y la literatura especializada en sus ideas subyacentes. Marqué todas las referencias que Dante hace a sonidos (tanto musicales como no musicales), movimiento, gesto, color y luz, y creé una tabla que ha servido como una fuente rica en elementos compositivos para la puesta en escena. De todas estas referencias, las sonoras eran las primarias. En el infierno no existe la música sino solamente el ruido. Aquí, las almas no pueden oír ni producir música, ya que esta se consideraba como algo divino y estas almas han perdido la capacidad de conectar con ella. El infierno es el reino de la antimúsica y, por lo tanto, su puesta en escena consiste en una composición de ruidos. Por el contrario, el purgatorio y el paraíso tienen bastantes referencias musicales. En el purgatorio, cada canto refleja su

respectivo pecado y por el orden de los cantos se ha descubierto que el purgatorio de Dante en realidad es una gran liturgia. Su paraíso es un caso algo diferente. Allí aparecen cantos litúrgicos parafraseados, que se muestran como versiones divinas de esos cantos. Además, los sentidos humanos del protagonista Dante a menudo no comprenden la música divina que escuchan. Es fascinante cómo hemos podido entrar —aunque sea superficialmente— en la cabeza de Dante a través de lo sonoro.

Para el infierno usé sonidos no musicales tal como los describe Dante e hice una composición sonora con ellos de tal forma que sigue cronológicamente la narración de Dante. Busqué las fuentes históricas de los cantos mencionados o parafraseados en el purgatorio y en el paraíso. Trabajé con cantos digitalizados. La mayoría de los manuscritos florentinos e italianos en general han sido indexados, pero no digitalizados, en cantusdatabase.org, donde se menciona el modo eclesiástico en el que están. Tuve en cuenta, igualmente en mi consulta, los diferentes manuscritos digitalizados suizos y austriacos, que habrían sido iguales o muy parecidos a las versiones que conocía Dante.

Transcribí los cantos desde su notación cuadrada medieval a una notación actual. Según Jerome de Moravia, que trabajaba en el área de París en la segunda mitad del siglo XIII, la manera tradicional de interpretar el canto llano era más bien binaria que ternaria. He seguido sus reglas rítmicas en mi transcripción. En el proceso de ensayo para las grabaciones de la banda sonora probé ornamentos sencillos de los que la bibliografía especializada nos da escasas pistas, algunas de las cuales incluí en las grabaciones finales. Para el paraíso compuse dos voces adicionales a las melodías elegidas según las reglas de la polifonía improvisada de alrededor de 1300 y luego grabé estas tres voces.

Cuando había grabado los sonidos y la música, empecé con los ensayos físicos. Los sonidos fueron el punto de partida, pero trabajé con una lectura conceptual y filosófica de la *Divina Comedia* siguiendo a varios autores especializados en la obra de Dante. Algunos de los sonidos infernales son expresados en directo, igual que los cantos del purgatorio y la tercera voz de las polifonías del paraíso. En los ensayos se adaptó la banda sonora según el *feedback* del trabajo físico-visual, pero también se investigó la reacción corporal a los sonidos. Los ensayos también se centraron en el trabajo creativo con el cuerpo y la luz.

El resultado fue una performance, un solo en el que las referencias sonoras se respetaron lo más posible y el resto de elementos se crearon como reacción a ella. Debido a su naturaleza antimusical, el infierno de *Incipit* ha llegado a tener un carácter más performativo. El cuerpo y el sonido están interconectados. El infierno se trata del ser humano en su estado más bestial; un cuerpo desnudo que sufre eternamente, sin

ninguna esperanza de ser rescatado. El alma está completamente sola y manipulada por elementos invisibles que se expresan con los sonidos. Se trata de la locura, del lado más oscuro del alma humana. El purgatorio es una parte más dramatizada y lúdica que representa nuestro lado más humano en la lucha interior para convertirnos en mejores personas. Aquí existe la esperanza, que convierte el sufrimiento en algo más purificador. Finalmente, el paraíso es un diálogo entre cuerpo y luz, de modo que existe una tensión entre lo físico y lo inmaterial, la presencia y la no presencia; que representa, así, lo transhumano, el lado más espiritual del ser humano. Aquí, la polifonía cantada por una misma persona sugiere la divinidad, que es uno y muchos al mismo tiempo, mientras que también muestra que el ego ya no tiene importancia. La proyección del texto literario original del principio y final de cada uno de los tres cánticos se ha mantenido en las transiciones entre los tres «actos», como los podríamos llamar.

Conclusiones

La naturaleza de la música y su proceso de trabajo tuvieron un efecto notable sobre las decisiones artísticas para la puesta en escena. La metodología usada en la música antigua no solo determinó los sonidos y la música, sino que también influyó en varias decisiones creativas. El punto de partida no consistía en improvisaciones sino en una investigación rigurosa tanto en el área musical como en el texto literario de Dante. Ambos eran históricos y se intentó respetarlos lo más posible. En el caso de la *Divina Comedia* esto no fue tanto en el sentido literal del texto sino más bien en lo que Dante intentó comunicar, sus ideas filosóficas y espirituales. Por lo tanto, la puesta en escena fue determinada por la metodología utilizada para la música antigua, ya que la música y las ideas subyacentes eran muy claras desde el principio. También el color sonoro, los tipos de melodía y el ritmo influyen significantemente en el resultado músico-teatral, ya que crean una determinación sonora a la que la puesta en escena puede reaccionar tanto con iniciativas similares como contrarias. La adición de las dos voces polifónicas según las reglas de alrededor de 1300 creó un universo sonoro especial con su propio lenguaje particular que determinó la estética músico-teatral.

La combinación de la música antigua (con su respectiva metodología) y el teatro musical experimental ha dado lugar a otras formas de entender ambas disciplinas artísticas. No solo aporta en la búsqueda de nuevos lenguajes teatrales, sino que la música antigua y los conceptos históricos que la acompañan pueden permitirnos ver el mundo contemporáneo con otros ojos. También puede contribuir al pensamiento sobre las metodologías en otras disciplinas y cómo estas pueden conducir a diferentes procesos creativos.

Por otro lado, el trabajo con metodologías de otros campos diferentes a la *performance art* puede ayudarnos a pensar sobre metodologías en las artes multidisciplinarias experimentales y cómo estas pueden dar lugar a diferentes procesos creativos.

Esta investigación también nos ha brindado nuevas percepciones de las referencias sonoras en la *Divina Comedia* de Dante y de esta forma puede contribuir en el campo de los estudios de este autor. Por último, la aplicación de las reglas de la polifonía improvisada de alrededor de 1300 es aún una práctica poco común y por tanto contribuye al campo de la música antigua y en concreto a los estudios musicales de la Edad Media.

Hemos llegado al final de nuestro breve recorrido, el cual me gustaría adornar con estas palabras de Dante:

> e fa la lingua mia tanto possente,
> ch'una favilla sol de la tua gloria
> possa lasciare a la futura gente.
>
> y haz que mi lengua sea tan potente,
> que una chispa tan solo de tu gloria
> pueda llegar a la gente del futuro.

Referencias bibliográficas

Bent, M. «Songs without music in Dante's *De vulgari eloquentia*: cantio and related terms». *Et facciam dolçi canti. Studi in onore di Agostino Ziino in occasione del suo 65° compleanno*. Antolini, B. M., Teresa Maria Gialdroni, Annunziato Pugliese (Eds.). Lucca: LIM-Libreria Italiana Musicale, I, 2004, pp. 161-181.

Berentsen, N. «From Treatise to Classroom: Teaching Fifteenth-Century Improvised Counterpoint». *Journal of the Alamire Foundation* 6, 2, 2014, pp. 221-242.

Burstyn, S. «Contrapuntal texture in non-learned medieval polyphony». *Polyphonies de tradition orale: histoire et traditions vivantes*. Meyer, C. (Ed.). Paris: Éditions Creaphis, 1994, pp. 160-169.

Ciabattoni, F. *Dante's Journey to Polyphony*. Toronto: University of Toronto, 2010.

Ciabattoni, F. «Musical Ways around Ineffability (Paradiso 10-15)». En *Dante Studies, cxxxi*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2013.

Dante Alighieri (1304/7-1321), *Divina Commedia*. [En línea] Disponible en: https://it.wikisource.org/wiki/Divina_Commedia

Gragnolati, M. *Experiencing the Afterlife: Soul and Body in Dante and Medieval Culture*. Indiana: University of Notre Dame, 2017.

Gutton, J. P. *Bruits et sons dans notre histoire*. Paris: PUF, 2000.

Hollander, R. «The Princeton Dante Project», Princeton University, 1999. [En línea] Disponible en: https://dante.princeton.edu/

Hübner, F. *Shifting Identities: The Musician as Theatrical Performer* (tesis doctoral) Leiden University: Leiden, 2013.

Mahrt, W. P. «Dante's musical progress through the Commedia». *The echo of music. Essays in honor of Marie Louise Göllner.* Sullivan, B. (Ed.). Detroit: Harmony Park Pr, 2004.

Mauser, S. *Musiktheater im 20. Jahrhundert*. Laaber: Laaber Verlag, 2002

Mazzotta, G. «Dante in Translation». *24 Yale Online Lectures*, 2008. [En línea] Disponible en: https://oyc.yale.edu/italian-language-and-literature/ital-310

McGee, T. J. *The Sound of Medieval Song. Ornamentation and vocal style according to the treatises*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

Moevs, C. *The Metaphysics of Dante's Comedy.* New York: University of Notre Dame, 2005.

Pérès, M. *Les Voix du Plain-chant*. Paris: Desclée de Brouwer, 2001.

Power, C. *Presence in Play – A Critique of Theories of Presence in the Theatre*. Amsterdam/New York: Rodopi, 2008.

Raffa, G. P. *The Complete Danteworlds. A Readers Guide to the Divine Comedy*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

Rebstock, M.; Roesner, D. *Composed Theatre: Aesthetics, Practices, Processes*. Bristol: Intellect Ldt, 2012.

Salzman, M.; Desi, T. *The New Music Theater: Seeing the Voice, Hearing the Body*. New York: Oxford University Press, 2008.

Sánchez, J. A. «De las dramaturgias de la imagen a las dramaturgias de la imaginación». *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, 32, 2007, pp. 270-280.

Sprenkeling, L. INCIPIT: *The search for a multidisciplinary language at the crossroads of Antiquity and Contemporaneity* (tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2016.

Summerly, J. «Vocal Performance before c. 1430». *The Cambridge History of Musical Performance.* Lawson, C., Robin Stowell (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Wilson, D. F. *Music of the Middle Ages. Style and Structure*. New York: Schirmer Books, 1990.

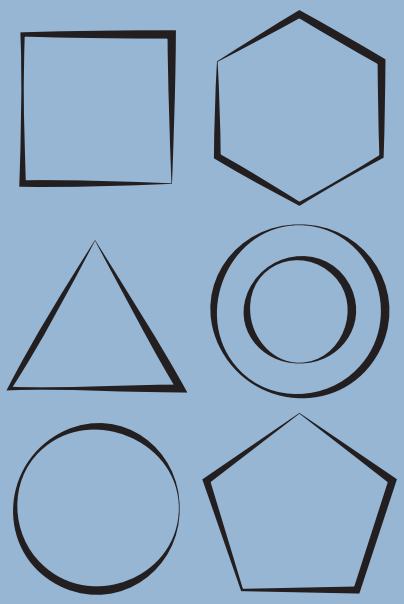
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

música y canto

Big data, Twitter y música: nuevos caminos en la investigación artística

Álvaro L. Maroto Conde



Big data, Twitter y música: nuevos caminos en la investigación

Álvaro L. Maroto Conde

Universidad de Córdoba

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Big data; Twitter; músico; investigación; análisis

Resumen

El análisis de *big data*, entendido como la inmensa información generada digitalmente en la actualidad, que por su dimensión plantea dificultades técnicas en cuanto a su tratamiento y manipulación (Chen et al., 2014, pp. 179-208), es una nueva disciplina que se está aplicando a diferentes campos de investigación. La propuesta ofrecida en el presente estudio pretende proporcionar un nuevo enfoque en el análisis de la difusión de contenidos, así como de la influencia social desde una perspectiva demográfica y geográfica del contenido que los artistas generan a través de la red social Twitter, que ayude a mejorar la perspectiva laboral y salida profesional del músico actual.

Introducción

El análisis de *big data*, entendido como la inmensa información generada digitalmente en la actualidad, que por su dimensión plantea dificultades técnicas en cuanto a su tratamiento y manipulación (Chen *et al.*, 2014, pp. 179-208), es una nueva disciplina que se está aplicando a diferentes campos de investigación. La propuesta ofrecida en el presente estudio pretende proporcionar un nuevo enfoque en el análisis de la difusión de contenidos, así como de la influencia social desde una perspectiva demo-

gráfica y geográfica del contenido que los artistas generan a través de la red social Twitter, basándonos exclusivamente en sus interacciones comunicativas.

Esta propuesta plantea la siguiente idea: el análisis mediante técnicas de *big data* de la red social Twitter permite detectar comunidades de influencia de artistas musicales y obtener información sobre el perfil de población alcanzado desde un punto de vista social y geográfico, con resultados actualizados y de forma efectiva y rápida, por lo que se plantea como objetivo el establecer una metodología de análisis que verifique dicha propuesta, generando información de valor que permita mejorar la perspectiva y salida profesional del músico actual.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se ha creado una herramienta informática específica que, mediante la interfaz de programación (API) de Twitter permite obtener todo tipo de información variada del contenido de la red social.

En concreto, la herramienta obtiene la siguiente información en relación con el perfil de usuario:

- Nombre de usuario e identificador de cuenta
- Número de usuarios seguidos y seguidores
- Número de tuits y de favoritos.

Por otro lado, la herramienta obtiene los tuits geolocalizados que produce la interfaz de la red social en tiempo real, almacenándolos para su posterior procesamiento. La información de estos tuits incluye los siguientes datos:

- Usuario que ha generado el tuit
- Texto del tuit completo
- Fecha y hora de generación
- Coordenadas geográficas
- Idioma utilizado
- País de creación del texto.

Este subsistema obtiene los tuits de la red social con una ratio de 4.320.000 mensajes diarios, con una longitud media de 36 palabras y produciendo más de 155 millones de unidades léxicas.

La herramienta se ha diseñado mediante la tradicional arquitectura cliente-servidor, utilizando el estándar web como interfaz, en aras de una mayor universalidad y facilidad de acceso interplataformas. De este modo, accediendo a ella podemos visualizar de forma rápida las estadísticas en tiempo real del contenido que se está procesando de Twitter.

Con todos los datos obtenidos se aplica un algoritmo de detección de comunidades (Blondel *et al.*, 2008) que permite agrupar a los usuarios en función de la relación de afinidad (seguidos/seguidores). Por razones de eficiencia este algoritmo se ha limitado a usuarios con un máximo de 5000 relaciones de seguimiento, puesto que un mayor número evidencia un exceso de deseo de notabilidad y por tanto un bajo interés en la relación directa con otros usuarios.

Una característica importante encontrada tras la aplicación de este algoritmo es que el factor principal del agrupamiento resultante es el idioma, y solo en los casos en los que la relación, además, era suficientemente estrecha se han creado los subgrupos en función de interés. Este hecho evidencia la gran brecha lingüística y el condicionante idiomático en la difusión de contenidos por vía digital y en redes sociales. No obstante, en las comunidades fundamentalmente de habla inglesa la detección de comunidades ha extraído con gran precisión los conjuntos de usuarios a analizar.

Una vez obtenido el conjunto de individuos relacionados directamente con la música, la herramienta podrá realizar estadísticas sobre menciones de los componentes del mismo dentro del corpus de Twitter recogido mediante el módulo de recopilación de tuits en tiempo real. En concreto, para este experimento se ha seleccionado un conjunto de datos de un periodo de 113 días, desde el 13 de febrero de 2017 hasta el 6 de junio de 2017, y se han analizado los resultados cuantificados desde un punto de vista geográfico y lingüístico.

De este modo, se ha añadido un ranking de popularidad en función de los seguidores, de las menciones recibidas a lo largo del periodo analizado, de la distribución geográfica mundial de dichas menciones, del idioma utilizado en las mismas, así como de las estadísticas básicas de producción de información, interacciones con otros artistas, etc.

La herramienta informática

Módulo general

La herramienta, accesible mediante un simple navegador web nos presenta en primera instancia en tiempo real dónde se están produciendo los tuits en un mapa. Esta representación permite también observar el mismo contenido tal y como se está produciendo en cualquier rincón del planeta. Se han añadido varios mapas de diferente coloración para su correcta visualización, así como ajustes de tamaño de píxel y filtrado por idiomas, tal y como se observa en la figura 1. Adicionalmente se ha incluido una Tweetbox que muestra los tuits recopilados en tiempo real (fig. 2).

Del mismo modo, la aplicación analiza el idioma del contenido de forma global y en franjas horarias, para tener tanto una perspectiva general como un histograma simbólico que nos permita conocer el idioma más utilizado en la red en cada hora, (figs. 3 y 4).

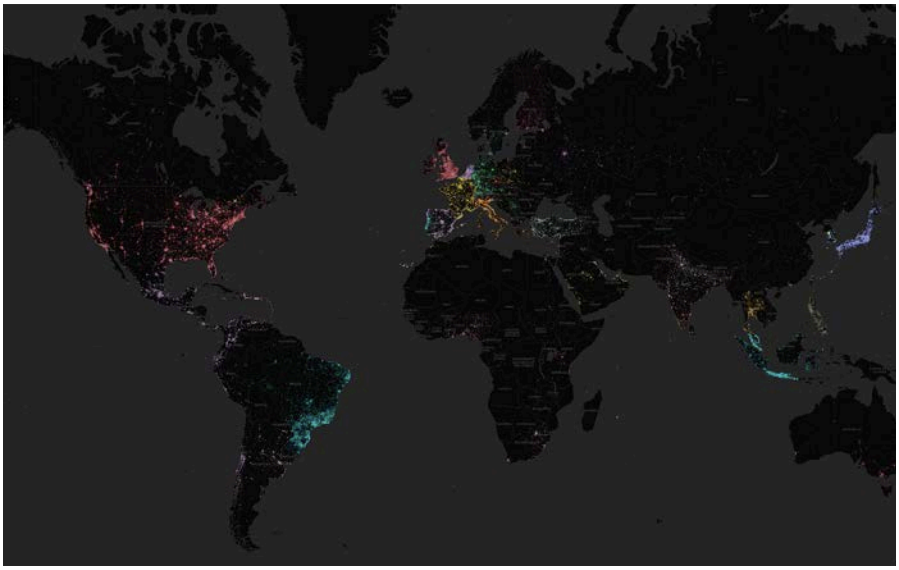


Figura 1. Mapa geográfico con los tuits recopilados

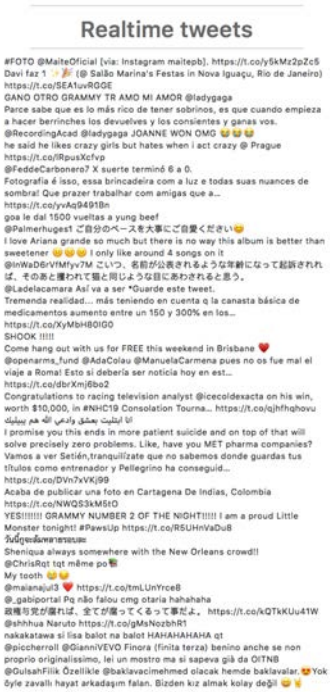


Figura 2. Tweetbox

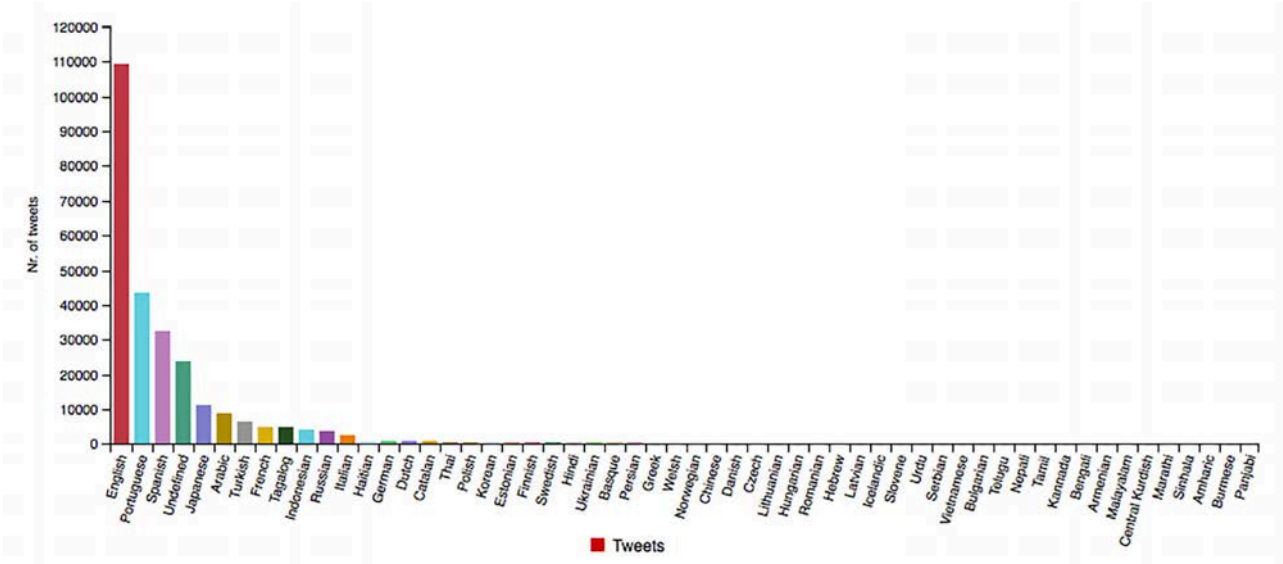


Figura 3. Idiomas mostrados

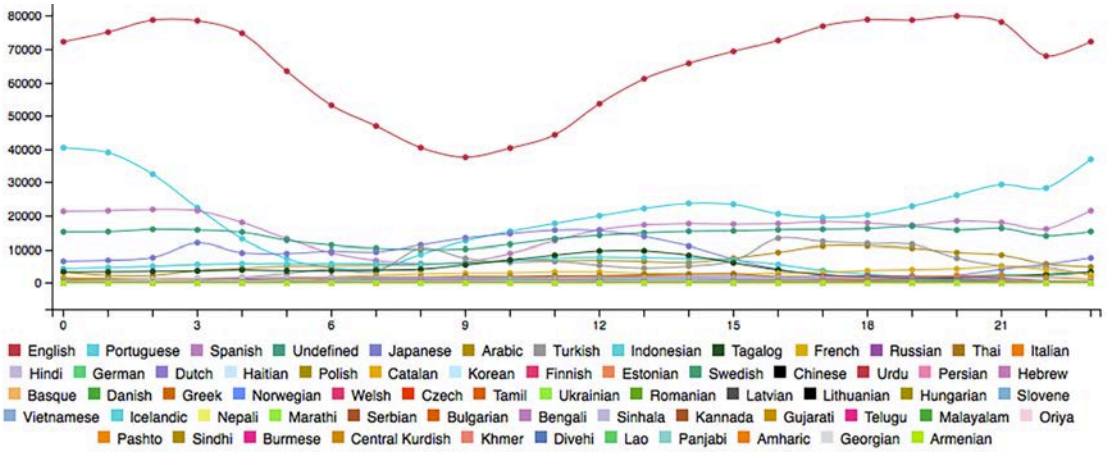


Figura 4. Histograma de idiomas por franja horaria

Análisis de las cuentas verificadas

En un segundo módulo se ha obtenido un listado de las cuentas verificadas de Twitter, que se presentan de forma tabulada y muestran los campos anteriormente citados, tal y como se ve en la figura 5. Dicho listado permite buscar mediante un cuadro de texto, y posee un enlace directo al perfil de Twitter, así como ordenar los valores.

Nombre	Usuario	Ubicación	Tuits	Seguidores	Siguiendo	Favoritos	Enlace
Sarah Greene	@mssarahgreene	Dublin	3.195	9.010	767	1.602	Link
SpotifyCaresSE	@SpotifyCaresSE		46	30	0	1	Link
Triple Frontier	@triplefrontier		15	547	1	122	Link
Bahaa Magdy	@BahaaMagdy_15	القاهرة, مصر	41	1.043	73	48	Link
CSA	@CSAoficial	Maceió, Brasil	12.996	16.154	93	477	Link
Justine Handelman	@JustineHandelm1	Washington, DC	302	669	216	20	Link
Edward Rogers	@EdwardSRogers	Toronto	374	1.944	406	11	Link
derek rose	@derek7272	Sydney, New South Wales	2.928	2.090	4.679	576	Link
Rougarou	@RPrograis	New Orleans, LA	3.805	3.878	447	2.036	Link
JayKode	@JayKode	Los Angeles, CA	5.919	5.945	446	46.911	Link

Showing 1 to 10 of 310539 rows 10 rows per page ‹ 1 2 3 4 5 ... 31054 ›

Figura 5. Listado de cuentas verificadas

A continuación, el módulo muestra la lista de cuentas con campos adicionales calculados a partir de los valores anteriores.

El primero de estos valores es el impacto de actividad, calculado como el producto de la producción de la suma de tuits junto con el número de elementos marcados como favoritos por los seguidores. Este cálculo se ha realizado de este modo porque cada elemento marcado como favorito por un usuario se muestra a sus seguidores y de esta forma se realiza un doble impacto al posibilitar el retuit, función que aumenta la difusión del contenido.

El segundo campo añadido es el clúster o comunidad asignada a la cuenta. Estas comunidades aparecen indicadas sin nombre y es labor del investigador asociar cada conjunto a una temática mediante la observación de sus componentes.

El tercer campo consiste en el número de países donde se han producido referencias en tuits al usuario en cuestión, mientras que el cuarto campo hace referencia al número de idiomas utilizados para realizar interacciones con el usuario.

Finalmente, el quinto campo es un enlace que permite realizar una visualización de los datos del usuario elegido de forma particular, para así obtener información pormenorizada del mismo. Esta información comprende una distribución percentual de los idiomas utilizados por cada tuit y la visualización del contenido en un mapa mundial de forma geolocalizada y mediante una representación basada en colores que identifica el idioma del texto en cuestión (fig. 1).

Resultados

Para la comprobación de la utilidad de la herramienta se han realizado varios estudios que se enumerarán a continuación.

Ranking diario de cuentas más citadas *(top 25)*.

Ranking de generación de menciones independientemente de la comunidad *(top 50)*.

Ranking de seguidores en comunidades musicales *(top 25)*.

Ranking de alcance por países e idiomas *(top 25)*.

Ranking diario de cuentas más citadas *(top 25)*

En el módulo principal se ha obtenido la lista de los usuarios que más activamente han sido citados durante las últimas 24 horas. A continuación, se enumerará la lista en cuestión en la tabla 1.

Nº	Usuario	Menciones
1	realdonaldtrump	59160
2	youtube	17229
3	ilhanmn	12102
4	narendramodi	9858
5	aoc	8291
6	rahulgandhi	8166
7	donaldjtrumpjr	7063
8	infosrv	7039
9	googuns_lulz	6931
10	cnn	6461
11	iamcardib	5760
12	m6no553	5628
13	potus	5530
14	arianagrande	5243
15	jairbolsonaro	4741
16	everyfinnishno	4637
17	bjp4india	4497
18	recordingacad	4292
19	lopezobrador_	4125
20	kamalaharris	4108
21	twitter	4010
22	incindia	3832
23	jguaido	3801
24	ladygaga	3729
25	gop	3725

Tabla 1. Listado de cuentas más citadas en 24 horas

Del mismo modo, y para intentar hacer un perfil de los usuarios de la red en esta franja de tiempo, se ha realizado una gráfica que permite observar la distribución de idiomas del contenido generado, mostrada en la figura 6.

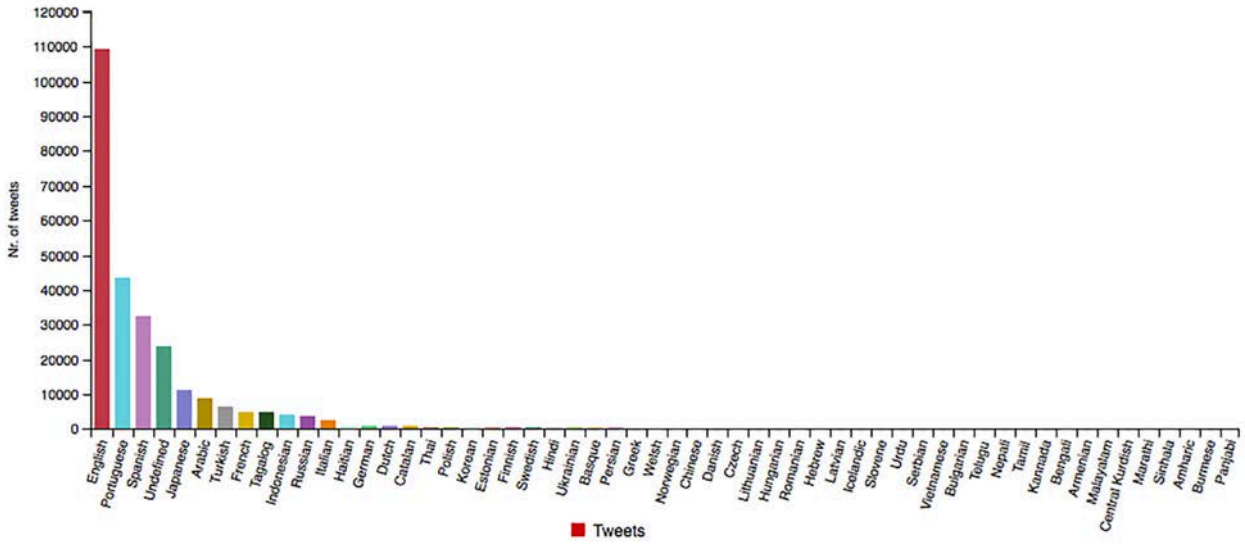


Figura 6. Idiomas utilizados en la muestra

También podremos obtener una idea general del origen de dichos tuits mediante la visualización de un mapa coroplético, representado en la figura 7.

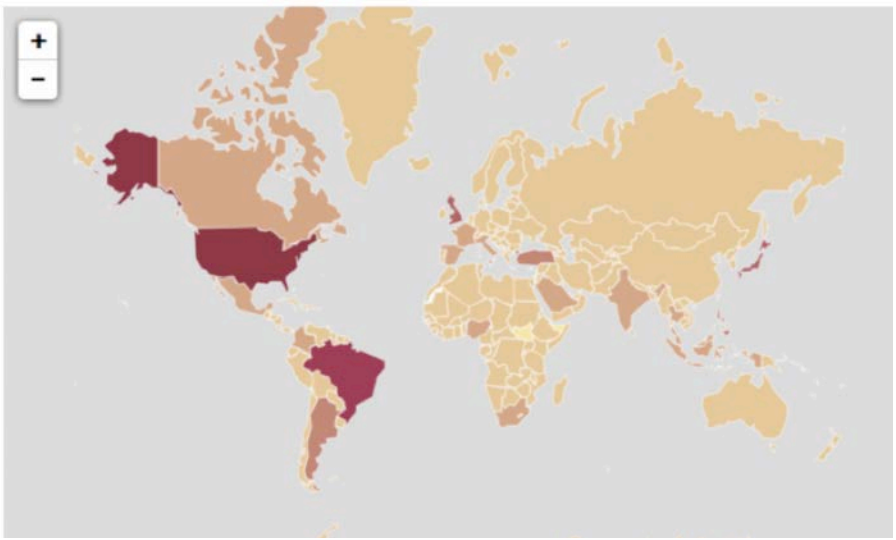


Figura 7. Mapa coroplético de origen de tuits

Observando las diferentes figuras se obtienen resultados valiosos. El primero es la prevalencia del inglés como primera lengua en la red social, seguido por el portugués, el español y el japonés (intercalándose los tuits no reconocidos o sin idioma

específico). El volumen del idioma mayoritario ha resultado ser mayor que los cuatro consecutivos sumados.

Por otro lado, también queda patente la dominancia de Estados Unidos, Brasil, Inglaterra, Japón y Argentina como países generadores de contenido en un primer nivel. También, de forma particular, se observa como Donald Trump es la persona más mencionada en las redes sociales, muy por encima de su directo competidor: el servicio de streaming YouTube, la artista musical Cardi B (@iamcardib) aparece en undécima posición. Esta información ha de considerarse volátil por lo reducido de la muestra (24 horas).

Ranking de generación de menciones independientemente de la comunidad *(top 50)*

La siguiente información obtenida de la herramienta extrae las 50 cuentas de los usuarios verificados más mencionados en la red social en el periodo seleccionado, tal y como se muestra en la tabla 2.

De nuevo la política de Donald Trump se superpone a todos los demás elementos. No obstante, agrupados por comunidad, obtendríamos la figura 8, que muestra el contenido por tipo.

R	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interac.	Clúster
1	Donald J. Trump	realdonaldtrump	56141621	210	48	781288	EN Politics
2	YouTube	youtube	71010543	224	53	469004	EN Music/Media
3	Facebook	facebook	13484268	217	55	446016	EN Tech
4	President Trump	potus	24640868	189	46	400503	EN Politics
5	Instagram	instagram	36930047	213	52	351745	EN Tech
6	Starbucks Coffee	starbucks	11455810	152	39	285283	EN Commerce
7	The Associated Press	ap	13059825	207	52	247438	EN Media
8	CNN	cnn	40859260	192	47	245066	EN Media
9	Google	google	20621988	210	49	214981	EN Tech
10	Fox News	foxnews	18337827	154	35	189344	EN Media
11	NBA	nba	27481990	183	43	170789	EN Sports
12	Arsenal FC	arsenal	13869922	194	42	156561	EN Sports
13	ABC News	abc	13989062	189	44	147802	EN Media
14	P!nk	pink	31915141	211	44	143909	EN Music/Media
15	Drizzy	drake	37460552	183	35	142748	EN Music/Media
16	Narendra Modi	narendramodi	44606808	114	45	117887	IN Cluster
17	Billboard	billboard	6948986	151	35	98484	EN Music/Media

R	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interac.	Clúster
18	COMMON	common	5328590	192	36	98115	EN Music/Media
19	NASA	nasa	29899050	167	48	91867	EN Tech
20	T.I.	tip	8479426	189	37	90371	EN Music/Media
21	ESPN	espn	33701447	133	37	88897	EN Media
22	Justin Bieber	justinbieber	104594890	165	39	82008	EN Music/Media
23	KATY PERRY	katyperry	106844579	134	33	77876	EN Music/Media
24	The New York Times	nytimes	42418988	159	41	74938	EN Media
25	NFL	nfl	24167361	137	39	73806	EN Sports
26	The White House	whitehouse	17660314	147	37	67420	EN Politics
27	Rihanna	rihanna	88403049	177	37	63111	EN Music/Media
28	Cristiano Ronaldo	cristiano	75497306	174	44	58311	EN Sports
29	Real Madrid C. F.	realmadrid	31147148	163	41	51138	ES Cluster
30	Ariana Grande	arianagrande	59391023	150	37	49689	EN Music/Media
31	Hillary Clinton	hillaryclinton	23649557	127	34	48507	EN Politics
32	Liverpool FC	lfc	10745621	152	41	46388	EN Sports
33	The Washington Post	washingtonpost	13137562	138	35	44908	EN Media
34	Coldplay	coldplay	23793321	149	36	44487	EN Music/Media
35	Xbox	xbox	13025560	142	36	44384	EN Tech
36	Ed Sheeran	edsheeran	19368050	155	37	44155	EN Music/Media
37	Arvind Kejriwal	arvindkejriwal	14204574	71	34	40787	IN Cluster
38	Barack Obama	barackobama	103497657	155	39	39502	EN Politics
39	QUEEN	nickiminaj	20509983	157	34	38511	EN Music/Media
40	Shawn Mendes	shawnmendes	20353228	121	32	38435	EN Music/Media
41	PMO India	pmoindia	27427765	80	40	38136	IN Cluster
42	UEFA Champions	championsleague	22333011	165	42	35483	EN Sports
43	Manchester United	manutd	18485053	170	41	35022	EN Sports
44	Pope Francis	pontifex	17788081	126	34	34161	EN Politics
45	MTV	mtv	15491664	151	46	31683	EN Media
46	Adele	adele	27967825	159	37	27475	EN Music/Media
47	BEYONCÉ	beyonce	14822126	163	34	27004	EN Music/Media
48	FC Barcelona	fcbarcelona	28951960	168	42	26059	EN Sports
49	Chance The Rapper	chancetherapper	7961047	100	28	25525	EN Music/Media
50	CNN Breaking News	cnnbrk	54457503	104	37	25056	EN Media

Tabla 2. Ranking de generación de menciones independientemente de la comunidad

Esta tabla es bastante reveladora, puesto que podemos ver como la comunidad musical (artistas y medios de comunicación especializados) sobrepasa, dentro del *top 50*, a

políticos y deportistas, dato que quizá en primera instancia puede parecer inesperado. Esta cuestión puede deberse a factores demográficos y al «fenómeno fan» de edades más afines a la tecnología, que utilizarían la red social como primer medio de información y seguimiento por delante de otros más tradicionales como las revistas, la televisión o la radio.

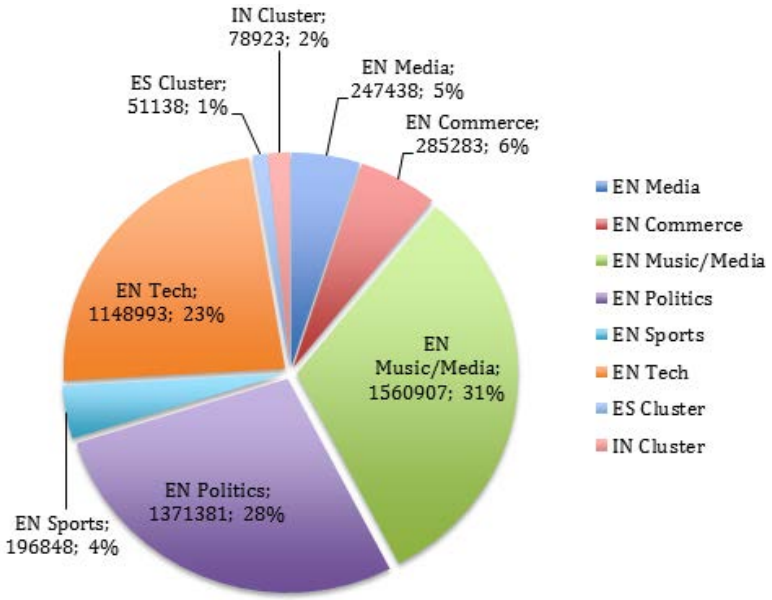


Figura 8. Distribución de menciones por comunidad en el *top 50* de usuarios

Como dato anecdótico, se observa la comunidad hindú (en particular la relacionada con la política) con una aparición del 2 % dentro de las áreas más influyentes de Twitter.

Ranking de seguidores en comunidades musicales *(top 25)*

El siguiente estudio realizado se centra en el clúster de comunidades musicales, en el que se ha creado un ranking ordenado por el número de seguidores tal y como se puede observar en la tabla 3. En primer lugar, aparece Katy Perry, con 106 millones de seguidores, seguida por Justin Bieber, con unos 2 millones de seguidores menos, y les siguen Rihanna, Lady Gaga, y Ellen DeGeneres, presentadora de un late show muy relacionado con el entorno musical.

Es bastante representativo el hecho de que tradicionalmente la influencia en redes sociales se ha medido desde el volumen de seguidores. Sin embargo, tras analizar la influencia y menciones que reciben los artistas encontramos un panorama bien dis-

tinto: el número de interacciones y menciones recibidas no tiene una correspondencia con el número de seguidores. Por ejemplo, Bieber adelanta a Perry en el periodo analizado, o Selena Gomez solo consigue un 14 % de las interacciones de Justin Bieber, aunque disponga de la mitad de sus seguidores.

Una de las grandes falacias de las redes sociales consiste en medir la autoridad moral por el número de seguidores sin tener en cuenta las interacciones generadas, y presenta también un hecho cada vez más patente: la existencia de una indiferencia comunicativa por parte del público objetivo a un porcentaje de usuarios seguidos, que por una cierta desidia todavía mantienen como influencias (usuarios seguidos).

Ranking	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interacc.
1	KATY PERRY	katyperry	106844579	134	33	77876
2	Justin Bieber	justinbieber	104594890	165	39	82008
3	Rihanna	rihanna	88403049	177	37	63111
4	Lady Gaga	ladygaga	77231649	126	37	20911
5	Ellen DeGeneres	theellenshow	76646060	122	34	22890
6	YouTube	youtube	71010543	224	53	469004
7	Justin Timberlake	jtimberlake	64570811	81	28	4907
8	Ariana Grande	arianagrande	59391023	150	37	49689
9	Selena Gomez	selenagomez	56949913	128	36	17050
10	Britney Spears	britneyspears	56378487	98	33	9373
11	Jimmy fallon	jimmyfallon	50637169	88	23	7718
12	Jennifer Lopez	jlo	43628624	130	38	14695
13	Bruno Mars	brunomars	42110349	113	30	18007
14	Miley Ray Cyrus	mileycyrus	40574634	113	32	12088
15	Niall Horan	niallofficial	39297716	109	26	16298
16	Drizzy	drake	37460552	183	35	142748
17	Wiz Khalifa	wizkhalifa	33582984	81	27	4794
18	Liam	liampayne	32411470	109	30	9384
19	P!nk	pink	31915141	211	44	143909
20	One Direction	onedirection	31017952	97	33	20780
21	Alicia Keys	aliciakeys	29853687	96	27	6263
22	Chris Brown	chrisbrown	29242219	102	26	9892
23	Ye	kanyewest	28705993	102	32	7682
24	Adele	adele	27967825	159	37	27475
25	Zayn	zaynmalik	27918833	116	33	11694

Tabla 3. Ranking de seguidores en comunidades musicales *(top 25)*

Por el contrario, si ordenásemos la lista por interacciones conseguidas, obtendríamos una representación más real de la influencia objetiva que un artista genera en la red, tal y como se muestra en la tabla 4.

Ranking	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interacc.
1	YouTube	youtube	71010543	224	53	469004
2	P!nk	pink	31915141	211	44	143909
3	Drizzy	drake	37460552	183	35	142748
4	Justin Bieber	justinbieber	104594890	165	39	82008
5	KATY PERRY	katyperry	106844579	134	33	77876
6	Rihanna	rihanna	88403049	177	37	63111
7	Ariana Grande	arianagrande	59391023	150	37	49689
8	Adele	adele	27967825	159	37	27475
9	Ellen DeGeneres	theellenshow	76646060	122	34	22890
10	Lady Gaga	ladygaga	77231649	126	37	20911
11	One Direction	onedirection	31017952	97	33	20780
12	Bruno Mars	brunomars	42110349	113	30	18007
13	Selena Gomez	selenagomez	56949913	128	36	17050
14	Niall Horan	niallofficial	39297716	109	26	16298
15	Jennifer Lopez	jlo	43628624	130	38	14695
16	Miley Ray Cyrus	mileycyrus	40574634	113	32	12088
17	Zayn	zaynmalik	27918833	116	33	11694
18	Chris Brown	chrisbrown	29242219	102	26	9892
19	Liam	liampayne	32411470	109	30	9384
20	Britney Spears	britneyspears	56378487	98	33	9373
21	jimmy fallon	jimmyfallon	50637169	88	23	7718
22	Ye	kanyewest	28705993	102	32	7682
23	Alicia Keys	aliciakeys	29853687	96	27	6263
24	Justin Timberlake	jtimberlake	64570811	81	28	4907
25	Wiz Khalifa	wizkhalifa	33582984	81	27	4794

Tabla 4. Ranking de interacciones en comunidad musical (top 25)

Ranking de difusión geográfica y lingüística en comunidades musicales *(top 25)*

El último de los estudios está dirigido a conocer la difusión geográfica y la lengua utilizada en el mensaje del tuit. De este modo podemos conocer y comparar la internacionalización de las interacciones y menciones con los artistas en la red.

Para ello se han creado dos tablas ordenadas por lengua y país (tablas 5 y 6), así como se ha introducido un mapa en la aplicación que permite ver la distribución real de los tuits identificando su idioma mediante el color.

Observamos que el líder indiscutible es YouTube, que cubre 224 de los 254 países que soporta la red social Twitter, así como 54 lenguas de las 64 admitidas. Desde ahí comienza una caída rápida por los diferentes artistas hasta llegar a 116 países en el puesto 25, con 33 idiomas.

Ranking	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interacc.
1	YouTube	youtube	71010543	224	53	469004
2	P!nk	pink	31915141	211	44	143909
3	COMMON	common	5328590	192	36	98115
4	T.I.	tip	8479426	189	37	90371
5	Drizzy	drake	37460552	183	35	142748
6	Rihanna	rihanna	88403049	177	37	63111
7	Justin Bieber	justinbieber	104594890	165	39	82008
8	Adele	adele	27967825	159	37	27475
9	QUEEN	nickiminaj	20509983	157	34	38511
10	Ed Sheeran	edsheeran	19368050	155	37	44155
11	Billboard	billboard	6948986	151	35	98484
12	Ariana Grande	arianagrande	59391023	150	37	49689
13	Coldplay	coldplay	23793321	149	36	44487
14	Kendrick Lamar	kendricklamar	11251418	141	30	20052
15	Marshall Mathers	eminem	22441125	141	33	19261
16	KATY PERRY	katyperry	106844579	134	33	77876
17	The Weeknd	theweeknd	9831324	133	33	15264
18	Jennifer Lopez	jlo	43628624	130	38	14695
19	Selena Gomez	selenagomez	56949913	128	36	17050
20	Lady Gaga	ladygaga	77231649	126	37	20911
21	Ellen DeGeneres	theellenshow	76646060	122	34	22890
22	Shawn Mendes	shawnmendes	20353228	121	32	38435
23	Lorde	lorde	7802693	119	31	21565
24	Usher Raymond IV	usher	12381449	119	26	11742
25	Zayn	zaynmalik	27918833	116	33	11694

Tabla 5. Ranking de distribución por países *(top 25)*

Ranking	Nombre	Usuario	Seguidores	Países	Leng.	Interacc.
1	YouTube	youtube	71010543	224	53	469004
2	P!nk	pink	31915141	211	44	143909
3	Justin Bieber	justinbieber	104594890	165	39	82008
4	Jennifer Lopez	jlo	43628624	130	38	14695
5	T. I.	tip	8479426	189	37	90371
6	Rihanna	rihanna	88403049	177	37	63111
7	Adele	adele	27967825	159	37	27475
8	Ed Sheeran	edsheeran	19368050	155	37	44155
9	Ariana Grande	arianagrande	59391023	150	37	49689
10	Lady Gaga	ladygaga	77231649	126	37	20911
11	COMMON	common	5328590	192	36	98115
12	Coldplay	coldplay	23793321	149	36	44487
13	Selena Gomez	selenagomez	56949913	128	36	17050
14	Drizzy	drake	37460552	183	35	142748
15	Billboard	billboard	6948986	151	35	98484
16	QUEEN	nickiminaj	20509983	157	34	38511
17	Ellen DeGeneres	theellenshow	76646060	122	34	22890
18	Apple Music	applemusic	9384013	113	34	8435
19	Lana Del Rey	lanadelrey	9179657	111	34	8186
20	Marshall Mathers	eminem	22441125	141	33	19261
21	KATY PERRY	katyperry	106844579	134	33	77876
22	The Weeknd	theweeknd	9831324	133	33	15264
23	Zayn	zaynmalik	27918833	116	33	11694
24	Paramore	paramore	5791984	100	33	24840
25	Britney Spears	britneyspears	56378487	98	33	9373

Tabla 6. Ranking de distribución por idiomas *(top 25)*

Finalmente, en cuanto a la distribución idiomática y geográfica por artista hemos seleccionado a Justin Bieber como ejemplo para mostrar el resultado del análisis en la figura 9.

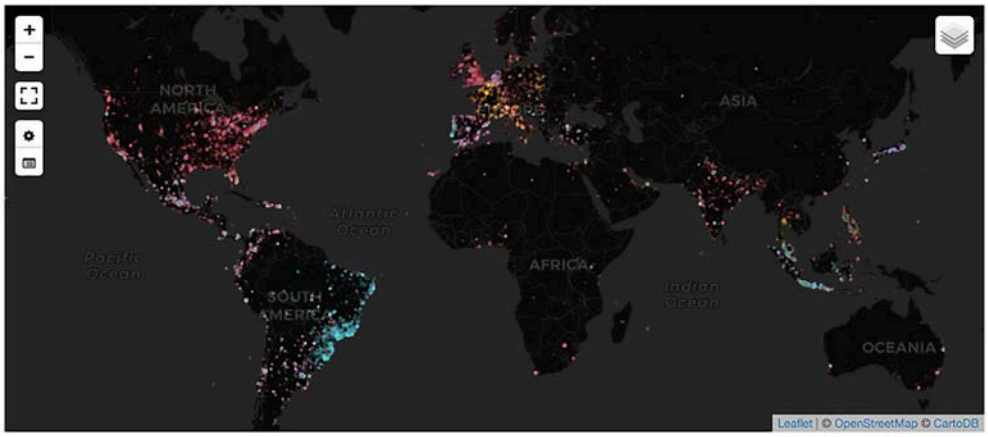


Figura 9. Distribución mundial de menciones para Justin Bieber

Conclusiones

La concepción de una nueva perspectiva metodológica de análisis cuantitativo basado en el *big data* proveniente de la red social Twitter ha supuesto un avance importante para tener criterios objetivos a la hora de toma de decisiones en una estrategia de difusión musical, público objetivo y demás cuestiones habituales en entornos comerciales.

Ha sido revelador el observar que dentro del panorama musical no ha aparecido en los rankings ningún músico clásico, lo que denota por un lado probablemente un uso incorrecto de estrategias de difusión y por otro una presumible falta de interés por parte de los usuarios de la red social. Este nuevo paradigma de análisis se demuestra, por tanto, a priori suficientemente potente como para generar conocimiento social de cara al diseño de estrategias aplicables a la salida profesional de los nuevos músicos que surgen cada día, ya sea por la vía escolástica o de una forma autodidacta, generando claves importantes que puedan dar lugar, por ejemplo, a contenidos pedagógicos acordes a la nueva realidad en la época de internet en sistemas de enseñanza reglados.

Desde un punto de vista más práctico, es importante entender la naturaleza plurilingüe y global de los canales de difusión de internet, con la plena supremacía del inglés; y la necesidad vital tanto de dominio del mismo como de la orientación de los canales de difusión a países de habla inglesa o con dominio de la misma. Este hecho ha sido muy característico en España, puesto que la baja relación entre los artistas y la poca interacción con artistas de lengua inglesa ha hecho que el algoritmo de de-

tección de comunidades agrupe por igual a numerosas cuentas de usuario de habla hispana, no siendo capaz de obtener de una forma definida la comunidad de artistas musicales españoles.

También ha sido revelador el conocer que la comunidad global de personas más influyentes en la red social está formada por músicos, superando incluso a políticos y a los usuarios relacionados con los deportes, algo que, aunque pueda depender del país, de forma global ha quedado demostrado de forma patente.

Desde un punto de vista técnico ha sido importante el empleo de técnicas modernas de manipulación de *big data*, sin las cuales el cálculo masivo de información habría sido simplemente inabordable.

Finalmente, como futuras vías de investigación y con el apoyo de diferentes ramas de investigación social y filosófica, esta herramienta que pone en práctica y asevera como cierta la hipótesis de partida, puede ser orientada al análisis del discurso, con lo cual, y mediante la ayuda de áreas como el aprendizaje automático y la minería de datos pueda recabar aspectos sociológicos más profundos, como análisis de aprobación, intencionalidad del mensaje, crítica, etc.

Referencias bibliográficas

Blondel, V. D.; Guillaume, J. L.; Lambiotte, R.; Lefebvre, E. «Fast Unfolding of Community Hierarchies in large network». *Journal of Statistical Mechanics: Theory and Experiment*, 10, P1008, 2008.

Chen, M.; Mao, S.; Liu, Y. *«Big data: A Survey». Mobile Networks and Applications*, 19, 2, 2014, pp. 171-209.

Granovetter, M. S. «The Strengh of Weak Ties». *American Journal of Sociology*, 78, 6,1973, pp. 1360-1380.

Hyland, K. *Metadiscourse, exploring interaction in writing*. Londres: Bloomsbury Publishing Group, 2005.

Manyika, J.; Chui, M., Brown, J.; Dobbs, R.; Roxburg, C; Byers, H. *Big data: The next frontier for innovation, competition, and productivity*. Seattle: Mckinsey Global Institute, 2011.

Mukherjee, S.; Bhattacharyya, P. «Sentiment Analysis in Twitter with Lightweight Discourse Analysis». *Proceedings of COLING 2012*. Kay, M., Christian Boytet (Eds.). Mumbai: COLING 2012 Organizing Committee, 2012, pp. 1847-1864.

Muñoz, A.; Argüelles, I. «Análisis del discurso en redes sociales: Twitter un caso bajo estudio». *Actas del 28 Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada.* Bueno Alonso, J. L. (Coord.). Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2010, pp. 710-720.

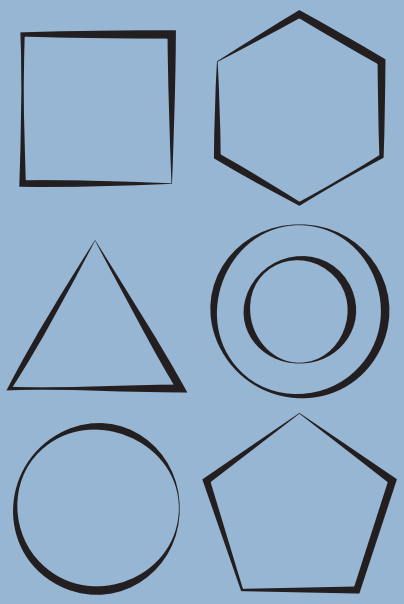
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

música y canto

La investigación en ciencias de la salud en relación con las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid. Empleo de un abordaje multidisciplinar para la consecución de una enseñanza de calidad

Marcela Linari Melfi



La investigación en ciencias de la salud en relación con las Enseñanzas Artísticas Superiores de la Comunidad de Madrid. Empleo de un abordaje multidisciplinar para la consecución de una enseñanza de calidad.

Marcela Linari Melfi

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Resumen

La profesión artística conlleva desde el punto de vista intelectual, físico y psicológico una actividad tan exigente como la del deportista de élite. El músico, el bailarín o el actor están en constante búsqueda de la perfección artística, exigida en primer lugar por ellos mismos y posteriormente por el público. Este nivel de exigencia conlleva un alto riesgo para la salud del intérprete, que puede llevar al fin de una exitosa carrera. A la vista de los numerosos estudios sobre la alta prevalencia de alteraciones musculo-esqueléticas y psicológicas que sufren los profesionales de las artes escénicas, consideramos fundamental dar la formación necesaria para prevenir dichas alteraciones, y los centros superiores de enseñanzas artísticas son los lugares idóneos para impartir dicha formación. Por otra parte, y para que esto ocurra, consideramos prioritario que el profesorado se involucre y conozca los principales aspectos de prevención y salud laboral de estas disciplinas.

Palabras clave

Salud laboral; prevención; alteraciones musculo-esqueléticas; enseñanzas artísticas.

Introducción

La investigación científica en el ámbito de la salud relacionada con las artes escénicas ha experimentado un incremento exponencial en los últimos años, aunque la primera reseña que se conoce en el ámbito musical sobre las lesiones en los músicos se remonta a 1713 cuando Bernardino Ramazzini publica su obra Tratado de las enfermedades de los artesanos. Ramazzini hace referencia a los movimientos repetitivos, indicando que por muy liviano que sea el movimiento realizado, si se realiza repetitivamente, acabará lesionando. Más tarde, en 1887, aparecerá una investigación sobre los calambres de los músicos, publicada por Poore.

Carl Philipp Emanuel Bach advierte en 1763 en su Essay on the True Arte of Keyboard Playing, sobre «los peligros de la repetición en las líneas graves durante las que la mano izquierda se pone más tensa y los músculos se contraen». Su padre, Johannes Sebastian Bach, también advierte de la tensión psicológica asociada con largos períodos de actuaciones: «… suponiendo que estuviéramos acostumbrados a tanto trabajo, hasta el músico más entusiasta comenzaría finalmente a flaquear tembloroso y somnoliento de fatiga» (en Bennett, 2010, p. 72).

Uno de los primeros libros que aparecen dedicado únicamente a las lesiones de los músicos es el de Kurt Singer (1932) titulado Disaeses of the Musical profession: A Systematic Presentation of their causes, symptoms and medhods os atment (Harman, 1993). Y ya es a partir de la década de los 80 del siglo pasado cuando comienza a haber un desarrollo cada vez más profundo en la investigación científica sobre las patologías de los músicos y de los bailarines, tanto profesionales como estudiantes de niveles superiores, y por tanto una evidencia científica que justificaría la incorporación de materias propias en prevención dentro de los planes de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores.

Planteamiento del problema

La ciencia tiene que ver con el conocimiento, el cual implica verificación y crítica de su producción; y es un concepto de época, dependiente de su contexto sociohistórico. La ciencia tiene como misión la producción de un tipo de conocimientos específicos, aquellos a los que los científicos, o mejor dicho, la comunidad de científicos, según la visión de Thomas Kuhn, consideran pertinentes. La ciencia actúa como garantía de verdad y además otorga prestigio y legitimación social (La Valle, 2012).

Dado que la investigación en ciencias de la salud indica una gran prevalencia de las patologías y enfermedades que pueden padecer, fundamentalmente, los profesionales de la música y la danza estableceremos dos líneas principales de trabajo:

Qué enfoque educativo existe actualmente en los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores, en el ámbito de la salud.

Qué planes de prevención existen en los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores a la vista de las investigaciones científicas que existen en este campo.

Objetivos

A la vista de los numerosos estudios publicados, la prevalencia de alteraciones músculo-esqueléticas en los músicos y bailarines es muy alta, por ello consideramos fundamental dar la formación necesaria para poder prevenir dichas alteraciones músculo-esqueléticas e incentivar la investigación en ciencias de la salud. Y es en el ámbito de los estudios superiores donde mejor recepción puede tener dicha formación e investigación.

Por otra parte, debería existir en los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores un plan de prevención laboral que tuviera en cuenta los factores de riesgo específicos en los profesionales y docentes de estos centros.

Nos planteamos, así, como objetivo para este estudio, analizar la incidencia de la formación en salud dentro del currículo de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Comunidad de Madrid, para así podernos hacer una idea real de la situación en cuanto al conocimiento de esta disciplina, tanto en el profesorado como en el alumnado de los centros superiores. Solo de esta manera se podrá tener un panorama real de la labor educativa necesaria a la vista de los estudios en el ámbito de la formación e investigación en ciencias de la salud relacionadas con estas enseñanzas.

Para ello se investigaron los currículos de las Enseñanzas Artísticas Superiores en los seis centros superiores de la Comunidad de Madrid.

Por otra parte, hemos analizado el alcance que tienen todas las investigaciones ya realizadas relativas a la salud de los músicos y bailarines, los factores de riesgo en los distintos colectivos, los planes de salud laboral y la puesta en práctica de las distintas recomendaciones que se indican en dichas investigaciones.

Estructura del diseño de la investigación

Este trabajo se ha realizado con un diseño de estudio observacional, transversal y de carácter retrospectivo.

Resultados

En cuanto a la impartición de asignaturas cuyo contenido se enmarca en la formación de la salud de los intérpretes encontramos que:

El 16,66 % de los centros superiores imparten asignaturas obligatorias de formación en la salud y anatomía del intérprete. (Anatomía, Biomecánica y Patologías aplicadas a la Danza y Fisiología y Nutrición aplicadas a la Danza).

Un 50 % de los centros imparten asignaturas optativas cuyo contenido se acerca a la formación en salud. (Técnica Alexander, Presencia Escénica, Yoga para Músicos, Técnicas de Respiración y Relajación para Instrumentistas de Viento, Técnica Corporal, Anatomía aplicada a Gestual, Movimiento aplicado a Gestual)

Un 33,33 % de los centros imparten asignaturas obligatorias que, aunque se pueden acercar a la formación de la salud de los intérpretes, su contenido no se ajusta a tal fin. (Por ejemplo, Técnica Corporal o Expresión Corporal)

CENTRO	ASIGNATURAS	
	OPTATIVAS	OBLIGATORIAS
RCSM	— Técnica Alexander. — Presencia Escénica. — Yogaterapia. — Técnicas de Respiración y Relajación para Instrumentos de Viento.	
ESCM	— Técnica Corporal III y IV.	— Técnica Corporal I y II.
	OPTATIVAS	OBLIGATORIAS
CSDMA		— Anatomía, Biomecánica y Patologías aplicadas a la Danza. — Fisiología y Nutrición aplicadas a La Danza.

CENTRO	ASIGNATURAS	
RESAD	— Anatomía aplicada a Gestual. — Movimiento aplicado a Gestual.	— Expresión Corporal.
ESCRBC	— Ninguna.	— Ninguna.
ESD	— Ninguna.	— Ninguna.

Tabla 1. Incidencia de la formación en salud dentro del currículo de las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Comunidad de Madrid. Datos extraídos de los planes de estudio de cada uno de los centros

La presencia de infinidad de estudios sobre la prevalencia de lesiones músculo-esqueléticas en músicos y bailarines profesionales nos ha ayudado a comprender mejor cuál es el resultado de la acumulación de años de práctica. Asimismo, la filiación etiológica de las alteraciones músculo-esqueléticas, así como los mecanismos neurofisiológicos implicados en su génesis, ya están clarificados, por lo que solo resta plantear estrategias de formación, preventivas y/o curativas (Linari, 2013).

Por poner algunos ejemplos de investigaciones en el campo de la salud que demuestran la importancia de ofertar una formación específica a los futuros profesionales de las artes escénicas encontramos en el ámbito musical una encuesta realizada en EE.UU. entre 3000 miembros de la Asociación Nacional de Profesores de Música, en la que se comprobó que casi el 30 % había sufrido alguna lesión relacionada con su actividad (Brandfonbrener, 1989).

Existe también otra macroencuesta realizada en el marco de la Conferencia Internacional de Músicos de Orquesta Sinfónica y de Ópera (ICSOM) de EUA, en la que el 76 % de los encuestados afirmaban haber sufrido uno o más problemas médicos en relación con su práctica musical (Fishbein *et al.*, 1988; Orozco y Solé, 1996).

En nuestro país, se realizó una encuesta a todos los músicos de Cataluña, recogiendo datos de 1639 participantes que cumplían con los criterios de inclusión, cuyos resultados indican que el 77,9 % de los encuestados ha padecido algún problema y que en un 37,3 % dichos problemas provocaban algún tipo de incapacidad para tocar. Sin embargo, esta encuesta se realizó a un colectivo de músicos muy poco homogéneo a saber: estudiantes, músicos profesionales, músicos de bandas de jazz, rock, salsa o bandas de música *amateur*.

Asimismo, las afecciones que padecen los músicos atacan en un 85,7 % al sistema músculo-esquelético, y las zonas más afectadas son los miembros superiores y las vértebras cervicales (Rosset i Llobet *et al.*, 2000).

En cuanto a los planes de prevención en los centros artísticos superiores de la Comunidad de Madrid, llama la atención que no hemos encontrado ningún plan de prevención específico, ni un plan de evaluación de riesgos, ni una planificación de la actividad preventiva, tal y como figura en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales que indica que el objetivo de esta ley es: «proteger la seguridad y salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y desarrollo de actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados del trabajo (art. 2.1, LPRL)

Discusión

Mi propuesta es un abordaje multidisciplinar, dado que es la única forma que garantiza unos resultados óptimos de calidad tanto en la prevención de trastornos músculo-esqueléticos como en la formación y conocimiento de los factores de riesgo específico de la práctica de determinadas disciplinas artísticas. Especialistas en medicina deportiva, fisioterapia, psicología, ergonomía, técnicos en prevención, músicos, bailarines, actores, restauradores…, en su conjunto deberían trabajar para abordar los problemas de salud derivados de la práctica artística a nivel profesional y formar, además, a los futuros profesionales de las artes escénicas, con el fin de crear planes de prevención que con el tiempo bajen los índices de siniestralidad en el sector artístico.

Sobre la prevención laboral y factores de riesgo en los docentes

Según la OMS, «salud es el estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedades».

El objetivo de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales es evitar el daño derivado del trabajo y proteger la salud de trabajadores y trabajadoras (LPRL artículos 2; 4.1 y 5.1), y en un sentido global, más allá de lesiones físicas o accidentes.

El bienestar docente, fundamental para poder realizar su cometido de manera eficaz y saludable, se puede ver afectado en algunos casos por diversos factores que deben ser considerados.

Entre otros, destacamos los factores de riesgos psicosociales, entendiendo estos como:

> las interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo. (Ochoa, 2015, p. 10)

En cuanto a los factores de riesgo en el entorno de las Enseñanzas Artísticas Superiores, encontramos:

FACTORES INTRÍNSECOS	FACTORES EXTRÍNSECOS
Edad	— Hábitos de estudio/ensayo — Protocolos de pausas/descansos en el estudio/ensayo
Género	— Técnica — Condiciones laborales
Actividad física	Incrementos bruscos de tiempo de estudio/ensayo
Condición física	Postura requerida para tocar el instrumento (músicos)
Prácticas y hábitos corporales en relación a la disciplina que se practica	Peso del instrumento al transportarlo (músicos)
Estado de salud general	Demandas psicológicas de la interpretación
Estado psicológico	— Exigencias del repertorio — Hábitos alimenticios — Postura requerida en el trabajo (restauración y conservación) — Inhalación de sustancias químicas (restauración y conservación)

Tabla 2. Factores de riesgo en el entorno de las Enseñanzas Artísticas Superiores

De la interacción entre los factores intrínsecos y extrínsecos, los músicos podrán o no desarrollar alguna lesión (Viaño, 2007). Esto nos lleva a encontrar a futuros profesionales que desconocen los factores de riesgo que se dan en los músicos y por tanto a no utilizar protocolos de protección y prevención de las alteraciones músculo-esqueléticas.

Según la OMS (2004) los trastornos del aparato locomotor son una de las principales causas de absentismo laboral y entrañan un costo considerable para el sistema de salud pública (Podzharova et al., 2010). Por eso es importante conocer los riesgos que existen y conocer también qué hábitos pueden ayudar a prevenir, y en su caso tratar, las posibles dolencias de las diferentes disciplinas artísticas. No se debe pensar que la práctica de un instrumento o del ballet signifique de por sí enfermedad, sino que, al igual que en otras profesiones, en los artistas también existen factores de riesgo que es importante conocer (Tineo, 2008).

Entre los factores de riesgo se encuentra la creencia que se da entre los instrumentistas y los bailarines sobre la necesidad de forzar el cuerpo como único medio para llegar al éxito profesional, que se resumiría bajo el famoso lema: *No Pain No Gain*, «Sin dolor no hay éxito», ya que hay estudios que indican que en más del 45 % de los casos estudiados las molestias habían durado más de medio año, haciéndonos pensar que un gran número de músicos conviven con las molestias durante gran parte de sus vidas, no dando importancia a los primeros síntomas de dolor (Brandfonbrener, 1988).

El que un músico o un bailarín piensen que cierto grado de dolor durante la práctica artística es normal nos hace pensar que es imprescindible incorporar el concepto de prevención de lesiones en los planes de estudio de los conservatorios (Bruno et al., 2006). El dolor no puede ser aceptado como algo normal mientras se toca un instrumento o se baila.

Dentro de los factores de riesgo que tienen especial importancia entre los artistas se encuentran la tensión y el estrés. Varios autores consideran que el factor más relevante para desarrollar una lesión o patología es el aumento brusco en tiempo de estudio o ensayo, y el estrés o intensidad psicológica (Charness et al., 1992). El estado psicológico del artista también puede considerarse un factor de riesgo, ya que son muchas las habilidades que deben desarrollar, como la coordinación, adaptación, flexibilidad, agilidad, velocidad, resistencia o fuerza. Y estas habilidades se deben mostrar siempre bajo la atenta mirada del público, que no solo busca el aspecto virtuosístico de la interpretación, sino además el aspecto comunicativo del arte. Existe una relación muy estrecha entre estrés y dolor, estudiada con gran interés dentro de la investigación biomédica (Arroyo Morales, 2006). Los elementos estresantes actúan

como elementos supresores de la percepción dolorosa. Este fenómeno se conoce como «analgesia inducida por estrés».

Un factor de riesgo también muy importante y posiblemente relacionado con los estudios anteriores es el que hace referencia al tamaño de las manos, ya que, según diversos estudios, en función del instrumento que se interprete las manos más pequeñas pueden significar un riesgo a la hora de desarrollar una lesión (Wagner, 1988; Wristen, 2000; Linari, 2011).

Orozco y Solé, en su libro *Tecnopatías del músico* (1996, p.19) refieren que:

> Cuando un médico tenga a un músico profesional como paciente, debe evitar el error de considerar que este tiene un trabajo cómodo, descansado, y libre de las tensiones competitivas que sufren el resto de los ciudadanos no artistas. Es habitual atender en consulta a músicos que, entre clases, ensayos y actuaciones, dedican más de catorce horas al día a una actividad laboral desarrollada en una atmósfera de estrés similar a la del más agresivo de los ejecutivos.

Este planteamiento supone el reconocimiento del artista como un trabajador que se ve sometido a esfuerzos mantenidos en el tiempo, repetitivos y, además, sin evaluación previa de las bases ergonómicas en que desarrolla su actividad (Zaza, 1998; Bruno et al., 2006).

Por otra parte, no ayuda a la práctica de nuestra profesión el que en nuestro sistema de Seguridad Social no se reconozcan las enfermedades profesionales de los músicos, actores o bailarines.

A este respecto encontramos el Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el cual se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y su última modificación del texto consolidado, BOE de 19 de diciembre de 2015, sobre el citado R. D., en el que aparece en anexo ampliado en el grupo 2.

> Grupo 2: Enfermedades profesionales causadas por agentes físicos.
>
> Agente B: Enfermedades osteoarticulares o angioneuróticas provocadas por las vibraciones mecánicas.
>
> Sub agente 02, actividad 03, código 2B0203: Trabajos que exponen al apoyo del talón de la mano de forma reiterativa, percutiendo sobre un plano fijo y rígido, así como los choques transmitidos a la eminencia hipotenar por una herramienta percutante. (P. 15)

¿Acaso los percusionistas no percuten sobre un plano fijo y rígido, o tienen choques transmitidos a la eminencia hipotenar por una herramienta, en su caso las baquetas?

¿Acaso los bailarines de flamenco no producen choques contra el suelo que también repercuten en sus tobillos y rodillas? ¿Y los saltos de los bailarines?

Más adelante, el mismo R. D. en su texto consolidado indica:

> Agente F: Enfermedades provocadas por posturas forzadas y movimientos repetitivos en el trabajo: parálisis de los nervios debido a la presión.
>
> Sub Agente 02: Síndrome del túnel carpiano por compresión del nervio mediano en la muñeca.
>
> Actividad 01, código 2F0201: Trabajos en los que se produzca un apoyo prolongado y repetido de forma directa o indirecta sobre las correderas anatómicas que provocan lesiones nerviosas por compresión. Movimientos extremos de hiperflexión y de hiperextensión. Trabajos que requieran movimientos repetidos o mantenidos de hiperextensión e hiperflexión de la muñeca, de aprehensión de la mano como lavanderos, cortadores de tejidos y material plástico y similares, trabajos de montaje (electrónica, mecánica), industria textil, mataderos (carniceros, matarifes), hostelería (camareros, cocineros), soldadores, carpinteros, pulidores, pintores. (P. 16)

Es evidente que aquí deberían incluir a todos los músicos y bailarines ya que el estudio de un instrumento musical y la práctica del ballet llevan consigo un entrenamiento físico y psicológico que implica muchas horas de movimientos repetitivos y que no siempre se adecua a la anatomía del ser humano y los movimientos naturales que se realizan en la vida cotidiana.

En conclusión, la música, como cualquier actividad artística, compromete a la totalidad de la persona, y el verdadero instrumento no es el violín, la trompa o el piano, sino el cuerpo del instrumentista, que se debe controlar y preparar para una tarea que exige muchas horas de trabajo y dedicación.

Los movimientos que provocan daños se acumulan durante tanto tiempo en la mente y cuerpo del músico y el bailarían que la enfermedad puede dar lugar al fin de una carrera artística llena de esperanza.

Las patologías musculo-esqueléticas en las artes escénicas

Las lesiones más frecuentes que se dan entre los músicos y bailarines son:

TRASTORNOS MÚSCULO-ESQUELÉTICOS	TRASTORNOS PSICOLÓGICOS
Síndrome de sobre esfuerzo	Ansiedad
Neuropatías compresivas	Insomnio
Distonías focales en manos y labios	Depresión
Cervicalgias	Estrés
Lumbalgias	Trastornos de la alimentación
Dermatitis	
Hipoacusia	
Tendinitis	
Epicondilitis	
Nódulos vocales	
Tenosinovitis	
Síndrome de túnel carpiano	
Síndrome de Quervain	

Tabla 3. Lesiones frecuentes entre los músicos y bailarines

Conclusiones

No existe una presencia significativa de asignaturas obligatorias que garanticen el conocimiento de contenidos de salud relacionados con las artes escénicas dentro de los centros artísticos superiores.

Son numerosas las patologías derivadas de la práctica artística.

Los trastornos musculo-esqueléticos y patologías derivadas de la práctica artística suponen un gran gasto sanitario.

No existe un plan de formación específico en materias de salud laboral y prevención de lesiones para los docentes de los centros artísticos superiores.

No existe en los centros artísticos superiores un plan de prevención.

No se realiza en los centros artísticos superiores una evaluación de riesgos.

No se realiza una planificación de la actividad laboral que favorezca la prevención.

Referencias bibliográficas

Ackermann, B.; Adams, R. «Physical characteristics and pain patterns of skilled violinists». *Medical Problems of Performing Artists*, 18, 2, 2003, pp. 65-71.

Bejjani, F. J.; Kaye, G. M.; Cheu, J. W. «Performing artist's occupational disorders and related therapies». *Rehabilitation medicine*. Delisa, J. A. (Ed.). Philadelphia: Lippincot Williams and Wilkins, 1998, p. 1627.

Bennett, D. *La música clásica como profesión: pasado presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó, 2010.

Brandfonbrener, A. G. «Preliminary findings from the MTNA music medicine survey». *American Musical Teacher,* 39, 1, 1989, p. 14.

Brandfonbrener A. G.; Lederman R. J. «The etiologies of medical problems in performing artist». *Med. Problems of Performing Artist*. Sataloff, R. T., Alice. G. Brandfonbrener, Richard J. Lederman (Eds.). San Diego, Londres: Singular Publishing Group, 1998, p.23.

Bruno, S.; Larusso, F.; Caputo, S.; Pranzo, N.; L'abbate. N. «Disturbi muscoloscheletrici in pianiste studenti di un conservatorio». *Giornale italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomía*, 28, 1, 2006, pp. 25-29.

La Valle, R. «Sobre ciencia, epistemología y medicina». *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 32, 2, 2012, p. 51-52.

Ley 31/1985, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales.

Linari-Melfi, M.; Cantarero-Villanueva, I.; Fernández-Lao, C.; Fernández de las Peñas C.; Guisado-Barrilao, R.; Arroyo-Morales, M. «Analysis of deep tissue hypersensitivity to pressure pain in professional pianists with insidious mechanical neck pain». *BMC Musculoskeletal Disorders*, 12, 2011, p. 268.

Lipchik, G. L.; Holroyd, K. A.; Talbot, F.; Greer, M. «Pericranial muscle tenderness and exteroceptive suppression of temporalis muscle activity: a blind study of chronic tension-type headache». *Headache*, 37, 1997, pp. 368-376.

Mork, H.; Ashina, M.; Bendtsen, L.; Jensen, R.; Olesen, J. «Induction of prolonged tenderness in patients with tension-type headache by means of a new experimental model of myofascial pain». *European Journal of Neurology*, 10, 2003, pp. 249-256.

Mozkowitz, R. E. *Orteoarthritis: Diagnosis and management*. Philadelphia: Sannders, 1984.

Ochoa, V. «El bienestar docente: una buena prevención de la salud laboral». *Revista Convives*, 11, 2015. [En línea] Disponible en: http://convivesenlaescuela.blogspot.com/2015/09/revista-convives-n-11-bienestar-docente.html [consulta:10/02/2019]

Olesen, J. «Clinical and patho-physiological observations in migraine and tension-type headache explained by integration of vascular, supra-spinal and myofascial inputs». *Pain*, 46, 1991, pp. 125-132.

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.

Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 39/1997 de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención.

Romo Cardoso, P.; del Campo Balsa, T. «Trastornos músculo-esqueléticos en trabajadores sanitarios y su valoración mediante cuestionarios de discapacidad y dolor. Medicina del trabajo». *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 20, 2012, pp. 27-33. [En línea] Disponible en: www.aeemt.com

Sardá Rico, E. *En forma: ejercicios para músicos*. Barcelona: Paidós, 2003.

Viaño Santasmarinas, J. J. *Estudio de la relación ente la aparición de lesiones músculo-esqueléticas en músicos instrumentistas y hábitos de actividad física y vida diaria*. Universidad de la Coruña, La Coruña, 2007.

Wagner, C. «The pianist's hand: anthropometry and biomechanics». *Ergonomics*, 31, 1998, pp. 154-179.

Wolfe, F.; Smythe H. A.; Yunus M. B. *et al.* «The American College of Rheumatology 1990 criteria for classification of fibromyalgia: report of the multicenter criteria committee». *Arthritis and Rheumatism*, 33, 1990, pp. 160-70.

Wristen, B. «Avoiding piano-related injury: a proposed theoretical procedure for biomechanical analysis of piano technique». *Medical Problems of Performing Artists*, 15, 2, 2000, pp. 55-64. [En línea] Disponible en: https://digitalcommons.unl.edu/musicfacpub/6/

Yu, X. M.; Mense, S. «Response properties and descending control of rat dorsal horn neurons with deep receptive fields». *Neuroscience*,39, 1991, pp. 823-931.

Zaza, C. «Research-based prevention for musicians». *Medical Problems of Performing Artists*, 9, 1, 1994, pp. 3-6.

Zaza, C. «Playing-related musculoskeletal disorders in musicians: a systematic review of incidence and prevalence». *Canadian Medical Association Journal*, 158 (8), 1998, pp. 1021-1022.

Zaza, C.; Charles, C.; Muszynski, A. «The meaning of playing-related musculoskeletal disorders to classical musicians». *Social Science & Medical Journal,* 47, 1998. pp. 2013-2023.

Zaza, C.; Farewell, V. T. «Musicians' playing-related musculoskeletal disorders: an examination of risk factors». *American. Journal of Industrial Medicine*, 32, 1997, pp. 292-300.

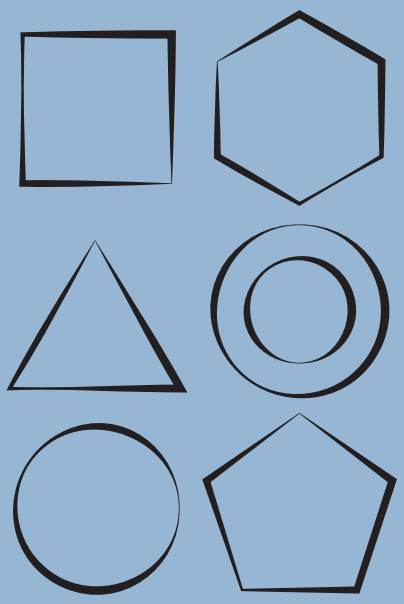
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

arte dramático

La investigación performativa: el laboratorio como espacio de innovación y creación para la interpretación escénica

Martín B. Fons Sastre



La investigación performativa: el laboratorio como espacio de innovación y creación para la interpretación escénica

Martín B. Fons Sastre

Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Artes escénicas; actor; laboratorio; investigación performativa; creatividad

Resumen

Desde el curso 2012-2013 la Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) planteó la creación de un espacio de investigación, denominado ERIC, que pudiera albergar diferentes núcleos de creación interdisciplinar para el estudio de los procesos de creación escénica contemporánea y de la pedagogía y dramaturgia del actor desde los parámetros de la investigación sobre la práctica artística y la práctica artística como investigación. Ello se llevaría a cabo a partir del concepto de laboratorio como espacio de innovación y creación.

Hasta el día de hoy, se han desarrollado diversos proyectos de investigación, entre ellos: «Laboratorios teatrales como espacio de investigación, innovación y creación» o «Artes escénicas, creatividad y neurociencias», ambos financiados en su totalidad con fondos europeos FEDER conseguidos por concurrencia competitiva.

El estudio que presentamos pretende explicar las directrices llevadas a cabo en dichos proyectos de investigación-creación de manera analítica y crítica para relacionarlos con las posibles bases y vías de la emergente investigación performativa.

Introducción

La entrada de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático en el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) supuso el nacimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje, creación e investigación. El Real Decreto 630/2010 del 14 de mayo por el cual se regulaban los contenidos básicos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Arte Dramático, establecidas por la LOE 2/2006 del 3 de mayo, destacaba la importancia de fomentar programas de investigación científica y técnica propios para contribuir a la generación de conocimiento e innovación en dicho ámbito.

En consecuencia, el nuevo marco europeo ponía las bases, legitimaba e impulsaba posibles estrategias de investigación sobre la práctica artística dentro del amplio campo de las artes escénicas. Este hecho permitía abrir nuevos territorios no explorados por la investigación artística, centrada principalmente en metodologías humanísticas (Balme, 2013; Lesage, pp. 67-76). Estamos hablando del estudio de los procesos de creación artística y de la práctica artística como investigación, Practice-as-Research; campos con múltiples posibilidades de trabajo a partir de propuestas que se centran en el estudio de la práctica escénica (Carreira *et al*., 2006), pudiendo, de esta manera, desarrollar proyectos de investigación-creación.

Henk Borgdorff (pp. 25-46) distingue tres tipos de investigación respecto a las artes: la investigación sobre las artes, la investigación a través de las artes y la investigación en las artes. La primera se relacionaría con los estudios analíticos sobre las manifestaciones artísticas desde la distancia teórica a partir de la aplicación de metodologías que provienen de las vertientes humanísticas y sociales (historiografía, filosofía, filología, sociología, antropología, etc.). La segunda tipología se centraría en las denominadas artes aplicadas, donde el arte no es tanto el objeto de estudio sino más bien un medio u objetivo. La tercera, en cambio, se desarrollaría a través de la investigación guiada o basada en la práctica, es decir, la práctica artística como investigación, como fuente de conocimiento, o también denominada investigación performativa (Feral, pp. 75-82; Lorente; Díaz, pp. 155-166; Sánchez, pp. 83-95).

A partir de los parámetros expuestos, la Escola Superior d'Art Dramàtic de les Illes Balears (ESADIB) planteó la creación durante el curso 2012-2013 de un espacio de investigación-creación denominado ERIC (Espai de Recerca, Innovació i Creació) que pudiera albergar diferentes núcleos interdisciplinares para el estudio de los procesos de creación escénica y de la dramaturgia del actor desde los parámetros de la investigación performativa.

Los procesos de creación escénica como objeto de estudio

ERIC se presentó como un espacio de investigación para las artes escénicas cuyo objetivo era promover proyectos de investigación-creación para titulados superiores de Arte Dramático y, a la vez, ser una plataforma para estimular e incentivar núcleos artísticos que generasen proyectos competitivos para ser transferidos al tejido profesional.

Para ello, se creó un grupo de investigación conformado por profesores, investigadores y creadores de la ESADIB, y colaboradores externos nacionales e internacionales, denominado Grupo de Investigación de Procesos de Creación Escénica (GIPCE).

El trabajo del grupo se centra en el estudio de las artes escénicas desde la perspectiva de su proceso de elaboración mediante la investigación experimental y el estudio analítico y crítico, confrontando la práctica con los fundamentos teóricos, pedagógicos y científicos que la sustentan. Sus líneas de investigación se concretan en las siguientes:

- Los procesos de creación escénica: metodologías y fundamentos científicos
- El proceso creativo del actor: técnicas, dramaturgia y fundamentos científicos
- Poéticas del cuerpo y la voz en la creación escénica contemporánea
- La pedagogía del actor: principios, métodos interpretativos y escuelas pedagógicas.

El primer proyecto de investigación que el grupo puso en marcha a lo largo del curso 2012-2013 fue «Laboratorios teatrales como espacio de investigación, innovación y creación», y se centró en el estudio de la dramaturgia del actor a partir de los dos componentes básicos que utiliza el intérprete para su actuación: la voz y el movimiento. Durante el curso 2015-2016 se llevó a cabo un segundo proyecto centrado en la interpretación escénica y la memoria denominado «Artes escénicas, creatividad y neurociencias: laboratorios de creación escénica contemporánea». Ambos proyectos fueron financiados en su totalidad por acciones especiales R+D con fondos europeos FEDER, con referencia de proyectos AAEE011/2012 y AAEE59/2015 respectivamente, conseguidos por concurrencia competitiva en las convocatorias de 2012 de la Direcció d'Universitats, Recerca i Transferència del Coneixement de la Conselleria d'Educació, Cultra i Universitats; y 2015 de la Direcció General de Innovació i Recerca de la Vicepresidència de la Conselleria d'Innovació, recerca i Turisme del Govern Balear. La ESADIB realizó dicha investigación de manera totalmente autónoma gracias a dichos fondos.

Para llevar a cabo dichas investigaciones se planteó el concepto de laboratorio como eje vertebrador, marco metodológico y espacio de exploración.

El laboratorio como espacio de experimentación e innovación

Desde el principio, el grupo de investigación consideró el laboratorio escénico como el medio o espacio más adecuado para desarrollar una investigación performativa guiada o basada en la práctica. El laboratorio, como han demostrado los maestros de la escena del siglo xx, desde Konstantin Stanislavski a Eugenio Barba (Warnet, 2013; Kershaw; Nicholson, 2011), es un espacio donde la creatividad y la experimentación se dan la mano a partir de la experiencia vivida, llegando a configurar núcleos artísticos y pedagógicos que acaban presentando propuestas innovadoras, ya sea para el entrenamiento del actor o para la construcción dramática de la escena. Los teatros-estudios desarrollados en el Teatro de Arte de Moscú (TAM) por Stanislavski, Vajtangov o Michael Chejov, el laboratorio de Jerzy Grotowski o la International School of Theatre Anthropology (ISTA) creada por Eugenio Barba, son ejemplos claros de espacios de investigación para el estudio del trabajo interpretativo desde su dimensión psicofísica (Zarrilli, 2009) que revolucionaron la pedagogía actoral del siglo xx hasta nuestros días (Warnet, 2018, pp. 1-9).

Si nos desplazamos al mundo científico, observamos como desde el punto de vista metodológico las diferentes ciencias presentan directrices diversas: las ciencias naturales tienen una orientación empírico-deductiva y plantean métodos experimentales para explicar los fenómenos, las ciencias sociales presentan métodos diseñados para describir y analizar datos (análisis cuantitativos y cualitativos), las humanidades tienen una orientación más analítica centrada en la interpretación de los documentos y la etnografía o la antropología social abogan por una perspectiva de observación participante. Este último acercamiento científico ha sido destacado como un posible modelo para la investigación en la práctica artística (Borgdorff, pp. 38-40; Melendres, pp. 87-93).

De todo lo dicho, consideramos que la investigación centrada en la práctica escénica debe incorporar necesariamente la experimentación y la participación vivencial en la práctica, así como la interpretación de la misma. En consecuencia, el binomio experimentación-reflexión crítica se da en el espacio del laboratorio, añadiendo un concepto fundamental como es el de la creatividad.

En los dos proyectos llevados a cabo por la ESADIB, los laboratorios se articularon de la siguiente manera que pasamos a describir.

El primer proyecto, «Laboratorios teatrales como espacio de investigación, innovación y creación», se centró en el proceso creativo del actor a partir de los componentes que el intérprete pone en funcionamiento para llevar a cabo su dramaturgia: el cuerpo (el gesto) y la voz (la palabra). En consecuencia, se desarrollaron dos laboratorios: «El actor y el gesto», dirigido por Maite Villar, jefa de estudios y profesora de movimiento, y «El actor y la palabra», dirigido por Pere Fullana, director académico de la ESADIB, ambos coordinados por Martín B. Fons, secretario académico y jefe del departamento de Teoría Teatral.

El «Laboratorio del actor y el gesto» exploró el proceso de análisis del movimiento significativo del actor y los mecanismos de creación en el denominado teatro físico o gestual. Primeramente, se trabajó en la definición desde la práctica de los conceptos y principios que vertebran una gramática corporal con valor genérico y extrapolable, tomando como punto de partida el estudio comparativo de las diferentes aportaciones más relevantes respecto a la corporeidad del actor surgidas en el siglo XX: la gramática corporal de Étienne Decroux, los esfuerzos de Rudolf von Laban, la biomecánica de Vsévolod Meyerhold o el análisis del movimiento de Jacques Lecoq. Los participantes del laboratorio eran titulados superiores en Arte Dramático que se habían especializado en alguna de estas escuelas pedagógicas. El objetivo era buscar los principios comunes de los diferentes métodos para encarar la segunda parte del proyecto, que se basaba en el estudio de la dramaturgia corporal y las diferentes fases del proceso de creación en el teatro físico para la construcción de la partitura del espectáculo. La tesis que defendía este proyecto era que el teatro físico o gestual se articula a través de un estilo autónomo y con identidad propia.

El «Laboratorio del actor y la palabra», en cambio, destinó su investigación a la indagación de los recursos expresivos de la voz hablada y el trabajo sobre los textos literarios para su encarnación posterior mediante el habla escénica. Desde este marco, se concretó el trabajo en la creatividad de la elocución actoral a través de la conexión de la voz con el mundo sensorial para desarrollar la versatilidad sonora. Principalmente, se tuvieron en cuenta los estímulos sensoriales provenientes del olfato para, posteriormente, aplicarlos en la elocución e interpretación creativa de los textos.

En ambos laboratorios se contó con la colaboración de investigadores-creadores nacionales e internacionales que contribuyeron con sus líneas de trabajo al enriquecimiento de las investigaciones. Jorge Gayón, profesor e investigador del proyecto Laban-Decroux; Sophie Kasser, directora del centro de formación y creación sobre teatro físico Moveo; y Norman Taylor, profesor internacional de análisis del movimiento formado en la Escuela Internacional de Teatro Jacques Lecoq de París, formaron parte del «Laboratorio del actor y el gesto». Gemma Reguant, profesora e investigadora de la voz del Institut del Teatre de Barcelona; Ernesto Arias, actor y profesor de

habla escénica formado principalmente en el teatro de la Abadía de Madrid; y Gabriele Sofia, investigador teatral italiano centrado en la interrelación entre artes escénicas y neurociencias, fueron los colaboradores del «Laboratorio del actor y la palabra».

El segundo proyecto, «Artes escénicas, creatividad y neurociencias: laboratorios de creación escénica contemporánea», supuso también el desarrollo de tres laboratorios de creación escénica enmarcados dentro de la investigación de la interpretación actoral y el campo de las neurociencias cognitivas. Para ello, se planteó un concepto vertebrador de dicha exploración: la memoria.

Durante el siglo XX y principios del XXI los procedimientos de la memoria han estado muy presentes dentro de las artes escénicas, desde el entrenamiento actoral en los métodos interpretativos de maestros como Stanislavski o Grotowski hasta los procesos de creación dramática y los descubrimientos actuales que desde el campo neurocientífico abren nuevas puertas para replantearse su estudio (Fons, 2016). En consecuencia, el trabajo se centró en dos líneas de investigación:

> La memoria como herramienta para el desarrollo del proceso pedagógico y creativo del actor.
>
> La memoria como mecanismo para la construcción dramatúrgica y la creación escénica.

A partir de estas premisas, el proyecto se articuló en tres laboratorios desde tres recorridos diferentes: «El actor, la memoria y el testimonio», dirigido por Pere Fullana; «El actor, la memoria y el cuerpo», dirigido por Maite Villar; y «El actor, la memoria y la multimedialidad», dirigido por Cecilia Molano, profesora de plástica teatral del centro; coordinados, de nuevo, todos ellos por Martín B. Fons. Como colaboradores externos especialistas participaron el director Stefan Kaegi, creador de la emblemática compañía alemana Rimini Protokoll, que ha desarrollado un innovador trabajo sobre la teatralidad; Pere Sais, profesor, investigador y actor formado en el Workcenter de Jerzy Grotowski (centro dirigido por Thomas Richards en Pontendera, Italia); y los investigadores Gabriele Sofía y Corinne Jola, de las universidades de Montpellier y Edimburgo, respectivamente, que combinan el campo de la neurociencia con las artes escénicas.

Del trabajo realizado en los laboratorios descritos se obtuvieron diversos resultados que pasamos a comentar en el siguiente apartado.

Resultados y beneficios de la investigación

Los resultados y beneficios de los dos proyectos analizados anteriormente se pueden estructurar en tres apartados diferentes: científico-técnicos, de innovación pedagógica y de transferencia de conocimientos al tejido productivo.

Resultados científico-técnicos: las investigaciones llevadas a cabo dieron lugar a dos publicaciones: *L'actor: de l'art a la ciència* (Fons, 2013) y *L'actor i la memòria*. Arts escèniques, *creativitat i neurociències* (Fons, 2016), diversos artículos en revistas, capítulos de libros y comunicaciones o ponencias en congresos especializados. Además, los resultados del «Laboratorio del actor y el gesto» sirvieron para la finalización de la tesis doctoral de Maite Villar (2015) sobre el proceso creador del actor corporal, que fue defendida en la Universidad de Valencia el 30 de noviembre de 2015, obteniendo la calificación de sobresaliente *cum laude*.

Resultados de innovación pedagógica: el desarrollo de los laboratorios también supuso la exploración de nuevas técnicas de investigación sobre la creación escénica, así como el planteamiento de nuevos modelos pedagógicos en el campo de la enseñanza superior en Arte Dramático gracias a la fructífera interacción con los colaboradores nacionales e internacionales. Todo ello revirtió en la innovación educativa y técnica.

Transferencia de conocimientos al tejido productivo: en este caso, aunque la naturaleza del laboratorio sea la de un espacio donde la importancia está en el proceso de investigación basado en el ensayo-error y no en el resultado, el trabajo realizado en los laboratorios, una vez finalizados, dio lugar a tres espectáculos escénicos: *Otoño en el jardín del Hades*, fruto del primer proyecto, el espectáculo de teatro físico *Frontera* y el montaje centrado en el teatro documento posdramático *Experiencia Quely*, consecuencia del segundo proyecto de investigación-creación centrado en la memoria. Ello supuso la creación de nuevas compañías teatrales.

Como podemos observar, los resultados y beneficios fueron diversos propiciando, por un lado, la generación de conocimiento desde la reflexión teórica y, por otro lado, la concreción práctica y creativa del trabajo artístico realizado en tres montajes escénicos profesionales.

Epílogo

La investigación llevada a cabo gracias a la financiación conseguida por la obtención de dos acciones especiales con fondos europeos FEDER supuso la creación de núcleos de investigación-creación que configuraron un espacio de experimentación e innovación donde profesorado, alumnos egresados y colaboradores especialistas externos se unieron para profundizar y reflexionar sobre los procesos de creación escénica y los métodos y técnicas actorales. Ello provocó la generación de conocimiento, pero también incentivó y estimuló la creación de proyectos artísticos que han llevado al nacimiento en Baleares de nuevas compañías teatrales y empresas de artes escénicas.

El curso 2017-2018 la ESADIB participó en el programa SOIB Jove Qualificats Sector Públic, financiado por el Govern Balear a través del SOIB (Servei d'Ocupació de les Illes Balears) conjuntamente con el Fondo Social Europeo, Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven-Garantía Juvenil y el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, y consiguió un nuevo proyecto de investigación-creación denominado «Artes escénicas para la concienciación social» desde la perspectiva del teatro social y las artes aplicadas que supuso la contratación durante 15 meses de 5 titulados superiores en Arte Dramático para desarrollar dicho proyecto, diferente a los anteriores expuestos, en el centro. Un nuevo ejemplo de los múltiples horizontes que se abren para la investigación en el ámbito de las artes escénicas.

Referencias bibliográficas

Balme, C. *Introducción a los estudios teatrales*. Chile: Frontera Sur Ediciones, 2013.

Borgdorff, H. «El debate sobre la investigación en las artes». Cairon: *Revista de Ciencias de la Danza,* 13, 2010, pp. 25-46.

Carreira, A.; Biange, C.; Ramos, L. F.; Farias, S. C. *Metodologias de pesquisa em artes cênicas*. Río de Janeiro: Letras, 2006.

Feral, J. «Recerca i creació». *Estudis escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 35, 2009, pp. 75-82.

Fons, M. B. (Ed.). *L'actor: de l'art a la ciència*. Palma: ESADIB, Col·lecció Quaderns d'investigació escènica I, Govern Balear, 2013.

Fons, M. B. (Ed.). *L'actor i la memòria. Arts escèniques, creativitat i neurociències*. Palma: ESADIB, Col·lecció Quaderns d'investigació escènica II, Govern Balear, 2016.

Kershaw, B.; Nicholson, H. *Research Methods in Theater and Performance*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2011.

Lesage, D. «¡La academia ha vuelto! Sobre educación, el proceso de Bolonia y el doctorado en artes». *Cairon*: *Revista de Ciencias de la Danza*, 13, 2010, pp. 67-76.

Lorente, J. I.; Díaz, B. «Investigación performativa y prácticas escénicas: territorios y líneas de fuga». *Nuevos asedios al teatro contemporáneo. Creación, experimentación y difusión en los siglos xx y xxi (España-Francia-América).* Bottin, B. (Coord.ª). Madrid: Fundamentos, 2016, pp. 155-166.

Melendres, J. «Del making of a la creación experimental. Algunas consideraciones sobre la investigación en artes escénicas», *Cairon. Revista de Estudios de Danza*, 13, 2010, pp. 87-93.

Sánchez, J. A. «Investigació i experiència: Metodologies de la investigación creativa en les arts escèniques». *Estudis Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 35, 2009, pp. 83-95.

Villar, M. *El proceso creador del actor corporal: de la gramática a la representación* (Tesis doctoral). Valencia: Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València, 2015.

Warnet, J. M. *Les Laboratoires. Une autre histoire du théâtre*. Lavérune: Éditions L'Entretemps, 2013.

Warnet, J. M. «Defender "el derecho del inventor, tanto en ciencias como en arte"». *Estudis Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre,* 43, 2018, pp. 1-9.

Zarrilli, P. *Psychophysical Acting. An Intercultural Approach After Stanislavsky*. Londres: Routledge, 2009.

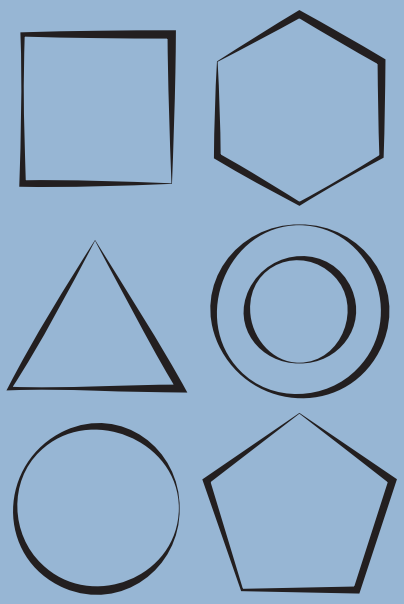
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

arte dramático

Transferencia de conocimiento entre el proyecto escénico «La Santa Juana de la Cruz» y el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en castilla»

Ana Contreras Elvira



Transferencia de conocimiento entre el proyecto escénico «La santa Juana de la Cruz» y el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en Castilla»

Ana Contreras Elvira

Real Escuela Superior de Arte Dramático (RESAD)

Eje temático

Las nuevas metodologías en investigación y creación: metodologías híbridas, investigación performativa e investigación de la práctica artística como generadora de conocimiento susceptible de ser investigado o constituir en sí mismo investigación.

Palabras clave

Performance; posdrama; mística; oratoria; predrama

Resumen

«La santa Juana de la Cruz» es un proyecto de investigación performativa sobre la vida y la obra de Juana de la Cruz (1481-1534), dirigido por mí y realizado en colaboración con el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en Castilla» (UCM). El I+D está creando un catálogo de santas vivas y editando textos de las primeras escritoras en castellano en el ámbito de beaterios y conventos, de libre acceso en línea. El proyecto escénico complementa la investigación indagando en la performatividad de los textos desde los ámbitos corporal, teatral y político, con un equipo multi y transdisciplinar, estableciendo puntos de unión entre teatro medieval-reacentista y posdramático, mundo medieval y contemporáneo, con el objetivo de acercar el conocimiento a la sociedad civil.

Introducción: descripción y objetivos del proyecto escénico «La santa Juana de la Cruz» y el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en Castilla»

Entrar en el cielo es entrar en nosotros

Teresa de Jesús

Figura 1. Festival Clásicos en Alcalá. Alcalá de Henares, 1 de julio de 2017. Fotógrafo: David Villar

«La santa Juana de la Cruz» es un proyecto de investigación performativa sobre la vida y la obra de Juana de la Cruz (1481-1534), dirigido por mí y realizado en colaboración con el proyecto I+D «La conformación de la autoridad espiritual femenina en Castilla» (UCM), dirigido por la Dra. Rebeca Sanmartín Bastida y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, y por los fondos FEDER (Ref. FFI2015-63625-C2-2-P; 2016-2019).

El objetivo de este I+D es analizar la emergencia de la autoridad femenina en el entorno de conventos y beaterios castellanos, así como su relación con el espacio de la corte, entre 1400 y 1550. El propósito es investigar las maneras en las que el discurso religioso femenino es empleado para que las mujeres accedan a la esfera

pública. Para ello, se está creando un catálogo de santas vivas, y se están estudiando y editando vidas de santas, incluyendo obras textos de las primeras escritoras en castellano en el ámbito de beaterios y conventos, de libre acceso en línea.

El proyecto escénico, que tiene su origen en mi época de estudiante y que solo ahora, 20 años después, he podido llevar a cabo, complementa la investigación indagando en la performatividad de los textos desde los ámbitos corporal, teatral y político, con un equipo multidisciplinar, multicultural y multigeneracional, y estableciendo puntos de unión entre teatro medieval y posdramático, mundo medieval y contemporáneo.

El objetivo compartido por el proyecto académico y el escénico, por lo tanto, es recuperar figuras, textos y prácticas de la época de tránsito entre la Edad Media y el Renacimiento, en la que, a pesar de la persecución y el enclaustramiento, muchas mujeres alcanzaron un gran poder y autoridad en todos los ámbitos (Vollendorf, 2005, pp. 96-97). Este periodo dio paso en la Edad Moderna a la caza de brujas, uno de los mayores feminicidios de la historia (Federici, 2010, p. 220).

Sor Juana de la Cruz fue franciscana terciaria, beata, abadesa, párroco, teóloga, consejera real, santa viva, e incluso transgénero (al decir del franciscano, investigador y activista LGTBIQ Kevin Elphick, 2014); pero también dramaturga y directora de escena, y una de las escritoras denominadas madres de Santa Teresa. Recuperar la figura y la obra de sor Juana de la Cruz supone reivindicar el trabajo de las mujeres, en concreto de las beatas y monjas, en la Historia.

De este modo, con este proyecto quiero divulgar la historia de la prerreforma española y contribuir al establecimiento de una genealogía femenina y feminista de las artes escénicas.

En el aspecto teatral, la investigación pretende comparar y relacionar los procedimientos del teatro medieval-renacentista y de la práctica escénica contemporánea: corporalidad, performatividad y antinarratividad. En concreto, el objetivo es estudiar las reivindicaciones espirituales franciscanas: cuerpo, palabra, simplicidad y comunidad, transformándolas en conceptos estéticos contemporáneos ligados a la presencia, la oratoria, la economía y la coralidad.

Desde el punto de vista ideológico y biopolítico, se trata de investigar los modos de vida de las franciscanas medievales y relacionarlos con conceptos contemporáneos como la vida en comunidad y la práctica de lo común; comparar el cuidado de sí, de los otros y del mundo que practican las monjas, con la ética de los cuidados, la política de los afectos, la economía feminista y la ecología contemporáneas; o repensar la contemplación conventual desde los postulados del movimiento slow. Por eso la

investigación performativa no solo colabora con el mencionado proyecto I+D, sino con distintas entidades civiles, educativas, académicas, religiosas y teatrales; adopta distintas formas en función del contexto, y suele ir acompañado de otras actividades relacionadas: encuentros con el público, talleres, conferencias o exposición de materiales artísticos (Contreras, 2019, p. 139).

Metodología (performatividad y transdisciplinariedad) y resultados

«La santa Juana de la Cruz» no es un espectáculo, sino una investigación performativa. Dado que, como ya estudió Rebeca Sanmartín (2017), la santidad femenina se performativiza, el estudio del discurso visionario debe hacerse también con estrategias performativas. Si el sacerdote genera una distancia espacial, gestual y lingüística con el público, la santa viva opera en la intimidad, dirigiéndose a su comunidad en lengua materna, como madre y maestra (Valerio, 2017, pp. 122-124). Estas estrategias oratorias, corporales y relacionales son las que ponemos a prueba, porque no es lo mismo hablar de la herida, que cortarse.

La transdisciplinariedad se entiende a día de hoy como un aprendizaje o práctica holística que trasciende las divisiones tradicionales del conocimiento. El objeto de estudio se aborda asumiendo su naturaleza plural y, por lo tanto, la investigación se abre a todas las ramas posibles del saber. Porque, como propone Marisel Oliva Calvo (2007), la visión del mundo implícita en la transdisciplinariedad sitúa al ser humano en el centro de la reflexión y requiere una metodología que revele la interconexión de todas las cosas.

En este sentido, abordamos el estudio del contexto, la vida y la obra de Juana de la Cruz desde distintas perspectivas, como son la filología y la historia, pero también el feminismo, la teoría queer, la filosofía, la política, la teología, el estudio comparado de las religiones, la teatralidad en sentido amplio, la estética, las artes vivas, etc.

Cada presentación escénica se diseña como un acontecimiento relacionado con el contexto y va precedida de una investigación específica, académica y teatral, sobre géneros escénicos, performatividad y teatralidad, etc. Los resultados se han divulgado en distintos seminarios, congresos y conferencias. Hasta la fecha se han realizado ocho «representaciones», dos residencias artísticas y un festival, entre otras acciones (participación en mesas redondas, clases magistrales, comunicaciones, conferencias, talleres, etc.), publicaciones y material videográfico. Además, una de las participantes incluirá un capítulo dedicado al proyecto escénico en su tesis: *Música, danza y teatralidad en Juana de la Cruz y María de Santo Domingo*. Por mi parte, en

la actualidad preparo el Festival Místicas de Teatro Contemporáneo y Artes Vivas que tendrá lugar en otoño de este mismo año 2019.

Del mismo modo que el proyecto se abre a las distintas ramas del saber, también lo hace a la participación civil y, hasta la fecha, han intervenido unas 200 personas y 20 organizaciones diversas (académicas, artísticas, civiles y religiosas).

En cuanto a lo pedagógico, a partir del trabajo realizado he diseñado una metodología de aprendizaje y creación contemporánea, una escalera mística o camino de autoconocimiento estético para el artista-estudiante (Blas; Contreras, 2018).

Señalo a continuación algunos hitos importantes de este trabajo:

El 3 de mayo de 2017, día en que se celebraba la Cruz y a la santa Juana, actuamos en el monasterio santuario de Nuestra Señora de la Cruz de Cubas de la Sagra con una dramaturgia basada en la liturgia.

El 1 de julio de 2017, día en que se celebraba el orgullo gay, participamos en el Festival Clásicos en Alcalá, de Alcalá de Henares con un espectáculo de teatro comunitario y site-specific, es decir, un misterio contemporáneo. Se representó en 6 espacios de la ciudad y participaron 130 *performers*. Fue precedido de unos talleres con las distintas asociaciones de participantes y de una sesión de conferencias impartidas por mí y dos miembros del equipo del I+D, que permitieron a las/os participantes comprender la época y escritura de sor Juana, y el objetivo y estética de la representación.

El 13 de noviembre de 2017 actuamos en el paraninfo de la UCM dentro de un simposio internacional sobre la figura de Cisneros y trabajamos de nuevo un *site-specific* relacionado esta vez no con el espacio urbano sino con la arquitectura académica a imitación del teatro renacentista y clásico, y con la simbología y géneros que propicia, del auto medieval al teatro pedagógico y mitológico, y sus aportaciones estructurales al teatro contemporáneo.

El 27 de marzo de 2018, día mundial del teatro, hicimos dos actuaciones. La primera, por la mañana, en la iglesia del Santo Cristo de Balaguer en el contexto de una residencia artística desarrollada en el convento con las monjas. La segunda, por la tarde, para la Associació de dones d'Almatà en el salón de plenos del ayuntamiento de la misma ciudad catalana.

Finalmente, el 12 de octubre de 2018 actuamos en la basílica de Nuestra Señora de la Virgen del Camino, en León, dentro del Congreso IN-EX de los dominicos dedicado a «Lo humano que viene», poniendo el énfasis en una investigación sobre la ética.

Figura 2. Festival Clásicos en Alcalá. Alcalá de Henares, 1 de julio de 2017. Fotógrafo: David Villar

Conclusiones: transferencia, transmisión, transformación

No hay arte sin transformación

Robert Bresson

De lo dicho se desprende y demuestra el enriquecimiento mutuo producido por la transmisión y transferencia de conocimiento entre proyectos de investigación performativa y académica, la necesidad de formación de equipos de investigación inter- multi- y transdisciplinares tanto para la investigación como para la creación, el extraordinario interés del público, la importancia para la sociedad civil y su repercusión en la docencia.

Ahora bien, transferencia y transmisión no son sinónimos en el contexto académico neoliberal contemporáneo. La transmisión busca la publicación y divulgación del conocimiento, la transferencia intenta que produzca un retorno económico.

El proyecto se ha programado en el Festival Clásicos de Alcalá y ha recibido una subvención a la creación contemporánea del Ayuntamiento de Madrid, así como una subvención para el Festival Místicas. En este sentido, podemos hablar de «retorno económico». Ahora bien, su verdadero valor se da en el campo de lo humano y, como propone Annie Le Brun «no tiene precio». Un proyecto artístico y académico que es también un proyecto vital y pretende abrir un espacio liminal (Diéguez, 2014), ser un ejemplo de las posibilidades de los seres humanos para compartir y crear juntos, mirar al otro y, sobre todo, a la otra a la cara, y ver en ella lo que nos une más que lo que nos separa.

Referencias bibliográficas

Blas, A.; Contreras, A. «Biografías y autoficciones en la práctica escénica contemporánea: aproximación metodológica». *Teatro, (auto)biografía y autoficción (2000-2018).* Romera Castillo, J. (Coord.). Madrid: Visor, 2018, pp. 293-308.

Contreras, A. «Oratoria y Alegoría en el Teatro Discursivo y Asociativo Contemporáneo en España». *Nuevos asedios al teatro contemporáneo. Creación, experimentación y difusión en los siglos xx y xxi.* Bottin, B. (Coord.ª): . Madrid: Fundamentos, 2017, pp. 135-154.

Contreras, A. «La santa Juana en escena: liturgia, misterio, auto». *Hacia un primer teatro clásico. El teatro del renacimiento en su laberinto*. Julio Vélez Sainz (Ed.). Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2019, pp. 137-158.

Diéguez, I. *Escenarios liminales: teatralidades, performances y política*. México: Paso de gato, 2014.

Elphick, K. «Juana de la Cruz (1481–1534)». *Santos Queer, santoral LGBT*. 3 de mayo de 2014. [En línea] Disponible en: http://santosqueer.blogspot.com/2014/05/madre-juana-de-la-cruz-una-santa.html [consulta: 13/01/2019]

Federici, S. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación capitalista*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

Fischer-Lichte, E. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada, 2011.

Laval, C.; Dardot, P. *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo xxi*, Barcelona: Gedisa, 2015.

Lazzarato, M. *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control.* Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

Le Brun, A. *Lo que no tiene precio*. Madrid: Cabaret Voltaire, 2018.

Lehmann, H. T. *Teatro posdramático*. Murcia: CENDEAC, 2013.

Oliva Calvo, M. «Transdisciplinariedad, vínculos e integración de saberes». *Espacio Latino*. [En línea] Disponible en: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/oliva_calvo_marisel/transdisciplinariedad.htm [consulta: 14/02/2019]

Sanmartín Bastida, R. *La representación de las místicas. Sor María de Santo Domingo en su contexto europeo*. Málaga: Splash Editions, 2017.

Valerio, A. *Mujeres e iglesia, una historia de género*. Sevilla: Benilde, 2017.

Vollendorf, L. (Ed.) *Literatura y feminismo en España (s. xv-xxi)*. Barcelona: Icaria, 2005.

Webgrafía

http://visionarias.es/

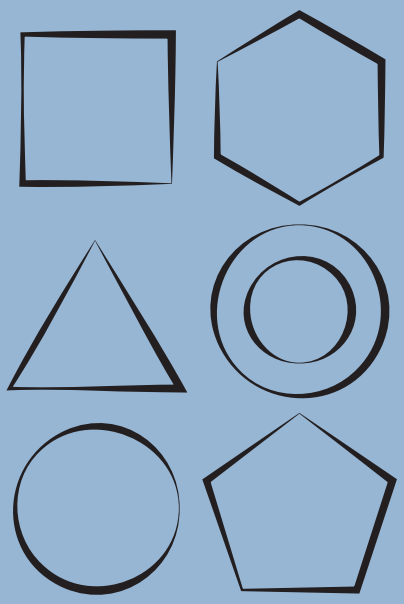
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

arte dramático

Cartografía teatral. Una investigación transversal entre urbanismo, arquitectura, artes escénicas y técnicas gráficas

Felisa de Blas Gómez,
Almudena López Villalba



Cartografía teatral. Una investigación transversal entre urbanismo, arquitectura, artes escénicas y técnicas gráficas

Felisa de Blas Gómez y Almudena López Villalba

Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Investigación performativa; práctica escénica; conocimiento; metodología; cartografía teatral

Resumen

La comunicación se centra en la relevancia de la investigación en artes escénicas en la última década, y analizará los enfoques de los investigadores que defienden la positiva unión de esta investigación con la creación. Entrará también en el campo de la discusión sobre los problemas derivados de la necesidad o no de separación entre el objeto y el sujeto de la investigación, atendiendo a la pregunta: ¿qué puede ser considerado investigación en artes performativas?

Además, y a modo de ejemplo, nos proponemos explicar cuál ha sido nuestra labor como componentes del grupo de investigación UPC «Cartografía teatral: España» (BIA 2016-77262-R), y cómo se ha relacionado con las artes escénicas.

La aportación conceptual del proyecto «Cartografía teatral» es doble. Por un lado, consiste en abordar el tema a diversas escalas: ciudad, arquitectura y espacio escénico, remarcando el carácter transversal de la investigación; y por el otro, relaciona las cronologías en superposición sobre el territorio uniendo tiempo y espacio. Nues-

tro perfil transversal como arquitectas y profesoras de escenografía en la RESAD ha contribuido a la transversalidad del proyecto.

Panorama de la investigación en las artes escénicas

> De hecho, fue desde la nueva mentalidad filosófica y las nuevas exigencias de saber planteadas por el socratismo cuando, por primera vez en la historia de Occidente, que sepamos, se le exigió al arte una legitimación… Así que se trata, de hecho, del viejo y serio tema que se plantea cada vez que una nueva pretensión de verdad se opone a la forma tradicional que se sigue expresando en la invención poética o en el lenguaje artístico. (Gadamer, 1977, p. 14)

En los últimos diez años las artes escénicas europeas se han sumado con fuerza al panorama investigador, no porque no estuvieran ya presentes sino porque el incremento de los estudios y la aparición de nuevas maneras de entender la investigación en el campo específico de las artes ha sido significativo. Hoy ya podemos afirmar que hay un buen número de investigadores que entienden imprescindible el situarse dentro del fenómeno a estudiar y de su proceso, y que quieren profundizar en el conocimiento de las prácticas escénicas y sus transformaciones desde esas mismas prácticas.

Así pues, buena parte de los estudiosos de las artes no encuentran su ámbito de trabajo en la historia, la filosofía, la filología o la sociología y se muestran partidarios de compartir sus metodologías con los científicos de «bata blanca».

«El artista investigador se encuentra finalmente mucho más cerca del historiador investigador que del médico investigador. Sin embargo, debido a la relevancia de la imagen y la tecnología, le convendría acercarse a este último» (Blasco, 2013, p. 67).

Los motores del cambio son, lógicamente, múltiples, y entre ellos desde luego está la continua revolución digital que ha facilitado exponencialmente la difusión y transversalidad en las investigaciones. Pero queremos resaltar tres factores que consideramos significativos:

- La creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)
- La exigencia al profesorado universitario en cuanto a la investigación y, sobre todo, en cuanto a la difusión de los resultados de investigación
- La propia reflexión de los profesionales y docentes de enseñanzas artísticas acerca del papel específico de la investigación en las artes escénicas.

El EEES ha reconocido a las artes escénicas en el nivel 2 del MECES (Marco Español de Cualificación para la Educación Superior), equivalente al grado universitario, al tiempo que también las reconoce como un modo específico de entender, producir y compartir el conocimiento.

Simultáneamente han ido proliferando las transversalidades y aflorando importantes cambios de enfoque y metodología de la investigación en todas las artes.

También se debe mencionar que aquellos profundos cambios de las primeras vanguardias del siglo xx y su multiplicación en las siguientes vanguardias se aprecian claramente en la terminología y en las nuevas metodologías de investigación en artes.

Nos referimos en primera instancia a la nueva presentación de la filosofía que propone Heidegger (1935-1936), donde la naturaleza de la obra de arte es una presentación de la verdad del ser de las cosas; o a Theodor Adorno (1970), que defiende la autonomía de la obra de arte; o a la condición del saber como relato expresada por Lyotard (1979). Y también a la obra de Nietzsche y de los posteriores Althusser, Barthes, Baudrillard, Derrida, Guattari, Deleuze, Foucault, Lacan o De Man.

El objeto de estudio, la obra de arte, se levanta como un constructo intelectual al que a la reflexión interpretativa y autorreflexiva se suma el público como elemento fundamental. En la medida que los discursos teóricos sobre la obra de arte son aceptados estos dirigen también la interpretación.

Investigación-creación

Una parte de los investigadores[1] en artes escénicas quieren investigar desde dentro del objeto de estudio y su proceso. Son los investigadores que en general consideran que gran parte de la investigación precedente en artes escénicas se ha centrado solo en la interpretación de los textos —hermenéutica— y que, aunque ha trabajado desde el marco del saber fundado y construido metódicamente —episteme—, no ha tenido en cuenta la interdisciplinariedad ni la implicación de los agentes participantes. También destacan estos investigadores como negativo, que la investigación tradicional de las artes escénicas dependa en gran medida de los procedimientos y metodologías de otras disciplinas académicas consolidadas de base humanística, que gire en

1. Son muchos los investigadores que oponen resistencias a la homologación de esta investigación desde dentro, y también las instituciones y una buena parte del espacio de los creadores son los que no la ven justificada. Afloran simultáneamente, por tanto, el recelo y las nuevas posibilidades.

torno al texto dramático como objeto de análisis privilegiado (filología, estudios literarios, estética, historia) y que falten investigaciones sobre los procesos de escenificación, interpretación, plástica y teatralidad, indispensables para la práctica escénica.

Por ejemplo, desde el AICA (Área de Investigaciones en Ciencias del Arte) de la Universidad de Buenos Aires el profesor Dubatti propone una filosofía del teatro superadora de la base semiótica y que se interesa por las prácticas mismas del teatro, por el pensamiento que genera en torno al acontecimiento, por los metatextos de los artistas, los técnicos y los espectadores como documento de estudio. Lo que denomina las «cuestiones insoslayables» (Dubatti, 2013, p. 12).

Por esto entendemos que el cambio de tendencia no es solo un deseo caprichoso de originalidad, sino una necesidad de cambio, producto de un trabajo reflexivo que intenta posicionarse frente a las especificidades de la práctica escénica con una nueva mirada.

Es un cambio que tiene que ver con la forma de considerar el arte como una forma de acción y no de representación, y con la dimensión pública del conocimiento como fenómeno práctico frente a la acumulación pasiva de la información (De Blas, 2017, p. 37).

Como se están proponiendo cambios profundos en las bases epistemológicas, es decir, en la teoría de los fundamentos y en los métodos del conocimiento «científico» instaurados cambian las perspectivas de conocimiento.

Resumiendo, la investigación contemporánea en artes escénicas apoya la necesidad de las ciencias del arte porque estas atienden a problemas que no resuelven otras ciencias y la necesidad de establecer nuevas categorías para pensar los fenómenos artísticos aparecidos en las últimas décadas.

Como apunta Cornago (2015) realmente ya se ha abierto el debate:

> En torno a qué puede ser considerado investigación en las artes performativas;
>
> a cómo consensuar una forma de trabajar científica con instrumentos creativos y con criterios compartidos con otras ciencias;
>
> o a cómo presentar los resultados de las investigaciones de modo que puedan ser evaluados, pero no sólo de forma objetiva sino también en la difusión y rentabilización social.

Y con sus propias palabras:

> En este ámbito de creación confluyen formatos expositivos como el arte documental y el arte de archivo, las conferencias escénicas, proyectos comu-

nitarios o pedagógicos, propuestos como investigaciones sobre la memoria colectiva, la construcción del pasado o la articulación del espacio social en espacios y momentos específicos. A través de las formas de presentar y compartir los materiales se enfatiza la dimensión pública del conocimiento como un fenómeno práctico, al tiempo que se rechazan las formas convencionales de entender el conocimiento como acumulación pasiva de información, ideas o teorías (Cornago, 2015, p. 3).

Nuevos campos

El efecto de transdisciplinariedad ha traído nuevos enfoques e interpretaciones también desde campos en principio ajenos a las artes escénicas y que, sin embargo, recogen áreas específicas de estas como por ejemplo la producción de efectos ambientales en el teatro en el ámbito de la arquitectura[2] y la habitación. Aquí, la arquitectura encuentra un proceso de desmaterialización donde va a ser clave la aplicación de técnicas estrechamente vinculadas con la mecánica mágica y cuyo límite es una constitución atmosférica efectiva del espacio.

Figura 1. Diller, Scofidio, Renfro. Blur Building, Swiss Expo 2000. Yverdon-les-Bains, Suiza, 2002

En cuanto a nuestras áreas de conocimiento, hemos observado tres corrientes: la denominada investigación-creación artística, la investigación performativa y los estudios visuales.

2. Para más información ver: Elvira Pena, J. *Arquitectura fantasma. Espacio y producción de efectos ambientales*. (Tesis doctoral, 2014). Madrid: Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Las dos primeras se sitúan en lo que podríamos llamar «investigación en artes», para diferenciarlo de la «investigación sobre las artes» y la «investigación para las artes» (Borgdorff, 2010). Como también dice Borgdorff, la «investigación sobre las artes» va a investigar las manifestaciones artísticas en general, separándose del objeto de la investigación. Son investigaciones que quieren extraer conclusiones pertinentes y fundadas en las experiencias artísticas a través del método científico común y, sobre todo, desde la clara separación entre el investigador y lo investigado. La «investigación para las artes» estudia no el mismo arte sino los sistemas y tecnologías que sustentan su práctica, como por ejemplo las investigaciones sobre la maquinaria escénica que permite una parte importante de la espectacularidad, o la iluminación, o los sistemas que combinan los efectos sonoros, lumínicos o de movimiento, etc. Y en tercer lugar, la «investigación en las artes», que no deja clara la diferencia ente sujeto y objeto del estudio, es, diríamos, «juez y parte». Este último tipo es generalmente denominado como «práctica como investigación».

La investigación-creación es una agrupación que procede en general de las bellas artes y la arquitectura, y que por analogía se extiende al campo de las artes escénicas y la música.

En palabras del profesor Lorente: «La investigación performativa interroga el proceso de creación escénica y su recepción desde el interior del propio proceso de creación, asumiendo que tanto el sujeto como el objeto de la investigación forman parte del mismo» (Lorente Bilbao, 2013, p. 19).

Los estudios visuales, por su parte, vienen a ampliar el campo de la tradicional historia del arte a la totalidad de los objetos que hacen posible la transferencia social de conocimiento y simbolicidad, es decir, a todos los que tienen efectos culturales a través de los canales de la visualidad como soporte preferente de la comunicación. Dicho de otra manera, los que se asientan sobre la base mucho más amplia de que todo ver y ser visto, mirar y ser mirado es el resultado de una construcción cultural. En palabras del profesor Brea: «Son los estudios sobre la producción de significado cultural a través de la visualidad» (Brea, 2005, p. 7).

En España han empezado a tener cierta entidad los estudios visuales desde la celebración del primer Congreso Internacional de Estudios Visuales celebrado en Madrid durante ARCO 2004.

El debate más profundo se centra en todas las modalidades en dos aspectos clave, las cuestiones del método y los formatos de presentación final del resultado de la investigación.

Las cuestiones del método

La cuestión del método, métodos o procesos es crucial tanto en la discusión sobre la investigación artística como en la discusión sobre la investigación académica. De ahí que sea importante revisar críticamente qué componentes consideramos como investigación[3] y ciencia propiamente dichas. Partimos de la base de que lo contrario de objetividad no tiene por qué ser únicamente relativismo, sino que puede haber conocimientos parciales localizables y críticos.

Si aceptamos que la investigación es comunicar una serie de pensamientos y conocimientos propios como un proceso y no como una opinión, es necesario que el proceso de trabajo o método seguido por la investigación, sea de la índole que sea, se contemple como un proceso fiable que pueda ser examinado por quien no está implicado directamente en el trabajo. La objetividad y la transparencia para el examen es uno de los puntos que se cuestiona fácilmente de una investigación que implica el propio trabajo. Con toda seguridad, la investigación, por muy híbrida que se constituya o muy basada en prácticas artísticas o en imágenes, o por mucho que parta de la propia subjetividad, compartirá muchos enfoques metódicos que se encuentran en la investigación académica.

Así, por ejemplo, la investigación cualitativa, como nos informa Gómez Mendoza (2000) ya tiene en autores como Deslauriers y Kerisit (1997) defensores de la transparencia. Esta se define bajo los siguientes términos:

> La recolección de datos y los métodos empleados son explícitos
>
> los datos son empleados para documentar los constructos teóricos
>
> los resultados negativos son expuestos y tomados en consideración
>
> los sesgos son examinados, incluyendo los intereses personales, profesionales, políticos, así como los sesgos teóricos o presunciones
>
> las estrategias de recopilación de datos y análisis son reveladas
>
> las decisiones tomadas en el transcurso del proyecto y que han influido en la investigación, o sobre el objeto de investigación, son documentadas
>
> las hipótesis rivales son presentadas y analizadas
>
> la confidencialidad de la información es preservada
>
> la sinceridad de los participantes es establecida
>
> el significado teórico y la generalización de los resultados son explícitos.

3. Tanto el RAE (Research Assessment Exercise) como el AHRC (Arts and Humanities Research Council) dan criterios de evaluación para los trabajos de investigación. En España, las competencias básicas del investigador están reguladas en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero.

Esto es claro y mayoritariamente aceptado, porque se considera que el informe debe permitir a otros investigadores retomar la investigación con el fin de determinar fallos o poner en tela de juicio los resultados.

Para cerrar, lo haremos con las palabras de Henk Borgdorff, de la Amsterdam School of the Arts:

> La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio. (Borgdorff, 2010, p. 29)

«Cartografía teatral: España»

En el caso del proyecto de investigación del grupo de investigación de la UPC «Cartografía teatral: España», (BIA 2016-77262-R) al que pertenecemos, y al que se nos ha vinculado justamente por nuestra relación con la arquitectura y las artes escénicas, la metodología seguida ha llevado en paralelo un proceso de recolección de datos para el registro de espacios escénicos, donde se ha recopilado la información de archivo, fuentes secundarias y hemeroteca junto con el estudio de la historia teatral y la propia historia urbanística de la ciudad.

Simultáneamente a este proceso hemos ido codificando los espacios de los que ya teníamos probadas las fechas de inauguración y, en su caso, última desaparición como espacio escénico. Con la construcción de la base de datos pudimos desglosar una serie de informaciones generales que nos permitieron obtener algunas cuantificaciones como densidad, trasvases de uso y preferencia de ubicación.

Igualmente, ha sido importante el trabajo gráfico que hemos realizado en paralelo. Fuimos eligiendo las bases cartográficas más pertinentes como soporte del resumen de cada periodo elegido. Esto nos permitió realizar un paralelo gráfico entre todos ellos que ha contribuido a evidenciar el desarrollo de los espacios escénicos en la ciudad y su disposición en unas determinadas áreas.

Desde un punto de vista cronológico[4], el atlas teatral, que es en definitiva el objetivo de la investigación, pauta el recorrido histórico mediante una secuencia de mapas articulada en períodos. Las dudas al dibujar este mapa se iniciaron en el momento de decidir qué locales se iban a marcar. Uno de los criterios básicos fue que dicho espacio teatral tuviera una programación regular. Sin embargo, el factor determinante no ha sido tanto la duración de la programación en el tiempo sino la repercusión que esta tuvo en el contexto de la vida social madrileña del momento estudiado. Por esto, y solo en principio, no quisimos obviar ningún espacio, por minúsculo que pareciera en el contexto de la ciudad. Estos espacios se dividen en dos categorías: teatros con mayor relevancia, bien sea por su programación regular o por su tipología y equipamiento técnico, y teatros de menor relevancia, donde se agrupan aquellos espacios de menor tamaño, programación reducida o con poca repercusión en la ciudad.

Figura 2. Los teatros de la Gran Vía de Madrid

4. De los que por su calidad respecto a su época destacamos: Plano de Mancelli (1622-1635), Plano de Texeira (1656), Plano de Espinosa de los Monteros (1769), Plano de Tomás López (1785), Plano de Coello (1849), Plano de Ibáñez Ibero (1874-1877), Plano de Facundo Cañada (1900), Plano de la Gerencia de Urbanismo (1929), Catastrones (1940). En la segunda mitad del siglo xx se recurre a los Planos de Gerencia y del Instituto Geográfico Nacional.

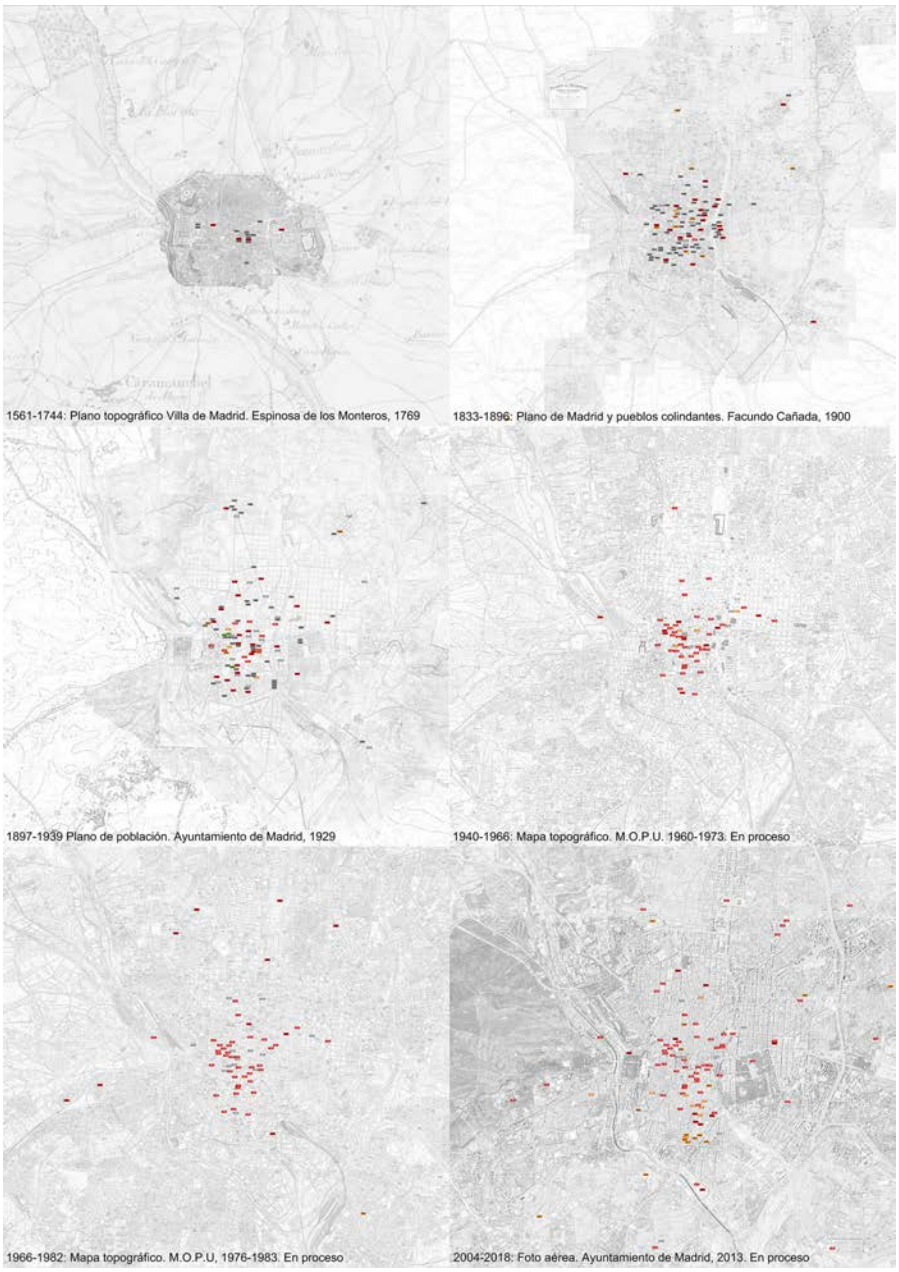


Figura 3. El lugar teatral de Madrid. Historia

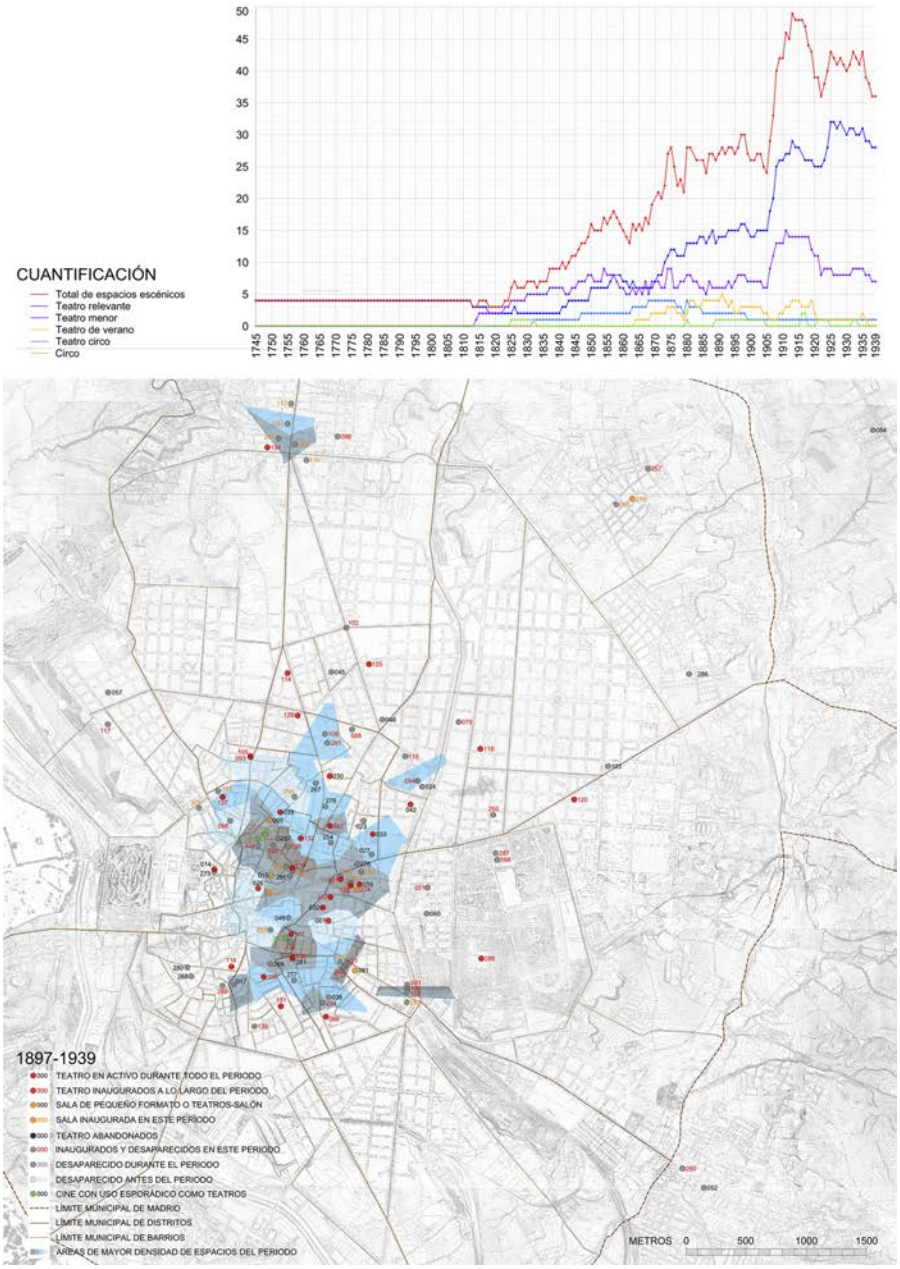


Figura 4. Madrid. Cuantificación según tipo de teatro hasta 1939 y densidad de 1897 a 1939

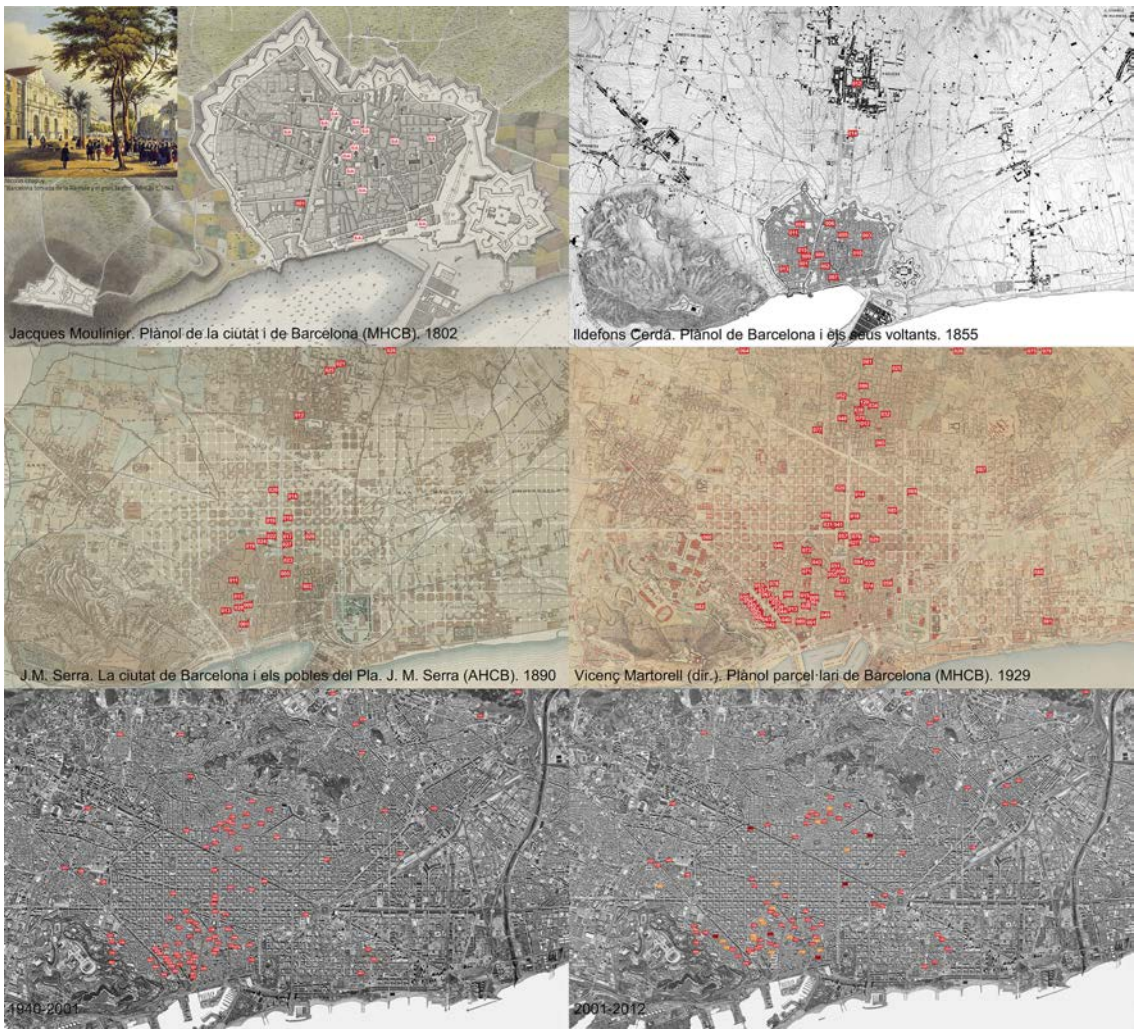


Figura 5. El lugar teatral de Barcelona. Historia

En el estudio similar que se hizo para la ciudad de Berlín y que también está alojado en la página web del observatorio de espacios escénicos, se establecieron cinco criterios básicos de los cuales había que cumplir al menos tres para inscribir un espacio teatral en la base de datos.

> Tiene la palabra «teatro», «escena» o algo relacionado con lo teatral en el nombre.
>
> Tiene formato de teatro clásico. Con sala de público y escena fijos.
>
> Exhibe funciones teatrales durante al menos cinco años.
>
> Hay fuentes documentales: cartelería, billetes, reseñas..., que demuestran su existencia.

Tiene capacidad para más de 200 espectadores (en Alemania más de doscientos espectadores de sala aumentan los requisitos normativos).

Tiene caja escénica.

Finalmente, la tabla que hemos usado como base de datos contiene la información de: código, año de inauguración, nombres, dirección, arquitecto, reformas, abandono, cambio de uso, desaparición, referencia bibliográfica, referencia de archivo, observaciones, tipo, aforo, escenario y embocadura.

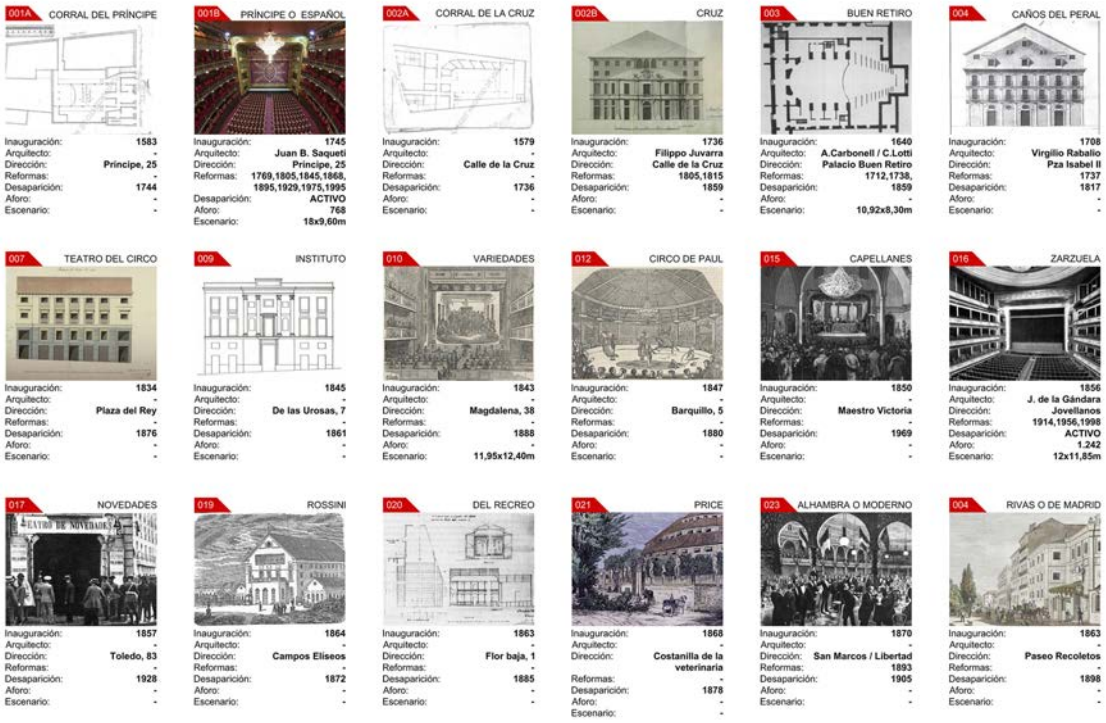


Figura 6. Ejemplo de algunas fichas del catálogo

Los formatos de presentación

Dentro del consenso en la aceptación de las «reglas del juego», se buscan nuevos enfoques de presentación de la información al del escrito académico, como, por ejemplo, los hipertextos o la escritura como montaje donde la producción artística en imagen se combina con los fragmentos de lecturas y escritos realizados en la investigación en un documento final que se muestra en formatos que pueden tener puntos comunes con el video-ensayo (De Blas, 2017, p. 43).

En el caso del proyecto «Cartografía teatral», el objetivo último del proyecto es la creación de una página web interactiva que se ubicaría en la página web del Observatorio de Espacios Escénicos y que tendría vínculos con otras plataformas web, por lo que constituiría un archivo apto para múltiples análisis y acciones.

Existen ya diferentes webs de dominio público que se dedican a construir una base de datos o un catálogo de fichas de teatros. La información histórica, funcional, técnica… de los locales a veces se presenta de una manera uniforme, y otras veces, dependiendo de los intereses del grupo promotor de la página, se destacan los valores patrimoniales/históricos, o los técnicos/funcionales.

Así, por ejemplo, dentro de las bases de datos generadas en España para el ámbito teatral destaca el Mapa Informatizado de Recintos Escénicos MIRE, una base de datos de espacios escénicos en activo y capaces de acoger representaciones artísticas en España. Esta página está promovida por la Fundación SGAE (Sociedad General de Autores de España) y realizada por Embocadura, empresa de servicios técnicos culturales. Su base de datos reúne un total de 1304 espacios catalogados en España, tanto de propiedad pública como privada, y principalmente con programación permanente, pues busca facilitar la planificación y la exhibición de espectáculos en gira. Permite la búsqueda geográfica: por comunidades autónomas, provincias o localidades; pero también distingue entre diversas tipologías de espacio escénico: teatro, sala de conciertos o sala no convencional.

En el ámbito europeo, el proyecto web más ambicioso y con vocación de ser más exhaustivo es el definido como European Theatre Architecture, una base de datos que incluye más de 2000 espacios escénicos europeos. Se puede consultar la información geográficamente o en un listado ordenado cronológicamente.

EUTA fue iniciada por el Instituto de las Artes y Teatro de Praga, y realizada en colaboración con entidades de diversos países. La exhaustiva base de datos de edificios teatrales europeos es el resultado más destacado del proyecto inicial, llamado Theatre Architecture in Central Europe (TACE) y financiado por el Programa Cultural de la Unión Europea del 2008 al 2011.

TACE reúne, con una voluntad enciclopédica, disertaciones de investigadores en historia de la arquitectura sobre los espacios escénicos de la República Checa, Polonia, Hungría, Eslovaquia y Eslovenia. A la investigación histórica, que prevalece como destacada, se le debe añadir la información técnica de cada uno de estos espacios, así como la documentación gráfica. Es precisamente su búsqueda de exhaustividad lo que la distingue de otras webs más modestas, pero también conduce a la dificultad de dar cabida en un modelo único de tabla a tantos teatros tan diferentes y a no

poder controlar el funcionamiento de la página en todas sus pestañas. Del mismo modo, y en lo referente a España, no están incluidos todos los teatros, y algunos de los datos que aparecen no están actualizados.

Otras webs europeas que trabajan con bases de datos de teatros son aquellas que ponen el foco directamente en el tipo de espectáculo representado, como la red de teatros alternativos Trans Europe Halles, una red de salas alternativas europeas, en las que colateralmente se dedica un espacio al edificio y su historia. Hay otras que ponen el foco en el edificio teatral en riesgo de desaparición, como Theatres Trust, una sociedad que promueve la protección de los edificios teatrales del Reino Unido; y aquellas que centran su mirada en las compañías y trabajos contemporáneos más representativos, como la plataforma Liquidmaps, o ARTEA, un grupo de investigación y una asociación independiente vinculada a través de sus miembros a diferentes universidades y centros de investigación cuyo tema de estudio principal son las artes performativas contemporáneas.

Figura 7. Madrid. Mapa teatral 1/2000

La diferencia fundamental entre todas estas webs y la propuesta de nuestro proyecto de investigación es, precisamente, que nuestro trabajo pretende relacionar transversalmente muchas de las capas ya presentes en otros trabajos (teatro, maquinaria, proyecto escénico…), superponiéndolos a su vez con la trama de la ciudad. Subyace también una idea de universalidad y de hacer extensivo el trabajo a todo el territorio nacional para poder crear un atlas de cartografías teatrales. Igualmente, conforme el trabajo de las diferentes zonas se vaya desarrollando, se explorará la posibilidad de realizar paralelos gráficos entre mapas de distintas ciudades, utilizando esta vez la ortofoto del territorio.

Conclusiones

Se han diversificado y han aparecido ya gran variedad de temas en el panorama investigador en artes escénicas fruto del acercamiento a contextos específicos y peculiares de las mismas. El texto, la interpretación, la puesta en escena o la plástica de la obra se investigan desde múltiples puntos de vista.

Se aceptan nuevas metodologías, técnicas y enfoques de investigación siempre tras un serio y riguroso análisis, y se desarrollan sistemas de valoración objetivos siempre que arrojen resultados interesantes.

La aportación conceptual principal del proyecto de cartografías teatrales consiste precisamente en abordar el tema teatral a diversas escalas: territorial, urbana, arquitectónica y escénica. De esta manera, ciudad, arquitectura y espacio escénico se ponen en relación remarcando el carácter transversal de la investigación. Hemos observado como, en ocasiones, un determinado acontecimiento en el fenómeno urbano ha condicionado la vida teatral. Sin embargo, en otras, sobre todo desde que el tejido urbano está más consolidado, ha sido a la inversa.

A escala arquitectónica**,** la cartografía va a aportar un conjunto de fichas de las arquitecturas de los espacios escénicos, sean teatros u otro tipo de edificios reciclados para la actividad escénica. La documentación recopilada será de gran utilidad para la puesta en valor y la explotación sostenible del patrimonio edificado por las industrias culturales, y permitirá avanzar en la protección y preservación de la cultura y el patrimonio. También será muy útil para la redacción de planes urbanísticos y la definición de políticas culturales. Pero el proyecto no se queda ahí. La escala más cercana permitirá «entrar» en alguno de los edificios de la cartografía, aquellos más significativos, para contemplar las obras que se han puesto en escena. La aportación del proyecto consiste precisamente en reunir esta información, generalmente muy dispersa, en una secuencia analítica innovadora.

Los resultados obtenidos en nuestro caso de estudio contribuirán a hacer visibles los teatros y los espacios escénicos, y serán útiles para tender puentes entre el mundo artístico de la escena, empresas del sector de las industrias culturales y la sociedad.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. *Teoría de la estética* [*Ästhetische Theorie*, 1970]. Madrid: Akal, 2004.

de Blas, F. «Análisis del contexto y problemática de la investigación en artes escénicas». *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas,* 5, 2017, pp. 35-45.

Blasco, S. (Ed.). *Investigación artística y universidad: materiales para un debate.* Madrid: Ediciones Asimétricas, 2013.

Borgdorff, H. «El debate sobre la investigación en las artes». *Cairón. Revista de Estudios de la Danza*, 13, 2010, pp. 25-46.

Brea, J. L. *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización.* Madrid: Akal; 2005.

Cornago, O. «El artista como investigador, o las artes escénicas como forma de conocimiento: Mercado negro del conocimiento útil y el no conocimiento, de Hannah Hurtzig». *Ensayos de teoría escénica sobre teatralidad, público y democracia*. Madrid: Abada Editores, 2015.

Deleuze, G. *Pintura, el concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus, 2007.

Deslauriers, J. P.; Kérisit, M. «Le devis de recherche qualitative», en *La recherche qualitative. Enjeux épistemológiques et méthodologiques.* Montreal, París, Casablanca: Gaëtan Morin, 1997, pp. 85-111.

Dubatti, J. «Teatro, Arte, Ciencias del Arte y Epistemología: una introducción». *Actas del III Encuentro Platense de Investigadores/as sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas*, 2013, pp. 14-34.

Gadamer, H. G. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta* [*Die Aktualität des Schönen,* 1977]. Barcelona: Paidós, 1991.

Gómez Mendoza, M. A. «Escribir la investigación: el informe en el enfoque cualitativo». *Revista de Ciencias Humanas*, 21, 2000.

Heidegger, M. *Caminos del bosque* [*Der Ursprung des Kunstwerkes*, 1935-1936]. Madrid: Alianza, 1996.

Lorente Bilbao, J. I. «Investigación en artes escénicas: estudios visuales, comunicación y visualidad». *Actas del 2.º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación*. Segovia: UVa Segovia, 2013, pp. 19-32.

Lyotard, J. F. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber.* Madrid: Cátedra, 1984.

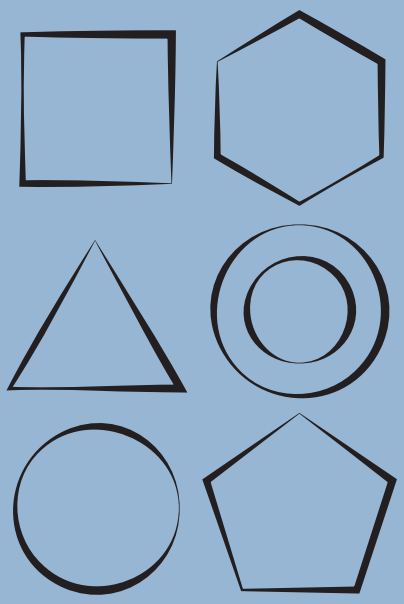
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

danza

Investigación de excelencia (MINECO HAR 2013-48658-C2-2-P) en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila: el taller de investigación y reconstrucción coreográfica desarrollado en el curso 2016-17

Beatriz Martínez del Fresno,
Raquel Alarcón Saguar y
Guadalupe Mera Felipe



Investigación de excelencia (proyecto MINECO HAR 2013-48658-C2-2-P) en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila: el Taller de investigación y reconstrucción coreográfica desarrollado en el curso 2016-17

Beatriz Martínez del Fresno

Universidad de Oviedo

Raquel Alarcón Saguar y Guadalupe Mera Felipe

Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA)

Eje temático

Las nuevas metodologías en investigación y creación: metodologías híbridas, investigación performativa e investigación de la práctica artística como generadora de conocimiento susceptible de ser investigado o constituir en sí mismo investigación.

Palabras clave

Danza; investigación; reconstrucción; baile bolero

Resumen

El «Taller de investigación y reconstrucción coreográfica» desarrollado en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila surgió a propuesta del proyecto de I+D+i «Danza durante la Guerra Civil y el franquismo (1936-1960): políticas culturales, identidad, género y patrimonio coreográfico» (MINECO HAR 2013-48658-C2-2-P). Con esta actividad pretendíamos integrar la práctica de la danza en la investigación histórica, explorar las posibilidades de colaboración entre un proyecto del programa estatal y un centro superior de enseñanzas artísticas, y confirmar que esta

experiencia podía ser beneficiosa para los estudiantes que se inician en los procesos de investigación.

A partir de octubre de 2016 realizamos un trabajo teórico y práctico que procurara un acercamiento crítico a los bailes boleros de la posguerra. En febrero de 2017, los resultados fueron presentados en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía como muestra de diferentes formas de revivir los productos artísticos del pasado, entre la investigación histórica y la recreación.

Introducción, hipótesis y objetivos

Desde el proyecto de I+D+i «Danza durante la Guerra Civil y el franquismo (1936-1960): políticas culturales, identidad, género y patrimonio coreográfico» (MINECO HAR 2013-48658-C2-2-P; Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia)[1] propusimos al CSDMA —EPO del proyecto— la realización de un taller específico partiendo de la hipótesis de que la reconstrucción coreográfica es un potente vehículo de interrogación sobre las expresiones culturales del pasado ya que nos enfrenta a la corporeidad, las técnicas de movimiento, los estilos de interpretación, las relaciones entre danza y música, o a los elementos escénico-visuales de otros tiempos.

Este taller se llevó a cabo con los siguientes objetivos:

> Integrar la práctica en la investigación histórica a través de la recuperación de repertorios coreográficos olvidados.
>
> Explorar las posibilidades de colaboración entre la investigación del Programa de Excelencia, coordinada desde la Universidad de Oviedo y financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, y una de sus entidades colaboradoras a la que estaban adscritas dos profesoras que, simultáneamente, formaban parte del proyecto.
>
> Iniciar a los estudiantes de un centro superior de enseñanzas artísticas en los procesos de investigación.

Las tres firmantes de este texto orientamos el acercamiento crítico a estrategias y decisiones históricamente informadas respecto al patrimonio coreográfico seleccionado —bailes de la escuela bolera de las décadas de 1940 y 1950—, recuperado y recreado por un grupo de 26 estudiantes de diferentes especialidades. La vertiente

1. Sobre actividades y publicaciones del proyecto véase la webgrafía que se menciona al final de este texto y el libro colectivo editado por Martínez del Fresno y Vega Pichaco en 2017, también en las Referencias bibliográficas.

práctica de este trabajo se presentó en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, otra entidad colaboradora del proyecto, que en el otoño de 2016 albergó el seminario «Danza, género y nación: 1930-1960». Las tres piezas ofrecidas en el MNCARS mostraron diversas formas de plantear los diálogos del presente con las fuentes y los productos coreográficos del pasado, desde la ilusión de una reconstrucción fiel hasta la recreación contemporánea efectuada con libertad.

Metodología y contenidos

Entre los aspectos más novedosos del taller destaca una fórmula de trabajo teórico-práctico, transversal e interdisciplinar, poco usual en España y, sin embargo, con gran potencial. Creamos un espacio compartido de forma que la experiencia investigadora y los conocimientos sobre historia y técnicas de la escuela bolera fueran puestos a disposición de un trabajo en equipo que contó, además, con la participación activa del alumnado.

En realidad, nuestro trabajo había comenzado anteriormente, en el curso 2015-16, con labores preparatorias de localización de fuentes en la Filmoteca Española, donde se llevó a cabo un trabajo de documentación en busca de fragmentos audiovisuales de baile bolero. En el curso 2016-17, durante catorce viernes del primer semestre y en sesiones de 14:30 a 17:30 h., trabajamos en el taller contenidos de investigación tanto teóricos y metodológicos como prácticos. Entre los primeros, hablamos sobre etnografía reflexiva (Ghasarian, 2008) e hicimos practicar a los estudiantes con herramientas como la entrevista, la observación, la observación participante y el trabajo de campo en un ámbito cercano, es decir, su propio centro. También repasamos algunos conceptos relacionados con el patrimonio cultural inmaterial, así como los objetivos de salvaguardia definidos por la UNESCO aplicables a la danza española en particular. Proporcionamos a los estudiantes una selección de lecturas sobre diversos enfoques de la reconstrucción (Martínez del Fresno, 2005), entendida como *revival*, efectuada a partir de notaciones o aplicada como un método de investigación física para encontrar respuestas o plantear nuevas preguntas (Feves; Cook; y Tomko, 1998). Tratamos, en fin, de despertar el interés del alumnado por el cuerpo como archivo (Lepecki, 2010), los métodos de investigación, la esencia de la escuela bolera (Cairón, 1820; Otero, 1912; Carreira; y Suárez-Pajares, 1993), su imagen (Lavaur, 1976; Pericet ,1990; Plaza, 2013), su valor patrimonial y su potencial creativo como lenguaje y fuente de inspiración.

Para los aspectos prácticos de este taller seleccionamos un baile bolero, lo que supuso toda una declaración de intenciones ya que hoy es el estilo de danza española que menos se conoce y se presenta en los escenarios. Por razones de accesibilidad

de fuentes, número de participantes e interés de la coreografía elegimos como base la pieza titulada *Carlos III. Bolero con cachucha*, coreografiada e interpretada por Goyo Reyes —una figura hoy insuficientemente recordada— dentro de la película *La estrella de Sierra Morena*, de Ramón Torrado (Torrado, 1952). Antes de enfrentarnos a ese baile en particular, analizamos con los alumnos material iconográfico, fílmico (Guitry, 1943) y textual asociado a diversas épocas del baile bolero. A través de aprendizajes prácticos les proporcionamos materiales para la segunda fase, reconstructiva y creativa. Se practicaron braceos, quiebros y actitudes propias de la escuela bolera, y, a través de algunos pasos como matalarañas, pasos de vasco, sisol, jerezanas, bodorneos, etc., fue posible experimentar la disociación de energías del tren inferior y del tren superior, la relación con el suelo en la dicotomía entre «peso a tierra» y elevación para lo aéreo, la relación interpretativa y los roles de pareja en ciertos bailes, así como los acentos musicales específicos de algunos pasos. La existencia de diversos perfiles de estudiantes y la interdisciplinariedad presente en el aula desembocó no pocas veces en un intercambio de reflexiones, experimentaciones y análisis donde todos aportaron y recibieron.

Alumnado y articulación del taller en el CSDMA

Por fortuna, el taller tuvo muy buena acogida. Se matricularon en nuestra actividad alumnos de la línea de Danza Española, tanto de la especialidad de Pedagogía de la Danza como de Coreografía e Interpretación, y también alumnos de la línea de Danza Clásica y Contemporánea (no conocedores del lenguaje de la escuela bolera), todos ellos de la especialidad de Coreografía e Interpretación. Los adscritos al itinerario de Coreografía fueron los encargados de preparar dos de las propuestas que se mostrarían en el Museo Reina Sofía; para ellos el trabajo del Taller se incluyó dentro de sus clases de creación, en las que intervinieron por un tiempo Marina Wainer y Camille Hanson, profesoras externas invitadas por el centro como especialistas en dramaturgia y danza contemporánea, respectivamente. Puesto que Wainer y Hanson no estaban familiarizadas con el lenguaje de la escuela bolera, las profesoras Alarcón y Mera se encargaron de la coordinación, información, seguimiento y apoyo. Para el resto del alumnado la fórmula elegida por el centro fue disponer el Taller en horarios no coincidentes con el resto de sus clases, convirtiéndolo en una asignatura optativa.

Todo este engranaje no habría sido posible sin la implicación del equipo directivo del CSDMA: Virginia Valero firmó en 2013 una carta de interés en los resultados del proyecto y más tarde otra de invitación para que B. Martínez del Fresno permaneciese dos meses en el centro; Eva López Crevillén y Rosa Ruiz Celaá encontraron una fórmula de organización que permitió compatibilizar los objetivos de la investigación con la marcha docente del Conservatorio. Destacamos también la colaboración de

Héctor Torres, coordinador de los Talleres de Creación en la línea de Danza Clásica y Contemporánea; Dan Vidal, pianista acompañante que elaboró la música de la segunda pieza presentada; y del equipo técnico que apoyó la puesta en escena, Álvaro Estrada, José Fernández, Cristina Henríquez y Gema Lirola.

Resultados

El Taller finalizó con la sesión titulada «Danza en el museo. El baile bolero, patrimonio y creación», que tuvo lugar en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía el día 17 de febrero de 2017. Allí se presentaron como resultados prácticos las tres piezas que mencionamos a continuación, todas ellas interpretadas por los estudiantes del CSDMA:

Edificio Nouvel, Sala Protocolo. *Carlos III: bolero con cachucha*, 3 min.

Este baile fue una reconstrucción fiel del bolero incluido en una secuencia de la película *La estrella de Sierra Morena,* dirigida por Ramón Torrado y protagonizada por Lola Flores (Torrado, 1952). Con música del maestro Monreal y coreografía de Goyo Reyes, este «bolero intermediado» combina el baile en pareja, protagonista en las coplas, con los dibujos coreográficos del cuerpo de baile presentes en el intermedio.

Intérpretes: Carmen Caballero, Cristina Cazorla, Carles Liébana, Cristina Méndez, Esther Pastor, Javier Polonio, José Rabasco, Francisco José Requena. Coreografía: Goyo Reyes. Música: Genaro Monreal. Supervisión: Raquel Alarcón Saguar.

Edificio Sabatini, Planta 4, Sala 415. *BORELA 36/52*, 15 min.

Dos estudiantes de Coreografía efectuaron una indagación contemporánea con ocho bailarinas de Danza Española. Su trabajo aspiraba a detectar las máscaras de las bailarinas boleras, a desvelar aquello que las técnicas corporales muestran y ocultan, a la vez que hacía dialogar la pieza original con la evocación de referentes históricos de la Guerra Civil y la posguerra.

Intérpretes: Rocío Arrom, Marta Bonilla, María Gurría, Tamara Hurtado, Lucía Martín, Elena Pérez-Hita, Ana Picazo, Marina de Remedios. Coreografía: Nuria Gil, Marcos

Martincano. Música: Dan Vidal. Supervisión: Guadalupe Mera. Vestuario de época: Pacita Tomás.

Esta pieza fue más tarde finalista en el «26 Certamen de Coreografía de Danza Española y Flamenco» (Centro Cultural de la Villa de Madrid, 8 y 10 de junio de 2017).

Edificio Sabatini, Planta 1, Sala 102. *(Con) Porte*, 12 min.

Un grupo de estudiantes de Coreografía e Interpretación tomó como punto de partida la escuela bolera para transformar ideas, tratar libremente los pasos, las dinámicas y los elementos estilísticos aprendidos con la intención de abrir una nueva línea comunicativa y estética entre el estilo histórico y la creación contemporánea.

Coreógrafos-Intérpretes: Teresa Garzón, Elena Di Mare, Beatriz del Monte, José Ruiz, Samuel Vicente, Chema Zamora. Intérpretes: Araceli Caro, Delaney Conway, Carlos Huerta, Judit Mateu, Teresa Royo, Marina Salom, Carlos Sánchez, Laura Sánchez. Colaboración en el Taller: Camille Hanson y Marina Wainer.

Conclusiones

Para finalizar, presentamos de manera muy sintética un balance de la actividad desarrollada en el Taller. Entre las fortalezas de la experiencia destacamos las siguientes:

Valoramos muy positivamente el modo en que se desarrolló el trabajo en equipo, es decir, la colaboración entre profesionales que procedemos de diferentes campos y especialidades, de instituciones universitarias y Enseñanzas Artísticas Superiores.

La suma de estudiantes de varias especialidades, líneas y cursos fue también muy interesante para compartir acercamientos y reflexiones sobre los temas propuestos.

Resultó igualmente fructífera la unión de contenidos teóricos y prácticos en las mismas sesiones: pensar y corporeizar el baile bolero a partir de fuentes primarias permitió descubrir los puntos clave para la investigación/creación.

La dinámica colaborativa entre el equipo docente y el alumnado en la toma de decisiones ayudó a fomentar el desarrollo de la autonomía y el sentido crítico de los estudiantes, así como su conciencia de responsabilidad en la transmisión patrimonial y de participación futura en el desarrollo de la danza española.

La presentación de resultados en el MNCARS resultó todo un éxito, tanto en afluencia como en el reconocimiento de los asistentes. Programadores y público nos transmitieron su agrado después de ver tres formas de relación de un producto artístico con el material histórico de partida.

Por lo que respecta a los aspectos susceptibles de mejora en futuras propuestas del mismo tipo, sugerimos los que siguen:

> Se plantearon problemas organizativos a la hora de desarrollar una actividad exploratoria y de investigación en el marco de un centro docente que tiene su propia normativa y una distribución tipificada de sus actividades pedagógicas.
>
> También existen dificultades para que las profesoras de un centro superior de enseñanzas artísticas puedan integrarse en un proyecto de investigación del programa estatal, ya que la normativa solamente les permite participar en el equipo de trabajo o como colaboradoras, pero no pueden ser investigadoras por no estar vinculadas contractualmente a un centro considerado de I+D+i.
>
> Habría sido necesario un lapso de tiempo más largo (un curso completo) para la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes y el desarrollo progresivo de los aspectos reflexivos, reconstructivos y creativos del Taller. Al final, tuvimos que separar a los tres grupos para llegar a la fecha de presentación en el museo y esto fragmentó la dinámica de trabajo colectivo.
>
> El tercer grupo, compuesto por estudiantes de Coreografía e Interpretación, terminó su pieza bajo la supervisión de profesorado invitado por el CSDMA que no formaba parte del proyecto de investigación y desconocía los objetivos del mismo.
>
> Una vez presentadas las piezas en el museo, no tuvimos ocasión de hacer con los estudiantes una sesión de balance y reflexión crítica sobre el proceso. Intentamos paliar esta falta de feedback con la elaboración de una encuesta, pero obtuvimos por su parte un escaso número de respuestas.

Con pros y contras, manifestamos en todo caso que el desarrollo del proyecto fue claramente positivo. Insistimos en que el objetivo fundamental de este tipo de taller teórico-práctico es el desarrollo de un doble proceso de reflexión e indagación práctica sobre materiales históricos. Estos procesos no deberían estar condicionados necesariamente por la presentación del producto final en un marco espectacular ya que la reconstrucción de danzas puede ser en sí misma un método de investigación física e histórica y una oportunidad para desarrollar mecanismos de investigación / creación.

Referencias bibliográficas

Carreira, X. M.; Suárez-Pajares, J. (Eds). *The Origins of the Bolero School Studies in Dance History. Journal of the Society of Dance History*, IV, (1), 1993.

Ghasarian, CH. (Ed.). *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas.* Buenos Aires: Ediciones del Sol, 2008.

Lavaur, L. *Teoría romántica del cante flamenco*. Madrid: Editora Nacional, 1976.

Lepecki, A. «The body as archive: will to re-enact and the afterlives of dances?». *Dance Research Journal*, 42, (2), 2010, pp. 28-48.

Martínez del Fresno, B. «Algunas reflexiones sobre la reconstrucción de danzas históricas». *Cairón*, 9, 2005, pp. 5-42.

Martínez del Fresno, B.; y Vega Pichaco, B. (Eds.). *Dance, Ideology and Power in Francoist Spain (1938-1968)*. Turnhout / Chicago: Brepols, 2017.

Pericet Blanco, E. «Influencia andaluza en la escuela bolera». En: *Actas del II Congreso de Folclore Andaluz. Danza, música e indumentaria tradicional.* Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía, 1990, pp. 119-126.

Plaza Orellana, R. *Los bailes españoles en Europa: el espectáculo de los bailes de España en el siglo xix.* Córdoba: Almuzara, 2013.

Teves, A.; Cook, R.; Tomko, L. J. «Reconstruction». En Cohen, S. J. (Ed.). I*nternational Encyclopedia of Dance*. New York: Oxford University Press, 5, 1998, pp. 322-33.

Tratados

Cairón, A. (1820). *Compendio de las principales reglas del baile traducido del francés por Antonio Cairón y aumentado de una explicación exacta y método de ejecutar la mayor parte de los bailes conocidos en España, tanto antiguos como modernos*. Madrid: Imprenta Repullés.

Otero Aranda, J. (1912). *Tratado de bailes de sociedad, regiones españolas, especialmente andaluces, con su historia y modo de ejecutarlos*. Sevilla: Tip. de la Guía Oficial.

Fuentes audiovisuales

Guitry, S. Donne-moi tes yeux. Francia: *Les Moulins d'Ors, Société Cinématographique Méditerranéenne de Production (CIMEP)*, 1943.

Torrado, R. *La Estrella de Sierra Morena*. España: Suevia Films, 1952.

Webgrafía

https://musicaydanzadurantelaguerracivilyelfranquismo.wordpress.com/danza-durante-la-guerra-civil-y-el-franquismo/

https://www.museoreinasofia.es/actividades/danza-genero-nacion-1930-1960

http://www.museoreinasofia.es/multimedia/danza-genero-nacion-1930-1960

https://www.museoreinasofia.es/actividades/danza-museo

https://tanzfonds.de/en/home/

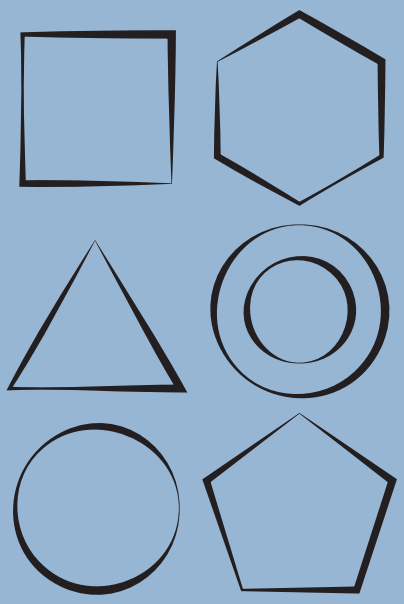
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

danza

Transfórmate. Una historia de la danza contemporánea para todos. Investigación para educar desde el escenario

Cristina Henríquez Laurent,
Lucía Bernardo Suárez



Transfórmate. Una historia de la danza contemporánea para todos. Investigación para educar desde el escenario[1]

Cristina Henríquez Laurent, Lucía Bernardo Suárez

Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos

Palabras clave

Historia; educación; creación; danza contemporánea

Resumen

Una historia de la danza. Transfórmate es un espectáculo creado por Lucía Bernardo y Cristina Henríquez (codirectoras de la compañía Somosdanza) en 2013. Como acercamiento didáctico a la historia de la danza moderna y contemporánea para un público no especializado, nace del convencimiento de los beneficios y valores que aporta la práctica de la danza y el conocimiento de su legado. Paralelamente creamos un modelo de taller abierto, «Somosdanza Lab», para experimentar la danza jugando con las ideas de los coreógrafos del siglo XX.

Como creadoras nos hemos formado –entre otros contextos– en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid y somos o hemos sido profesoras de dicho centro. Junto con la presentación del proyecto a la comunidad académica, la reflexión sobre la metodología y el análisis de los puntos fuertes y dificultades, apor-

1. Una edición ampliada de esta ponencia puede consultarse en https://www.resad.com/Acotaciones.new/index.php/ACT/article/view/359/555

tamos nuestra visión de artistas creadoras formadas en ramas diversas de la danza, conocimientos y herramientas que se ofrecen en los estudios superiores de danza.

Introducción

Esta comunicación presenta y describe el proceso de creación de la obra escénica *Una historia de la danza. Transfórmate* (en adelante *Transfórmate*) y de los talleres «Somosdanza Lab». El paso previo o motivación inicial fue la detección de una carencia: en fechas comprendidas entre 2007 y 2014 formamos parte del proyecto de difusión de la danza contemporánea «Trasdanza-Jóvenes en Movimiento», coordinado por la Asociación Cultural Por la Danza y dirigido a jóvenes de 12 a 17 años, en calidad de pedagogas y bailarinas. Esta experiencia nos permitió constatar la ausencia de referentes dancísticos en este tipo de público. Era complejo hablar sobre danza contemporánea a unos jóvenes que en su mayoría apenas conocían ningún tipo de danza.

Posteriormente, el profundizar en la Historia de la Danza en los estudios del CSDMA con la profesora Guadalupe Mera, y el deseo de continuar nuestro trabajo como compañía de danza (tras la creación e interpretación de nuestra primera obra, *Play-inmobil*, en 2008) nos motivó a emprender el proyecto del que ahora estamos hablando.

Con la distancia que supone mirar hacia un recorrido que empezó hace siete años, abordaremos el desarrollo de esta comunicación desde dos temporalidades que se entrecruzan: la primera tiene que ver con el inicio y desarrollo de la pieza escénica y de los talleres asociados a esta; la segunda, desde el lugar en que nos encontramos ahora, es una reflexión acerca del papel del artista docente en un proyecto de naturaleza híbrida como este.

Los objetivos que marcaron el impulso inicial de nuestro proyecto, a los que se suma la pertinencia de una reflexión sobre nuestro papel en él, son:

> Difundir la danza contemporánea a través de una pieza escénica, combinando el rigor histórico, la dimensión poética y la intención pedagógica para acercar los numerosos valores de esta danza al público general, incidiendo especialmente en la infancia y la juventud.
>
> Crear un modelo de taller teórico-práctico fundamentado en las ideas de los movimientos estudiados para promover el desarrollo cultural y artístico de la comunidad desde el acercamiento al legado de la danza contemporánea.

Analizar el proceso llevado a cabo atendiendo a las dimensiones artística e investigadora, orientadas hacia la finalidad pedagógica.

Metodología y descripción del proceso

Como se puede intuir, en un proyecto que combina la creación escénica con la labor pedagógica coexisten diferentes tipos de metodología de trabajo. Así, se ha desarrollado una metodología híbrida, que combina fases de metodología cualitativa con otras de metodología performativa siguiendo las diferentes etapas del proceso que vamos a describir a continuación:

Delimitación del contenido histórico:

Una vez tomada la decisión de trabajar sobre la danza contemporánea (que es la rama de la danza en la que nos especializamos como bailarinas) era necesario acotar el contenido. Decidimos crear una secuencia cronológica basada en coreógrafos esenciales de la danza moderna y contemporánea del siglo xx. En este paso, fue fundamental la asesoría de la historiadora Guadalupe Mera, a la que continuamos agradeciendo su colaboración en el proyecto. Los coreógrafos y movimientos que finalmente integran y articulan esta Historia de la danza son:

La danza libre de Isadora Duncan

Mary Wigman y el expresionismo en la danza

La *modern dance* de Martha Graham

Merce Cunningham (y John Cage) entre la *modern dance* y la posmodernidad

Pina Bausch, poesía y danza-teatro

Steve Paxton y la danza *contact-improvisation*

La Ribot, una danza de ideas.

A modo de prólogo, un paso a dos del ballet *Giselle*, de Jean Coralli y Jules Perrot, abre el espectáculo. Como se puede constatar, en esta relación hay una mayoría de mujeres artistas, que reflejan el empoderamiento de la mujer en la danza del siglo xx.

Planteamiento pedagógico

Desde un principio, nuestro interés fue educar desde el escenario. Por tanto, decidimos presentar a los diferentes coreógrafos elegidos y a los movimientos de los que han sido líderes, de una forma amena, poética y plástica, utilizando todos los

recursos que puede ofrecer el arte coreográfico: cuerpo, música, luz, vestuario, escenografía y atrezo. Por ello, decidimos presentar los rasgos distintivos de la danza de cada coreógrafo a través de una creación propia. Ya que el público al que dirigíamos inicialmente la obra era infantil, nos propusimos mantener un ritmo ameno, con frecuentes cambios.

Selección de materiales y repertorio

Una vez elegidos los protagonistas de nuestra historia, comenzamos la recopilación de material de cara a configurar el contenido y la estética de nuestra obra. En este punto es preciso señalar una característica especial de este proyecto: la preocupación constante para equilibrar la validez del contenido con los aspectos más inherentes a una creación escénica, esto es: la plástica, el ritmo, el tono… De este modo se generan —y a veces se entrecruzan— dos capas de significado: por un lado aparecen los elementos característicos de cada coreógrafo y por otro todas las demás decisiones de la creación coreográfica. No obstante, es preciso señalar que la selección de materiales es también en sí una decisión artística, aunque tratada desde el rigor histórico.

No podemos en esta ocasión relatar el trabajo con todas las fuentes consultadas, pero sí podemos presentarlas.

Fuentes bibliográficas

Siempre que fue posible recurrimos a las fuentes escritas por los propios artistas, como es el caso de *El arte de la danza* y otros escritos, de Isadora Duncan; *El lenguaje de la danza* de Mary Wigman; las palabras de Merce Cunningham en conversación con Jacqueline Leeschaeve, o las claves de creación que ofrecen los relatos de Raimund Hoghe como dramaturgo de Pina Bausch. De la relación con cada texto surgieron diferentes resultados: algunos nos hicieron enfatizar aspectos que ya conocíamos, como la pasión de Isadora Duncan por el mundo griego, la naturaleza y el movimiento libre; otros nos ofrecieron materiales concretos que transformamos en nuestros, como es el caso de las palabras de Mary Wigman con las que compusimos nuestro propio poema expresionista[2]; pero como idea continua en el proyecto, los

2. Una voz en *off* presenta la escena del expresionismo alemán, a cargo de Mary Wigman. Con frases tomadas de su texto a modo de *collage* se genera este poema:
Sombras alargadas y ritmo implacable / Lamé dorado sobre su cuerpo / Expresionismo… / Crujir de pasos que se alejan / Los muertos se rebelan, se sacuden / y caen sin forma / Expresionismo… / Guerra y dolor / Lágrimas mudas / Diálogo de monstruos sin respiración / Expresionismo…

textos son una ayuda más para intentar crear a la manera de cada uno de los artistas que estamos citando.

Figura 1. Un momento de *Una historia de la danza. Transfórmate,* con Lucía Bernardo encarnando a la icónica Isadora Duncan. Foto: Jesús Robisco

El cuerpo como archivo

Es una fuente con la que también hemos contado. Como bailarinas, hemos ido creando una memoria propia de la danza, a través del aprendizaje por el que nos han conducido nuestros maestros y vivencias. Así, siguiendo las ideas de André Lepecki (2013), nuestro cuerpo se mete en el archivo y permitimos, también, que el archivo entre en nuestro cuerpo; de esta forma consideramos nuestro cuerpo como un archivo vivo que participa en la recreación de una forma de danza concreta. Los otros cuerpos que formaron parte de la coreografía inicial fueron Joaquín Abella, Elena Leontyeva y Lucía Rey, que además es la pianista encargada de tocar varios temas en la obra.

Fuentes iconográficas

Los vídeos, las fotografías y los dibujos de los creadores constituyeron fuente de inspiración que tiñó todos los elementos de este proyecto. Por otro lado, es destacable la interdisciplinariedad tan característica de las artes escénicas en el siglo XX.

La música

Es un ingrediente fundamental del espectáculo, que incorpora varios temas tocados al piano en directo; también es destacable el protagonismo otorgado al sonido en la escena de Merce Cunningham y John Cage. Si bien en general hay una intención de concordancia con el tipo de música utilizado por la coreógrafa de cada escena, también cabe señalar que existen concesiones en pro del ritmo escénico. Un ejemplo se da en la escena de Mary Wigman: al componer una danza coral sumada al personaje icónico de la Bruja[3], utilizamos un tema actual del grupo ruso Messer Chups, con ritmo de rock and roll. Con este ejemplo queremos mostrar que nuestra relación con el repertorio va más allá de una visión historicista y que busca generar en el espectador una experiencia viva para lograr un aprendizaje significativo.

Requiere especial atención la gran colaboración de La Ribot, artista con la que contactamos directamente y que cedió para su utilización una de sus *Piezas distinguidas*. Su implicación no paró ahí, sino que pudimos contar con sus apreciaciones como artista creadora a la hora de la inclusión de su obra en la globalidad de la nuestra.[4]

Exploración corporal

Como apuntábamos antes, «crear a la manera de» se convirtió en un objetivo y en un medio del proceso creativo. En ese proceso, las ideas coreográficas se encontraron con los cuerpos de los bailarines, que respondieron con su propia memoria y sus propias cualidades a cada propuesta. De diferentes maneras exploramos el universo de cada coreógrafo: en algunos casos nos aproximamos a la recreación de una obra de repertorio, en otros creamos a partir de conceptos técnicos y en otros casos generamos nuestras propias pautas siguiendo las ideas creativas del artista. Esta parte del proceso se llevó a cabo en el Centro Danza Canal gracias a una residencia artística de la que disfrutamos en el año 2012.

Estructuración dramatúrgica

El trabajo dramatúrgico de *Transfórmate* fue una búsqueda desde el inicio del proceso. Una vez tomada la decisión de seguir una estructura cronológica, llegamos a una serie de aspectos que completan la dramaturgia como son:

3. Nos referimos al icónico solo *Hexentanz*, 1914.
4. La pieza cedida por La Ribot fue *Pieza distinguida n.º 2, Fatelo con me*, 1993, con el tema musical de Ivano Rosatti interpretado por Anna Oxa.

El vestuario como hilo conductor

Como refuerzo a la danza en sí, el vestuario aparece modificando y condicionando el cuerpo y su estética. En líneas generales, se da una evolución de despojamiento, desde un vestuario casi decimonónico hasta el minimalismo del desnudo en La Ribot. Con el cambio de escala que supone su trabajo introducimos las últimas tendencias que trae el siglo; en palabras de la coreógrafa explicando el sentido de sus *Piezas distinguidas*, «Al ser la escala pequeña podía trabajar casi a diario con una sola cosa que podía definir y terminar y, como resultado, podía entenderla» (2003).

Figura 2. La escena dedicada a la danza de La Ribot y a su *Pieza distinguida nº 2, Fatelo con me,* cierra la evolución que propone *Transfórmate*. Foto: Jesús Robisco

Una libreta en el escenario

En la escena está presente constantemente un gran cuaderno que presenta a cada coreógrafo junto con una fecha orientativa de su trabajo. Este recurso permite visualizar el nombre de cada artista y así aprehenderlo de forma más efectiva.

Variedad de formatos

Con el fin de crear un ritmo ameno y también para colmar nuestro deseo de experimentación, cada escena adopta un formato distinto, con algún elemento diferenciador que le confiere un estilo propio: uso de la voz, tipo de relación con el público,

interacción entre los bailarines, participación directa del público en la escena…, son parámetros que modulamos y que pueden transformar el carácter de cada sección.

Participación del público

Esta es una pieza clave de la obra como experiencia, tanto para las personas que se integran en el escenario como para los que observan desde las butacas. Llevamos a cabo un taller integrado en dos de las escenas del espectáculo: una es la de Cunningham / Cage, donde los participantes intervienen en una interpretación musical; la otra escena viene de la mano de Steve Paxton, en la que siguiendo los preceptos del *contact improvisation* de experimentar y compartir, organizamos un taller de *contact* en escena, de modo que cumplimos con la filosofía de este artista: «Cada persona que ha bailado *contact improvisation* ha enseñado su variación a sus compañeros. Esta red disemina la información entre nosotros» (2012). Así vemos que, con ideas elementales pero planteadas con claridad, se proporciona una experiencia agradable y en consonancia con el contenido de la obra.

Puesta en escena

En esta fase final todos los elementos conviven: movimiento, luz, sonido, público… Gracias al preestreno en el Auditorio Mariana Pineda en Velilla de San Antonio el espectáculo puede ver la luz y empezar a caminar.

Creación de talleres

Aunque los talleres empezaron a llevarse a cabo después del estreno del espectáculo, hay que decir que el planteamiento pedagógico estuvo desde el principio en estado de germen. Las ideas que surgían en la creación de la pieza fueron integrando el contenido de estos talleres. En líneas generales «Somosdanza Lab» acerca la historia de la danza contemporánea a los participantes desde la práctica corporal e intelectual, dándoles la oportunidad de experimentar con sus propios cuerpos los movimientos, emociones, códigos e inquietudes artísticas que han movido e inspirado a algunos de los creadores y artistas que han escrito la historia de la danza del siglo XX.

La búsqueda de lo elemental, el deseo de experimentar y el convencimiento de que la danza aporta valores que deben llegar al máximo número de personas posible son los puntos clave de la intervención pedagógica.

Tras varios años de vida del proyecto «Somosdanza Lab», es muy significativa la apuesta de Centro Danza Canal al invitarnos a acompañar la programación de Teatros del Canal con talleres de temática específica.

Resultados y reflexión

A lo largo de todo este proceso hemos vivido un sinfín de situaciones y experiencias con un denominador común: la integración de historia, creación coreográfica y pedagogía. Ni siquiera estas dimensiones se corresponden estrictamente con el trabajo de mesa, la danza en la sala de ensayo o el escenario y la impartición de los talleres; los tres territorios son permeables y de una forma orgánica se comunican enriqueciéndose continuamente. Podemos afirmar que nuestra actividad artística nos ha conducido a profundizar en el conocimiento de la danza a todos los niveles: tanto en su historia como en aspectos específicos del repertorio e incluso de la técnica. Todas estas conexiones, sin pretender ser nuevas para la comunidad académica, sí que lo son en el formato de su presentación, al conformar una creación original y añadir una intención pedagógica. En este sentido, nos sumamos a la reflexión de Henk Borgdorff cuando afirma:

> La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. (P. 41)

Para evaluar el proyecto escénico nos tenemos que apoyar en la relevancia de los espacios que han contado con *Transfórmate* en su programación. Podemos afirmar que como espectáculo ha sido exitoso ya que entre 2013 y 2018 ha sido programado en:

- Programa Estatal de Artes Escénicas Platea – INAEM
- Teatros del Canal
- Museo Guggenheim Bilbao
- Teatro Real, Sala Gayarre
- La Casa Encendida
- Festival Internacional de Música y Danza de Granada FEX
- Teatros de Madrid (C. C. Paco Rabal), Fuenlabrada y Pozuelo de Alarcón
- Matadero – Naves del Español (estreno en el festival Fringe, 2013).

Un aspecto que se podría mejorar sería conocer el impacto en el público, para empezar de aquellos centros que acudieron al espectáculo como campaña escolar (Teatro

Real y Teatros del Canal), ya que contar con la comunidad educativa sería muy valioso para poder evaluar el impacto de la propuesta en los estudiantes.

Por otra parte, los talleres de «Somosdanza Lab» han sido programados, para diferentes públicos, en:

- Centro Danza Canal
- Real Conservatorio Profesional de Danza Mariemma
- CRIF Las Acacias
- Danza en Superior / CSDMA
- Joven Orquesta de la Comunidad de Madrid
- Centro Cultural Conde Duque
- Centro Integrado de Enseñanza Musical Moreno Torroba
- Otros centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Conclusiones

Tras este análisis somero de los proyectos *Transfórmate* y «Somosdanza Lab» impulsados por y para el estudio de la historia de la danza, llegamos a las siguientes conclusiones:

- El estudio del legado coreográfico puede abordarse desde un enfoque creativo, si se traen a la práctica los imaginarios de cada artista.
- La historia de la danza se comprende de una forma holística al estudiarla desde el punto de vista histórico, práctico y creativo.
- Se confirma la necesidad de proyectos que faciliten el acceso a la danza al público general, desde una visión multidisciplinar e integradora.
- La investigación artística modela la actividad del creador docente hacia un perfil híbrido capaz de abordar un tema desde enfoques diversos.

Agradecimientos

En un proyecto que pone su foco en la transmisión del legado no queríamos pasar por alto a todas aquellas personas que nos han apoyado:

Gracias a nuestra maestra y compañera Guadalupe Mera, por creer en nosotras y por enseñarnos a indagar en nuestros antepasados artísticos; a Virginia Valero, por acoger en el CSDMA a «Somosdanza Lab» en el proyecto «Danza en Superior»; a

todos los profesores y profesoras del CSDMA que contribuyeron a nuestra formación plural, y en especial a las aportaciones al proyecto de Mercedes Pacheco, Laura Kumin y Ángela Rodríguez; a Fernando Palacios, por su maestría y su confianza en nuestra forma de enseñar y comunicar; a Toni Jodar y Beatriu Daniel, por abrirse a compartir mundos; a Antonio Ruz, por su compañerismo y generosidad; a todas las personas que, en el marco de una institución artística, han contado con el proyecto para fines educativos y culturales: Natalia Álvarez Simó, Maral Kekejian, Ana de Laorden, Rita Cosentino, M.ª José Fernández; a todos los compañeros y compañeras de profesión y a nuestras familias, que con su entusiasmo y cariño han hecho de este proyecto algo mucho más comunitario y global. Y, por último, gracias a nuestros maestros de danza, que nos tomaron de la mano a lo largo de este camino infinito del que formamos parte.

Referencias bibliográficas

Borgdorff, H. «El debate sobre la investigación en las artes». *Cairón: Revista de Ciencias de la Danza*, n.º 13, 2010, pp. 25-47.

Duncan, I. *El arte de la danza y otros escritos.* Madrid: Akal; 2003.

Hodghe, R. *Pina Bausch. Historia de Teatro-Danza*. Barcelona: Ultramar, 1989.

La Ribot; Calvo, B. «Ese espacio que se abre… donde todo está girando». *Cuerpos sobre blanco.* Sánchez, J. A. y Jaime Conde-Salazar (Eds.). Cuenca: Ediciones de Castilla La Mancha, 2003, pp. 217-225.

Lepecki, A. «El cuerpo como archivo: el deseo de recreación y las supervivencias de las danzas». *Lecturas sobre danza y coreografía*. Naverán, I. y Amparo Écija (Eds.). Madrid: Artea, 2013, pp. 61-82.

Lesschaeve, J. *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve.* Barcelona: Global Rhythm, 2009.

Paxton, S. «Fall after Newton». *Dance.* Lepecki, A. (Ed.). Londres: Whitechapel Gallery, 2012, pp. 62-64.

Wigman, M. *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul, 2002.

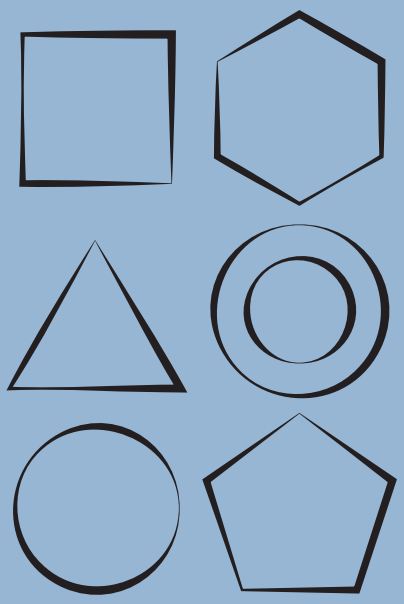
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

danza

Observaciones respecto al planteamiento del Trabajo Fin de Estudios performativo en la especialidad de Coreografía e Interpretación en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila

Ana Catalina Román Horcajo,
Paula de Castro Fernández,
Fuensanta Ros Abellán,
Fátima Sánchez Beleña



Observaciones respecto al planteamiento de Trabajo Fin de Estudios performativos en la especialidad de Coreografía e Interpretación en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila

Ana Catalina Román Horcajo, Paula de Castro Fernández, Fuensanta Ros Abellán*, Fátima Sánchez-Beleña

Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA)
*CSDMA y Universidad Antonio de Nebrija

Eje temático

Investigación, creación y docencia: el papel del profesor-investigador/creador y de las nuevas pedagogías en la práctica docente en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Palabras clave

Investigación performativa; coreografía; interpretación dancística; danza; TFE

Resumen

La danza es una disciplina que responde a experiencias corpóreas ligadas a percepciones emocionales e intelectuales fruto de la autorreflexión. La implementación de un lenguaje físico por parte del sujeto narrador resulta una alternativa de representación de la experiencia a través de lo simbólico, lo figurativo y lo abstracto.

El alumnado de los estudios superiores de danza se ve confrontado con la realización de su Trabajo Fin de Estudios (TFE), encontrándose en el proceso con varios inconvenientes, como el de la subjetividad científica. De igual modo, resulta complicado encontrar el marco teórico idóneo para cada propuesta performativa, dado su carácter único e idiosincrático. La libertad artística que en el CSDMA deseamos que un alumno encuentre llegado el momento de diseñar, organizar, desarrollar y finalmente presentar su TFE, lo hace a su vez especialmente difícil de valorar y de calificar.

La metodología de investigación aplicada en la gran mayoría de los trabajos de interpretación y de coreografía del CSDMA se centra en la práctica artística o performativa, desde una perspectiva que enfatiza el papel del cuerpo en una narrativa autoetnográfica.

La experiencia en la tutorización de estos trabajos destaca la necesidad de desarrollar la capacidad emprendedora de cada alumno, algo que se sobreentiende en mayor medida para la actividad de coreógrafo, pero que en el caso del intérprete también debe apreciarse como necesaria, crecer y ser desarrollada, promulgando un autodidactismo enfocado a la profesionalización.

Introducción

La posibilidad de realización de TFE performativos se abrió en el CSDMA en 2010. Desde entonces, se ha ido modelando un panorama diverso donde las variadas propuestas del alumnado encuentran cabida. Sin establecer límites, son los alumnos de la especialidad de Coreografía e Interpretación, que actualmente cursan itinerarios separados, los que lideran este tipo de trabajos, pudiendo enfrentarse al finalizar sus estudios con una investigación basada en su propia experiencia creadora, interpretativa e incluso ambas simultáneamente.

Metodología y resultados

Ante la necesidad de definir un punto de partida para el TFE, el alumnado se enfrenta a la primera de las preguntas: ¿qué quiero hacer y en qué formato? ¿Espectáculo en directo o videodanza? A menudo, se parte de un concepto, de una imagen, de un sentimiento, o bien de la inspiración llegada de una música concreta. En otros casos, la necesidad de investigar el propio movimiento, el deseo de aunar disciplinas afines o el trabajo grupal, en dúo o en solo, son el motor que permite que el proceso creativo arranque. Pero también el deseo de representar vivencias pasadas, o la búsqueda de una catarsis, pueden llevar al joven artista a decantarse por investigaciones de corte autoetnográfico.

Una vez superada esta primera fase, el alumno va tomando conciencia de que debe llevar las riendas de la gestión de su proyecto, organizando temporalizaciones y coordinando a los diferentes actores implicados en el proceso creativo: bailarines, coreógrafos, músicos, espacios y tiempos de ensayo, vestuario, decorados, iluminación, etc. Dentro de todo ello, deberá definir las funciones a asumir. Esta realidad parece

más consciente en el alumnado de Coreografía que en el de Interpretación, que suele presentar una actitud de base algo más pasiva, con una marcada necesidad de madurez y de espíritu emprendedor que el joven coreógrafo ya muestra.

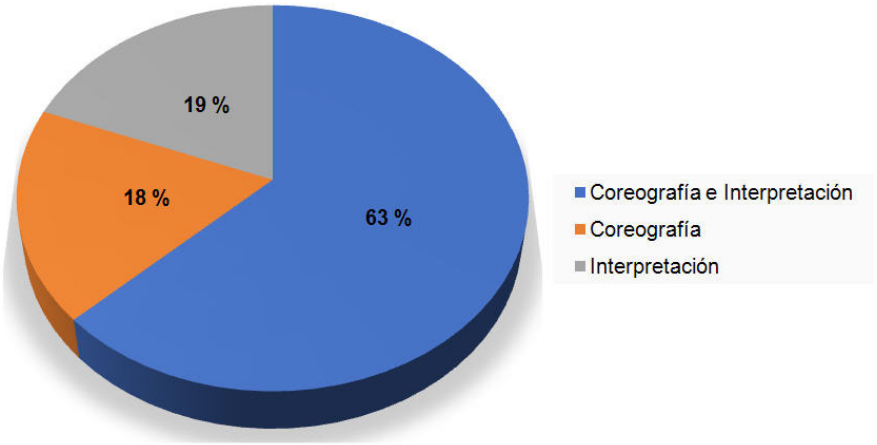


Figura 1. Porcentajes de TFE de las líneas de investigación de Coreografía / Interpretación del CSDMA

Por otro lado, el intérprete tiende cada vez más a coreografiar su propia obra (figura 1), dadas las dificultades que en ocasiones encuentra en sí mismo como gestor y director de un proyecto teniendo que decidir y encontrar creadores *ad hoc*, o coreógrafos consagrados que permitan la representación de sus piezas, total o parcialmente, en el marco de un TFE.

Otra de las principales dificultades con las que el alumnado debe lidiar es la adaptación a las pautas de formato preestablecidas para los TFE performativos. Los planteamientos comunes temporales y espaciales resultan ser tanto una ayuda como una limitación para el proceso creativo, siendo en sí necesarios para establecer un criterio equilibrado y justo en vistas a su valoración.

Uno de los aspectos más polémicos es, sin duda, la difícil aplicación de métodos tradicionales a la investigación performativa en la danza y la gran necesidad de desarrollar metodologías que garanticen su validez profesional y artística desde unos criterios epistemológicos, metodológicos y evaluadores que otorguen solidez y autenticidad al discurso performativo. El alumnado del CSDMA disfruta de un amplio margen de libertad para implementar el método de trabajo que mejor se adapte a su proyecto.

Si bien no existe una metodología única y concreta, es precisamente esta flexibilidad la que permite al joven artista encontrar su propio camino, que no deja de ser parte importante de su creación, basado en la transdisciplinariedad y en la creatividad como principales motores generativos. A menudo se incita al alumno a comenzar el proceso, aunque no se hayan definido aún todos los parámetros; se le invita a explorar, a experimentar desde diferentes puntos de partida posibles, desde la teoría hacia la práctica y viceversa, sin prejuicios ni limitaciones, permitiéndole descubrir de forma paulatina las funciones que finalmente va a desempeñar. Frecuentemente se dan modificaciones sobre la idea inicial: quizá el intérprete se torna coreógrafo, o el coreógrafo intérprete; en ambos roles aprenden a tomar decisiones sobre cómo diseñar, organizar y gestionar todos los recursos, tanto humanos como materiales, de su propio proyecto.

La intelectualización *a posteriori* de este tipo de procesos es tan válida como la realizada a priori, ambas igualmente importantes por cubrir necesidades y vías de pensamiento y práctica totalmente diferentes. De este modo, el creador y el intérprete consiguen desarrollar un metadiscurso coherente que formará parte de su proceso de maduración artística y personal.

Una vez iniciado el proceso práctico de creación, en ocasiones cobra mucha importancia la causalidad o casualidad provocada, obteniendo una primera fase de resultados de manera empírica. No debemos olvidar que la danza es una disciplina que responde a experiencias corpóreas ligadas a percepciones emocionales e intelectuales fruto de la autorreflexión. La implementación de un lenguaje físico por parte del sujeto narrador resulta una alternativa de representación a través de lo simbólico, lo figurativo y lo abstracto.

Respecto a la enmarcación teórica de este tipo de TFE, una de las mayores dificultades detectadas es la fundamentación, no solo del resultado final, sino del proceso creativo en sí, ya que va medrando y puede llegar a adoptar carices inesperados; en ocasiones prima el desarrollo del aspecto práctico sobre la búsqueda de un marco teórico coherente y paralelo a la práctica resultante del proceso creativo.

A través de la labor de tutorización se tratan de compensar esas carencias, se dirige la búsqueda y ampliación de material teórico y se ayuda al alumnado a expresar y organizar sus conceptos, otorgándoles coherencia, dentro del marco formal preestablecido.

Otro de los aspectos que se debe destacar es la doble naturaleza de la exposición de los TFE performativos, en los que se defiende la creación coreográfica y/o interpretación de forma oral ante el tribunal y también se realiza una presentación escénica.

Tras casi una década de experiencia en este ámbito se evidencia que el orden en que se muestran ambas partes influye de forma clara en la apreciación y, por ende, en la evaluación de los trabajos.

Las expectativas creadas por el alumnado suelen exceder la realidad, ya sea por falta de consciencia de las dificultades y vicisitudes a las cuales deberán enfrentarse a lo largo de todo el proceso, o por falta de autoconocimiento, lo que conduce a un aprendizaje tan duro como catártico, en muchos casos. Así, el investigador se encuentra sumergido en la hermenéutica de su propia experiencia, en busca del metadiscurso epistemológico resultante del diálogo creado entre la teoría y la práctica durante el proceso creativo e interpretativo.

Conclusiones

La metodología de investigación aplicada en la gran mayoría de los trabajos de Coreografía y/o Interpretación del CSDMA se centra en la práctica artística o performativa, desde una perspectiva que enfatiza el papel del cuerpo en una narrativa autoetnográfica. Se trata, pues, de una metodología de investigación abierta, que se va creando con y para cada proyecto y que finalmente configura el mismo, con su pasado y su futuro.

La problemática de encontrar el marco teórico idóneo para cada propuesta performativa, dado su carácter único e idiosincrático, es otro de los aspectos que deben ser destacados. Además, como uno de los objetivos principales de los TFE es fomentar la autonomía y la proactividad entre los jóvenes artistas, no resulta siempre fácil para el profesor-tutor dosificar su grado de involucración en el proyecto. La necesidad de desarrollar la capacidad emprendedora del alumnado es algo que se sobreentiende para la actividad del coreógrafo, y que se debería dar en mayor medida en el caso del intérprete.

La verdadera finalidad del TFE es integrar los conocimientos recibidos a lo largo de los cuatro años de estudios en el CSDMA, propiciando además un acercamiento entre el ámbito educativo y la realidad profesional. Desde el Centro se fomenta la innovación, la asunción de riesgos y decisiones, y el desarrollo del espíritu emprendedor en el alumno. Por ello, se hace patente la necesidad de establecer nuevos parámetros para la investigación performativa en danza, así como la de encontrar un equilibrio adaptativo entre el mundo académico tradicional y una imprescindible flexibilidad formal que permita apoyar la creatividad y la libertad expresiva.

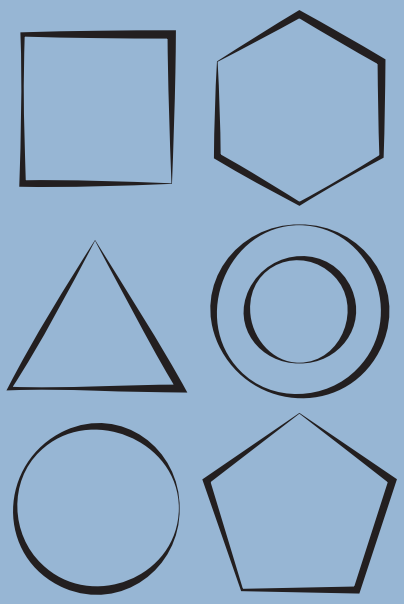
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

danza

El diario docente del profesor / investigador como «mapa de memoria» en la recreación y reconstrucción del repertorio de danza contemporánea

Carmen Giménez-Morte



El diario docente del profesor / investigador como «mapa de memoria» en la recreación y reconstrucción del repertorio de danza contemporánea

Carmen Giménez-Morte

Conservatori Superior de Dansa de València (CSDV)

Eje temático

Investigación, creación y docencia: el papel del profesor-investigador/creador y de las nuevas pedagogías en la práctica docente en los centros superiores de enseñanzas artísticas.

Palabras clave

Nuevas pedagogías; diario docente; partitura creativa; evaluación democrática

Resumen

Para generar nuevos conocimientos desde la práctica del repertorio de danza contemporánea en un contexto docente de Enseñanzas Artísticas Superiores, el diario docente se convierte en una herramienta fructífera que muestra los procesos creativos de reconstrucción y recreación para unir el conocimiento a través de la práctica con la teoría.

La metodología se acerca a las nuevas pedagogías de aprendizaje compartido, en este caso, desarrolladas en la materia de Análisis y Práctica de Repertorio de Danza Contemporánea.

Los resultados apuntan al uso del diario docente como mapa de memoria, como partitura de los procesos creativos. Las conclusiones sugieren que se puede convertir en una herramienta de evaluación democrática y crítica junto a diferentes rúbricas de autoevaluación y coevaluación, que se fundamentan en la cooperación y

la capacidad de transformación de las personas durante los procesos creativos de corporización y contemporaneización del repertorio de danza, gracias al compromiso de la comunidad educativa.

El diario docente del profesor / investigador

El diario docente es una herramienta de observación y seguimiento de la dinámica de la clase fundamentada en el análisis y la reflexión cuya finalidad es ayudar a la mejora de la práctica docente (Porlán y Martín, 1991; Souto, 1996; López y Roger, 2014). Desde hace más de treinta años está suficientemente probada su eficacia para evaluar la actuación del docente en las diferentes situaciones en las que tiene lugar su práctica, siempre en el marco de una cultura colaborativa y dentro de un pensamiento crítico subjetivo. En cierta medida, se trata de una investigación autoetnográfica como docente, de observación participante en los procesos creativos de aprendizaje, y fenomenológica en el sentido de que centra «su atención en la experiencia subjetiva de las personas» (Bentz y Shapiro, en Sandin Esteban, p. 16). Está conformado por diversos tipos de registro: la descripción de lo observado en la práctica diaria, el análisis de las situaciones, una valoración crítica que permite establecer cambios, la expresión de las expectativas, motivaciones y reflexiones, y finalmente, una evaluación de las acciones. El papel del profesor/investigador es de acompañamiento en cada uno de los procesos de los discentes, ayudándoles a desarrollar sus propios recursos creativos y de investigación, para prepararlos para el futuro profesional.

> Es el profesor, […] el que diagnostica los problemas, formula hipótesis de trabajo, experimenta y evalúa dichas hipótesis, elige sus materiales, diseña las actividades, relaciona conocimientos diversos, etc. Es, en definitiva, un investigador en el aula. (Porlán y Martín, p. 20)

El diario docente desarrolla la observación y la autoobservación, y se utiliza junto a otros recursos como las grabaciones de las conversaciones iniciales de cada proceso de recreación y reconstrucción en audio, los textos escritos que se piden a los alumnos a lo largo del proceso, las grabaciones audiovisuales de algunos momentos durante el proceso de construcción, el cuaderno de bitácora o cuaderno de artista de los alumnos, fotografías del proceso creativo y las rubricas de coevaluación y autoevaluación. Toda esta recogida de documentación es posible si se logra establecer un clima de confianza.

> La mediación del profesor debe contribuir a la construcción de un clima que favorezca los procesos de aprendizaje, el ambiente emocional propicio que permita la libre expresión de ideas, el respeto por el otro, experiencias que estimulen la confianza en sí mismos. (López y Roger, p. 8)

La estructura del diario docente se centra en los aspectos más creativos ya que con cualquier *app* disponible hoy en día, por ejemplo, Idoceo, es suficiente para hacer el seguimiento diario del alumno respecto a su asistencia, preparación y resolución de las tareas, planificación del trabajo de cada sesión y evaluación de las diferentes actividades y pruebas a lo largo del curso. De este modo, la finalidad básica del diario docente del profesor / investigador «es poder comunicar a otras personas las maneras que uno utiliza para mejorar su práctica y cómo teoriza sobre ésta. […] [para] adoptar una toma de decisión que conduzca a la mejora educativa» (Souto, pp. 266-267).

Una de las partes fundamentales de la mejora educativa son los instrumentos y sistemas de evaluación dentro de una enseñanza artística, y antes de la reflexión constante sobre las cuestiones metodológicas de una materia, el análisis y práctica de obras coreográficas y de repertorio de danza contemporánea, que relaciona estrechamente la teoría y la práctica, y establece vínculos entre los integrantes del grupo que comparten el aprendizaje y lo organizan cooperativamente junto con la percepción contemporánea sobre el mundo actual.

Respecto a la idea del profesor / investigador, las ideas expuestas sobre la práctica artística como investigación en el último artículo de Villar son compartidas por esta experiencia didáctica: «la investigación artística significa búsqueda a través del arte o dentro del arte, y producción de trastornos del conocimiento y de la comunicación, y desorganizaciones de sentido y de sensibilidad. Aunque pueden contener conocimiento, las obras de arte en sí no son en ningún caso aportaciones al conocimiento en un sentido firme. Hacen preguntas, animan a cuestionar, importunan nuestro sentido común y nos persuaden a buscar nuevas certezas y creencias obligándonos a rechazar las viejas. Y eso es lo que diferencia a la investigación artística contemporánea, lo que la hace incómoda y difícil de integrar en el sistema académico y universitario. La investigación artística entendida de esta manera no produce afirmaciones en el lenguaje que ya compartimos, sino «dudas de conocimiento», «viajes al escepticismo», desorganizaciones de lenguaje y del sistema de disciplinas, cambios en las reglas de juego que nos permiten aportar aquello que no se puede expresar con nuestros lenguajes» (p. 209).

Mapa de memoria

La confección de cuadernos docentes para cada una de las cuatro asignaturas de la materia Análisis y Práctica de Obras Coreográficas y de Repertorio de Danza Contemporánea, en el Conservatori Superior de Dansa de València durante los cursos 2017-18 y 2018-19, está generando nuevos conocimientos desde la práctica del re-

pertorio de danza contemporánea en un contexto docente de Enseñanzas Artísticas Superiores. Las asignaturas se distribuyen a lo largo del Título Superior de Danza en la especialidad de Coreografía e Interpretación, de este modo: Movimientos y Tendencias de Obras Coreográficas: Análisis y Práctica, en primer curso, con 6 créditos. Análisis y Práctica de Obras Coreográficas y de Repertorio, en segundo curso, con el mismo número de créditos. Análisis de Obras Coreográficas, con seis créditos, y Práctica de Obras Coreográficas, con seis créditos, en tercer curso. En total, 24 créditos asignados a la materia.

En la especialidad de Coreografía e Improvisación, la materia es fundamental para los futuros coreógrafos e intérpretes pues les permite conocer, analizar y practicar las obras que han marcado la evolución de la danza del siglo XX, y relacionar la teoría y la práctica. Los alumnos vivencian la profesión en un entorno de confianza, de trabajo en equipo, y desarrollan habilidades sociales para comunicarse con equipos multidisciplinares y para ser capaces de diseñar y gestionar proyectos. Desarrollan la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y de generar nuevas ideas a través de la creatividad, las tecnologías y la habilidad para trabajar de forma autónoma.

El diario docente se convierte en una herramienta fructífera que transparenta los procesos creativos de reconstrucción y recreación, y ayuda a unir el conocimiento a través de la práctica junto con la teoría. El mapa de la memoria resultante de la suma de los diarios docentes proporcionará materiales y documentos idóneos para valorar el diario docente como herramienta para recrear y reconstruir el repertorio, y como herramienta democrática de evaluación.

La asignatura de primer curso, Movimientos y Tendencias de Obras Coreográficas: Análisis y Práctica, se plantea como una cartografía o mapa de las funciones, las principales corrientes estéticas y los movimientos y tendencias de las obras principales de la danza contemporánea. Su descriptor indica: «Estudio integrado de las diferentes manifestaciones artísticas en relación con la danza (contexto histórico, social, antropológico, artístico, filosófico, estético…), y su puesta en práctica». En segundo curso se centra la atención en el análisis y la práctica de la puesta en escena, la relación entre los elementos y el uso del espacio y el tiempo. Las dos asignaturas de tercer curso se dividen en teoría y práctica. Análisis de obras Coreográficas y de Repertorio y Práctica de Obras Coreográficas y de Repertorio, cada una de ellas con 6 créditos ECTS, amplían los conocimientos hacia el análisis del movimiento y las nuevas tecnologías como el *software* E-lan.

Como el número de estudiantes en clase es relativamente reducido, permite realizar un seguimiento individualizado y continuo del aprendizaje. En cada U. D. se han especificado los contenidos esenciales, necesarios y de ampliación para adaptarse a

cada alumno, ya que es posible una atención personalizada. Este es un trabajo cooperativo que finaliza con la exposición final del trabajo creativo y la correspondiente sesión de hetero, auto y coevaluación conjunta.

En este caso, nos centramos en las asignaturas de primer y segundo curso, con el trabajo realizado con la pieza de repertorio *La siesta de un fauno*, como ejemplo de la elaboración del cuaderno del docente/investigador como mapa de memoria de los procesos de recreación y reconstrucción del repertorio de danza contemporánea.

Las competencias generales se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas, y según el plan de estudios vigente se clasifican en genéricas, transversales y específicas. Son comunes a la titulación. Se destaca el grado de dominio para esta asignatura de segundo curso.

CG 13 Conocer y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en la danza para utilizarlas de forma diversa.	Instrumental	BASTANTE
CG 14 Tener e integrar conocimientos teóricos que le permitan un análisis crítico y metodológico, y un juicio estético de la creación artística y escénica.	Sistémica	MUCHO

Las competencias transversales son las referidas a la formación integral de la persona y a la interacción social.

CT 8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.	Instrumental	BASTANTE
CT 17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.	Interpersonal	BASTANTE

Las competencias específicas son las referidas a la especialidad y al itinerario. Son sistémicas, y la última interpersonal.

CEC 8. Tener conocimientos de lenguajes y disciplinas escénicas, artísticas, musicales y visuales, y desarrollar capacidad para interrelacionarlos.	BASTANTE
CEC 13. Comprender, aprender e interpretar con madurez y rigor una obra coreográfica o de repertorio mostrando alto nivel técnico, estilístico, interpretativo y artístico.	MUCHO
CEC 14. Conocer las tendencias y propuestas de los principales creadores, siendo capaz de interpretar y dominar diferentes estilos.	BASTANTE
CEC 15. Ser capaz de adaptarse a los diferentes procesos creativos y a los equipos de trabajo que los forman (bailarines, coreógrafos, director escénico, realizador, entre otros).	MUCHO

Una vez reconocidas las competencias para la asignatura de segundo curso, Análisis y Práctica de Obras Coreográficas y de Repertorio de Danza Contemporánea, según la Orden 25/2011 de la Generalitat Valenciana, se establecen los resultados de aprendizaje. Estos resultados de aprendizaje, catalogados según el criterio de Bloom, serán los ítems a evaluar por los alumnos y alumnas en las rúbricas de evaluación.

El plano cognitivo «saber», «saber hacer»:

Aplicar las tecnologías de la información y comunicación a las obras de repertorio, de creación o «a la manera de» para documentar, archivar, investigar o crear.

BASTANTE

Analizar, juzgar y evaluar las obras de repertorio, el trabajo coreográfico propio y el de los compañeros a través de rúbricas y textos escritos, justificando su juicio estético.

MUCHO

Sintetizar el contenido de textos, por escrito y oralmente, en la fecha establecida y con el esquema que se ha especificado en clase, razonando ideas y argumentos.

BASTANTE

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

MUCHO

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

BASTANTE

El plano psicomotor «saber hacer», «saber estar»:

Interpretar y practicar obras de repertorio de diferentes estilos con un alto nivel de aproximación.

BASTANTE

Diseñar y planificar una pieza de danza nueva partiendo de una obra de repertorio, ya sea «a la manera de» o reinterpretándola, basándose en el contexto actual para contemporaneizarla, y en el criterio artístico personal del alumno.

BASTANTE

El plano afectivo o subjetivo «saber ser», «saber estar»:

Aceptar el resultado del trabajo en equipo y comprometerse en su realización.

MUCHO

Organizar y comunicar las ideas propias a los compañeros de equipo, adoptando diferentes roles de mayor o menor liderazgo, y llegar a acuerdos entre todos.

MUCHO

Estos resultados de aprendizaje son los ítems a evaluar una vez finalizados los procesos de recreación y reconstrucción de las obras de repertorio de danza contemporánea. Cada uno de los alumnos se encarga de mostrar el repertorio y organizar la actividad propuesta en un trabajo grupal basado en el aprendizaje colaborativo que supone relaciones de igualdad mientras se aprende desarrollando una actividad. Las sesiones iniciales son informativas para explicar la metodología del trabajo, con un cronograma de las muestras de los trabajos creativos. Cada una de las reconstrucciones y recreaciones está compuesta de cuatro a seis sesiones, con un total de doce a quince horas de clase. Durante el proceso se organizan varias sesiones dependiendo de las necesidades que vayan surgiendo, siempre actividades propuestas y coordinadas por los alumnos y por la profesora. Por último, al finalizar cada una de las actividades se realizará una coevaluación y autoevaluación, junto con la discusión del grupo.

Los criterios de evaluación se fundamentan en las notas tomadas en el cuaderno del profesor/investigador con la finalidad de transparentar el proceso creativo. Originalidad, creatividad y uso de los recursos humanos y materiales. Documentar el proceso de reconstrucción o de recreación del repertorio y el del resultado del proceso creativo del grupo, al corporalizar y contemporaneizar el repertorio. Capacidad de transmisión, de organización y de resolución de conflictos. Aplicación coherente de la metodología y análisis coreográfico. Reconocer los elementos de la puesta en escena de la creación. Adecuación de los conceptos teóricos a la práctica artística. Valorar el compromiso con el equipo de trabajo. Los criterios de los grupos para la coevaluación se fundamentan en el grado de participación en el proceso. Interpretación de la obra de repertorio y de la obra creada con nivel técnico y estilístico en la práctica de diferentes estilos. Compromiso con el equipo de trabajo. Ser capaz de evaluar y coevaluar a través de rúbricas.

Recrear y reconstruir el repertorio de danza contemporánea

La primera sesión de la unidad didáctica dedicada a la obra de repertorio, de la asignatura de segundo curso Análisis y Práctica de Repertorio de la Danza Contemporánea, se inicia contextualizando la obra al relacionarla con los aspectos culturales,

sociales y políticos de la época en la que se creó. Se continúa con una presentación de la coreógrafa o del coreógrafo, de la compañía, y se visualiza con la muestra audiovisual de la primera versión, si ello es posible. Se muestran los materiales y documentos con los que se cuenta para la reconstrucción y recreación. Si no existiera esa grabación, se recurriría a una versión de la obra. A continuación, se establecerían unos conceptos sobre la obra de repertorio que cuestionan la posibilidad de reproducir o de recrear fielmente la puesta en escena para establecer un debate en el grupo de clase. Si consideramos que es posible volver a traer a la vida la historia, estamos aceptando que podemos restituir la obra coreográfica y por tanto un análisis exhaustivo de su estructura general, de su estilo compositivo y del lenguaje de movimiento, codificado o no, nos aportarán los elementos fundamentales para comenzar a aprehenderla.

> Educar es hacer pensar y hacer que el sujeto descubra y tome conciencia de las posibilidades transformadoras que posee en el ambiente natural y social que le tocará vivir [...] se estimula al alumno/a a preguntar, criticar y crear [...] Considera lo cognoscitivo y lo emocional como elementos inseparables en su juicio. Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos nuestro cuerpo entero con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. (De la Rosa *et al.*, pp. 60-61)

No hace falta empezar por el primer movimiento ni atender solo al aprendizaje de la coreografía. Se comienza por uno o dos elementos del análisis que son característicos de esta obra, por ejemplo, de *Steeps in the Street* (1936) de Marta Graham; el uso del espacio y del grupo de bailarines como masa para esculpir son los pilares fundamentales para corporeizar esta pieza de repertorio. Por lo tanto, se comenzaría con las caminatas en diagonal de la obra, en fila de a uno todas las bailarinas y sintiendo los estados del cuerpo que provoca hoy en día la recuperación de unos movimientos generados en 1936 con el tema de fondo de la Guerra Civil española y la crisis de la década de los treinta, tras el crac del 29, que impactó profundamente en las sociedades democráticas y en concreto en la estadounidense Martha Graham.

Esto es simplemente un ejemplo, pues el nuevo paradigma de las Enseñanzas Artísticas Superiores que centran el aprendizaje en el alumno propone unas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en la práctica y en los intereses y saberes de los estudiantes, por lo que la adaptabilidad y el desarrollo de las capacidades y competencias son los pilares fundamentales de cada una de las sesiones de esta asignatura. A grandes rasgos, podríamos exponer diferentes miradas o posicionamientos sobre la práctica, la teoría y el análisis de las obras coreográficas y de repertorio que afectan directamente a la labor y función del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de las Enseñanzas Artísticas Superiores.

En el primer curso 2017-18, se proponen al grupo de veintitrés alumnos dos actividades relacionadas con la idea de recrear a través de corporeizar las acciones realizadas en el estreno de *La siesta de un fauno*, pero con los cuerpos de hoy en día. Se inicia esta experiencia con una actividad de introducción a esta pieza de repertorio. Consiste en bailar en un pasillo doble formado por dos filas de alumnos que no dejan más de medio metro entre una fila y otra para que el compañero o compañera que pase entre las dos filas bailando sin tocar a los demás se vea en la obligación de colocar el torso en tres cuartos y un brazo delante y otro detrás, como se puede apreciar en los cuerpos de los bajorrelieves griegos. La pauta es avanzar en los tres niveles: alto, medio y bajo, a lo largo de ese «pasillo humano estrecho». La segunda actividad propuesta es el visionado y copia de figuras de pintura de vasijas, bajorrelieves, edificios y esculturas grecolatinas que se encuentran en los museos europeos: se proyecta una de las figuras durante treinta segundos y se trata de imitarla y mantener la posición hasta que aparece otra nueva. Se deshace la primera, se realiza un desplazamiento caminando rápido a otro lugar del espacio y se retoma la forma de la segunda escultura. Este ejercicio permite conocer diversas posiciones que aparecen en obras de arte griegas y romanas, fuente de inspiración de Nijinsky para *La siesta de un fauno*, y quedan en la memoria de los alumnos como marcas en el mapa de la memoria de la asignatura. Finalmente, se llega a construir un tímpano con estas figuras entre todos los alumnos para vivenciar y corporalizar la idea de Nijinsky de tratar de emular las figuras de los bajorrelieves griegos. La relación de obras propuestas es: *Kouros*, *Diadumeno*, *Venus de Milo*, *Laoconte*, *Plañideras*, *Espinario*, *Pareja de galos suicidas*, *Cambré de figura cretense*, *Dionisos*, *Leopardo*, *Galo recostado*, *Abrazo*, pintura de vasija de la *Partida de damas*, columnas de un templo griego, esculturas del tímpano de un templo.

En el segundo curso, se trata de recrear y reconstruir diferentes obras del repertorio de la danza contemporánea de la primera mitad del siglo XX. Entre ellas, la *Siesta de un fauno*, porque permite la permeabilidad entre varias artes: coreografía, música, poesía y pintura. La tarea consiste en dividir la clase en cuatro grupos y recrear a partir de otras artes esta obra de Nijinsky. Se ha descrito este proceso de recreación en el artículo para la Revista de la Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, titulado «Una experiencia de recreación en el ámbito educativo de *L'aprés-midi d'un faune* de Mallarmé, Debussy, Nijinsky y Baks».

Resultados de la autoevaluación y coevaluación dialógica de las reconstrucciones presentadas

Al finalizar la presentación de las recreaciones en la última sesión, se graban dos minutos de explicaciones del proceso creativo de cada grupo y se habla de cada una de las versiones recreadas, corporeizadas y contemporaneizadas de los alumnos y alumnas, siempre desde un punto de vista individual, pero con un discurso constructivo y respetuoso. Se finaliza realizando algunas preguntas y a partir de ahí se hace la coevaluación con plantillas que el alumnado ya conoce. Se valoran los resultados en grupo estableciendo como fin la comunicación y escucha de todas y todos.

La finalidad es desarrollar las destrezas sociales necesarias para interactuar adecuadamente con otras personas y comprobar gracias a la vivencia personal que la interacción cooperativa consiste en que los objetivos de una persona sean los mismo que los del grupo. También se procura que exista una correlación entre los planteamientos iniciales, que evidentemente pueden ir cambiando a lo largo del proceso de creación, y los resultados finales. Dicho en otras palabras, que exista coherencia y consciencia de las elecciones tomadas a lo largo del proceso para justificar el resultado artístico final.

Estos son los comentarios de la evaluación dialógica de cada uno de los grupos. Los alumnos y alumnas «aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno» (De la Rosa *et al.* citan a Lobato, p. 49), y la evaluación «debe ser justa y favorecer el espíritu de equipo […] por lo que han de desarrollar un espíritu de iniciativa y un sentido de la responsabilidad hacia su propio aprendizaje y el de los demás» (De la Rosa *et al.*, p. 50).

Grupo 1. Han trabajado con la música como elemento inicial. Con la explicación de dos minutos se entiende mucho mejor la propuesta conceptual. La relación entre la música, la partitura y el movimiento está muy bien trabajada. Buena idea el uso del papel para dibujar los signos musicales que aparecen en la partitura y son corporeizados por los cuerpos de las bailarinas. El papel en el suelo ha sido un recurso que se ha utilizado de manera oportuna y las formas que se crean les han sugerido componer la partitura musical con el cuerpo. Tal vez, si se hubiera proyectado la partitura real mientras se presentaba la pieza, serían más evidentes las relaciones entre música, partitura escrita musical, movimiento del cuerpo y de nuevo escritura. Al trabajar estrechamente con el pianista acompañante, las alumnas han sido conscientes de la necesidad de conocer mejor el lenguaje musical y su terminología para favorecer el diálogo con el músico. La coreografía y la versión musical de la partitura original han empastado muy bien. Es una recreación que ha ido *in crescendo*, aumentando el interés conforme avanzaba pues se comenzaban a ver las relaciones entre los dife-

rentes elementos de la puesta en escena contemporaneizada. Tres minutos y medio de duración total.

Grupo 2. Han trabajado con la coreografía o movimiento como recurso de partida. La puesta en escena es lo que más destaca debido a los colores de los maillots enteros que cubren las manos y, en determinado momento, hasta la cabeza. Los cascos con cuernos de carnero han servido de apoyo para crear una imagen y un estilo muy marcados que ha creado gran impacto visual y sorpresa salpicada de cierto humor. Se destaca la idea de apagar y encender las luces, lo cual construye un *black out*, para presentar cuadros o citas, y se finaliza con la recreación de una música contemporánea que no tiene relación con la de Debussy. La contemporaneización se ha visto en los elementos escénicos como vestuario e iluminación. Estas ideas provocan cierta desorientación y sorpresa en el público al principio, pero enseguida las citas de posiciones recuerdan al fauno y las ninfas, sobre todo por algunos movimientos. Se entiende mucho mejor después de los dos minutos de explicación del proceso creativo. Cinco minutos y medio de duración total.

Grupo 3. Trabajan con el poema como inicio de la recreación. Al principio no se entendía muy bien la relación entre el movimiento y las palabras expresadas en voz alta, aunque la relación entre cuerpo, espíritu y acciones se ha ido haciendo evidente hacia el final, cuando se repiten las frases coreográficas con modificaciones. Sin la explicación oral de dos minutos no se hubiera entendido la propuesta de recreación. Faltaba que se proyectara la voz, pues a veces no se entendía lo que decían. Para algunos compañeros, la propuesta es muy concreta cuando la explican en los dos minutos, pero difusa en su resolución creativa de contemporaneización y recreación. Tal vez las conexiones no eran evidentes y esto provocaba desorientación en el espectador. Casi diez minutos de duración total.

Grupo 4. Trabajan con el telón de fondo pintado como recurso de inspiración. Tal vez la idea de relacionar las cualidades de movimiento con los colores no se llega a apreciar hasta que no se explica oralmente. Los movimientos de citas de la coreografía de Nijinsky son muy claros y evidentes, es decir, está muy bien trabajada la parte de reconstrucción y corporalización de los gestos del fauno. También se aprecia muy bien la idea de seguir utilizando el recurso del bajorrelieve y esto ha implicado un uso coherente del espacio con la idea inicial. Una vez se han explicado los significados de los colores es más sencillo comprender la propuesta de contemporaneización. Tal vez hubiera sido más claro si cada una de las bailarinas solo hubiera realizado las cualidades de movimiento de «su color», al hacer los dos colores las dos bailarinas, esto ha generado cierta confusión. Un buen trabajo espacial, pero puede que excesivamente corto, menos de tres minutos.

Estos cuatro párrafos son extractos del diario docente.

Se finaliza la sesión de evaluación con una rúbrica que completan todos los alumnos que han participado en los procesos de reconstrucción y recreación del repertorio, corporeizándolo y contemporaneizándolo, aunque sus resultados no se han considerado en esta investigación por cuestiones de espacio.

ANÁLISIS Y PRÁCTICA DE OBRAS COREOGRÁFICAS Y DE REPERTORIO CURSO 2018-19						
Nombre y apellidos						
AUTOEVALUACIÓN DEL TALLER SOBRE LA COREOGRAFÍA TITULADA						
R. A.	ESTE TRABAJO EN GRUPO…	5	4	3	2	1
7	Ha contribuido a que nos relacionemos mejor en clase					
7	Ha mejorado mi habilidad de relacionarme con los demás					
6	Ha mejorado mi habilidad para practicar el estilo de las obras de repertorio de la asignatura					
5	Ha mejorado mi habilidad para solucionar problemas técnicos y compositivos					
3	Ha ayudado a analizar las relaciones entre los elementos de la puesta en escena					
7	He compartido mis ideas con el grupo razonando ideas y argumentos					
1	Ha sido útil para aplicar las tecnologías de la información y la comunicación					
4	Me ha ayudado a apreciar las obras que forman parte del patrimonio coreográfico contemporáneo					
6	Ha sido una experiencia fácil					
7	Ha sido una experiencia donde he conocido mejor a mis compañeros					
6	Ha sido una experiencia donde he aprendido a practicar técnicas de danza					
Observaciones						

Figura 1. Rúbrica de evaluación

Conclusiones

El papel del docente es de acompañamiento en cada uno de los procesos de los discentes, ayudándolos a desarrollar sus propios recursos creativos y de investigación para prepararlos para el futuro profesional.

El diario docente como mapa de la memoria o archivo que transparenta el proceso creativo se presenta como herramienta para recrear y reconstruir el repertorio, y también es útil para una evaluación democrática y crítica, junto con diferentes rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

La metodología se acerca a las nuevas pedagogías de aprendizaje compartido. Los resultados de los tres últimos años del grupo de investigación «Salvaguarda de las artes escénicas (danza y teatro) y su aplicación a la práctica docente» han servido de base para establecer metodologías de reconstrucción, recreación y adaptación que se han aplicado en diferentes titulaciones superiores, en este caso, a la asignatura de Análisis y Práctica de Repertorio de Danza Contemporánea.

La relevancia de este trabajo se fundamenta en la cooperación y capacidad de transformación de las personas durante los procesos creativos de corporizacion y contemporaneización del repertorio de danza contemporánea, gracias al compromiso de la comunidad educativa fundamentado en la creación democrática y comunitaria.

Esa metodología tiende a generar un buen clima en el aula de respeto, tolerancia y creatividad, además de un uso del tiempo adecuado y una detallada planificación del trabajo que se debe realizar. Se desarrollan las capacidades sociales del alumno al adquirir valores cooperativos, de trabajo entre iguales y se potencia tanto la motivación como la autoestima al afianzar su capacidad para solucionar problemas. Desarrolla el pensamiento divergente o creativo, el pensamiento crítico reflexivo y permite a los alumnos adquirir la capacidad de expresar sus ideas y defenderlas, argumentando a través de la reflexión. Favorece los acuerdos y la cooperación potenciando la cohesión social.

Referencias bibliográficas

López Aymes, G.; Roger Acuña, S. «El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar». *Talincrea. Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1, 1, 2014, pp. 4-18. [En línea] Disponible en: www.talincrea.cucs.udg.mx [consulta: 10/02/2019]

Nijinsky, R. *Vida de Nijinsky*. Barcelona: Destinolibro, 1983.

Nijinsky, V. *Diario*. Barcelona: Ediciones Parsifal, 1993.

Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Valenciana, 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.

Porlán, R.; Martín, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada, 1991. [En línea] Disponible en: https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf [consulta: 10/02/2019]

de la Rosa, O.; Contreras, A. D.; Molina, C.; Domingo, M. del P. *El aprendizaje cooperativo y dialógico en la carrera de educación de la UASD*. (Tesis de máster). Barcelona: Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Santo Domingo. [En línea] Disponible en: https://www.academia.edu/7063583/Aprendizaje_cooperativo_y_dialógico_-_Onofre_De_la_Rosa [consulta: 12/02/2019]

Sandín Esteban, P. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac Grown and Hill Interamericana de España, 2003. [En línea] Disponible en: https://docplayer.es/49190-Investigacion-cualitativa-en-educacion-fundamentos-y-tradiciones-m-paz-sandin-esteban-capitulo-7-tradiciones-en-la-investigacion-cualitativa.html [consulta: 12/02/2019]

Souto González, X. M. «El diario del profesor como instrumento de valoración». *Educación y geografía. (IV Jornadas de Didáctica de la Geografía*). Vera Ferre, R., Emilia MaríaTonda-Monllor, María Jesús Marrón (Coords.). Alicante: Universidad de Alicante, 1998, pp. 265-272. [En línea] Disponible en: naullibres.com/system/files/diarioprofesor.pdf [consulta: 4/02/2019]

de Vallejos, I. «El cuerpo archivo y la ilusión de la reconstrucción: el caso de *La consagración de la primavera* de Dominique Brun». *Escribir las danzas. coreografías de las ciencias sociales.* Carozzi, M. J. (Coord.). Buenos Aires: Gorla, 2015, pp. 141-176.

Villar, P. «Produeix la recerca artística coneixement? Una quíntuple distinció». *Estudis escènics. Quaderns de l'institut del teatre*, 43, diciembre 2018, pp. 204-215. [En línea] Disponible en: http://estudisescenics.institutdelteatre.cat/index.php/ees/issue/viewIssue/36/pdf_8 [consulta: 12/02/2019]

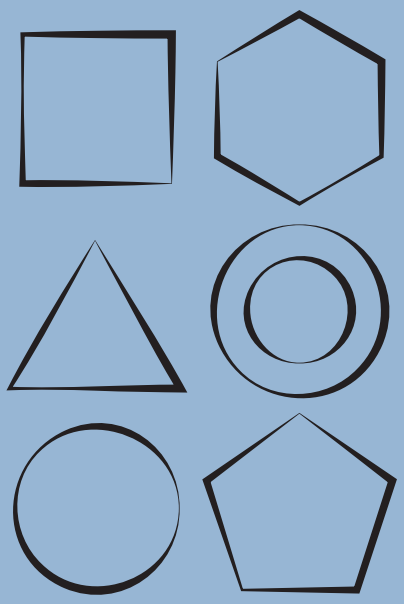
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

diseño

Investigar o no investigar (y cómo). He ahí la cuestión

Joaquín F. Torrego Graña



Investigar o no investigar (y cómo). He ahí la cuestión

Joaquín Francisco Torrego Graña

Escuela Superior de Diseño de Madrid (ESDM)

Eje temático

La epistemología del proceso investigador y creativo en estas disciplinas

Palabras clave

Investigación; arte; ciencia; procesos; controversia

Resumen

La equiparación de la actividad investigadora en ciencia y creación artística resulta una demanda constante en nuestro entorno académico desde hace décadas, creemos que débilmente resuelta.

Esto mantiene un debate persistente sobre estrategias y herramientas compartidas con objeto de determinar metodologías comunes, o al menos híbridas, entre los procesos de investigación de la ciencia y del arte. Y al tiempo, insistimos en recalcar la especificidad diferenciadora de la práctica artística.

Para dar respuesta a estas preguntas hemos contrastado los fundamentos metodológicos para la investigación y difusión del conocimiento en ciencia y en creación artística, y hemos tomado las humanidades como punto intermedio. En la discusión de este ejercicio comparativo y crítico, extraemos conclusiones que serán controvertidas, pero también vías en práctica que aúnan ciencia y arte, con resultados muy interesantes que marcan caminos a tener en cuenta.

Introducción

Desde hace siglos la actividad artística ha sentido una rara necesidad de legitimarse intelectualmente frente a las ciencias, como si estas fueran una suerte de «hermanas mayores» que dictaran la epistemología del conocimiento con sus métodos y fundamentos. En los albores de la Edad Moderna, los arquitectos ya se empeñaron en reivindicar su trabajo como saber técnico-científico y no como oficio propio de constructores. Los artistas plásticos los siguieron rápidamente: «El arte es cosa mental», escribió Leonardo sosteniendo que la pintura tenía «bases científicas» que la elevaban a la categoría de profesión noble por encima de los oficios manuales, donde se la había ubicado desde la Antigüedad. De igual modo, Durero quiso demostrar el carácter científico de su arte.

Siempre hay esa necesidad de colocar la acción artística por encima de los oficios artesanales con la mira puesta en la ciencia, para poder dirigirse a ella de tú a tú, compartiendo por derecho la esfera del saber donde el conocimiento especulativo y exploratorio se genera y difunde. Y en ello estamos, insistiendo sobre el lugar que deben ocupar las artes y el diseño dentro del ámbito académico superior o universitario: constantes reivindicaciones, algunos ninguneos desde dentro y desde fuera, persistentes esfuerzos por demostrar «ser como», o «tanto como».

El arte, en tanto ámbito de conocimiento, quiere mirarse en la ciencia; y, pese a que se diga lo contrario, la ciencia poco ha necesitado mirarse en el arte, aunque lo haya utilizado como herramienta para algunos de sus desarrollos. ¡Lo que costó que la Real Academia de San Fernando entrara plenamente en la universidad de una forma perceptiva! Y cuarenta años después aún, a veces, se sigue cuestionando la oportunidad de este hecho.

Con frecuencia el debate gira en torno al término «investigación». Y es que la investigación parece ser la piedra angular del asunto por ser una actividad casi preceptiva de la ciencia, con permiso de las humanidades. Así que, para alcanzar el anhelado estatus que a la actividad artística se le demanda (o se autodemanda) y consagrarse en el espacio académico superior en igualdad de condiciones que las otras ramas del conocimiento, esta, en tanto que actividad creadora, debe demostrar/se cierto carácter científico, es decir, investigador, aquel que ya buscaba Durero. De casta le viene al galgo…

Preguntas retóricas

¿Es entonces la investigación *ad hoc* el elemento necesario para justificar y legitimar la presencia de los estudios artísticos en el ámbito académico superior? ¿Tiene la actividad artística carácter científico tal y como lo conocemos desde la ciencia? Y si no fuera así por la misma naturaleza de los procesos creadores, ¿ocuparían estos un lugar inferior en el escalafón del conocimiento? ¿Es este debate realmente necesario en 2019? Parece que sí, de lo contrario no estaríamos asistiendo a un congreso de investigación artística en el contexto de enseñanza superior equivalente a la universitaria.

Hoy ya resulta estéril cuestionar si el trabajo artístico implica o no procesos de investigación *per se*. En teoría somos docentes, artistas, diseñadores e investigadores, así como académicos como el que más. ¿Entonces…? Humildemente, nos preguntamos si tal cuestionamiento reiterado es realmente externo o es autoinfligido; quizás se deba a cierto complejo de inferioridad.

Las Facultades de Bellas Artes llevan décadas produciendo tesis doctorales, desde su idiosincrasia, pero tesis son. Su profesorado está siendo acreditado por las mismas agencias de calidad nacionales que acreditan a los profesores en otras áreas de conocimiento, y sus planes de estudio también. Nuestros egresados se hacen doctores, acceden a becas de posgrado en instituciones nacionales e internacionales, ganan residencias, desarrollan y participan en proyectos a menudo colaborativos y transversales junto a profesionales de otras ramas humanísticas y científicas. Pero insistimos en preguntarnos qué es investigar y cómo hacerlo en nuestro campo al tiempo que defendemos el derecho a tener en cuenta las particularidades de lo artístico.

Metodologías básicas comparadas

Ciencias y humanidades

Ocurre que el tan traído método científico exige unos protocolos de actuación y desarrollo bastante rígidos, o muy rígidos, con el objeto de ser reproductibles y verificables. En líneas generales, el proceso suele comenzar con la definición de un problema que a menudo surge de huecos, intersticios de conocimiento entre otros proyectos, ya conclusos ya en desarrollo, propios o ajenos. A ello sigue la determinación de un universo muestral (marco de la investigación) sobre el que se va a aplicar un método de análisis.

Dicha metodología suele responder a protocolos existentes, transferidos de unas problemáticas a otras. Puede requerirse el diseño de un método nuevo (fase muy creativa), o tal vez adaptado, con la selección de técnicas que habrán de emplearse en su desarrollo para la obtención de datos sobre el estudio de procesos. De esta manera, la metodología inicial exigirá la ideación de estrategias de actuación y la elección y aplicación de técnicas adecuadas para la consecución de los objetivos marcados por o para tal metodología, y que, fundamentalmente, son la obtención de datos.

Es igualmente frecuente que la metodología de investigación precise diseñar un experimento para verificar un fenómeno teórico, es decir, cómo vamos a probar o a desaprobar que algo esté ocurriendo. Interesa partir de una simulación de lo que puede ocurrir si el fenómeno a observar o a verificar fuera cierto. Así, la metodología inicial conlleva la ideación de una simulación previa, el diseño de un protocolo a emplear sobre un universo muestral, las estrategias de actuación y las técnicas para ello. Cabe una segunda metodología consecuente de aquella primera y que consistirá en elegir la forma de analizar los datos obtenidos, es decir, el «detalle» del protocolo. Se trataría, pues, de una segunda metodología superpuesta a la anterior. El paso siguiente consiste en la ideación de un plan de publicaciones que abre la fase de discusión del conocimiento obtenido y de las implicaciones que este tiene respecto al punto de partida. Y, por último, llegamos a la fase de conclusiones: si se ha probado o no el punto inicial teniendo en cuenta las implicaciones sobre su base.

En humanidades, las metodologías de investigación de la ciencia «pura» tienen formatos más flexibles, si bien elementos comunes, además de los propios diferenciadores, que se trasfieren de uno a otro ámbito. En líneas muy generales, las humanidades parten de un conocimiento adquirido dentro del cual se quiere profundizar en una de sus partes o cubrir lagunas existentes. También puede proponerse un estudio panorámico sobre un ámbito de conocimiento poco explorado y que servirá de marco para futuros estudios particulares o de profundización. Igualmente caben revisiones de conocimientos anteriores. Con frecuencia, la metodología pasa por una revisión bibliográfica de estudios previos, recientes y de las fuentes originales, procesado de notas (elaboración de fichas) y agrupación de estas por ítems de interés, contraste de la información obtenida e hilvanado del discurso formal crítico y, por último, la discusión.

La particularidad de la creación artística

La investigación en ciencia resulta encorsetada en sus herramientas y estrategias metodológicas porque el conocimiento que de ellas se obtiene ha de ser verificable. En este sentido, la creación artística no se adapta bien al método científico porque la

rigidez de sus protocolos podría coartar la propia acción creadora. En algún sentido, dentro de esa acción creadora se pueden plantear procesos de exploración pautados o bajo cierta metodología. Pero hasta ahí se puede llegar, no mucho más.

La actividad artística deviene, sobre todo, de procesos profundamente subjetivos y no tanto de fenómenos objetivos en observación o de conocimientos ajenos previos en revisión, ignorados o no resueltos. La creación artística es un fenómeno ensimismado, un proceso especulativo sobre sí mismo, autorreferencial. ¿Cómo tal actividad puede reproducirse en «igualdad de condiciones»? ¿Cómo podrá el arte ser «verificado»?

En algún punto del camino, la creación artística puede emular el método científico, pero finalmente lo tendrá que violentar porque de lo contrario no sería arte. Consideramos que no puede haber un tipo de investigación de la actividad creadora según el método científico más que dentro de ciertos límites o sobre aspectos particulares. Estos límites son muy concretos porque, como ya se ha dicho, los métodos propios de las ciencias imponen estructuras rígidas para abordar, observar y analizar fenómenos, lo que se contradice con la naturaleza de la creación artística. Tampoco creemos que sea este asunto de necesidad o interés para el arte actual.

No obstante, ¿la investigación académica y la actividad creadora podrían de algún modo acomodarse? En los procesos de creación artística se pueden utilizar ciertos instrumentos, técnicas y estrategias metodológicas de las ciencias puras y de las humanidades, pero con las limitaciones ya referidas; y viceversa: ciertas herramientas y modos de operación propios de la actividad creadora pueden y ocurre que se transfieren al método puramente científico, pero, de nuevo, de manera muy limitada.

Ciencia y creación artística han estado más separadas de lo que pensamos, si bien comparten importantes valores, como el recurso de la creatividad en la ideación de modelos de experimentación o en procesos especulativos germinales. Insistimos en que se puede acudir a una forma de creación artística para una finalidad concreta dentro de una investigación científica, pero siempre será un instrumento secundario. Son procesos transferentes, útiles en ocasiones y para fines parciales, que en ningún caso afectarán al desarrollo científico ni a sus resultados. Y viceversa, podemos extrapolar herramientas y estrategias del método científico para acciones concretas de cierto proceso creativo que así lo demande. Pero seguirá siendo una emulación de aquello otro.

Conclusión

Consecuentemente, en el mejor de los casos hablaremos de:

Emulación del método científico por la actividad creadora artística

Trasferencia puntual o secundaria de herramientas y estrategias entre uno y otro ámbito

Valoración y aprovechamiento de los beneficios de tales trasferencias.

La actividad artística no es investigación científica; es otra cosa. Quizás exploración, especulación… y, en todo caso, emulación del método.

Discusión

De este modo, habrá que determinar de qué forma concreta se puede articular la actividad artística para poder ser verificable y evaluable dentro de los registros que corresponden al entorno académico, que es la única utilidad que tiene este debate, y dadas las circunstancias del sistema de evaluación y acceso docente español, basado en el concurso de méritos.

Suponemos que, finalmente, este dilema enquistado sobre ciencia, arte e investigación es solo una cuestión de aceptación de la propia idiosincrasia, sin complejos, de semántica y de regular formatos de validación, difusión y evaluación en y para el contexto señalado. Aun así, hay que advertir que, la consideración del propio acto creador como objeto de investigación académica, es algo ya largamente debatido, admitido y en uso dentro de las Facultades de Bellas Artes desde hace décadas.

Arte / diseño – ciencia – humanidades – tecnología

Hemos hablado de la conveniencia de aprovechar los beneficios de las trasferencias entre arte y ciencia, por ejemplo, para establecer o encontrar «modos» (de nuevo, herramientas y estrategias) compartidos de generación de conocimiento y de producción artística. En este sentido y atendiendo a las demandas y circunstancias sociales actuales, resulta de gran interés la conformación de equipos profesionales multidisciplinares integrados por artistas plásticos, filósofos (hoy muy necesarios), científicos e ingenieros.

Por supuesto que esto no es nada nuevo. Desde hace años se lleva trabajando con éxito en proyectos altamente colaborativos dentro de universidades nacionales y foráneas, apoyados por gestores culturales, administraciones públicas y entidades privadas. Sin embargo, ahora más que nunca necesitamos recurrir a la epistemología para activar la reflexión crítica y la especulación, y para fomentar esos proyectos donde profesionales cualificados en sus respectivas áreas sean capaces de integrarse dentro de equipos interdisciplinares para la generación de formas híbridas de conocimiento y de creación que, sin duda, son ya un bien común y un camino a observar y seguir atentamente. Como siempre, ello requiere iniciativa pública y privada, voluntad política, recursos y financiación. Es este un tema de extrema importancia social porque ciencia más pensamiento más creación artística más tecnología, es igual a progreso y cultura.

Sin duda, el uso de las nuevas tecnologías y la ciencia por parte de la actividad artística refuerza la interactividad de esta con el espectador y con el medio, además de aportar nuevos planteamientos estéticos. Queremos hacer referencia a algunos proyectos realizados en esta línea.

En 2013, el artista mexicano Gilberto Esparza llevó a cabo el proyecto Plantas nómadas. Consistió en la ideación, diseño, construcción y puesta en funcionamiento de unos «organismos de vida artificial», simbiosis entre máquinas robóticas, bacterias y plantas. Durante un tiempo, tales organismos habitaron en los márgenes del río Lerma, muy contaminado. Vagaban a paso lento y solitario; y de cuando en cuando se acercaban a beber agua contaminada, de la que precisamente se nutrían. Según explicó el artista, la planta nómada se integra en el ecosistema y sobrevive en simbiosis con su entorno. Recoge las bacterias del agua y las lleva a pilas biológicas internas donde se desarrollan y empiezan a alimentarse. Después hace que tales bacterias generen electricidad en sus procesos metabólicos. De ese modo, el agua ingerida por la planta nómada se depura y, desde otro contenedor interno, hace crecer plantas extintas en dicho entorno contaminado sobre su superficie robótica. El mismo crecimiento vegetal aporta energía al robot y así, este sobrevive. El propósito de Esparza no fue limpiar el río sino generar una reflexión colectiva a través de la cual el río sane.

María Castellanos y Alberto Valverde componen Uh513, un dúo artístico-tecnológico activo desde 2009. Su práctica reciente se centra en las hibridaciones entre *cyborgs* y *wearables*, como ejemplos de «la amplificación de las capacidades sensoriales humanas». Ellos mismos explican así su trabajo:

> estudiamos las interrelaciones e intersecciones que se producen entre la máquina y el ser humano. Abordamos estas problemáticas materializándolas en piezas de muy diversa índole: instalaciones interactivas, intervenciones so-

> noras, piezas multimedia, etc. Sin embargo, el medio o el soporte donde se ponen de manifiesto estas piezas no es más que el modo de canalizar un concepto. Una investigación trasversal e interdisciplinaria donde la máquina, lejos de ser un ente protésico y frío, actúa como factor integrador, multiplicando las capacidades humanas para equipararnos a otros seres vivos o mecánicos que ya están dotados de estas. (The Plants Sense, 2018)

Su obra ha sido galardonada en varias ocasiones. Recientemente han recibido el premio VERTIGO STARTS, que fomenta la colaboración entre artistas plásticos y proyectos de I+D.

The Plants Sense (2018)[1] es una instalación transdisciplinar que aúna arte, sociedad, tecnología y ciencia. En ella, el público tiene la posibilidad de ponerse un traje-interfaz inteligente que le permite «conocer y experimentar» el lenguaje de las plantas:

> La obra está formada por un jardín interactivo en el que diferentes sensores miden las oscilaciones eléctricas de las plantas conectadas, y muestran sus reacciones bioquímicas a la presencia humana y el ambiente que las rodea. Toda esta información es procesada y traducida en vibraciones y sonidos de baja frecuencia que propician la percepción de las plantas a través de un wearable. (María Castellanos, 2018)

En Symbiotic Interaction (2016-2017), sus autores diseñaron dos prendas «en las que gracias a las plantas podemos medir y monitorizar nuestro alrededor mediante gráficas, cambios de luces o sonidos. De este modo, las plantas actúan como interfaz con el usuario para alertarle de cambios medioambientales».

Environment Dress (2015) es un vestido inteligente creado con hardware y software abierto que mide los niveles de agresividad del entorno inmediato. Sus sensores captan lo que está ocurriendo y determinan cuáles son los inputs externos que están alterando nuestro comportamiento.

Siguiendo con ejemplos de *wearables*, apuntamos una línea de investigación arte-ciencia-tecnología que despierta gran interés, si bien aún es un futurible, al menos para el gran público, se trata de los Bio-Wears (Fargas, 2019). Este proyecto consiste en el desarrollo de prendas a partir de las propias células humanas con la idea de crear auténticas «segundas pieles». Lo que pueda venir de este campo está por ver, pero sin duda será sorprendente. Un ejemplo de dispositivo artístico en este campo es precisamente el titulado *Bio-Wear* (2012), ejecutado y aún en proceso por el ar-

1. Trabajo realizado con el apoyo del proyecto VERTIGO como parte del programa STARTS de la Comisión Europea, basado en elementos tecnológicos de la flora robótica, con el apoyo de LABoral Centro de Arte.

tista e ingeniero argentino Joaquín Fargas. Este llevó a cabo una performance en la que se le extrajo una muestra de tejido celular para mantenerla viva y en crecimiento en el Laboratorio de Bioarte de la Universidad Maimónides de Buenos Aires (López Rincón, 2015).

Grosso modo, el bioarte vincula la creación artística con el crecimiento de tejidos orgánicos por medio de la biotecnología. Un ejemplo de este tipo de obras viene nuevamente de la mano del citado Joaquín Fargas con el Proyecto Inmortalidad (2010). Este consiste en una instalación-cíborg (aúna biotecnología, bioquímica, robótica, informática y expresión artística) en la que células coronarias de roedor se cultivan in vitro para crear una suerte de corazón que late de manera indefinida como si de un organismo vivo e inmortal se tratara. Daniel López del Rincón explica la pieza de la siguiente manera:

> Mediante su ubicación en un birreactor, que mantiene las condiciones óptimas para la supervivencia y el desarrollo de las mismas, las células desarrollan la capacidad de latir e incluso de sincronizarse entre ellas. Mediante un sistema de interfaces, los latidos se traducen en sonidos y luces que convierten la pieza en una instalación ambiental que persigue también la interacción, ya que la presencia de los visitantes puede alterar el ritmo de los latidos. (2015, p. 122).

Aquí resulta obligada la referencia a las investigaciones del equipo liderado por la arquitecta israelí-estadounidense Neri Oxman en diseño de producto y arquitectónico, que hace converger tres disciplinas punteras en innovación y tecnología: el diseño computacional, la ingeniería de materiales y la biología sintética de edición del ADN.

Entre sus proyectos destacaremos la búsqueda de adaptaciones tanto de la forma de nuestro cuerpo como de la estructura fisiológica del tejido humano. Bajo la premisa de que la piel es un sistema continuo que modifica su funcionalidad de manera gradual según variaciones de elasticidad, han trabajado en la producción de prendas para la diseñadora Iris van Herpen. Estas prendas se comportan como verdaderas «segundas pieles» y están hechas de una pieza de células sin costuras entre ellas que aportan flexibilidad en la cintura anatómica y rigidez en los contornos.

En otra de sus investigaciones, el equipo de Oxman propone generar estructuras multifuncionales, también de una sola pieza, en este caso mediante pasta de quitosano, que es el segundo biopolímero más abundante en la naturaleza; y trabajar con cultivos bacterianos líquidos, como es el diseño de una prenda de ropa para cuya producción se combinaron dos microorganismos: la cianobacteria, que coloniza tanto agua salada como agua dulce; y el E. coli, una bacteria presente en el intestino humano.

En un sentido diferente, y a partir de la propuesta que la artista visual Laurie Anderson presentó en la Fundación Telefónica (Madrid) dentro del Festival RIZOMA (noviembre 2018-enero 2019), queremos hacernos eco del trabajo de otro artista, Liu Xiaodong, titulado Weight of Insomnia y presentado en la Galería Lisson (Londres) el pasado 24 de enero. Se compone de una serie de trabajos pictóricos en gran formato que son la culminación de años de experimentación y desarrollo tecnológico por parte del artista, con objeto de crear pinturas de paisaje acordes al siglo XXI. Están realizadas mediante un brazo robótico que procesa imágenes obtenidas en tiempo real por cámaras de vigilancia localizadas en un área específica de Londres. De este modo, el artista ha creado una máquina de pintar que transcribe el siempre cambiante flujo de viandantes en una compleja red de marcas abstractas sobre el lienzo.

Por último, citaremos un ejemplo de magnífica interrelación arte-ciencia-tecnología-humanidades, de hace ya casi 50 años y con final controvertido: nos referimos a la obra *El astronauta caído* (1971) del artista belga Paul Van Hoeydonck. Se trata de una escultura en aluminio de 9 x 2 x 2 centímetros que el astronauta David Scott encargó al escultor belga y que representa a un sujeto en traje espacial carente de cualquier rasgo específico.

A título particular y en secreto, Scott llevó la pequeña escultura en el Apolo 15. El 1 de agosto de 1971 la dejó en la Luna junto con una placa no prevista que rinde homenaje a ocho astronautas y seis cosmonautas fallecidos en misiones espaciales anteriores. Van Hoeydonck disintió de esta acción porque su propuesta inicial no pretendía ser un memorial a los héroes caídos de la conquista espacial, sino una conmemoración de la humanidad sin distinción de sexo o raza.

El 16 de abril de 1972 Walter Cronkite, presentador de la CBS, reveló la existencia de *El astronauta caído* durante la emisión del lanzamiento del Apolo 16, siendo esta obra la primera muestra de arte en la Luna. ¿Y la última?

Epílogo

Sin duda, tanto el arte como el diseño actuales son más híbridos que nunca dada la presencia de todas estas nuevas tecnologías y avances científicos en el trinomio, por otro lado histórico, arte/diseño, ciencia y tecnología. El perfil del creador multidisciplinar no puede construirse individualmente, movido por una vocación humanista como hace siglos. Hoy es imposible que una sola persona abarque todos los ámbitos del conocimiento.

La complejidad tecnológica e investigadora de muchas obras plásticas y diseños demanda un trabajo en equipo altamente especializado, caldo de cultivo para todo tipo de simbiosis y sinergias. Arte y diseño ya son un asunto indiscutible de I+D. Desde esta perspectiva, no entendemos el propósito de aunar las disciplinas artísticas protagonistas de este congreso en una llamada Universidad de las Artes. Por el contrario, vemos muy conveniente que al menos el diseño se incorpore definitivamente a una universidad pública, por el beneficio académico y de investigación multidisciplinar que ello implicaría.

Con frecuencia, a lo largo de la historia la irrupción de herramientas y tecnologías ha propiciado el desarrollo de una nueva forma artística proponiendo desafíos y adaptaciones tanto a creadores como a espectadores. Sin duda, la tecnología y la ciencia han sido, y son, motores para el arte y el diseño. En los albores de la era genética no podremos prescindir del reto de crear y modelar vida orgánica como elemento plástico, sin obviar los debates éticos y estéticos. La vida orgánica ya forma parte o es materia de la obra artística y del objeto de diseño, involucrando con ello al sujeto y al entorno con nuevos modos y niveles de interacción.

El futuro está por hacer, pero solos y sin apoyos, no podemos. Necesitamos un estatuto docente y un marco de gestión universitarios a los que incorporarnos con urgencia. Necesitamos lugares de trabajo adecuados. Necesitamos tiempos de trabajo adecuados. Podemos crear equipos y sumar sinergias, pero tiene que haber financiación. El progreso jamás se logra a coste cero.

Referencias bibliográficas

Fargas, J. «El encuentro del arte, la ciencia y la tecnología». *Razón y Palabra*, 65, 2019. [En línea] Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx [consulta: 08/02/2019]

López del Rincón, D. *Bioarte. Arte y vida en la era de la biotecnología*. Madrid: Akal. Arte Contemporáneo, 2015.

Webgrafía

http://plantasnomadas.com/
[consulta: 05/02/2019]

http://uh513.com
[consulta: 06/02/2019]

http://uh513.com/?/=/seccion/proyectos/entrada/plants_sense_sp
[consulta: 05/02/2019]

http://www.laboralcentrodearte.org/es/exposiciones/the-plants-sense
[consulta: 06/02/2019]

http://mariacastellanos.net/?/=/seccion/proyectos/entrada/plants_sense_sp
[consulta: 06/02/2019]

http://uh513.com/?/=/seccion/proyectos/entrada/symbiotic_esp
[consulta: 06/02/2019]

http://uh513.com/?/=/seccion/proyectos/entrada/environment_dress
[consulta: 06/02/2019]

https://www.lissongallery.com/exhibitions/liu-xiaodong-weight-of-insomnia
[consulta: 07/02/2019]

https://airandspace.si.edu/collection-objects/sculpture-fallen-astronaut
[consulta: 07/02/2019]

http://www.paulvanhoeydonck.com
[consulta: 07/02/2019]

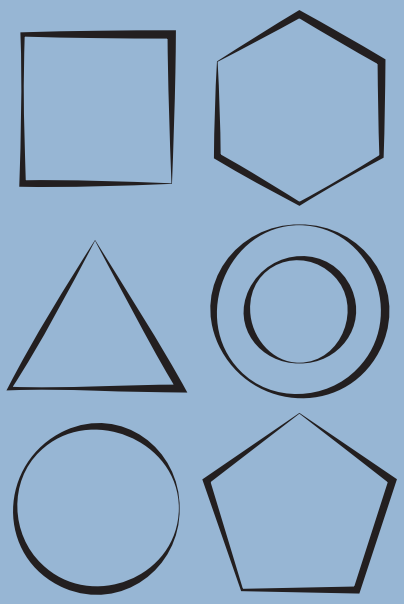
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

diseño

La retórica de la pureza en el diseño moderno

Carmen Lage Veloso



La retórica de la pureza en el diseño moderno

Carmen Lage Veloso

Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Vigo
Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Galicia (ESCRBBCCG)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Modernidad; ornamento; pureza; alteridad; normalización

Resumen

El ornamento ha sido condenado al ostracismo por parte de las ascéticas autoridades estéticas occidentales. Solo un acercamiento multidisciplinar al diseño moderno nos permitirá calibrar de una manera crítica este rechazo. ¿Por qué en el siglo xx, en nombre de la pureza formal, una parte muy significativa de la modernidad declara la guerra a este recurso simbólico? ¿El ornamento es un crimen? ¿Menos es más?

Fenómeno de una intensa profundidad antropológica y psicoanalítica, el ornamento se atribuye al otro, al ámbito de lo femenino, lo periférico, lo exótico, lo diferente. El elemento forcluido regresa, sin embargo, y no como suplemento, sino como la expresión de una fuerza vital.

Comunicación

Aquel que se familiariza con el movimiento moderno, debe hacerlo también con términos tales como «pureza», «limpieza» o «depuración formal», a través de los cuales

se expresa un rechazo visceral hacia todo ornamento, mezcla o hibridación. ¿De dónde vienen esas ideas que nos trasladan inmediatamente al imaginario de una lucha contra algún tipo de contaminación, mácula, infección o corrupción? La mezcla de elementos procedentes de distintos códigos, disciplinas, culturas... etnias, ¿por qué produce un sentimiento de ultraje?

El *Diccionario* de la RAE identifica el sustantivo «pureza» con virginidad, doncellez. Respecto al adjetivo «puro» incluye las siguientes acepciones: «libre y exento de la mezcla de otra cosa; libre y exento de imperfecciones morales; mero, solo, no acompañado de otra cosa; Casto, ajeno a la sensualidad». Lo puro tiene que definirse por oposición a lo impuro. El primero, susceptible de ser contaminado, el segundo, contaminante. Según parece, la pureza implica necesariamente «cierto sentido de la individualidad de una cosa, de su inviolabilidad y su independencia con respecto a las demás cosas» (Miller, 1999, p. 10).

¿Eran independientes las exigencias estéticas modernas de los contenidos morales e ideológicos que autorizaban? Los integrismos de la pureza generan relatos de origen inmaculado en donde una especie de germen produce destrozos. El mito de la exterioridad perniciosa recorre la historia: el «bacilo» judío de Hitler, los «insectos dañinos» de Lenin, Scheerbart y Taut, el «veneno contrarrevolucionario» inoculado por los antiguos nobles del que habla el «Arcángel del Terror», Louis de Saint-Just, la impureza de los tutsis imaginada por los hutus, la materia para los cátaros, occidente para los islamistas....

Si la ornamentación fuera un asunto trivial, ¿cómo dar una explicación coherente al rechazo visceral que provoca? Desde la cuna al objeto funerario, desde el códice a la piel, allí donde aparece una superficie grabable parece surgir la necesidad imperiosa de embellecerla, adornarla. Sin embargo, este gesto se convierte, con la modernidad, en signo de inferioridad cultural, de inmadurez, de mal gusto, de barbarie, y el ornamento es excluido y proscrito. Su uso trasciende momentos históricos y áreas geográficas, pero su significado acaba articulándose en numerosas ocasiones en el dominio de lo inútil, el despilfarro y el artificio.

El impulso ornamental es para los paleontólogos indicio de humanidad y constituye una necesidad perentoria en la historia. Su carácter ambivalente lo convierte en un recurso idóneo para la seducción y para la guerra. Y así como resultaría extraño pensar como accesorias las configuraciones orgánicas presentes en la naturaleza —como el cromatismo de las flores—, debemos pensar el ornamento como elemento estructural estrechamente ligado a la experiencia humana. Desde la coerción a la persuasión pasando por la seducción, el sujeto y el objeto ornamentados provocan atracción y rechazo, en un movimiento constante entre poder de exhibición, autoafirmación o

camuflaje. Pieles, plumas, dientes, cuernos, se hacen las materias primas de adornos a los que se atribuye poderes mágicos. La fuerza del animal o del enemigo es trasladada al objeto ornamental, actuando como amuleto de protección sobre el que lo posee.

Así pues, «la explicación antropológica del ornamento lo sitúa en el seno de un conflicto, como prueba testimonial de las relaciones problemáticas con la alteridad, con lo diferente» (Moraza, 2007, p. 15):

> El primer ornamento fue una piel arrancada de un enemigo, exhibida y enarbolada. Sellado el lazo por la violencia, esta resuena siempre en el ornamento, a pesar de la inocente o exótica apariencia que ofrece a nuestros ojos [...] La sublimación de la violencia produce entonces una especie de pantalla que ofrece generosamente a las miradas el espectáculo de la abundancia ornamental, silenciando su arraigamiento violento. (Soulillou 2003, p. 147)

Toda autoridad, toda práctica de poder, tiene necesidad de establecerse, de seducir y/o intimidar a través de sus símbolos. Identidad, jerarquía, erotismo, individualidad, alteridad, forman parte de un complejo sistema que se expresa a través del ornamento, tras el cual se enmascara una forma de violencia, una conquista. Filigranas marginales y patrones apotropaicos habrían servido como dispositivos para ahuyentar al enemigo o al diablo (entendidos, muy a menudo, como sinónimos), protegiendo el umbral de una casa o el del propio cuerpo.

Estas complejas trampas que ocupan las superficies de códices, marfiles, edificios, sudarios o incluso la propia piel, y en cuyos sofisticados bucles quedaban atascadas malévolas intenciones, se convertían así en los perfectos aliados para las prácticas guerreras o los ritos de paso. Sin olvidar que neutralizar al otro a través de obstáculos cognitivos constituye también un arma para la seducción.

Si estas palabras las aplicamos a un objeto congelado en el pasado o muy lejano en el espacio, nos resultan comprensibles, pero ante la contemplación de la propia cultura material, los vestigios del conflicto se han perdido en la memoria y lo que aparece ante nosotros es interpretado como un simple —o complejo— repertorio formal.

El poder atávico de la piel del leopardo, por ejemplo, enarbolado por los líderes de las sociedades tribales africanas, se convierte en furor en las cortes barrocas tras su apropiación por un adolescente Luis XV como arma seductora para impresionar a su futura esposa (fig. 1). En 1947 se produce, a través de la casa Dior, el pistoletazo de salida que llevará el camuflaje felino al *prêt-à-porter* global. A sus connotaciones raciales y colonialistas hemos de sumar ahora las implicaciones sexuales y animalistas.

Figura 1. Retrato del Rey Louis XV de Francia. Jean-Baptiste van Loo,1723

Así pues, y de acuerdo con la argumentación precedente, podríamos establecer una relación directa entre la existencia de conflicto y la abundancia ornamental. Dicho de otra forma:

> La fórmula de Pierre Schaeffer, «P x C = constante» (poder y comunicación, en cada grupo humano, están en función inversa) se aplica también y en primer lugar al Estado. Cuanta menos autoridad tiene, más cuida su publicidad. (Debray, 1995, p. 26)

Al finalizar el Barroco, periodo caracterizado por un debilitamiento de las estructuras hegemónicas, el proyecto ilustrado genera un nuevo orden, un nuevo estilo clásico. Aunque el célebre aforismo de Voltaire «lo superfluo, cosa tan necesaria» afirme lo contrario, en el siglo XVIII el iluminismo adopta doctrinas kantianas. Esto se traduce en la percepción de que solo lo estrictamente necesario deviene ético, y en la condena del ornamento como si este careciera de toda utilidad. La cruzada antiornamental adquiere tintes de rígido ascetismo religioso y, poco a poco, bajo la influencia de la ética y la estética protestantes, la preciosidad y la sensualidad van a constituir un tabú en la circunscripción de lo moderno. En ella todo ornamento es impuro. La Viena decimonónica ilustra a la perfección el paradigma anticipado de la crisis de dicho modelo. Allí podemos identificar uno de esos períodos de eclosión ornamental (historicista, ecléctica, modernista...) coincidente con una profunda crisis de legitimación del imperio austrohúngaro. Y una vez más, tras ser utilizadas como mecanismo de seducción por regímenes políticos en decadencia, estas estrategias retóricas, donde se concentran las funciones emotivas, acaban siendo presentadas, ellas mismas,

como decadentes, como signo de degradación. Es lo que Alba Rico, Ann Douglas o Juan Luis Moraza han identificado como «reglas de sentimentalización» o como periodos de «feminización de la cultura»:

> Esta supuesta decadencia, ligada a lo que Ann Douglas llama una «feminización de la cultura», se habría hecho patente en la crisis del proyecto ilustrado de las polis griegas —con el helenismo—; en la crisis del orden medieval, —con el gótico—; en la crisis del humanismo cristiano, —con el rococó—; en la crisis de los estados decimonónicos, —con el modernismo—; y finalmente en la crisis del proyecto ilustrado de la modernidad, con el postmodernismo... (Moraza, 1996, p. 16)

Una profunda crisis de identidad afecta a la élite austríaca y el conflicto territorial es constante entre las minorías separatistas. Algunos historiadores hablan de una «melange ingobernable de alemanes, eslovacos, rumanos, transilvanos y serbios» (Janik y Toulmin, 1998, p. 49). Se genera entonces un intenso y conocido debate en torno al tema que nos ocupa. *Ornamento y delito* se publica por primera vez en 1908, en este entorno histórico-crítico donde las apelaciones reiteradas al orden y a la civilización podrían leerse como síntomas de un temor, de una amenaza. La Viena multicultural desagradaba a Adolf Loos tanto como el pastiche ecléctico de su centro histórico, el *Ringstrasse*. Convertida, a sus ojos, en una ciudad Potemkin, se alcanza allí un nivel álgido de descrédito, con la emergencia de un discurso de máxima tensión y beligerancia: el de la extirpación del ornamento.

Figura 2. *Segunda piel.* Fuente: Carmen Lage. Fotografía digital, 2007

> El *papúa* se hace tatuajes en la piel [...] No es un *delincuente*. El hombre moderno que se tatúa es un *delincuente* o un *degenerado*. Hay cárceles donde un 80 % de los detenidos presentan tatuajes. Los tatuados que no están detenidos son *criminales latentes* o *aristócratas degenerados*. (Loos, p. 69. Cursiva propia)

Recientes estudios vinculan los argumentos usados por Loos con la antropología criminal desarrollada por Cesare Lombroso o Max Nordau[2]. Aplicando el darwinismo social a la arquitectura, la sociedad impulsora de la revolución industrial y del progreso era, evidentemente, superior a la de los papúas y un signo visible de dicha superioridad era la ausencia de ornamento.

> El ornamentista moderno es un *retrasado* o una *aparición patológica* [...] Las personas cultas los consideran insoportables (a los ornamentos) de inmediato [...] Los *rezagados* retrasan el desarrollo cultural de los pueblos, pues el ornamento no solo es producido por *delincuentes* sino que es un delito. (Loos, p. 47. Cursiva propia)

2. Max Nordau es el probable creador del concepto «arte degenerado».

Las teorías bioevolucionistas evidencian la existencia de un sistema velado que establece la inclusión o exclusión de los individuos, síntoma de una relación problemática con la idea de alteridad. El concepto de híbrido o monstruo, asociado al otro, al que no es como nosotros —nos autoconstituimos como canon de normalidad—, lo sitúa en la categoría de los seres no puros. Dicen los etnólogos y antropólogos que así se representaban el caos, lo no civilizado o la naturaleza indomable del otro o de la otra (es frecuente que muchas de esas criaturas híbridas adquieran atributos femeninos). La etimología, como siempre reveladora, vincula el ornamento con la voluntad de ordenar y gobernar lo indominable, posibilitando la experiencia de lo impredecible. El término griego kosmos, significa a la vez ornamento y orden, y también universo. El cosmos es la parte ordenada, el territorio habitado; a lo lejos, el caos, lo desconocido.

El arte, la arquitectura y el diseño moderno evidencian la expansión capitalista como imperialismo y colonialismo. Aunque algunas historiografías canónicas han tratado tangencialmente durante mucho tiempo el impacto de este factor, se trata de un tema ineludible. «Nadie puede pasear entre palmeras impunemente» (Goethe, 1987, p. 862) y un mundo donde lo distinto ya no es distante, genera, inevitablemente, este tipo de conflictos, uno de cuyos síntomas palpables es la exuberancia ornamental. Cuando Loos y sus correligionarios hablan de los rezagados o los maleantes, entendemos que se refieren a los que son distintos al correcto patrón que ellos propugnan. A tenor de otros comentarios que hemos reproducido, y a sabiendas de su estilo vehemente, irónico y mordaz, interpretamos las palabras del arquitecto en el contexto que hemos descrito, donde el orden burgués se siente amenazado por la alteridad.

> Predico para el aristócrata; […] que comprende profundamente los ruegos y exigencias del inferior. Comprende muy bien *al cafre*[3], que entreteje ornamentos en la tela según un ritmo determinado […]; al persa que anuda sus alfombras; *a la campesina eslovaca* que borda su encaje; *a la anciana señora* que realiza objetos maravillosos en cuentas de cristal y seda. (Loos, p. 47. Cursiva propia)

Figura 3. Texto, textura, tejido I. Fuente: Carmen Lage. Fotografía digital, 2015

En otros términos: el ornamento es, por naturaleza, exótico, algo hecho por «los otros» no civilizados, los campesinos, relativo a fases preedípicas o a seres «inadaptados» a la civilización, como las mujeres. Loos coincidía en este último argumento, y en este mismo escenario, curiosamente, con Sigmund Freud, cuyos estudios conducirán a la formulación del psicoanálisis.

Desde una óptica colonialista y etnocéntrica, que coloca a occidente por encima de cualquier exotismo, el austríaco quiso expandir la neutralidad aséptica del uniforme

3. Cafre, deriva del árabe *kafir* (pagano). Esta palabra se refiere a los habitantes de raza negra de la parte oriental del sur de África (Dicc.: «Habitante de la antigua colonia inglesa de Cafrería, en Sudáfrica. Adj. Bárbaro y cruel. Zafio y rústico».).

burgués a la totalidad del entorno para impulsar el imperio de lo igual. Las constantes alusiones de Loos y Le Corbusier al «traje inglés» constituyen implícitamente una identificación del ornamento con lo femenino pues el traje masculino está en estos momentos totalmente estandarizado constituyendo la medida de la elegancia y la «normalidad» indumentaria. A través de él se reivindica la uniformidad homogeneizadora del orden social. Bajo la extensión de la máscara civilizada se transparenta cierta inquietud ante el brillo cegador de lo irrepetible, de lo extraño. ¿Cromofobia? ¿Ornatoclastia? Vehemente cruzada, en todo caso, para tratarse de contrincantes tan aparentemente triviales como el ornamento o el color.

> El color libre [...] es el gran peligro, la amenaza que debe anticipar la arquitectura acogiéndolo para someterlo y permitirle desempeñar su papel de potenciación del blanco, embotar su punta acerada, calmar su ritmo desenfrenado que valorizaría su tropismo decorativo para reterritorializarle en calidad de valor sumiso, conforme a su destino de ornamento. «Medida del campesino» (Le Corbusier), el color dibuja así tres periferias: ¿social? Connota entonces un gusto popular y alborotador; ¿sexual? Es relegado a la mujer a través del maquillaje; ¿geográfico? El color es el exotismo. (Soulillou, 2003, p. 27)

A pesar de sus ideales democráticos y filantrópicos, y de sus innegables logros, el movimiento moderno sirvió como brazo ejecutor de un discurso hegemónico y totalitario, consagrado a la industrialización del buen diseño, a la racionalización de la forma, a la subordinación del espacio y el tiempo a un principio de eficacia técnica y económica y a la legitimación simultánea de la máquina y de una sociedad igualitaria. Sin embargo, a través de los textos canónicos de este periodo, podemos detectar fácilmente el perfil del «otro» que excluye. ¿No resulta más delictiva la lógica civilizatoria en nombre de la cual se erradica la diversidad, la heterogeneidad?

El objeto sin ornamentar proclama el triunfo de la estandarización industrial. Pero no solo eso estaba en juego porque la pérdida de aura, como dirá Benjamin, no afecta solo a los objetos sino también a los sujetos. La extirpación del ornamento nos habla de lo *forcluido* por esa modernidad que pretende eliminar el conflicto excluyendo lo diferente.[4] El objetivo será normalizar, tipificar, mecanizar objetos… y sujetos. Georges Canguilhem afirma en *The normal and the pathological* (Lo normal y lo patológico) que el verbo «normalizar» es utilizado por primera vez en 1834. Las tendencias higienistas depuraron al objeto de lo inútil y superfluo, «como si la gran industria compartiera con la ciencia moderna el afán de apartar y borrar toda huella del sujeto» (Wajcman, 2001, p. 63).

4. La modernidad nace cuando Europa se expande sobre la superficie terrestre provocando una confrontación de identidades. Quizá nunca valoraremos suficientemente el impacto absolutamente crucial de este proceso de encuentro entre mundos y sus consecuencias en todos los ámbitos. «El descubrimiento de la pluralidad de culturas nunca es una experiencia inocua», escribe al respecto Paul Ricoeur (1965, p. 276).

La razón instrumental desarrolla las ciencias para «sujetar» al sujeto, como decía Foucault. El biopoder se vale de la estadística, la cibernética o la psicología conductista para fabricar individuos dóciles y cuerpos sometidos a los ritmos de la producción y del consumo, tal como relata Siegfried Kracauer en *El ornamento de la masa* (Kracauer, 1995). El autor alemán ve en la perfecta geometría y sincronización que caracterizaba la estética coreográfica moderna la misma precisión del trabajador en la cadena de montaje de las fábricas y explica cómo, en ambas prácticas, anida una resistencia común a conceder valor a la individualidad del sujeto.

La Nueva Objetividad alemana encarna, en el campo del diseño y la arquitectura moderna, el funcionalismo racionalista más radical. La ley era la estandarización total, el ingreso en el universo de la eficiencia y la disciplina mecanicista. En esta línea, la cocina de Frankfurt, concebida en 1926 por Margarete Schütte-Lihotzky para una optimización del trabajo doméstico, responde a las exigencias de las doctrinas taylo-ristas. El objetivo era «liberar» a la mujer, sí, pero para incorporarla a la fábrica.

Los cánones del *Good Design*, legitimado por corporaciones e instituciones como el MoMA, proclaman el triunfo de los volúmenes simples, ortogonales, puros, de superficies lisas y monocromas. El carácter simbólicamente neutro de estos objetos, esto es, su aparente ausencia de alusiones ideológicas o étnicas, facilita la internacionalización del comercio auspiciada por estas empresas. El «apóstol del utilitarismo», así había denominado Hermann Broch a Adolf Loos, había triunfado.

En su modelo de pensamiento binario, la modernidad hace del ornamento un suplemento prescindible que siempre se articula en el segundo término de las dualidades antagónicas civilización / primitivismo, occidental / oriental, centro / periferia, razón / sensibilidad, artes mayores / artes menores, masculino / femenino, alta cultura / baja cultura, pureza / contaminación, estructura / ornamentación, necesario / accesorio…. Así pensaban generalmente los padres de la vanguardia y el movimiento moderno. Las mujeres en la «igualitaria» Bauhaus eran dirigidas a los talleres textiles mediante una distribución de roles no exenta de prejuicios. El funcionalismo moderno es una expresión de la construcción cultural del género, en su erradicación radical del ornamento. Las teorías biologicistas arraigadas en occidente naturalizaban esta construcción. El hombre era necesario, funcional, la mujer accesoria, ornamental. Sin embargo, el pensamiento feminista y finalmente la biología desmienten este discurso presidido quizás por una reacción típica de los fóbicos; «sobredimensionar el poder de aquello que temen» (Batchelor, 2007, p. 24). En *Falacias*, Juan Luis Moraza lo atribuye a una inversión simbólica que surge de la estrategia de dominación del que realmente es accesorio. La capacidad maternal de las mujeres, prueba de su superioridad biológica, provocaría en el hombre tal envidia y tal sensación de precariedad que generaría la necesidad de una construcción ficticia compensatoria.

> El hombre es un complemento, un ornamento, un accesorio vital. El nacimiento de la conciencia de género masculino habría aparecido ligada a esa certeza de contingencia. El hombre, acuciado por su falta de sentido, por su inesencial innecesidad, habría intentado convertir su «deficiencia» orgánica, en privilegio cultural. (Moraza, 1996, p. 19)

La expansión sin límites de la civilización occidental se basa en el desarrollo de la ciencia y la tecnología para dominar la naturaleza y así liberarse de su fuerza telúrica. La especialización y jerarquía de los géneros se intensifica para garantizar el éxito de la empresa.

> La solidaridad masculina y el patriarcado fueron las medidas a las que tuvo que recurrir el hombre para combatir la terrible sensación de dominio de la mujer, su impenetrabilidad, su alianza arquetípica con la naturaleza ctónica. (Paglia, 2006, p. 39)

Cuanto mayor ha sido la voluntad de dominio, más intensa la asimetría y la especialización de género. Esa es la tesis defendida por Camille Paglia. Los cultos celestes, apolíneos, regidos por la racionalidad, masculinos, «nos han llevado a las estrellas». Desde la antigua Atenas, cuna de la historia occidental, hombres agresivos, dominantes y mujeres pasivas y sumisas han sido necesarios para el avance cultural. Los valores exaltados por la Revolución eran profundamente misóginos. Las relaciones asimétricas entre los géneros y la subordinación femenina fueron intensamente postuladas por Rousseau. La asociación de lo femenino con el impuro ornamento sería demasiado extensa para enumerarla pormenorizadamente. Añadir más nombres no sería tan significativo como comprender que su supresión supone mostrar el poder estético de los rechazados culturales porque, tal como afirma Christine Buci-Gluksmann en clave psicoanalítica, lo reprimido no deja de retornar. En el arte contemporáneo el discurso poscolonialista y el feminista se expresan en numerosas ocasiones a través de la recuperación de lo decorativo como signo de identidad de lo periférico.

> Es por eso que esta filosofía del ornamento es también una historia de lo reprimido y tal como ocurre en el caso de los contenidos que fueron objeto de la represión, el retorno de lo reprimido es el proceso psíquico que opera a través de diversas formaciones del inconsciente. Podemos a través de estos procesos narrar una historia de la modernidad que atraviesa las fronteras establecidas entre lo noble y lo decorativo, lo mayor y lo menor, lo puro y lo impuro, lo masculino y lo femenino, sin excluir, sin embargo, sus «otros» geográficos. (Buci-Glucksmann, 2002, p. 13)

Detrás de las disputas sobre el ornamento, defiendan lo superfluo o lo necesario, la exuberancia o la sobriedad ascética, la profusión o la purificación, respondan al arte de la seducción o al de la guerra, se ocultan otros intereses de mayor calado. La admisión de la legitimidad del poder, la instauración de un orden social, está en juego. La ausencia de ornamentación no equivale a una desaparición de la media-

ción. El ornamento siempre ha respondido a fines simbólicos, su ausencia también. La ausencia aparente de estrategias retóricas es en sí misma una estrategia retórica. Y este, precisamente, era uno de los argumentos principales de otro intelectual austriaco, Hermann Broch.

El dogmatismo purista, convertido en tradición, quizá tenga algo que ver en la escasa y muy dispersa bibliografía capaz de ilustrarnos respecto a la hostilidad descrita. A raíz de la polémica suscitada en 1911 en torno al edificio Goldman & Salatsch (Casa Loos), Broch argumentaba que la falta de estilo no era signo de grandeza intelectual sino un síntoma de la desintegración de la cultura moderna. En las antípodas del pensamiento loosiano, considera que la incapacidad de crear un nuevo ornamento expresa, por encima de todo, mudez e impotencia y muerte:

> La arquitectura ingenieril [...] no es más que un anciano castrado en discreto traje de sastre inglés; bien lavado y con práctico calzado; pero lamentablemente sin espíritu y sin sexo. (Broch, 1911, p. 32)

«Uno se queda perplejo» —dice Broch— «al preguntarse hasta qué punto el estilo toma cuerpo en el hombre medio» del tipo Wilhelm Huguenau, protagonista de *Los sonámbulos* (Broch, 2006, p. 422), un arribista fanático del progreso que solo valora lo útil, un hombre sin ornamento, sin atributos, como los personajes de Musil. Y como ellos, carente de valores éticos. La crítica del *kitsch* elaborada por el escritor (que nació en 1886 en Viena y sufrió el asedio nazi) no alude a su carácter ornamental sino a su utilización como dispositivo de seducción para provocar una fascinación inducida.

El crítico Jaques Soulillou (Soulillou, 2003, pp. 59-63) explica que la relación del orden y del gasto forma parte, en efecto, de las invariantes del ornamento. En el reciente periodo histórico, tras la Revolución Industrial, la acumulación de excedente ha sido exponencial. La aplicación de la tecnología a los medios productivos ha provocado un aumento de la producción y un crecimiento demográfico sin parangón. *La parte maldita* de Georges Bataille, (Bataille, 1987) publicado en pleno trauma posbélico, relaciona directamente ese excedente generado con el estallido de las guerras mundiales. El periodo descrito coincide también con la etapa culmen de la reivindicación de sobriedad estética: el *less is more* miesiano.

Hay una serie de actividades humanas que constituyen un puro dispendio del excedente económico acumulado, cuyos destinos más habituales son la guerra y el ornamento. Ante tal hipótesis la defensa del ornamento como vitalismo dionisíaco es inevitable. La alternativa debería ser clara: el buen uso del gasto debería ser simbólico y ornamental.

> Es necesario que la economía dé cuenta no solo de las actividades productoras de riqueza sino también de las actividades que destruyen esa misma riqueza, que la gastan, la derrochan, la dilapidan, sea de forma festiva, o de forma violenta. (Campillo, p. 61)

Jaques Lacan, en su reflexión acerca de la actitud moderna frente a la alteridad, proporciona una explicación psicoanalítica muy útil también para este artículo. *El estadio del espejo* (Lacan, 1966), publicado en plena olimpiada nazi, concluye que el yo es un constructo ilusorio, basado en la falsedad de una imagen especular de completud corpórea conseguida por el infante humano entre los seis y los dieciocho meses. El yo fortalecido, indiviso, es pura defensa contra el caos, contra la fragmentación, contra la otredad interna (la sexualidad, el inconsciente) y la otredad externa (los judíos, las mujeres…, lo diverso). La no superación del estadio del espejo daría como resultado un yo agresivo. El psicoanalista consideraba que tal situación caracterizaba al discurso filosófico occidental en su conjunto y el sujeto que se blinda hasta la agresividad podría ser el sujeto moderno que, traumatizado por la otredad, se defiende contra una exterioridad hostil. Ni el mundo especular ni la actitud moderna contienen al otro. La uniformización y la tendencia antiornamental serían síntomas de ese blindaje.

Fenómeno complejo y versátil, el ornamento debe ser considerado en su dimensión estética, antropológica, política identitaria, como una segunda piel. Este concepto, desarrollado por Esther Bick, profundiza en la decisiva importancia que este elemento desempeña en la constitución del yo. La psicoanalista observa que si las relaciones afectivas no son satisfactorias el infante recurre a la formación de segundas pieles como sistema de defensa. Este es un proceso paulatino que el ser humano utiliza a lo largo de la vida para ecualizar sus relaciones con el mundo. Podemos entender como segundas pieles todo tipo de ornamentos o indumentos que, lejos de lecturas psicopatológicas, son interpretados ahora como una redefinición de la relación entre el individuo y la sociedad. «El arte no ha cesado nunca de crear segundas pieles que tienden cada vez más a una liquidación del Otro simbólico» (Buci-Glucksmann, 2008, p. 173).

Asociados tradicionalmente a culturas no occidentales y premodernas, o bien, como hemos visto, a individuos «degenerados» cuyo comportamiento difiere de la norma, desde mediados del siglo XX, estos fenómenos de modificación corporal cobran protagonismo en las culturas posindustriales.

> … en el estudio sociológico de miembros de diversas subculturas urbanas, se asume la lectura de la piel tatuada y escarificada de quienes pertenecen a estas como lugares de control simbólico. En ellos la piel representa el lugar de resistencia, fuente del empoderamiento personal y base en la creación de un sentido de identidad. Mediante la alteración permanente de sus pieles, las

> personas que hacen parte de estos grupos proclaman su inconformidad ante las ideologías dominantes. (Franco Cian; Rivera Largacha, 2012, pp. 159-169)

Petra Schmidt, Annette Tietenberg, Ralf Wollheim, en *Patterns in Design, Art and Architecture* (2007) muestran cómo, de nuevo, los patterns decorativos visten todas las superficies como una segunda piel, sea con motivos florales (Michael Lin, Klaus Haapaniemi, Anna Werning, Karim Rashid), geométricos (Peter Zimmermann, Steven Holl Architects), con formas cifradas (René Lévi) o digitales (Francis Soler, Miguel Chevalier). El furor tatuador aflora de nuevo también en *Miss Cashemere*, diseñada por The Nude Design (fig. 4) y en la mesa Tatuaje de los hermanos Humberto y Fernando Campana, que proyecta una sombra en el suelo creando curiosos patrones. Ellos son también los creadores del sillón *Multitud de mulatas*, realizado con muñecas elaboradas a mano, como un homenaje a la mezcla de etnias en Brasil.

Figura 4. *Miss Cashmere.* The Nude Design. Fuente: Carmen Lage. Fotografía digital, 2007

Ellen Lupton, curadora del Museo Nacional de Diseño Cooper-Hewitt (Instituto Smithsoniano de Nueva York) publica en 2002 *Skin: Surface, Substance + Design*, conjuntamente con la realización de una exposición del mismo título. El libro contiene el artículo «Skin: New Design Organics», que defiende la tesis del regreso de las formas

orgánicas al vocabulario del diseño. En el siglo XXI, esta disciplina parece asumir metáforas biológicas donde las geometrías inexactas o complejas como la membrana, la piel y el pliegue leibniziano se adueñan de las formas y deshacen las jerarquías de superficie y profundidad. A través de nuevos procesos de *software* cada vez más complejos, generativos y fractales, las formas adquieren la apariencia del agua, la nube o la banda de Moebius. Ben Pell, a través de la práctica de arquitectos como Alejandro Zaera-Polo, expone cómo las nuevas tecnologías digitales eliminan la antigua oposición entre estructura y ornamento. Y con ella, la construcción de género que se asociaba a estos conceptos.

Exposiciones recientes como la retrospectiva «Joana Vasconcelos. Soy tu espejo», en el Museo Guggenheim de Bilbao; «Alternancias del ornato», en la Sala Espositivo de Madrid; y «¿Ornamento=Delito?», en el centro de arte Bombas Gens, en Barcelona, revelan la pertinencia de este discurso en la cultura contemporánea. La pureza implicaba el rechazo del otro, de la heterogeneidad. Depuesto el orden del reino de lo blanco, negro y gris, la dicotomía artesanal-industrial se diluye y la superación de la fase edípica permite incluir la tradición sin prejuicios. Objetos de neobarroca factura celebran la mezcla y la diversidad. Cualquiera de los desconcertantes diseños de Boř ek Šípek, Ronan & Erwan Bouroullec, Jean-Charles de Castelbajac, Thom Browne, April Greiman, Stefan Sagmeister, Jaime Hayon, Doshi Levien, Curro Claret, Hella Jongerius, Patricia Urquiola, Wolfgang Weingart, Karim Rashid, Ron Arad, Ingo Maurer, Archizoom, Philippe Starck… podrían ilustrar estas palabras de Ettore Sottsass: «lo que no me acaba de gustar es esta actitud alemana que dicta que un objeto ha de ser perfecto, puro, funcional, simple, etc.» (Burdeck, 2002, p. 55).

El ornamento procede así por heterogénesis, se relaciona con la diferencia y por eso se lleva bien con lo barroco. Contra el pensamiento binario y las apologías de la exclusión, la mundialización necesita, según declaran las teorías postcoloniales, la existencia de complejos protocolos de ambivalencia, mimetismo e hibridación. Nuestra cultura material es un molde que ayuda a conformar el modelo de realidad contribuyendo a la constitución de la subjetividad.

> Los objetos no son el receptáculo informe de categorías sociales. Los science studies han obligado a repensar el papel de los objetos en la construcción de las comunidades [...] Tenemos centenares de mitos que nos cuentan cómo el sujeto (o la comunidad, o la intersubjetividad, o las epistemes) construyen el objeto, pero nada que hable de la experiencia primitiva en la que el objeto como tal constituyó al sujeto homínido. (Latour, 1993, p. 125)

El poder estético de los rechazados culturales retorna aportando una visión de la mezcla, el contacto y la impureza totalmente diferente al gestado en el seno de las segregadas sociedades decimonónicas.

> Lo diverso decrece. Ahí está el gran peligro terrestre. Es pues contra este decaimiento contra el que hay que luchar, pelearse, morir quizá con belleza. (Segalen, 1995, p. 749)

El crimen no es el ornamento, sino las estrategias de poder que se pueden revelar a través de él.

Referencias bibliográficas

Bataille, G. *La parte maldita. Precedida de La noción de gasto*. Barcelona: Icaria, 1987.

Batchelor, D. Cromofobia. Madrid: Síntesis, 2002.

Benjamin, W. «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica». En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus, 1982, pp. 15-60.

Broch, H. «Ornamente (Der Fall Loos)». *Philosophische Schriften/Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977, pp. 32-33.

Broch, H. *Huguenau o el realismo*. Barcelona: Random House Mondadori, 2006.

Buci-Gluksmann, C. *La folie du voir. Une esthétique du virtual*, Paris: Galilée, 2002.

Buci-Glucksmann, C. *Philosophie de l´ornement. D´Orient en Occident*. Paris: Editions Galilée, 2008.

Bürdeck Bernhard, E. *Diseño. Historia, teoría y práctica del diseño industrial.* Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

Campillo, A. *Contra la economía. Ensayos sobre Bataille*. Granada: Comares, 2001.

Canguilhem, G. *The normal and the pathological*. Nueva York: Zone Books, 1989.

Debray, R. *El estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Manantial: Buenos Aires, 1995.

Foucault, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Ed. Siglo xxi, 2000.

Franco Cian, L.; Rivera Largacha, S. «La función de la piel y de las modificaciones corporales en la constitución del Yo». *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30, 1, 2012, pp. 159-169.

Goethe, J. W. *Obras completas. Vol. II*. Madrid: Aguilar ediciones, 1987.

Janik, A.; Toulmin, S. *La Viena de Wittgenstein*. Buenos Aires: Taurus, 1998.

Kracauer, S. *The Mass Ornament, Thomas Y. Lenvin*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

Lacan, J. «Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je». *Écrits*. Paris: Seuil, 1966, pp. 93-100.

Latour, B. *Nunca hemos sido modernos: ensayo de antropología simétrica,* Madrid: Debate, 1993.

Loos, A. *Ornamento y delito y otros escritos*. Barcelona: G. Gili, 1972.

Lupton, E. *Skin: Surface, Substance + Design*. New York: Princeton Architectural Press, 2002.

Miller, W. *Anatomía del asco*. Madrid: Taurus, 1999.

Moraza, J. L. *Falacias, ornamentos. Inscripción histórica y evolución de los mitos de la feminidad* (texto inédito, cortesía del autor). Cuenca, 1996.

Moraza, J. L. *Ornamento y Ley*. Murcia: CENDEAC, 2007.

Paglia, C. *Sexual Personae. Arte y decadencia desde Nefertiti a Emily Dickinson*. Madrid: Valdemar, 2006.

Pell, B. T*he Articulate Surface: Ornament and Technology in Contemporary Architecture*. Basel: Hardback, 2010.

Ricoeur, P. *History and Truth.* Evanston: Northwestern University Press, 1965.

Schmidt, P.; Tietenberg, A.; Wollheim, R. *Patterns in Design, Art and Architecture*. Base: Birkhauser, 2007.

Segalen, V. *Oeuvres completes*. Paris: Ed. Robert Laffont, 1995.

Soulillou, J. *Le livre de l'ornement et de la guerre*. Paris: Ed. Parenthèses, 2003.

Wajcman, G. *El objeto del siglo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.

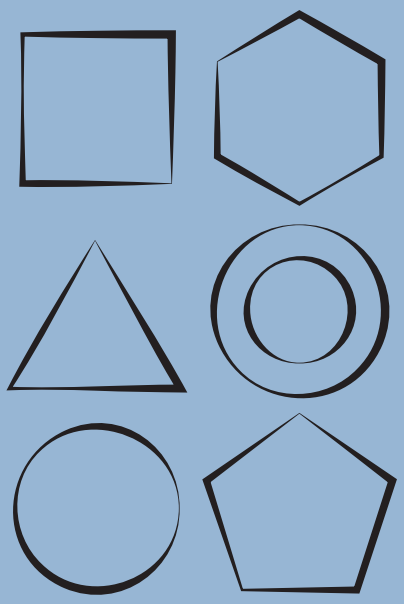
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

diseño

El enfoque etnográfico en el proceso de diseño de marcas de ciudad

Miguel Alonso Cambrón,
Samuel Fernández Ignacio



El enfoque etnográfico en el proceso de diseño de marcas de ciudad

Miguel Alonso Cambrón

Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Samuel Fernández Ignacio

Escola de Arte e Superior de Deseño Pablo Picasso (EASD Pablo Picasso)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos

Palabras clave

Identidad; etnografía; diseño gráfico; *branding*

Resumen

Desde hace décadas, las ciudades se han lanzado a rediseñar sus identidades a través de la construcción de marcas. El proyecto de diseño enfocado a la producción de signos identitarios necesita descodificar claves culturales insertas en la práctica de rituales cotidianos. Nuestra aproximación al estudio de la identidad se basa en un trabajo de campo encuadrado dentro de una etnografía urbana que no reniega de su vinculación con el análisis iconográfico. La hipótesis sometida a evaluación: la práctica profesional del diseño mejora su eficacia comunicativa mediante el recurso a enfoques etnográficos en el campo de la gráfica identitaria. En última instancia, el objetivo perseguido no es otro que el de favorecer la expansión del proyecto de diseño hacia una mayor interdisciplinaridad. El enfoque etnográfico debe complementar y añadir valor al proyecto de diseño.

Comunicación

La habilidad de los antropólogos para que tomemos en serio lo que dicen no tiene tanto que ver con un aspecto real o con un aire de elegancia conceptual, como con su capacidad de convencernos de que lo que dicen es resultado de haber penetrado realmente (o, si se prefiere, haber sido penetrados) en otra forma de vida, de «haber estado allí» de verdad, de una forma u otra. Y esto, persuadirnos de que este milagro entre bastidores ha ocurrido, es donde entra la escritura (Geertz, 1988, p. 4-5).

> The final goal of which an ethnographer should never lose sight… is, briefly, to grasp the native's point of view, his relation to life, to realize his vision of his world. (Malinowski 1967, p. 22)

Las formas de vida social contemporáneas trascienden con mucho lo que la biología ha dado en clasificar como «basadas en el carbono» o, más recientemente, acaso como hipótesis, en el silicio. Nuestras ciudades difieren de nuestra experiencia de las mismas precisamente a partir de nuestro propio grado de conocimiento, especialización y sensibilidad ante determinados fenómenos. Capas y capas de informaciones posibles, de interpretaciones plausibles, de orientaciones en nuestra atención se sobreponen configurando realidades que pueden diferir mucho en función del origen de cada mirada. En cierta medida, la situación a la que se vio abocado el antropólogo Bronislaw Malinowski en algún momento entre julio de 1914 y finales del mismo año, y que propició el inicio de lo que se ha dado en llamar el método etnográfico contemporáneo, dista bien poco del estado mental al que cualquier ciudadano actual puede someterse en el espacio urbano que nos rodea hoy día. La ciudad, como arena de lo urbano y de lo público, es hoy campo de batalla de imaginarios enfrentados. Imaginarios emergentes e imaginarios resistentes que se enfrentan en una lucha cotidiana. Sometido a los envites del mercado, el espacio físico de la ciudad es espacio de disputa y de conflicto, arena de enfrentamiento entre discursos que pugnan por una hegemonía ética y estética que los diferencie de sus semejantes y redunde en beneficio de sus patrocinadores. Ejércitos de ideas gráficas y sonoras configuran un frente de batalla donde la cultura de masas quiere imponerse a otras realidades locales, regionales, nacionales, etc.

Las ciudades son, como profetizaba Calvino en su obra más famosa, entes con vida propia, de personalidad diversa y dinámicas diferenciales. La realidad es, sin embargo, bien distinta a la poética del escritor. Las ciudades se han convertido en ideas, si es que no lo eran ya. Ideas o, quizá de forma más precisa, en imaginarios adscritos a ideas. La lógica del prestigio nominalista del capitalismo se ha impuesto, y se retuerce incluso para asociarlas con prácticas cuyas bases pasan por transformar el propio sistema. Ciudades rebeldes, ciudades exóticas, ciudades inteligentes, ciudades amigables, ciudades en las que nadie es forastero... La mercadotecnia urbana

se ha convertido en la hoja de ruta por la que es preciso pasar para satisfacer esta nueva necesidad identitaria. No basta con que las ciudades tengan un buen nombre, con que tengan buena prensa por el carácter de sus habitantes o por su configuración urbanística. Ahora también es necesario hacer mella en los canales de tráfico de información con el doble fin de alimentar el orgullo de los nativos y estimular la atracción y el disfrute de los foráneos.

Practicar la ciudad contemporánea es acceder a ese mundo de posibilidades infinitas en términos interpretativos. En una de sus obras más importantes, el antropólogo Clifford Geertz (1988) caracterizó las «culturas» como textos dispuestos para ser leídos o interpretados por quien fuese capaz de experimentarlas desde una óptica holística. En este sentido, la ciudad también es susceptible de ser entendida como una «cultura» en términos de Geertz: como un texto o una serie de textos susceptibles de tantas lecturas como lectores existan, de tantas interpretaciones como imaginarios se esconden detrás de quien los interpreta. Entendemos que la mirada etnográfica, así como la metodología que encontraremos detrás de tan poético concepto, es una herramienta a través de la cual es posible entender los fenómenos urbanos al tiempo desde una perspectiva micro y otra macro.

Cuando hablamos de etnografía nos referimos a la «disciplina que se ocupa del estudio descriptivo de la cultura»[1]. La etnografía ocupa hoy día un lugar importante en el seno de las ciencias sociales. Inicialmente ligada a la disciplina académica de la Antropología Social y Cultural[2], nace con la intención de proponer y desarrollar herramientas útiles para la observación y descripción de la alteridad social. El complemento circunstancial (la alteridad, la percepción del «otro», al mismo tiempo semejante y diferente) es de suma importancia aquí, pues en el momento de su nacimiento ya existían métodos y orientaciones analíticas para la descripción social (el recorrido histórico de la sociología es ligeramente más amplio y su línea de tiempo más prolon-

1. El *Diccionario* de la Real Academia Española añade el adjetivo «popular» al concepto de cultura en esa misma definición, si bien nos parece en exceso reiterativo y hemos optado por eliminarlo.
2. Aquí encontraremos un debate al que se adscriben las corrientes académicas relacionadas con el surgimiento de la disciplina. En el modelo británico se habla únicamente de Antropología Social, mientras que en el francés y en el norteamericano de Antropología Cultural. Hemos optado por la denominación del sistema educativo del estado español que prefiere centrarse en otros debates más fructíferos y que se describe como Antropología Social y Cultural. Conviene tener presente a tenor de futuras referencias que la Etnografía es una subdisciplina dentro de la Antropología Social y Cultural. La gradación clásica sitúa a esta en la parte superior de la estructura disciplinaria, seguida por la Etnología y, por último, por la Etnografía. Esta se ocuparía de cuestiones descriptivas. La Etnología recogería los datos etnográficos para elaborar hipótesis de alcance regional y la Antropología haría lo propio a fin de formular teorías generales acerca de las sociedades, las culturas e inicialmente la «naturaleza» de la humanidad. En el sistema educativo del estado español se habla únicamente de Antropología y Etnografía.

gada en la historia). ¿Qué hace entonces tan interesante este método? ¿En qué lugar debemos situar al «otro» en la arena urbana?

El método etnográfico nace por accidente. En la fecha a la que aludíamos párrafos atrás, el antropólogo austrohúngaro B. Malinowski se ve sorprendido por el inicio de un conflicto bélico mientras lleva a cabo trabajo de campo en Papúa. Dada su filiación nacional le resulta imposible volver a Europa y las autoridades australianas le ofrecen proseguir con su labor en el área de Melanesia. Allí, el avezado científico social no tiene más remedio que plantar su tienda de campaña en medio del asentamiento elegido y observar de forma participativa los avatares de la vida del grupo social en el que se halla inmerso.

Esto, que hoy nos puede parecer de una evidencia que raya la insensatez, es percibido en el momento en el que Malinowski hace públicas sus reflexiones metodológicas como algo inaudito e innovador. La práctica antropológica propiamente dicha hasta esa época consiste fundamentalmente en consultar obras descriptivas previas y, a partir de estas, formular hipótesis propias con la sana intención de generar grandes teorías sobre la evolución de las sociedades o la difusión de determinadas prácticas a partir del establecimiento de puntos de origen determinados[3]. Forma parte esta práctica de la llamada «antropología de salón»[4] en la que la práctica etnográfica más osada supone desplazarse al espacio social que se quiere investigar y evitar en la medida de lo posible el contacto con los nativos, observándolos desde el porche del terrateniente de turno sin llegar a desprenderse en ningún momento de los prejuicios y preconcepciones propios del observador occidental.

Evidentemente, esta cosmogonía, que funciona muy bien en términos docentes y divulgativos, no es del todo cierta. El método etnográfico no solo comienza a configurarse en la forma que hoy lo conocemos a partir de Malinowski. Podríamos hablar de invención independiente o de alimentación de un mismo paradigma desde diferentes focos. En cualquier caso, es necesario acreditar asimismo al antropólogo norteamericano Franz Boas y a toda su línea disciplinar como parte de ese proceso. La disposición geopolítica de los Estados Unidos los ubica en una situación en cierto modo privilegiada para el estudio de las sociedades y las culturas. Su origen multinacional, su configuración multiétnica, su historia colonial tanto dentro como fuera de sus fronteras suponen un caldo de cultivo idóneo para el surgimiento de discursos y metodologías como la etnográfica. La aportación de Boas pasa por la innovación

3. Incluimos en esta etapa tanto los estudios comparativos de historia como los trabajos realizados bajo el auspicio de las teorías evolucionistas y difusionistas.
4. De la que la Etnografía es una suerte de *spin-off* que hibrida esa corriente académica con las experiencias de los miembros de las sociedades geográficas o de apreciación de la época victoriana.

metodológica y la reflexión teórica. No en vano se lo acredita como precursor del relativismo cultural, corriente teórica crítica con las tesis darwinistas de la época, hoy sobradamente aceptada, que hace referencia a que toda realidad social es relativa a un contexto determinado.

Esta corriente enfrenta y acaba por separar lo que hoy día conocemos como las dos ramas fundamentales del conocimiento científico en función de su objeto de estudio: lo social (las ciencias sociales) y lo «natural» (las ciencias naturales o experimentales). La diferencia básica entre estas dos ramas estriba tanto en cuestiones metodológicas como teóricas, siendo la diferencia fundamental la replicabilidad de lo observado. Mientras que un físico o un químico puede repetir un experimento para comprobar sus hipótesis, un sociólogo o un antropólogo no, debido a la naturaleza del objeto de su estudio. Es por esta razón que las ciencias sociales y, en concreto, la antropología social y la etnografía, han desarrollado una metodología en la que es radicalmente importante la descripción de lo observado a través de herramientas concretas como son la observación participante (Malinowski), la observación flotante (Petonet) o el método biográfico.

Ya desde antes de que Boas o Malinowski articulasen sus observaciones en forma de recursos metodológicos, los académicos y demás practicantes de la antropología debatían la validez del sujeto como herramienta de observación y descripción. Y desde entonces ha sido precisamente ese uno de los debates centrales de la disciplina: ¿es válida la subjetividad como herramienta de observación y descripción? La conclusión es, como podíamos prever, afirmativa. Y lo es en tanto en cuanto la aplicación del método sea estricta, seriada y contrastada, pues la producción científica de todas las disciplinas pasa por el mismo bache: somos los científicos y las científicas los que aplicamos los métodos y extraemos conclusiones, independientemente de si nuestra rama es social o natural. El calado de este debate en el seno de las Ciencias Sociales ha sido tal que la noción de «objetividad» ha caído en desuso y ha sido paulatinamente substituida por la de «intersubjetividad».

Las últimas tendencias y derivaciones del método etnográfico[5], fruto de la asunción de este y otros debates semejantes, sitúan al observador en el centro de la atención metodológica. De forma progresiva se empieza a aceptar que la postura más honesta para producir conocimiento es el *self*, de forma que se entiende que el discurso debe estar protagonizado por un yo que venga a substituir al clásico y decimonónico plural mayestático. Es desde el yo rotundo, desde una perspectiva personal perfectamente evidente y consciente de su diferencia, sus valores éticos y morales, desde

5. La Antropología de los sentidos, La Tecnoantropología, la Antropología Sonora o la Autoetnografía.

donde la antropología social y cultural contemporánea tiende a ubicar el origen del discurso y la producción científica.

En los últimos años las inquietudes de investigadores interesados en el ámbito de la gráfica urbana han aproximado algunos de los planteamientos de la etnografía al campo del diseño gráfico. La paulatina desaparición en el paisaje urbano de rótulos tradicionales que son muestras relevantes de arte comercial ha llevado a una toma de conciencia sobre la necesidad de revisar los criterios que se emplean para catalogar como patrimonio algunos bienes culturales (González, 2016). El intento de crear un inventario del patrimonio gráfico instalado en las ciudades ha pasado por formas de trabajo de campo a pie de calle que aspiran a adoptar una mirada etnográfica sobre el entorno cotidiano. El hecho de que se produzca este acercamiento entre las perspectivas de diseñadores gráficos y etnógrafos urbanos no hace más que poner de relieve que ambos comparten ciertas bases epistemológicas cuando coinciden en concebir la producción de un artefacto cultural (rótulo) no como una aventura artística aislada, sino como una manifestación de un proceso social que relaciona ideología, instituciones, sistema económico y teorías estéticas.

Aunque asociado mayoritariamente con la investigación académica realizada en el campo de la historia del arte, el método de análisis iconográfico no debe circunscribirse únicamente a esta disciplina. Conviene recordar que, para explicar su propuesta metodológica, Erwin Panofsky decidió partir del análisis de un gesto en una situación comunicativa como las que típicamente son objeto de interpretación por parte de los etnógrafos urbanos. La acción cotidiana de saludar levantando el sombrero. Una acción simbólica de un repertorio iconográfico que resulta interpretable en el contexto de un código de urbanidad dentro del cual esta forma de interactuar existe como gesto heredado de la caballería medieval en la civilización occidental (Panofsky, 1985). Todas las veces que se asume como prerrogativa de la historia del arte el uso de esta metodología, se omite o se ignora que lo que hizo su fundador, Erwin Panofsky, fue acercar a los métodos de la investigación histórica las formas de proceder de la etnografía. En esencia, Panofsky innova al introducir los enfoques de los estudios sociales de corte antropológico en el centro de la reflexión y el análisis de producciones culturales pertenecientes a otras etapas históricas. Los etnógrafos de finales del siglo XIX aspiraban a describir la racionalidad inserta en las producciones culturales realizadas por los «otros». Para el enfoque etnográfico decimonónico, el «otro» era un sujeto coetáneo, solo que distante en el espacio geográfico que limitaba físicamente el campo cultural de Occidente. Salvando las distancias, los historiadores del arte también intentaban hacer lo mismo: desentrañar los significados inscritos en artefactos producidos por «otros». La diferencia radica en que, para los historiadores, las producciones de esos «otros» se hallaban físicamente junto a nosotros, en

nuestro espacio geográfico. La otredad histórica era una resultante provocada por la pérdida de referentes culturales en el transcurso de los años.

Existe constancia documentada de que, durante el proceso de gestación de la metodología de análisis iconográfico, Erwin Panofsky mantuvo contacto e intercambio de ideas con el sociólogo alemán Karl Mannheim, una persona muy próxima a los círculos intelectuales que también frecuentaba Panofsky (Barboza, 2006). Al desarrollar el campo de la sociología del conocimiento, Mannheim reflexiona también sobre las obras de arte y constata que, desde la academia, se han establecido dos perspectivas de análisis de estas materializaciones de la cultura: una inmanente, centrada de forma explícita en su contenido estético, y otra genética, que parte de considerar su historia, es decir, las condiciones sociales que rodearon su creación. Karl Mannheim concibió su «método de interpretación documental» precisamente como una síntesis que debía cumplir con el objetivo de superar esas dos perspectivas. Este método, del que se sirve la sociología del conocimiento trazada por Mannheim, no se limitaba a su aplicación en el campo de la producción artística. Mannheim entiende que la visión del mundo correspondiente a una época y sociedad determinadas se expresa en diferentes tipos de representaciones culturales, entre las cuales la representación artística figura solo como una más. Gracias al enfoque sociológico holista recogido en su método documental, resulta posible identificar y describir un estilo común compartido por todas las producciones materiales e inmateriales, concebidas desde los diferentes campos de la cultura, cuya existencia se reconoce en el seno de una sociedad histórica. La aceptación de esta premisa obliga forzosamente a abandonar el reduccionismo del análisis artístico basado en la perspectiva inmanente, así como el de cualquier otro que reconozca la autonomía de un campo de la cultura sin promover un enfoque interdisciplinar.

La lectura etnográfica de artefactos culturales como los rótulos comerciales puede entenderse como un procedimiento análogo al que plantea Panofsky con sus niveles pre- iconográfico, iconográfico e iconológico. Desde una sintaxis constitutiva del símbolo visual, que Panofsky establecía como nivel pre-iconográfico, la primera condición necesaria para que un símbolo pueda interpretarse parte de su percepción formal: que se presente articulado de manera que sea posible percibirlo aislado de un fondo y diferenciado de otras formas. Lo inmediatamente siguiente que debe ocurrir es el reconocimiento de la figura como forma significante que codifica un contenido que es una unidad cultural. El paso de la pura sintaxis al campo de la semántica visual depende de cierto grado de iconicidad, una analogía mínima entre la forma percibida y el esquema cultural que el receptor tiene en su mente. El símbolo de una cruz debe parecerse a una cruz. Lo que Panofsky denomina significado primario es la base de cualquier código icónico, es decir, basado en la semejanza analógica. En el nivel siguiente, el iconográfico, la interpretación avanzará sobre el dominio del reper-

torio cultural de formas significantes, y su «lectura» depende de las conexiones que el símbolo establezca con otras unidades culturales. Una cruz de una farmacia se forma con dos barras de igual tamaño que se entrecruzan en ángulo recto, de manera que quedan divididas por la mitad. Diferenciamos este símbolo médico de otro de orden matemático gracias a que esta forma + tiene el sentido de «suma» cuando aparece junto a otros signos matemáticos: los números. El campo de la pragmática del símbolo visual atiende a las condiciones en las que el símbolo se inserta en el entorno e interacciona con el usuario o receptor. En el plano iconológico, la interpretación se completa como un resultado elaborado a partir del contexto histórico y cultural del receptor.

En el caso hipotético de una cruz cristiana de neón, la estrecha relación de este gas noble con la publicidad, el mundo del espectáculo y la cultura del juego de una ciudad como Las Vegas puede producir fácilmente un deslizamiento del sentido religioso del símbolo hacia la visión mercantilizada del contacto con lo sagrado, tal y como se exhibe en el *show* de un telepredicador. Siendo turista europeo en mitad de la selva Lacandona, en Chiapas, al sur de México, encontrarse una cruz de neón instalada en una iglesia podría remitir a otras capas de significado. Sobre todo, si a menos de 500 metros de esta iglesia, uno antes ha intentado conversar con unos niños que hablan tzotzil (idioma maya) y que viven en chabolas en las que seguramente nadie dispone de agua corriente ni luz eléctrica. Las Vegas + Iglesia católica + problema indígena = ¿***? Desde luego, plantear una ecuación de este tipo resulta un chiste, ya que no es posible realizar ninguna aproximación cuantitativa al análisis de esta clase de hechos sociales. Sencillamente, porque los significados no son cualidades intrínsecas de los objetos que puedan ser medidas. Los significados surgen del proceso de interpretación que realiza el receptor de un enunciado visual. Su interpretación dependerá de la psicología, sensibilidad o carácter personal, pero también de su bagaje cultural. Los significados sociales surgen de los códigos que los receptores con ciertas competencias culturales comparten y son capaces de reconocer en su interacción con los símbolos que interpretan. Lo que nos gustaría destacar de este ejemplo sobre la cruz cristiana de neón es que, en él, son las cualidades plásticas del símbolo, más que su grado de iconicidad, lo que nos permite adentrarnos en el terreno de lo connotado. La connotación, en el plano iconológico, surge como consecuencia de la decodificación cultural que el receptor hace de la trama de relaciones contextuales entre elementos de un código iconográfico «que se levanta sobre la base del icónico» (Eco, 2011, p. 266). Cuando nos comunicamos visualmente, las cualidades plásticas de un signo, a pesar de tener cierta autonomía, no pertenecen a un plano independiente del contenido. El cómo y el qué, la forma y el contenido, representan una unidad indisociable. En muchas ocasiones resultará imposible alterar las cualidades estéticas de un enunciado visual sin modificar de alguna forma su

sentido. Y en muchas ocasiones, esta modificación del sentido es lo que permite en la recepción del mensaje visual saltar del signo icónico al símbolo.

La interpretación de símbolos desplegados en el espacio social, en esto ha consistido fundamentalmente la mayor parte del trabajo realizado por antropólogos y etnólogos. Desde el punto de vista teórico, partimos de una concepción antropológica de la comunicación urbana que no se limita al análisis de la transmisión de información a través de los habituales medios de comunicación de masas. Entendemos la comunicación como fenómeno social por excelencia, relacionado con la transmisión de la cultura. Ahora bien, sin negar que la cultura material sea un hecho observable, como ideas incorporadas a los objetos creados, renegamos de un enfoque esencialista de la cultura. Asumimos que la cultura no existe como objeto autónomo, esencia o alma de las cosas. Entendemos la cultura como aquello que emerge mientras tiene lugar el proceso comunicativo, algo que no existe fuera del intercambio simbólico que se produce durante la interacción comunicativa que conecta a los individuos de una comunidad. La cultura es eso que «cristaliza» en el momento en que personas, próximas o lejanas en el espacio o en el tiempo, interactúan en un espacio, físico o virtual, mediante el intercambio de signos y símbolos. Dicho intercambio se produce a todos los niveles y a través de múltiples canales. Adoptamos la misma postura que Edmund Leach cuando afirma que

> todos los tipos de acción humana, y no solo el habla, sirven para transmitir información. Tales modos de comunicación incluyen la escritura, la interpretación musical, la danza, la pintura, el canto, la construcción, la representación, la curación, la adoración, etc. Todo el argumento de este ensayo estriba en la proposición de que, en algún nivel, el «mecanismo» de estos diferentes modos de comunicación debe ser el mismo, de que cada uno es «transformación» del otro más o menos en el mismo sentido en que un texto escrito es una transformación del habla. (Leach, 1989, p. 22)

La intervención humana en el espacio introduce el orden cultural en la disposición de los elementos materiales. Nace así el lugar como espacio antropológico, soporte físico de la memoria colectiva. Tanto entre pueblos nómadas como entre comunidades sedentarias, el ordenamiento del territorio, resultante de la interacción con el entorno, ha respondido siempre a los intereses de la comunidad humana que lo explotaba. Se puede considerar la producción del espacio como el primer factor indispensable para la reproducción de un sistema social. Por esto, en toda sociedad humana han existido siempre instituciones[6] que han regulado los usos del espacio. La roturación de surcos en la tierra mediante un arado permitió, por primera vez, el cultivo de es-

6. Con institución nos referimos a un conjunto de normas y procedimientos, «una manera codificada de hacer algo, que no se debe confundir con una organización o una comunidad». (Rendueles, 2013, p. 101).

pecies de cereales que fueron domesticadas y modificadas para obtener un mayor rendimiento del suelo. Esta operación mecánica de trazado de surcos en la tierra fértil obedece a una lógica funcional y, al mismo tiempo, introduce ya el signo como elemento configurador de todo espacio cultural. Los surcos visibles en un terreno arado constituyen su acotación, delimitación o demarcación como espacio para la producción. En la medida en que alguien podría hacer surcos en un terreno con la intención de engañar a otro para que piense que se halla ante un cultivo, podemos decir que un surco es un signo y que arar la tierra es una forma de escribir en el espacio.[7] La producción de espacios, como cualquier otra actividad humana, aun cuando persiga únicamente un fin práctico y utilitario, es producción de cultura, y esta existe en y se transmite por la existencia de símbolos. Los contenidos simbólicos inmateriales, esenciales a cualquier lenguaje, se encuentran imbricados en la raíz de todo lo que atañe al ser humano hasta el punto de que «ninguna forma cultural puede ser leída a partir de un conjunto de *fuerzas materiales* como si lo cultural fuese la variable dependiente de una ineludible lógica práctica. [...] no existe lógica material al margen del interés práctico, y el interés práctico de los hombres por la producción está constituido simbólicamente» (Sahlins, 1988, pp. 204-205).

Identidad es un concepto clave que nos conduce ahora a una reflexión obligada sobre su significado. En los discursos sobre el trabajo que realizan los profesionales del diseño y los gestores de marca, la identidad aparece como un término recurrente. Curiosamente, su conceptualización dentro de estos ámbitos de intervención práctica en ocasiones ha llegado a distorsionar las definiciones teorizadas por las ciencias sociales. En la tradición académica, la historia del concepto de identidad es una historia relativamente reciente. Antes de la década de 1960 apenas se habían desarrollado teorías que hicieran un uso explícito del concepto de identidad en el marco de las ciencias sociales. Pero a partir de mediados de la década de 1970, tras convertirse en tema central de un seminario interdisciplinar dirigido por Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 1982), los estudios sobre identidad comenzaron a multiplicarse entre sociólogos, antropólogos y psicólogos sociales.

Mientras la psicología se centrará en el estudio de los condicionantes de la formación y desarrollo de una conciencia de la propia identidad partiendo de la psique individual, la antropología y la sociología partirán del grupo o colectivo para explicar la construcción de las identidades mediante la participación de los individuos en procesos de interacción comunicativa. Podemos tomar como punto de partida de

7. La analogía propuesta tiene un precedente en la historia de la escritura. En el periodo arcaico de la cultura etrusca las inscripciones estaban escritas en bustrófedon, «como el buey que ara». A una línea dispuesta de izquierda a derecha le seguía otra de derecha a izquierda. (Bonfante, 2003, p. 369)

los estudios sobre la identidad colectiva el trabajo que, desde la década de 1960, realiza un grupo de antropólogos de la escuela escandinava, entre los que destaca Fredrik Barth. Este grupo de investigadores contribuirán a clarificar los análisis de fenómenos identitarios a partir de sus estudios sobre la formación de grupos étnicos (Barth, 1976, pp. 10-11).

Dichos estudios etnográficos hicieron una relevante aportación al demostrar, mediante el trabajo de campo y la comparación de experiencias de diferentes pueblos del planeta, que la identidad no es una realidad esencial, sustantiva. Porque la identidad colectiva no depende tanto de un determinado contenido cultural y simbólico como de la existencia de diferencias significativas para unos actores que construyen su realidad social a partir de la definición de ciertos límites. Desde esta perspectiva se entendía que el núcleo de los análisis sobre identidad étnica o cultural debía abandonar la historia de la constitución interna de los grupos y enfocarse más en la cuestión de los límites y de su persistencia como fronteras. Las distinciones étnicas, y las identidades que configuran, se realizan a partir de unas categorías, organizadoras de procesos de interacción, que consiguen mantenerse a pesar de las transformaciones y el cambio social. Las identidades colectivas no surgen como resultante de una suma de identidades particulares; se trata de sistemas en red que conectan multitud de variables y actores que comparten significados y una definición de la realidad social. Toda identidad colectiva tiene su fundamento en la diferencia; la identidad debe permitir pensar al «otro», aquel que será excluido del grupo. Si la sociedad se conforma a partir del conjunto de relaciones organizativas generadas por las personas que forman parte de un mismo sistema, por cultura entendemos las «maneras de pensar, de sentir y de obrar más o menos formalizadas, que, aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas sirven de un modo objetivo y simbólico a la vez, para construir a esas personas» (Rocher, 1980, p. 111).

Desde la sociología, los análisis contemporáneos sobre la realidad de las sociedades urbanas del capitalismo avanzado no han hecho más que enfatizar el notable papel que la práctica del consumo tiene como generadora de identidad (Bauman, 2013). La producción material de bienes y servicios se ha convertido en una producción semiótica que da forma objetiva a símbolos estereotipados que facilitan la segmentación del mercado, el etiquetaje de los consumidores, su identificación y vinculación con un determinado estilo de vida (Baudrillard, 2009). Entre quienes de alguna u otra forma se encuentran implicados en la promoción de los bienes y servicios que son lanzados al mercado, tradicionalmente se ha considerado que una de las principales funciones del marketing es mantener el contacto de las corporaciones con los consumidores o usuarios, mediante el desarrollo de productos y servicios a partir del estudio de sus necesidades y la elaboración de un programa de comunicación para expresar los propósitos de la marca. La correcta definición de los objetivos de

comunicación para una marca comercial pasa, en primera instancia, por obtener un conocimiento profundo de los estereotipos, los modelos o esquemas mentales que estructuran las opiniones, actitudes y comportamientos de las personas potencialmente consumidoras de sus productos o servicios. Estos esquemas mentales se forman en la psique de los individuos a través de la interacción social dentro de un sistema cultural determinado. Esto explica que los teóricos del *marketing* y los expertos en gestión de marca hayan incorporado en sus discursos la noción de «cultura», insistiendo en la necesidad de crear «culturas corporativas» en las que el cliente sea el eje principal (Solomon, 2014).

A partir de la década de 1990, desde el momento en que el branding se consolida como disciplina específicamente orientada a la gestión de activos intangibles, la construcción del discurso de la marca corporativa deja de contemplarse como actividad promocional, diseño de comunicación persuasiva, para asimilarse como parte fundamental integrada en el engranaje de la maquinaria productiva. En palabras de Celia Lury:

> I think that financialization and branding at least (I'm not sure about design here) are examples of the increasing significance of what Lee and Lipuma call cultures of circulation. That is, they are examples of the ways in which the relations between production, distribution and reception are no longer to be understood in terms of some kind of sequence, in which production was located as the (prior, original and principal) source of value. (Julier, 2009, p. 101)

Debido precisamente a que la fuente del valor agregado ya no tiene su origen en la fase productiva de manufactura, las grandes marcas ya no van a fabricar objetos. Lo que van a hacer es dedicarse a crear y poner en circulación mitologías.[8] Estas corporaciones comienzan a comprenderse a sí mismas como instituciones culturales que producen significado a partir de categorías que permiten a los individuos adscribirse a comunidades imaginadas, ahora imaginadas a nivel global. Pues lo que estas corporaciones prometen es la posibilidad de participar en los relatos identitarios que difunden masivamente. Para ello, a través del diseño de elaborados mensajes, se reinterpretan símbolos y arquetipos con el objetivo de que determinadas opciones estéticas de consumo sean asimiladas como los genuinos estilos de vida a los que se debe aspirar.

En este contexto productivo, la complejidad en aumento del proceso de construcción y gestión de la marca corporativa, hoy asumida plenamente como un fenómeno social (Costa, 2004), ha dado origen a un nuevo perfil de profesionales que pronto se

8. Mitologías contemporáneas en el sentido con el que Roland Barthes usó el término en su famoso libro. (Barthes, 2009)

ha visto empujado a tener que teorizar su propia actividad. Una producción teórica sobre la construcción de identidad corporativa cuya novedad solo se explica por la necesidad que tienen estos profesionales de marcarse, es decir, por la necesidad de diferenciar sus aportaciones de las que puedan provenir de otros campos del saber ya consolidados. Entre la extensa literatura que ha surgido sobre esta rama del marketing especializada en la gestión de activos intangibles, resultan habituales afirmaciones que revelan un profundo desconocimiento de conclusiones validadas hace décadas por el trabajo de campo de etnógrafos y científicos sociales. Si se reconoce en la marca una identidad que emerge de la cultura corporativa de una determinada institución o empresa, a poco que comprendamos el sentido antropológico que tiene aquí el término cultura, caeremos en la cuenta del absurdo que supone emplear la noción de ADN para referirse a una supuesta «esencia» de la marca (Orozco y Ferré, 2012). Una desafortunada metáfora incorporada a la jerga «técnica» que habitualmente emplean muchos expertos en branding.

¿Qué es lo que puede aportar el enfoque etnográfico al diseño y, en concreto, al diseño de marcas de ciudad? Fundamentalmente, consideramos que su aportación principal se relaciona con tomar conciencia de cómo las observaciones, las teorías y las acciones de los diseñadores repercuten en el contexto cultural de la propia disciplina, vista esta como parte de las instancias y agentes del sistema social afectados por las mismas intervenciones que los gestores de estas marcas ciudad están proyectando. Reflexividad, puede ser el término apropiado. Integrar en el proceso de trabajo esta reflexividad significa comprender que para abordar la realidad urbana e intervenirla desde el proyecto de diseño resulta necesario un estudio y análisis de tipo etnográfico y, a continuación, y quizá más importante, unos conocimientos teóricos básicos para poder interpretar esos estudios. En la medida en que el trabajo de muchos profesionales del diseño únicamente se pliegue de forma acrítica a seguir los dictados de un plan de marketing, es muy probable que carezca de todo sentido y utilidad social; algo no deseable en la promoción comercial de productos que se lanzan al mercado. Pero, sobre todo, algo que podría resultar incorrecto cuando trabajamos con ciudades porque... ¿las ciudades son productos? En algún momento del último tercio del siglo XX, en gran parte de las sociedades del capitalismo avanzado se ha gestado la idea de que era posible y oportuno equiparar una ciudad con una empresa o un producto.

Un breve repaso histórico sobre esta cuestión, que tendrá desarrollos muy diversos según variemos coordenadas geográficas, podría remontarse al siglo XIX con la aparición del turismo como actividad de ocio que lentamente pasará a consumirse de forma masiva. A lo largo del siglo XX, esta modalidad de ocio continuó creciendo hasta el punto de que los gobiernos locales y nacionales comenzaron a ser conscientes del papel protagonista que la actividad turística tiene dentro del conjunto de

la economía. A partir de ahí, la lógica de la promoción publicitaria comenzó a tratar los destinos vacacionales como otra mercancía más. La madurez de las técnicas de marketing empresarial, aplicadas al ámbito del turismo de masas, se encuentra en el origen de los primeros desarrollos de marcas territoriales. El *marketing* territorial, como herramienta estratégica que opera más allá del ámbito exclusivamente turístico, persigue el objetivo general de realizar una gestión eficiente de los recursos de países, regiones y comarcas. Esta rama del marketing aparece, en el plano internacional, entre mediados y finales de la década de 1980 como resultado de la fusión del *marketing* empresarial con los enfoques del marketing social. A partir de estos años, en el ámbito académico comienzan a proliferar estudios sobre marketing urbano que adoptan enfoques multidisciplinares y que engloban análisis económicos, geográficos, sociológicos, etc.

A partir de mediados de la década de 1990, el branding, que surge como disciplina especializada en la gestión de intangibles, popularizará las denominaciones nation branding, city branding y place branding. Bajo esta nueva orientación se asume que, al margen de la óptima planificación de infraestructuras y recursos materiales públicos y privados, los aspectos culturales intangibles relacionados con la identidad e idiosincrasia de los lugares son ahora los principales activos que deben ser capitalizados. Mientras el marketing territorial se orienta hacia una gestión de los recursos que contempla análisis cercanos a la geografía humana, la disciplina del branding, de corte más publicitario, entiende la comunicación como un recurso estratégico clave centrado plenamente en la construcción de la marca. El proceso de branding territorial consiste básicamente en el rediseño de la identidad simbólica. Se busca vincular al lugar con una serie de ideas, valores y conceptos con el fin de contribuir a la formación de una imagen favorable entre la opinión pública internacional. Desde el branding se entiende que la comunicación de la marca es lo que fundamentalmente debe ser bien gestionado. Los problemas para el desarrollo económico de los territorios, los escollos que ponen freno a la confianza de potenciales ciudadanos, turistas e inversores foráneos, son esencialmente problemas de imagen y comunicación.

La aparición del branding aplicado a territorios coincide históricamente con las grandes transformaciones de las sociedades urbanas gestadas en las últimas décadas del siglo XX. Son años en los que se manifiestan, en lo estructural, cambios económicos esenciales para la reconversión de los espacios productivos en el capitalismo cognitivo. De la confluencia de factores que han condicionado la evolución de las marcas, por un lado, como fenómenos sociales, y por otro, como consecuencia de la transformación de los modelos de gestión territorial, han surgido las actuales marcas territoriales. Estas «nuevas marcas» encierran en sí mismas las mayores contradicciones y antagonismos jamás engendrados antes por las políticas neoliberales en las sociedades democráticas más avanzadas del capitalismo globalizado. Un actual

estado de la cuestión que ha motivado a Simon Anholt, uno de los más reputados expertos en gestión de marca país, a declarar que:

> Las marcas país no existen. Son solo un mito, y un mito bastante peligroso. La sola idea de que a un país (o ciudad, o región) se le pueda «poner marca», de la misma forma en que una empresa «le pone marca» a sus productos y servicios, es tan inútil como absurda. [...] las «marcas país» son el problema, no la solución. Es la opinión pública la que cataloga a un país. Dicho de otra forma, es la opinión pública la que reduce a los países a los estereotipos [...] Los gobiernos deben ayudar al resto del mundo a conocer la realidad, complejidad, riqueza y diversidad de sus países, sus pueblos, sus paisajes, su historia, su patrimonio, sus productos y sus recursos. En otras palabras, deben hacer lo posible por impedir que estos se conviertan en meras marcas. (Anholt, 2008, p. 193)

Esta reconversión del espacio social como producto en venta la entendemos relacionada con uno de los principales objetos de estudio de la antropología social, esto es la cuestión de las identidades. Herbert Marcuse reflexionaba ya en la década de 1950 sobre la noción de alienación al argumentar que «la gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de fidelidad, su casa, su equipo de cocina» (Marcuse 1990, p. 39). La sociedad de consumo resulta ser un sistema dentro del cual se produce sentido a través del intercambio de signos (productos). «La mercancía se erige en límite ontológico» (Polo, 2009). La mejor prueba de la verdad de esa cita se puede ver en la extensión del concepto de marca (brand, en inglés) más allá del consumo de productos. Relacionado con el desarrollo de las técnicas de gestión de recursos humanos, el *self-branding* consiste en que los individuos apliquen a su vida social las mismas técnicas que las marcas comerciales emplean para competir en el mercado. Según este enfoque, los individuos, al igual que las marcas, deben realizar una correcta gestión de las percepciones que los demás tienen de ellos si aspiran a alcanzar el éxito profesional. Al margen de los ensayos críticos publicados dentro del campo de las ciencias sociales, resulta sorprendente comprobar cómo la idea de marca personal se ha extendido con bastante éxito entre un gran colectivo de población. El 9 de junio de 2002, el periódico *El País* publicaba una noticia que presentaba los resultados de una investigación sobre los jóvenes europeos realizada por la consultora FutureBrand, según la cual «la actual es una generación que se ve a sí misma como una marca —«la generación de la realidad»—, con sueños y aspiraciones comunes» (Bedoya 2002). De marcas vinculadas a valores y actitudes que representan identidades sociales en las que los individuos puedan proyectarse pasamos a individuos que aspiran a proyectar una imagen que los represente a sí mismos como marcas. En el proceso de venta de identidades, el consumidor es lo que se «consume»[9]. El sujeto se transmuta en el objeto consumido. La marca ha

9. Desde un punto de vista etimológico consumir proviene del latín consumere y significa extinguir.

devenido, en el verdadero límite ontológico, el único fenómeno con capacidad para conferir un estatuto de realidad a la existencia en la sociedad capitalista.

Desde los planteamientos de la etnometodología, Harvey Sacks planteaba, como metáfora, la construcción de una máquina de hacer inferencias para cuestionar los límites de la reconstrucción de la realidad por parte de investigadores que se enfrentan a los fenómenos sociales con la intención de encontrar un orden en los datos observados. Como sabemos, en el relato de una ficción, para resultar creíble, las piezas de la trama deben encajar, la narración de lo ocurrido debe tener algún sentido para el público. Como contrapartida a la ficción, en las situaciones en las que se presentan cotidianamente los hechos sociales, no siempre es posible encontrar un sentido a la realidad. ¿En qué medida los investigadores sociales se dedican a construir ficciones creíbles más que a describir acontecimientos de manera objetiva? Sacks realizaba así una crítica a la soberbia interpretativa de los sociólogos que trabajan construyendo conceptos o modelos en los que posteriormente intentan hacer encajar los hechos observados, incurriendo así en una falacia seudocientífica. Si la interpretación sociológica de la cotidianidad puede ser cuestionada de esta forma, ¿qué decir de la interpretación rutinaria que realizamos la mayoría de consumidores ante el lineal del supermercado?

Empleando nuestro sentido común, es decir, partiendo de prejuiciados clichés y estereotipos sociales, la mayoría de las personas realizamos multitud de inferencias, es decir, hipótesis de interpretaciones plausibles, que guían la toma de decisiones, la formación de opiniones y la adopción de actitudes en relación con el consumo, las ideologías y las creencias. Los psicólogos cognitivos explican esta conducta en aumento como resultado de la exposición cada vez mayor a una importante cantidad de estímulos e información, mientras que disponemos de menos tiempo para realizar un análisis racional de todo ese input. Los elementos de identificación diseñados para marcar los productos y servicios actúan como «instrumentos heurísticos» (Pratkanis y Aronson, 1994, p. 159). Las reglas heurísticas relacionadas con el descubrimiento, la creatividad y el pensamiento divergente se basan menos en el pensamiento lógico y más en el desarrollo de la intuición. Son atajos mentales que nos permiten llegar a soluciones prácticas sin pasar por un análisis racional profundo. La reducción a modelos simplificados y el recurso a la analogía son las principales vías por las que activamos un razonamiento heurístico. Como fenómeno social, la construcción de una marca está estrechamente vinculada con la formación y el mantenimiento de estereotipos.

La expresión «imagen de marca» ha sido fuente de muchos malentendidos porque en el contexto de las prácticas profesionales de diseñadores, expertos en *marketing* y comunicación este término adquiere distintos significados. Tres son los principales

sentidos con los que, habitualmente, puede ser interpretado el término «imagen». En primer lugar, la palabra «imagen» se refiere a cualquier fenómeno de la realidad directamente percibido a través del sentido de la vista (una puesta de sol en el mar, por ejemplo). Aquí la imagen es una impresión retiniana. En segundo lugar, la misma palabra también designa las producciones humanas creadas con el objeto de representar esa realidad percibida. En este caso, la imagen toma entidad como construcción de un artefacto cultural (por ejemplo, una fotografía de una puesta de sol en el mar). Por último, en tercer lugar, el término «imagen» puede referirse a una construcción mental, un producto de la imaginación individual, la evocación de alguna experiencia vivida, la visión que anticipa el proyecto de realización de algo o la fantasía que especula con realidades alternativas (continuando con nuestro ejemplo, el recuerdo de unas vacaciones de verano que nuestra memoria fija como una serie de instantes entre los que se encuentra la contemplación de una puesta de sol frente al mar). En esta imagen mental se funden las impresiones percibidas por los cinco sentidos, que son interiorizadas a través del tamiz de la cultura, los valores y las experiencias vitales del individuo.

«Necesitamos comprender un hecho esencial innegable: la imagen de marca es un asunto de psicología social antes que un asunto de diseño» (Costa, 2004, p. 106). Esta afirmación viene a subrayar que, referida a la marca, la palabra imagen significa ante todo «imagen mental».

Mientras la imagen de marca es un constructo intangible, la aportación específica del diseño gráfico al sistema de la marca consiste en materializar formas simbólicas que puedan objetivar esa imagen mental en elementos que faciliten al público realizar una serie de inferencias en línea con el discurso que se pretende difundir. Las operaciones y acciones de branding implicadas en la construcción de la marca corporativa, aunque contemplan el trabajo de los diseñadores gráficos, en ningún caso se limitan a la creación del logo o símbolo gráfico. Con el objeto de erradicar la ambigüedad semántica del léxico que usualmente emplean los diseñadores gráficos resulta importante reseñar la aclaración terminológica realizada por Norberto Chaves (Chaves, 2003). Este autor analiza toda esta problemática a partir de cuatro conceptos clave: imagen, comunicación, identidad y realidad. La actividad del diseño gráfico se orienta hacia la formalización sistemática de elementos de identificación que, en calidad de mensajes, se difunden (comunicación) como representación de un discurso (identidad), elaborado a partir de unas determinadas condiciones materiales (realidad), con la finalidad de consolidar la formación de una representación coherente en la mente del público (imagen) y acorde con los valores que promueve la institución (cultura corporativa). Identidad e imagen pertenecen al campo de las representaciones. Son fenómenos intangibles. No son áreas en las que se pueda intervenir directamente.

Comunicación y realidad son los únicos planos susceptibles de manipulación. Pertenecen al campo de lo empírico y objetivo.

Al entender la imagen de marca como fenómeno psicosocial de formación de una opinión pública acerca de una empresa, corporación o institución, comprenderemos fácilmente que la imagen de marca no es algo que pueda ser diseñado. Lo que se diseña son elementos de identificación que, orquestados sistemáticamente, aspiran a funcionar como vehículos de un discurso identitario. El significado de un elemento diseñado no es algo que pueda ser dictado desde un emisor; el significado surge en la descodificación que el receptor hace del mensaje recibido. Como la producción e intercambio de significados por parte del público no se limita a la interpretación de la comunicación diseñada, resulta imposible, incluso para las corporaciones e instituciones más eficientes, mantener el control absoluto sobre la imagen proyectada. En relación con la construcción de la imagen de marca, el diseño gráfico funciona en el contexto social como una herramienta retórica que permite, principalmente mediante metáforas y analogías visuales, es decir, disparar asociaciones de ideas en la mente del público (Tapia, 2005). Como consecuencia de su primera teorización dentro del movimiento moderno, muchos profesionales tienden a negar este carácter retórico del diseño porque creen que le resta cientificidad. Este enfoque, en su versión más radical, niega el componente cultural y social del proceso de diseño. La configuración de las formas se considera el resultado de aplicar con rigor científico la metodología en la que se basa la disciplina para alcanzar un orden y una legibilidad que se esgrime como un valor universal. Si bien la creación de los diseñadores parte de un saber hacer técnico que implica asumir la racionalidad científica, conviene recordar que todo trabajo de diseño, al margen de aspectos funcionales, es en cierto modo el envoltorio con el que se presenta un discurso social vinculado a una determinada ética o ideología. En la medida en que la investigación etnográfica permita desvelar el sociocentrismo[10] que orienta muchos de los rediseños de identidades urbanas, su aportación resultará extremadamente valiosa en la construcción de una marca ciudad socialmente responsable.

10. Actitud del grupo o sociedad que presupone su superioridad sobre los demás y examina acontecimientos y conceptos únicamente desde una perspectiva.

Referencias bibliográficas

Anholt, S. «Las marcas país». *Estudios Internacionales* 41, 161, 2008, pp. 193-197.

Barboza, A. «Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu». *Sociedade e Estado*, 21, 2, 2006, pp. 391-414.

Barth, F. *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

Barthes, R. *Mitologías*. Madrid: Siglo xxi, 2009.

Baudrillard, J. *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo xxi, 2009.

Bauman, Z. *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Bedoya, J. «Un estudio desvela que los jóvenes piensan en sí mismos como una marca». *El País*, edición digital. [En línea] Disponible en: https://elpais.com/diario/2002/06/09/sociedad/1023573605_850215.html

Bonfante, L. *Leyendo el pasado: antiguas escrituras del cuneiforme al alfabeto*. Madrid: Akal, 2003.

Chaves, N. *La imagen corporativa: teoría y metodología de la identificación institucional*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

Costa, J. *La imagen de marca. Un fenómeno social*. Barcelona: Paidós, 2004.

Eco, U. *La Estructura ausente*. Barcelona: Mondadori Debolsillo, 2011.

Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1988.

González, B. *La ciudad escrita. Propuesta de un modelo de inventario y difusión colectivo de la gráfica en el espacio público a través de Internet.* (Tesis doctoral). En línea] Disponible en: https://eprints.ucm.es/39157/1/T37780.pdf

Julier, G. «Value, relationality and uninished objects: Guy Julier interview with Scott Lash and Celia Lury». *Design and Culture* 1, 1, 2009, pp. 93-103.

Leach, E. *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos: una introducción al uso del análisis estructuralista en la antropología social*. Madrid: Siglo xxi, 1989.

Lévi-Strauss, C. L*a identidad. Seminario interdisciplinario dirigido por Claude Lévi-Strauss*. Barcelona: Petrel, 1981.

Malinowsky, B. *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Londres: Routledge and Kegan Paul Ltd, 1967.

Marcuse, H. *El Hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel, 1990.

Orozco, J. A.; Ferré, C. «El ADN de la marca: La concepción de sus valores intangibles en un contexto dialogado». *Signo y Pensamiento* 31, 61, 2012, pp. 56-71.

Panofsky, E. *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza, 1985.

Polo, J. «Postmodernidad consumista y nihilismo de la mercancía». *Éndoxa: Series Filosóficas* 23, 2009, pp. 309-357.

Pratkanis, A.; Aronson, E. *La era de la propaganda: uso y abuso de la persuasión*. Barcelona: Paidós, 1994.

Rendueles, C. *Sociofobia: El cambio político en la era de la utopía digital*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

Rocher, G. *Introducción a la sociología general.* Barcelona: Herder, 1980.

Sacks, H. «La máquina de hacer inferencias», Felix Díaz (Coord.) *Sociologías de la situación*. Madrid: La Piqueta, 2000, pp. 61-81.

Sahlins, M. *Cultura y razón práctica*. Barcelona: Gedisa, 1988.

Solomon, M. 7 *Secrets of Building a Customer-Centric Company Culture.* [En línea] Disponible en: http://www.forbes.com/sites/micahsolomon/2014/07/20/customer-centricculture/

Tapia, A. *El diseño gráfico en el espacio social*. México: Designio, 2005.

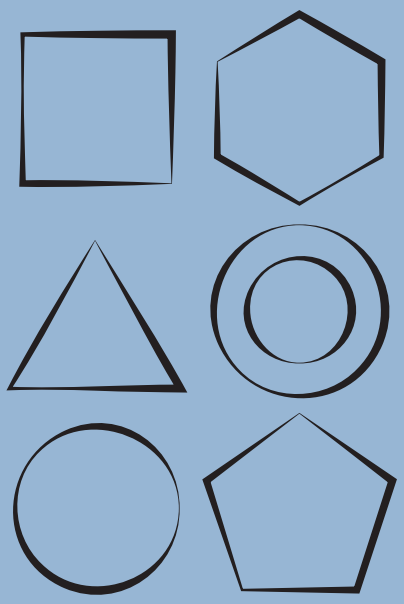
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

diseño

Metatipografía. Investigación gráfica

José M.ª Ribagorda Paniagua



Taller de Investigación Gráfica. Metatipografía. Tipos y casos

José María Ribagorda Paniagua

Escuela Superior de Diseño de Madrid (ESDM)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Metatipografía; gráfica; patrimonio; diseño; experimental

Resumen

La investigación se enmarca dentro del trabajo realizado por el grupo de investigación GISAD perteneciente al Instituto de Investigación en Arte y Tecnología de la Animación (ATA) de la Universidad de Salamanca.

Partiendo de las artes del libro y la tradición de la imagen analógica se plantea el estudio de las posibilidades digitales de la gráfica en todos sus campos. Este proyecto se sitúa en el campo de la tipografía y tiene por objeto su uso con funciones distintas a las de la escritura alfabética. Se incorporan procesos creativos al aprendizaje de la tecnología y la historia generando, además, posibilidades expresivas, conceptuales y proyectuales impensables desde metodologías analíticas. A este enfoque, que genera además nuevas formas gráficas, lo llamaré «metatipografía».

La tipografía

Por lo general, el enfoque que damos a la tipografía es el de una tecnología de reproducción y escritura que ha evolucionado desde la tradicional composición de letras con piezas ortogonales, metálicas o de madera, a un tipo de software que llamamos «fuente», en el que los caracteres son imágenes digitales.

La cara de los tipos ha ocultado su cuerpo, de forma que es complicado hacer ver a un profano el sofisticado juego de módulos rectangulares, solapados y abrazados que es la tipografía. Por otra parte, su uso cotidiano como forma de escritura nos impide comprender la diferencia entre lo «tipo/escrito» y lo manuscrito. Huyo voluntariamente de las letras para desvelar el tipo, un mecanismo que difiere radicalmente del hecho caligráfico y que se acerca más a un problema lógico y de arquitectura. Trato de acercar el hecho tipográfico al lector de otra manera, priorizando la estructura del cuerpo, sus medidas, sus encuentros, sus relaciones y su particular forma de escritura en el teclado.

La tipografía impone sus reglas a la palabra y al texto, reglas que han influido en todo el mundo textual y de la producción seriada. La discreta fragmentación del espacio impreso en paralelepípedos permutables y reutilizables implica consecuencias decisivas para la construcción del mundo artificial diseñado *a posteriori*. Como decía S. H. Steinberg (1996, p.8), la tipografía es una tecnología innovadora y precursora de los procesos de producción industrial. Los tipos adelantan el concepto modular y de partes intercambiables, que será adoptado posteriormente por la producción industrial. Desde este enfoque, el alfabeto y la escritura se convierten en una particularidad del sistema y no en el sistema mismo. Por extensión, la autonomía del tipo nos permite reflexionar sobre la tipografía, que libre de su uso convencional, la representación de la lengua, se desvela como el auténtico objeto de estudio del diseño gráfico, el lenguaje visual. El diseñador de «tipos» ya no se ocupa de «casos», sino de sistemas gráficos y formales. Desde la perspectiva de la lingüística estructural los conceptos de «tipo» y «caso», o *type y token*, desvelan la naturaleza diferencial de estas dos clases de signos. Charles S. Peirce utiliza ejemplos tipográficos para explicar la diferencia. En su artículo, *Prolegomena to an Apology for Pragmaticism* (1906, pp. 492-546), el autor pone como ejemplo la palabra impresa que se repite veinte veces en una página como un «tipo» de palabra que se aparece en veinte «casos». En el caso de la tipografía, que ya utiliza esta terminología, está claro que un «tipo» repetido y combinado con otros «tipos» produce infinitos «casos» de letras y palabras. Otro ejemplo gráfico, y no alfabético, de este concepto es el que señala Elizabeth Eisenstein (1996, pp. 67-71) en su famosa tesis sobre las consecuencias culturales de la imprenta, cuando comenta la utilización de diecinueve tacos de

xilografía para la composición de ciento treinta y cuatro ilustraciones en la edición del *Liber chronicarum*, de Anton Koberger, a finales del siglo xv.

Figura 1. Del *Liber chronicarum*

El origen del tipo

Como todos sabemos, es a mediados del siglo xv cuando se desarrolla la tipografía en Europa, sin embargo, esta era usada en Oriente desde tres siglos antes. La estructura cuadrada y separada de su escritura ideográfica permitía una fácil trasposición al tipo. No es de extrañar que en Occidente se utilice como primer modelo la letra gótica textura, tan perfecta, modular y homogénea. Mas difícil será la adaptación del

texto latino, pues es necesario diferenciar formas más aleatorias y menos modulares, como la escritura cancilleresca donde las letras se enlazan en beneficio de la palabra, donde el grafismo tiene anchuras aleatorias y las ascendentes y descendentes no tienen límites claros. En el fondo lo que la imprenta realiza es la transformación de un sistema analógico y continuo, como es la escritura manuscrita, en un sistema discreto y fragmentado que permita la producción seriada. El alfabeto convertido en tipos adelanta el modelo constructivo de la digitalización, pero con un código de señales mucho más rico que el binario.

En esta transformación es fundamental el molde de fundición de tipos ajustable en anchura, el invento que posibilita que los caracteres adquieran espesores distintos, lo que permite posibilidades de justificación y formalización de tipos mucho más complejas.

Los tipos se ajustaron a las letras, pero las letras tendrán que ajustarse al cuerpo de los tipos. La nueva estructura tipográfica, difícilmente visible para los profanos, cambiará sutil, pero radicalmente, la escritura. De la personal, gestual y analógica forma de lo manuscrito, pasaremos a la estandarizada, modular y discreta forma de lo tipográfico.

La metatipografía. Un método

La escritura tipográfica no requiere de destreza manual, opera mediante teclado y recurre a patrones y moldes que eximen del gesto y la destreza de la mano. Grafía y tipología se funden para estandarizar los procesos de escritura y visualización, que cada vez se encuentran más cercanos, permitiendo a cualquier profano diseñar sus propios textos e imágenes. Las tipografías que diseñamos no tienen por objeto la lengua sino el lenguaje y su uso. El diseñador provee de «tipos» para diseñar «casos».

Desde esta perspectiva podemos hablar de un modelo de tipografía que no tiene por finalidad la representación de alfabetos sino la creación de lenguajes visuales mediante la utilización del sistema modular y operativo de la fuente tipográfica. A las fuentes generadas desde esta perspectiva las he denominado «metatipografías», para resaltar su carácter reflexivo sobre el hecho tipográfico.

Esta reflexión es pertinente cuando la digitalización industrial está proponiendo de nuevo la imprenta como modelo de reproducción. El uso de tipos, o tipologías, en formato de patrones, plantillas, bibliotecas o primitivas, que pueden ser reproducidos, retocados, manipulados e impresos en 2D o 3D, adelanta una forma de diseño industrial similar a la provocada por el uso de fuentes tipográficas, bibliotecas de imágenes y signos en el mundo editorial y gráfico. Tan influyente es el modelo tipográfico que el Massachusetts Institute of Technology (MIT) empieza a usar la imprenta tradicional como sistema de aprendizaje para la innovación en procesos industriales.

El método

La comprensión de la diferencia entre tipo y letra pasa por comprender claramente su existencia autónoma. El método que ahora explico, y que enseño a mis alumnos, trata de mostrar la invisible dependencia que la letra tiene con el tipo para después elaborar una propuesta tipográfica autónoma de la letra. En este proceso emergerá la escritura como un lenguaje autónomo de la lengua y como el auténtico protagonista de nuestro estudio. El alumno elige qué camino tomar: Diseñar tipos para la escritura de la lengua o imaginar lenguajes gráficos que se puedan convertir en tipografía.

El proceso consta de las siguientes fases:

Análisis y comprensión de la relación entre tipo y letra

Estudio de los componentes del sistema clásico

Diseño de un nuevo sistema

Producción e implementación de una tipografía añadiendo las ventajas de la fuente digital: desmaterialización, escritura con teclado, codificación y formato digital.

El análisis. Aprendiendo de los clásicos

Para iniciar al profano recurro al análisis de impresos clásicos. Generalmente utilizo a Jenson, Aldo Manucio o Gerónimo Gil. Sobre las letras que conforman el texto tipográfico desvelamos los cuadratines, los espesores, las proporciones, los blancos, la estructura y los parámetros de los tipos y sus caracteres. El análisis de un buen clásico permite comprender la lógica formal del texto mucho mejor que el construido con fuentes digitales. Bastará con analizar unas pocas líneas para comprender el sistema. Mucho mejor será si además el alumno puede componer con tipos de plomo y tener entre sus manos una forma tipográfica. Su uso le hará entender los conceptos de modularidad, justificación y forma, tan importantes en la tipografía. Es a partir de

este primer análisis cuando empieza el proceso de visualización de la diferencia entre tipos y letras.

Componentes del sistema. El cuadratín y su división

Tras este análisis se desvela el cuadratín. Sobre sus hombros descansa el peso de la forma. Es el origen estructural del tipo. El cuadratín es el nombre usado habitualmente en tipografía para denominar a un ortoedro con dos caras opuestas cuadradas, que funcionan como base y soporte del tipo. Este paralelepípedo ciego y mudo, todavía sin cara, todavía sin voz, configura la pieza esencial de la tipografía, aquella que da lugar a la estructura del espacio tipográfico. Su cuerpo es el generador de cualquier composición impresa. El cuadratín define la distancia que va desde la cúspide de la ascendente de una letra hasta la cúspide de la ascendente de la siguiente línea de texto sin interlinear.

Tradicionalmente el ancho de la caja tipográfica obedecía a una medida exacta de cuadratines, o de anchos de «m», como en el caso de la composición de Joaquín Ibarra con tipos de Gerónimo Gil. Según cuenta Sigüenza (1811), la medida se hacía en «m» minúsculas de parangona, seguramente en vertical para sustituir al cuadratín. A partir de este cuadrado se establecen proporcionalidades tanto en el espesor del tipo como en el tamaño de la letra, lo que posibilita el teselado de la caja de texto con diferentes caracteres y grados de letra. El espacio se articula a partir de rectángulos de anchos diferentes y proporcionales entre sí, que servirán de «cuerpo» a la escritura, y más concretamente a cada uno de sus signos.

El espesor y la proporcionalidad

La lógica nos dice que el ancho de los tipos debería seguir la misma proporción que siempre se han dado a los blancos. A este respecto, es interesante la magnífica tesis de Frank E. Blokland (2016), fundador de la Dutch Type Library, que demuestra cómo la proporcionalidad en los tipos se produce desde el Renacimiento. En el muestrario de espacios blancos el ancho surge de dividir o multiplicar proporcionalmente el cuadratín, que según su tamaño tendrá diferentes denominaciones, desde el medio cuadratín hasta las divisiones de 1/4, 1/5 o 1/6, siendo el espacio más fino el 1/12. Analizando a Gil, comprobamos que sus tipos son también proporcionales y que obedecen la misma lógica que los blancos. En la actualidad, las variaciones son muchas. El cuadratín digital se organiza sobre el plano bidimensional, pierde su profundidad y su materialidad, dando la posibilidad de superposiciones imposibles en el espacio físico. La antigua división duodecimal de su superficie ha pasado a multiplicarse paulatinamente. Si la monotipia dividió el tipo en dieciocho partes y la

fotocomposición en cincuenta y seis, la tipografía digital lo divide hasta mas de dos mil partes debido a que la imagen digital incorpora el concepto de resolución y hinting, que difiere radicalmente del concepto de cuerpo. Consecuentemente se pueden generar anchos de las letras menos proporcionales y la justificación se complica con interletrajes y espaciados aleatorios entre palabras. En el caso que nos ocupa, la división del cuadratín se hace de la manera más sencilla posible adaptándonos a la división duodecimal del blanco, la más simple para trabajar. Reducimos así el número de variables de espesor a un número operativo y sencillo de modular.

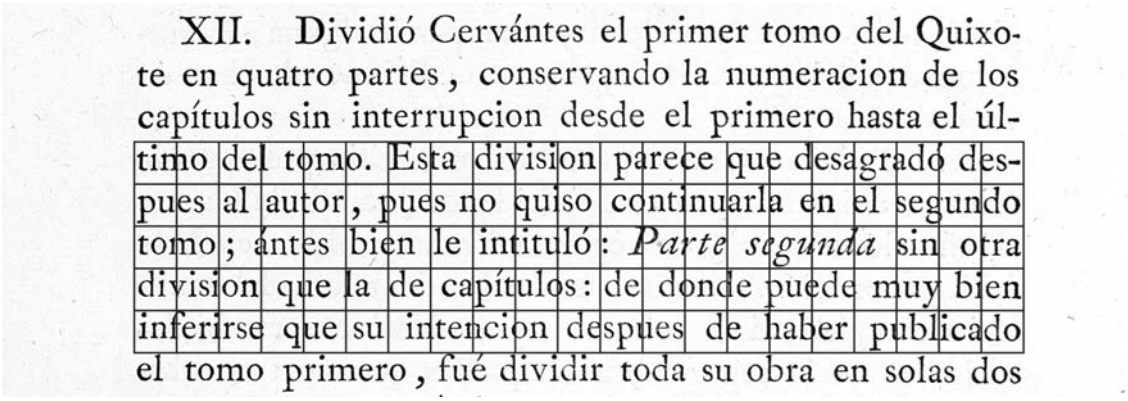

XII. Dividió Cervántes el primer tomo del Quixote en quatro partes, conservando la numeracion de los capítulos sin interrupcion desde el primero hasta el último del tomo. Esta division parece que desagradó despues al autor, pues no quiso continuarla en el segundo tomo; ántes bien le intituló: *Parte segunda* sin otra division que la de capítulos: de donde puede muy bien inferirse que su intencion despues de haber publicado el tomo primero, fué dividir toda su obra en solas dos

Figura 2. Ancho y división de la caja en veintiún cuadratines de «texto» en el Quijote de Joaquín Ibarra compuesto con tipos de Gerónimo Gil. Ilustración del prólogo de *El ingenioso hidalgo Don Quixote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, editado en Madrid en el año 1780 por la Real Academia de la Lengua de España

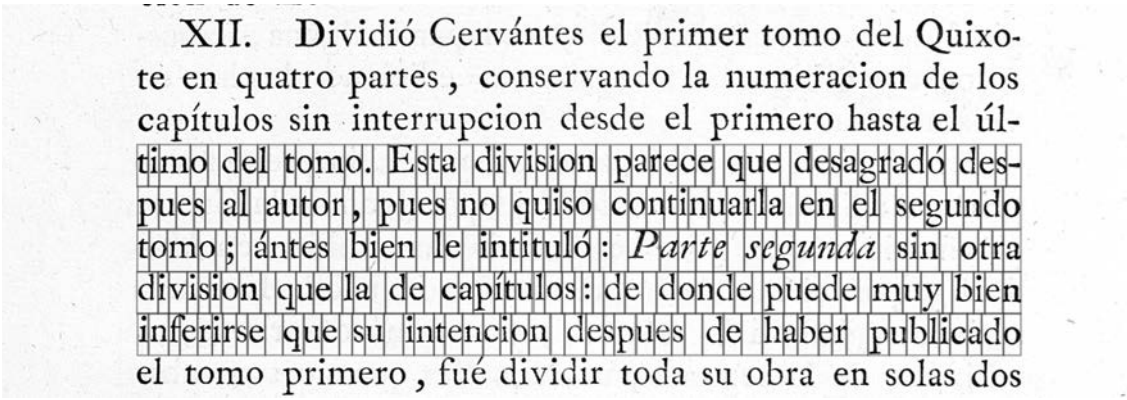

XII. Dividió Cervántes el primer tomo del Quixote en quatro partes, conservando la numeracion de los capítulos sin interrupcion desde el primero hasta el último del tomo. Esta division parece que desagradó despues al autor, pues no quiso continuarla en el segundo tomo; ántes bien le intituló: *Parte segunda* sin otra division que la de capítulos: de donde puede muy bien inferirse que su intencion despues de haber publicado el tomo primero, fué dividir toda su obra en solas dos

Figura 3. Espesor de los tipos. Se comprueba una coincidencia bastante significativa en la proporcionalidad entre ellos.

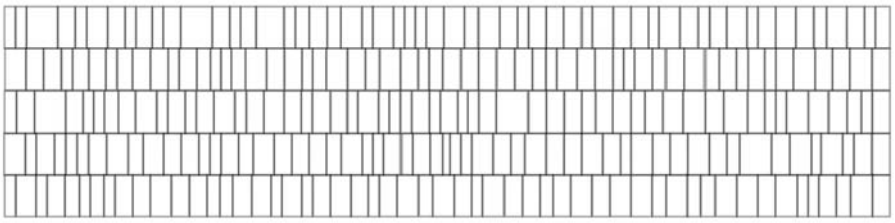


Figura 4. Estructura y composición de los tipos sin sus letras

La estructura del glifo

La estructura del glifo depende de su estructura métrica horizontal y vertical. Sobre la métrica horizontal existen tres campos principales. Ancho del ojo, hombro izquierdo y hombro derecho. Sobre la métrica vertical la división es variable. En el caso representado, la letra, la métrica toma en cuenta la línea base, la altura de las x, la altura de las ascendentes, de las descendentes y los límites superior e inferior del cuerpo. En general, podríamos hacer un esquema básico para definir la estructura del glifo, que podrá ser modificada en función de la tipografía que se diseñe.

Figura 5. Catálogo de espesores, similar al de los blancos

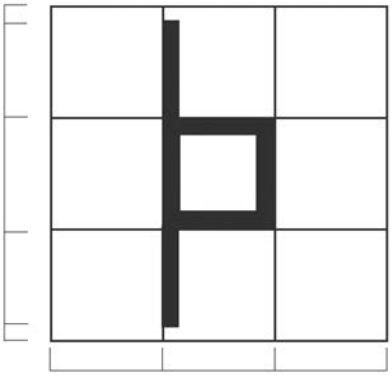


Figura 6. Estructura común del cuadratín

El sistema digital

Comprendidas las propiedades estructurales del texto y del tipo clásico, queda entender las nuevas posibilidades que tiene la tipografía digital como son, principalmente, su inmaterialidad, el formato digital que las organiza, actualmente Open Type, y, sobre todo, la escritura con teclado. La desmaterialización del cuadratín ll dota hoy en día de una flexibilidad imposible de tener con los tipos de plomo; el *kerning*, el espaciado, la moldeabilidad o la escalabilidad le otorgan propiedades que permiten formalizaciones distintas al tipo de plomo. La superposición es posible y posibilita el trabajo por capas, tan adecuado al medio actual. Por otra parte, la tipografía, convertida en programa, obliga a conocer que las leyes de la física han dado paso a las leyes de la programación para ordenar el sistema. El formato digital no se refiere, como el físico, a una relación de medidas, sino a una relación de lenguajes entre la máquina y el teclado. El formato Open Type permite formas alternativas, sustituciones contextuales, funciones o clases con propiedades comunes y diferenciales. En este entorno digital, la escritura ya no se produce habitualmente con una herramienta que depende del gesto de la mano, sino que se produce en torno al teclado, que dirige nuestra forma de escribir. Cada tipo tiene su posición normalizada en una estructura de teclas que posee un orden diseñado por la fuente y diferentes «modos»; generalmente dos: mayúsculas y minúsculas. Estos «modos» se están ampliando gracias a las tecnologías digitales, como ocurre actualmente con el lenguaje *emoji*, otra forma de teclado habitual en nuestros teléfonos.

A partir de aquí y teniendo en cuenta estas condiciones de organización y escritura, es posible construir lenguajes gráficos con una sintaxis y una ortografía propia. En nuestro caso, la sintaxis se superpone al funcionamiento de código alfabético y su transcripción Unicode. Es decir, las formas o componentes del sistema gráfico creado se organizan sobre el mapa de caracteres del latín básico. Por otra parte, las reglas que organizan el lenguaje construido se especifican explicando cuáles son los componentes, qué combinaciones están permitidas y cuáles no, y si existe una lógica de escritura que obligue a un orden del teclado determinado. En este caso particular, es interesante reseñar el trabajo de una alumna que diferenciaba tres lógicas de escritura. La correcta, que restituía las condiciones formales del lenguaje gráfico buscado. La incorrecta, que proporcionaba formas inconexas y desorganizadas; y la más interesante, la ficticia, que proporcionaba formas que pudieran parecer correctas, pero que eran falsas y no estaban previstas en la lógica del lenguaje creado.

El objetivo no es la escritura de una lengua, sino de un lenguaje gráfico que aprovecha las capacidades que la tipografía digital posee, por lo que no existe habitualmente fonética y la diferencia entre lengua y lenguaje, y entre oralidad y escritura afloran con claridad.

El resultado de alguno de estos ejercicios hace más comprensible lo hasta aquí expuesto a grandes rasgos, por lo que mostraré brevemente dos ejemplos.

Tipografía modular de Diego Quijano

La finalidad de esta fuente es servir de constructor de otras fuentes o gráficos derivados como pueden ser pictogramas o marcas. Para ello se establece un conjunto de componentes formales muy sencillos que se enlazan a medida que se escriben, por lo que los márgenes laterales del glifo son nulos. Por último, se establecen reglas de escritura basadas en la posición, el modo y el orden temporal de pulsado del teclado.

En la ilustración podemos ver:

Estructura del glifo. Cada campo obedece a una estructura espacial y a una posición en el teclado

Componentes y su relación con el teclado

Reglas de escritura a través del teclado

Ejemplo de dibujo de letras y de iconos.

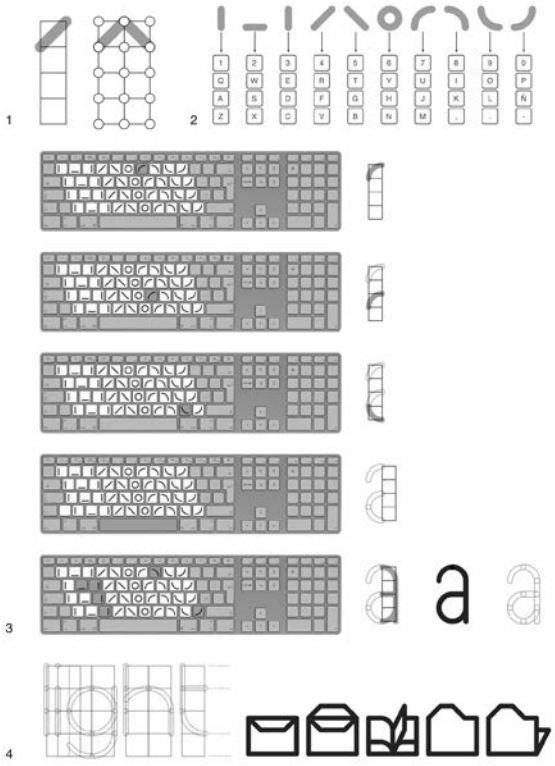


Figura 7. Tipografía modular de Diego Quijano

The Guilty Hand Font de Rubén Chumillas

La finalidad de este proyecto es usar la tipografía como fuente combinatoria para crear el mundo gráfico y los personajes de un ilustrador. El proyecto parte del estudio de la gráfica del *Liber chronicarum,* que como ya he explicado permitía la generación de más de cien ilustraciones xilográficas a partir de un corto número de tacos de madera. La fuente consta de 4 tipos de elementos combinables: cabezas, costados laterales izquierdo y derecho, y elementos contextuales. Con esta fuente generaba más de mil figuras distintas.

En la imagen podemos ver:

Estructura del glifo

Forma de escritura y uso del teclado

Ejemplos de figuras realizadas con la fuente.

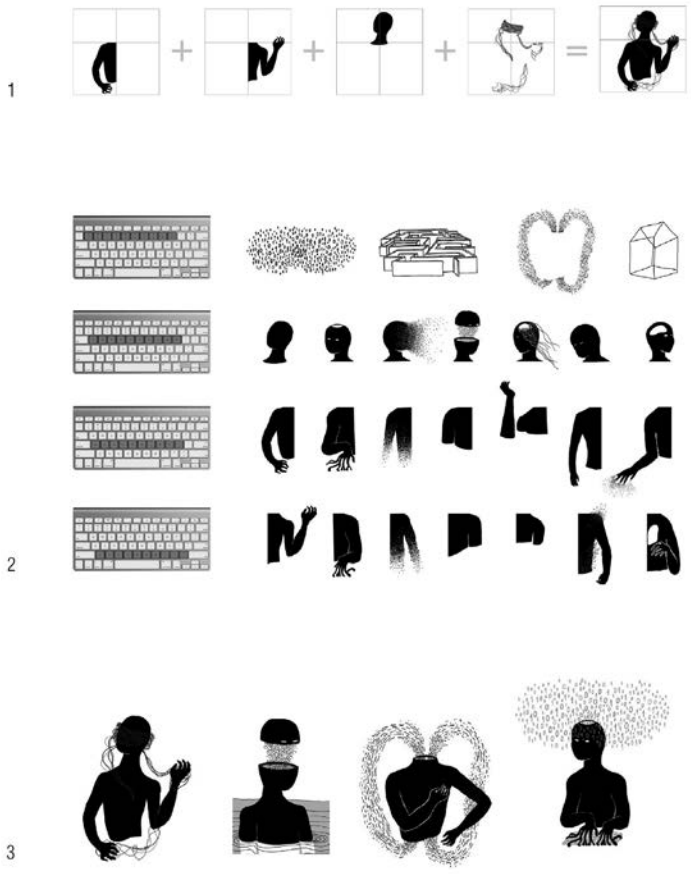


Figura 8. *The Guilty Hand Font* de Rubén Chumillas

A modo de conclusión

Podemos definir como metatipografía el uso de la escritura y la estructura formal tipográfica para la construcción de sistemas de diseño no basados en la lengua.

Esta forma de comprender la tipografía no pretende competir con la disciplina convencional, sino más bien reforzarla y ampliarla, abriendo el foco de nuestra mirada al campo del lenguaje y su arquitectura gráfica. El ordenador ha convertido nuestro entorno en una superficie legible y editable, en el que el diseñador no solo se ocupa de casuísticas concretas, sino que cada vez más construye programas, tipos, patrones y moldes que ayudan a la democratización del diseño. Para quien esto escribe, estamos en un cambio de modelo productivo, que afecta radicalmente al propio concepto de diseño, y de nuevo la tipografía puede servir de arquetipo para comprender la relación entre forma, lenguaje y producción, ejes básicos de nuestro hacer como diseñadores.

Referencias bibliográficas

Blokland, F. E. *On the Origin of Patterning in Movable Latin Type* Hertogenbosch: Dutch Type Library, 2016. [En línea] Disponible en: http://www.lettermodel.org/

Eisenstein, E. *La revolución de la imprenta en la Edad Moderna europea*. Madrid: Akal, 1994.

Peirce, C. S. «Prolegomena to an Apology for Pragmaticism». *The Monist*, 16, 1906, pp. 492-546. [En línea] Disponible en: http://monist.oxfordjournals.org/content/16/4

Sigüenza y Vera, J. J. *Mecanismo del arte de la imprenta*. Madrid: Imprenta de la Compañía, 1811.

Steinberg, S. H. *Five Hundred Years of Printing*. Londres: The British Lybrary & Oak Knoll Press, 1996.

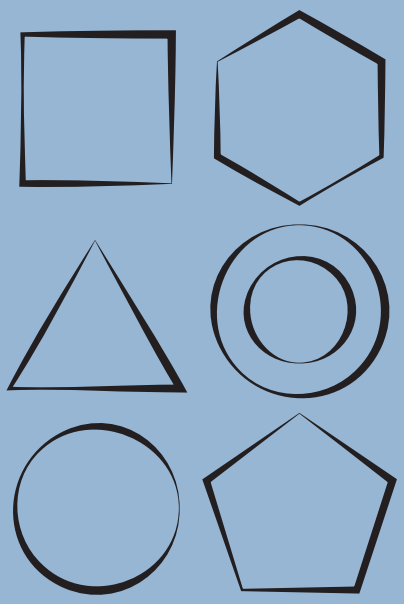
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

conservación y restauración de bienes culturales

Investigación y metodología para la intervención en una arquitectura interior del siglo XIX

Elsa M.ª Soria Hernanz,
Rosa Plaza Santiago



Investigación y metodología para la intervención en una arquitectura interior del siglo XIX

Elsa M.ª Soria Hernanz y Rosa Plaza Santiago

Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid (ESCRBC)

Eje temático

La epistemología del proceso investigador y creativo en estas disciplinas.

Palabras clave

Arquitectura-interiores; estudios previos; conservación; técnicas decorativas; metodología; restauración

Resumen

La implementación de una adecuada metodología en los estudios previos nos permite llegar al conocimiento de los espacios arquitectónicos y de la sociedad que los creó. Las estructuras arquitectónicas, los espacios interiores y las decoraciones del siglo XIX son reflejo del devenir histórico de una época reciente con una influencia muy importante en nuestro desarrollo actual. Esa misma cercanía temporal ha provocado que sus vestigios materiales hayan sido infravalorados en comparación con los de otras etapas, y que, en consecuencia, o no se haya tenido en cuenta su conservación, o hayan sido destruidos. Ante esta situación, pretendemos concienciar sobre el valor que tienen los escasos restos existentes que aún se puedan conservar y la importancia de su investigación mediante la aplicación de una metodología que

contribuya a su estudio y permita ampliar los conocimientos sobre las técnicas decorativas empleadas.

Introducción

Los interiores arquitectónicos se han ido modificando y adaptando a las modas y necesidades de cada momento histórico. En muchas ocasiones, sus paramentos ocultan los revestimientos empleados en las anteriores etapas de uso. La realización de estudios preliminares nos permite recuperar estancias tal y como fueron decoradas en su concepción original, e incluso aproximarnos a las diferentes etapas histórico-decorativas, así como a la propia evolución estética y formal de los diferentes espacios a lo largo de su vida útil. Esta práctica es común en edificios protegidos y gestionados directamente por la Administración, pero, por desgracia, es prácticamente inexistente en otros edificios protegidos de gestión privada o semiprivada. En muchas ocasiones, la ausencia de estudios previos viene propiciada por la propia inacción de los profesionales que se encargan de la rehabilitación o recuperación del inmueble, ya que o no tienen la formación adecuada o simplemente no son conscientes de la importancia de la historia material del inmueble, circunstancia que imposibilita que su conservación-restauración sea incluida en los proyectos, privándonos para siempre del reflejo de su historia y de la sociedad que los diseñó y los habitó.

Es cierto que la Ley de Patrimonio Histórico del 85 protege este tipo de inmuebles y sus elementos decorativos[1], pero siempre se encuentra la manera de justificar en el proyecto de intervención la retirada o eliminación de elementos anteriores, para modificarlos de acuerdo con criterios de diseño actuales e incluso, en algunas ocasiones, imitando modelos y diseños de otras etapas históricas. Consideramos que este tipo de prácticas está destruyendo nuestro patrimonio, puesto que, no es solo el aspecto estético lo que se debe conservar, sino las técnicas y sistemas constructivos antiguos que nos permiten conocer materiales, procedimientos y oficios que hoy en día se están perdiendo o ya han desaparecido.

Como ejemplo de metodología de investigación aplicada a unos estudios previos, queremos hacer referencia a la intervención realizada en el inmueble de la calle Atocha número 49 en Madrid, edificio protegido de propiedad privada, que fue rehabilitado durante el año 2016 para uso terciario de hospedaje. En junio de ese mismo año los gestores de dicha propiedad se pusieron en contacto con la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid (ESCRBC), solici-

1. Tenemos un deber en su cuidado y preservación, y así lo recoge la Constitución, la Ley del Patrimonio Histórico Español en su artículo octavo y las diferentes leyes autonómicas que tienen transferidas las competencias en patrimonio y que desarrollan la anterior.

tando asesoramiento para la recuperación de las salas del inmueble catalogadas de interés. La dirección del centro de estudios, representada por Dña. Ruth Viñas Lucas y D. Guillermo Fernández García, visitó el edificio y, tras comprobar el estado en el que se encontraban las salas y la importancia del registro de cada una de ellas, se ofreció realizar un estudio pormenorizado del inmueble en el que se incluiría la documentación de los elementos y la evolución del repertorio decorativo existente en las diferentes salas.

Objetivos

A partir de esta actuación, que fue dirigida por las profesoras Rosa Plaza Santiago y Elsa M.ª Soria Hernanz, y de la presente ponencia, pretendemos colaborar en la difusión del conocimiento de los elementos decorativos en los interiores arquitectónicos del siglo XIX, exponer la problemática para encontrar fuentes documentales, denunciar la escasa concienciación por preservar este tipo de restos conservados *in situ* y resaltar la ausencia de investigación y la falta de metodología en los estudios previos de los interiores históricos. Por tanto, planteamos una metodología para la investigación y puesta en valor de los interiores arquitectónicos que debe ser anterior a la elaboración de cualquier proyecto de intervención.

Metodología

Para abordar una correcta fase de estudios previos, creemos necesaria la implementación de una metodología rigurosa que garantice la obtención de unos resultados fiables. En este caso, hemos basado nuestra propuesta en la metodología aplicada en la intervención de los bienes inmuebles, adaptándola a este tipo de espacios singulares según el siguiente esquema de trabajo:

- Realización de una investigación histórico-artística rigurosa y una interpretación adaptada del contexto sociocultural vigente en las diferentes etapas evolutivas del inmueble.
- Desarrollo de una investigación exhaustiva basada en el estudio de la vivienda y sus repertorios decorativos.
- Investigación histórica a través de la consulta de archivos que aportaron información sobre los propietarios del inmueble e intervenciones acaecidas:
  - Búsqueda bibliográfica de las técnicas decorativas del interior de la vivienda
  - Análisis organoléptico
  - Documentación fotográfica

Cartografías de elementos decorativos, materiales y estado de conservación

Catas para el estudio secuencial de los estratos

Toma de muestras para análisis de laboratorio

Compilación y análisis de toda la documentación generada durante la investigación.

Redacción de un informe final de la actuación realizada con sus conclusiones correspondientes.

Elaboración del proyecto de intervención adaptado a las necesidades del inmueble.

Desarrollo de la investigación

Investigación histórico-artística y del contexto sociocultural

Los inmuebles son reflejo de la sociedad que los creó. Dentro de la heterogeneidad que caracterizaba la arquitectura madrileña de finales del siglo XIX, podemos encontrar desde las «casas corralas», típicas de los barrios bajos del casco histórico de la ciudad (zona de Lavapiés y calle de Toledo) hasta las construcciones palaciegas habitadas por la nobleza o por la nueva «burguesía» que se hacía construir estas edificaciones con el dinero que obtenían de sus prósperos negocios. Entre estas dos tipologías tan dispares encontramos, entre otros, los edificios de segregación vertical cuyo espacio y distribución vertical se organizaba en función de la diferente clase social de sus habitantes. Las viviendas principales de las plantas inferiores estaban reservadas para los vecinos más pudientes, las clases medias habitaban los pisos intermedios, mientras que las familias humildes ocupaban los pisos altos, el sotabanco y las buhardillas (Díaz Simón, 2010, p. 3).

El inmueble del número 49 de la calle Atocha pertenece a esta última tipología. Sigue el modelo de la época y fue construido por una familia aristócrata para uso personal y renta. Presentaba una fachada principal a la calle Atocha, firmada por el arquitecto D. Wenceslao Gaviña, y se estructuraba en cuatro plantas y un sótano. Se levanta sobre una cimentación de zanjas rellenas de mampostería y arcos de ladrillo colocados a sardinel en su coronación (Aroca, y González, 2000, p. 50), presente solo en la crujía que daba a la calle, lo que permitía situar lumbreras que aportaran luz y ventilación al sótano. Los muros de carga y medianerías se construyeron sobre la cimentación, mediante fábrica de ladrillo sobre zócalo de cantería en planta baja. El resto de los muros interiores (tabiques y cítaras) se construyeron mediante telares, sistema conocido como «entramado de madera», compuesto por pies derechos, carreras y

viguería de madera, con una plementería compuesta de adobes y cascote. Estos se enfoscaban o guarnecían con morteros de yeso.

La entrada al inmueble se realizaba a través del portón de acceso principal, desde el que se accedía al paso de carruajes central que ocupaba toda la planta, en cuyo fondo se situaban las cuadras y las cocheras. El resto de las zonas en planta baja estaban ocupadas por almacenes, cuartos de servicio y una vivienda destinada a portería. En el lado oriental de esta misma planta se situaban los elementos de distribución vertical: el ascensor y tres escaleras, la de acceso al sótano, la principal y la destinada al servicio.

La organización en vertical del inmueble se caracterizaba, como hemos avanzado anteriormente, por la diferenciación de las viviendas y plantas en función del estatus socioeconómico de sus habitantes, hecho que además también se reflejaba arquitectónicamente en las dimensiones en altura de cada una de las plantas, ya que aquella iba disminuyendo según se ascendía en el edificio, hasta encontrar las viviendas más angostas, pequeñas y compartimentadas en la última planta. De lo observado en las catas realizadas en los forjados de planta primera, sabemos que estaban ejecutados mediante pares y entrevigado de madera relleno con cascote y yeso, conforme al tipo de sistema de «entramado de madera» descrito con anterioridad.

Según este sistema de distribución espacial, la planta primera constaba de una única vivienda, mientras que el segundo y tercer nivel disponía de dos viviendas por planta, con accesos por ambas escaleras, y distribuciones más complejas, peor ventiladas y más oscuras. La cuarta planta presentaba otras dos viviendas de características similares a las anteriormente descritas, aunque más bajas en altura y peor distribuidas en planta.

La vivienda y su repertorio decorativo

Aunque el edificio en su totalidad era un claro exponente de lo que significaba la arquitectura de segregación vertical y fiel reflejo material del momento en que fue concebido, solo se pudo actuar en siete estancias de la vivienda de la planta primera. El resto de los espacios existentes en el inmueble no fueron objeto de consideración por la propiedad que encargó su estudio, aunque ciertamente podrían haber arrojado luz a gran cantidad de problemas que finalmente quedaron sin explicación.

Figura 1: Planta de la vivienda principal del inmueble sito en la calle Atocha 49. En rojo se marcan las salas de interés objeto de estudio.

Por esta circunstancia, el ámbito de actuación quedó reducido a las mencionadas estancias que podrían ser definidas como aquellas de carácter y uso público (salones) y de ámbito privado masculino. El resto de salas, debido a que la obra de construcción-rehabilitación estaba muy avanzada al inicio de nuestro estudio, sus revestimientos originales ya habían desaparecido y, por lo tanto, no se pudieron documentar.

Las salas privadas se encontraban situadas en las alas norte y sur del edificio, alineadas con sus fachadas. Las viviendas de este momento dividían el espacio en dos zonas bien diferenciadas. Por un lado, aquella dedicada al hombre, a cuyas estancias se daba prioridad y a las que se podía acceder directamente desde el distribuidor de entrada, a través de un cuarto de paso. Esta zona masculina comprendía dos salas comunicadas entre sí (sala 02 y sala 03), estando la primera destinada a dormitorio (la más privada por su ubicación en la distribución de dicha zona) y la segunda a despacho. Existía una tercera estancia asociada a las anteriores que bien podría interpretarse como la biblioteca. Por otro lado, estaba la zona dedicada a las estancias femeninas, con una menor consideración en cuanto a su ubicación y distribución, que quedaba situada en el ala norte de la vivienda junto a las salas de los niños y con vanos abiertos al patio de luces trasero del que obtenían iluminación y ventilación.

Las salas públicas, organizadas en torno a un patio de luces, quedaban situadas entre las alas sur y norte de la vivienda, a la derecha de la entrada principal. Podríamos considerarlas como estancias distribuidas en *enfilade* ya que eran una sucesión de salas cuyos accesos quedaban enfilados y alineados.

Los repertorios decorativos de los paramentos verticales de las salas estudiadas iban desde paneles de madera lacada rematados con cornisas y molduras de motivos vegetales, hasta enlucidos cubiertos con papel pintado y pinturas murales. En todos ellos se diferenciaban los distintos cuerpos a partir de molduras que permitían distinguir entre el zócalo, la pared y el friso superior. Los paramentos horizontales superiores también se decoraban con molduras que enmarcaban un lienzo mural o un plafón central.

Los colores empleados en las estancias iban desde tonos azules-verdes, hasta tonos oscuros con imitación de madera. En cuanto a los recubrimientos en papel, se han documentado papeles de gran calidad y variedad técnica, algunos decorados con impresión en bloque, con motivos que abarcan desde imitaciones de textiles de damascos hasta arquitecturas fingidas.

Ficha técnica de la intervención en el inmueble sito en la calle Atocha 49:

OBJETO	Restos de estructuras habitacionales de interés histórico-artístico
EMPLAZAMIENTO	Calle Atocha 49, Madrid
LOCALIZACIÓN	Planta primera del inmueble
AMBITO DE ACTUACIÓN	Siete salas de carácter especial que conservan la estructura arquitectónica original, la secuencia estratigráfica de sus revestimientos murales, así como otros elementos singulares
REFERENCIA CATASTRAL	0641817VK470480001ED
USOS	Uso terciario de hospedaje
MATERIALES CONSTITUTIVOS Y TÉCNICAS ARTISTICAS	Morteros de yeso, estucos «a fuego», tejidos de lino y algodón, papel pintado, temples a base de pigmentos inorgánicos y aglutinantes de naturaleza proteica, policromías al óleo, forjados de madera, dorados al agua…
GÉNERO	Arquitectura de interiores
CONTEXTO CULTURAL	Edad Contemporánea
DATACIÓN	1870-1950
DESCRIPCIÓN BÁSICA	Salas nobles decoradas con revestimientos murales textiles y empapelados, con techos ornamentados con celajes y molduras aplicadas y forjados de madera
MARCAS E INSCRIPCIONES	IL; MB; MR
ESTADO DE CONSERVACIÓN	Muy precario y heterogéneo
PROPIEDAD	Banco Sabadell
ESTADO ACTUAL	Fase de consolidación de la estructura edilicia
INTERVENCIONES ANTERIORES	Catas poco ortodoxas para el chequeo estructural del edificio. Han provocado graves pérdidas en los conjuntos decorativos con especial incidencia en los celajes

Tabla 1. Ficha técnica de la intervención en el inmueble sito en la calle Atocha 49

Figuras 2 y 3. Imagen de la sala 6 y de los tres tipos de estratos que se documentaron en sus paramentos verticales, respectivamente.

Investigación histórica

Se realizó a través de la consulta de archivos históricos que aportaron información tanto sobre los propietarios del inmueble como de las intervenciones acaecidas en él. Ante la falta de información preliminar sobre el inmueble, las primeras investigaciones se centraron en la consulta de la planimetría histórica de Madrid y del Archivo de la Villa. Ya en el plano de Mancelli de 1622 se pudo constatar la presencia de una construcción con planta baja, tres alturas y cubierta a dos aguas, en el solar del actual número 49 de la calle Atocha. En 1656, vuelve a aparecer el inmueble en el plano de Texeira, si bien esta vez representado con planta baja y dos alturas. No será hasta 1749, en el plano de Nicolás Churriguera, cuando podamos reconocer con claridad la planta del edificio tal cual lo conocemos (Museo Municipal, 1982).

En cuanto al Archivo de la Villa, ubicado en la calle Conde Duque n.º 9, aportó documentación referente a antiguas obras de reforma, y sobre todo con relación a una importante intervención realizada en el inmueble en el año 1849 con motivo de su reedificación.

Llegados a este punto, se recurrió a la consulta de los archivos del registro de la propiedad,[2] a través de la solicitud de las notas simples registradas del inmueble. La documentación obtenida permitió realizar un estudio sobre los distintos propietarios históricos desde su reedificación hasta su adquisición por parte de HI Partners S. L. A partir de esta información se intentó concertar una entrevista con las personas que habían habitado el inmueble a mediados del siglo XX. A pesar de los esfuerzos realizados no fue posible establecer contacto con aquellos y, lamentablemente, esta vía de investigación tuvo que ser cerrada. La información así obtenida habría sido muy relevante y nos habría posibilitado determinar inequívocamente los diferentes usos a los que estuvieron dedicadas las estancias y sus programas decorativos, al menos para esta etapa.

Búsqueda bibliográfica

Paralelamente al estudio organoléptico se realizó una investigación bibliográfica sobre las características de este tipo de edificios, así como sobre las técnicas decorativas presentes en las estancias catalogadas de interés.

Se visitó la biblioteca de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid dependiente de la UPM, la biblioteca de la Facultad de Historia de la UCM y la biblioteca del Instituto Eduardo Torroja.

Análisis organoléptico

Permitió investigar las estructuras decorativas y los materiales utilizados en las mismas. Además, sirvió como herramienta para la planificación de las catas y para la propuesta de toma de muestras para su posterior análisis en laboratorio especializado.

2. Registro de la Propiedad número 2 de Madrid.

Figura 4. Documentación de los estratos aparecidos en uno de los paramentos de la sala 1

Documentación fotográfica del estado de conservación de las estancias y sus elementos decorativos

Mediante la realización de tomas generales y de detalle[3]. De esta forma registramos y completamos el estudio de los datos concernientes a las características estéticas, formales, estructurales y materiales, así como el estado de conservación de cada una de las salas.

Las fotos se realizaron en formato RAW con el objetivo de recoger la mayor información posible de cada toma, siendo posteriormente tratadas para su utilización y almacenamiento[4]. Se ordenaron en carpetas por salas, que a su vez contenían subcarpetas clasificadas por trabajos, tipos de alteración, etc.; se han conservado las fotos iniciales y finales en formato TIFF y RAW.

Elaboración de cartografías

Documentación de todos los trabajos y elaboración de croquis para localización de elementos, materiales y alteraciones. Sobre dichos croquis también se plasmaron las ubicaciones de las diferentes catas realizadas *in situ*.

3. La cámara utilizada fue una Panasonic modelo n. DMC-L 10K, con luz visible directa y tangencial, y con luz UV (para la identificación de posibles repintes y barnices).
4. Para su uso y almacenamiento se utilizó un formato TIFF y una resolución estándar de 300 ppp.

Figura 5. Toma de datos para la elaboración de cartografías en las diferentes salas

Realización de catas

Se proyectó la realización de una serie de catas que permitieran un estudio secuencial de los distintos estratos de revestimientos registrados, con el objetivo de extraer la mayor información posible acerca de su construcción, características morfológicas, estructurales y etapas constructivas-destructivas a las que se han visto expuestas las salas a lo largo del tiempo.

La metodología empleada consistió en la apertura de catas en los paramentos de las salas y la posterior identificación de los estratos presentes en sus revestimientos. La nomenclatura aplicada a los diferentes niveles se estableció a partir de números correlativos comenzando desde el número 1 en adelante, correspondiendo aquel al primer estrato en superficie, asimilable al más moderno conservado[5]. Una vez identificados todos los niveles, se establecieron las diferentes fases decorativas presentes en los muros de las estancias, correspondiendo la fase I al momento decorativo más antiguo de los documentados en cada sala.

Con este estudio intentamos establecer una conexión entre las distintas fases decorativas y las posibles etapas históricas del edificio. En ningún momento se trató de conseguir una datación absoluta a partir de una lectura de paramentos o similar,

5. Procedimiento metodológico que se tomó prestado del utilizado en la arqueología de la arquitectura.

sino simplemente una aproximación a partir de los estratos documentados, siendo conscientes en todo momento de las limitaciones que ello conllevaba. Para poder establecer una cronología absoluta de las distintas fases del edificio, así como una interpretación histórica de las mismas, hubiera sido indispensable la implementación de una metodología arqueológica basada en los fundamentos teóricos de la disciplina, es decir, la aplicación de un estudio de lectura de paramentos ejecutado por un profesional acreditado. Sin embargo, el tiempo disponible y, sobre todo, los recursos asignados por parte de la propiedad del inmueble resultaban del todo insuficientes para abordar trabajos de esta naturaleza.

Gracias a las catas realizadas y al análisis organoléptico pudimos constatar la presencia de tres tipologías y técnicas decorativas: estuco al fuego, papel pintado y lienzo mural.

Figura 6. Elaboración de catas

Toma de muestras para análisis en laboratorio y determinación de materiales compositivos

Con las conclusiones del estudio organoléptico y las catas practicadas se pudo decidir qué zonas eran las más relevantes para la recogida de originales, así como el tipo de análisis que se debía realizar. Dichas muestras se llevaron al laboratorio y se estudiaron con diferentes técnicas analíticas análogas a las empleadas en la pintura artística:

> Microscopía óptica con luz polarizada, incidente y trasmitida, mediante empleo de luz halógena y luz UV. Su objetivo fue documentar la superposición de los estratos, así como realizar un análisis preliminar de pigmentos, aglutinantes y barnices.
>
> Microscopía electrónica de barrido – microanálisis mediante espectrometría por dispersión de energías de rayos X (SEM - EDX) –. Se empleó para el estudio elemental de granos de pigmentos con el fin de identificar su naturaleza.
>
> Espectroscopía infrarroja por transformada de Fourier (FTIR). Nos ayudó a determinar la presencia de preparaciones y componentes de barnices.
>
> Cromatografía de gases – espectrometría de masas (GC-MS) –. Nos permitió determinar los aglutinantes existentes (sustancias lipófilas e hidrófilas).

A partir de los resultados obtenidos ha sido posible constatar las diferentes problemáticas de conservación que presentaban los revestimientos dependiendo de los materiales y las técnicas decorativas empleadas. Los análisis mostraban una correspondencia directa con las conclusiones obtenidas en el examen organoléptico y, sobre todo, nos ayudaron a determinar de una forma más concluyente los materiales de los diferentes estratos presentes en los revestimientos.

En los paramentos se documentaron desde revestimientos de papel pintado (unos con presencia de lignina en su composición y otros sin ella) hasta revestimientos con estucos o enlucidos y lienzos murales, todos ellos acabados con diferentes policromías. Estas policromías estaban ejecutadas con dos tipos de técnicas: por un lado, una técnica grasa, donde se empleó con aglutinante una mezcla de un aceite secante con una resina[6] (aceite de linaza con barniz copal); y por otro, una técnica magra, donde se utilizaron temples a base de cola proteica.

---

6. Las técnicas grasas solo pueden disolverse o diluirse con aceites esenciales, principalmente con esencia de trementina y su uso es bastante más complicado que las técnicas magras de los procedimientos al agua. Presentan un secado lento que varía en función del tipo, manipulación y proporciones del aceite empleado, del grosor de la capa pictórica, del grado de absorción del soporte y de si intervienen o no secantes en su composición. Es por ello, que para permitir un trabajo continuo se mezclaba el aceite con una resina que permitiera acelerar el secado y trabajar por veladura.

Al estudiar los pigmentos que aparecen en las analíticas de cada capa de color, comprobamos que hay un pigmento recurrente en todas ellas: el litopón (sulfuro de zinc). Autores como R. Mayer sugieren que este pigmento era añadido a modo de secante[7] en las técnicas al óleo debido a su contenido en zinc y a la presencia de impurezas que actuaban como acelerador de la reacción de oxidación del aceite (Mayer, 1993). Sin embargo, también existen publicaciones en las que se defiende que el litopón era empleado como carga, es decir, que aportaba al óleo un carácter más consistente o untuoso (Villarquide, 2004). Consideramos que ambas interpretaciones no tienen por qué ser excluyentes entre sí; tal vez cumplía ambas funciones: por un lado, que ayudara a que el óleo tuviera más cuerpo y fuera más fácil de aplicar; y por otro, que actuara también como secativo.

Los datos obtenidos en los análisis químicos también tienen una correspondencia directa con la información extraída de los tratados y publicaciones consultadas sobre procedimientos pictóricos. Sabemos que en los siglos XVIII-XIX era muy frecuente el uso de mezclas de aceite con resinas o el megilp (compuesto de almáciga, aceite y copal) para acentuar el aspecto esmaltado de las obras (Villarquide, 2004). Las analíticas practicadas nos indican la presencia de un producto graso, es decir, un aceite secante, y de una resina terpénica de pino, la colofonia. El uso de esta resina en las técnicas pictóricas producía craquelados y oscurecimiento, por lo que el aspecto de la pintura mural de algunas salas podría tener su explicación en la presencia de estos materiales y en este fenómeno de alteración.

Compilación y análisis de toda la documentación generada durante los trabajos desarrollados *in situ*

Todos los estudios realizados sirvieron para elaborar una serie de tablas que sintetizaban la información generada y que posteriormente nos permitieron establecer las distintas fases decorativas de cada sala y la relación entre ellas.

Las tablas se diseñaron agrupando los paramentos que presentaban la misma secuencia estratigráfica y en ellas se recogieron los siguientes campos:

Fases: hace referencia al momento decorativo, identificándose hasta seis fases distintas.

Estratos: son las capas presentes en los revestimientos. La nomenclatura de los diferentes niveles se ha establecido con números correlativos comenzando

7. Los secativos son compuestos líquidos o sólidos (cargas) que aceleran el tiempo de secado del óleo. Generalmente se trata de sales de ácidos orgánicos diluidos en esencia de trementina que se añaden en una baja concentración (0,5-5 %) a la mezcla del pigmento, aglutinante y diluyente. Si se añaden en exceso pueden provocar cuarteados o manchas.

desde el número 1 en adelante, correspondiendo aquel al estrato en superficie, es decir, al más moderno.

Función: donde se especifica la funcionalidad de cada estrato. Se distingue entre soporte (a), preparación (b) y decorativo (c).

Descripción: se describe el aspecto del estrato a partir de la información obtenida gracias a la ejecución de las catas realizadas *in situ*.

Técnica: el tipo de técnica decorativa empleada.

A continuación, mostramos como ejemplo las tablas de una de las siete salas estudiadas:

SECUENCIA SALA 01. PARAMENTO HORIZONTAL					
FASES	ESTRATO		FUNCIÓN	DESCRIPCION	TÉCNICA
F. IV	F. III	c.	Decorativo	Pintura: azul	Magra; cal
	F. III	b.	Preparación	Lienzo blanco	Tafetán de algodón
F. III	F. III	c.	Decorativo	Pintura: tierras y dorados	Magra; temple
	F. III	b.	Preparación	Papel pardo	Papel lignina
	F. III	a.	Soporte	Forjado + revoco	Conglomerante; yeso

Tabla 2. Secuencia sala 01. Paramento horizontal

SECUENCIA SALA 01. PARAMENTOS VERTICALES A, B y D					
FASES	ESTRATO		FUNCIÓN	DESCRIPCION	TÉCNICA
F. III	01.	c.	Decorativo	Repinte azul	Magra
F. II	02.	b.	Decorativo	Pintura: Azul Prusia + Blanco Ba Molduras pasta	Magra
	03.	c.	Preparación	Papel blanco	Papel
F. I	04.	c.	Decorativo	Pintura: Azul Prusia	Magra

Tabla 3. Secuencia sala 01. Paramentos verticales a, b y d

SECUENCIA SALA 01. PARAMENTO VERTICAL C					
FASES	ESTRATO		FUNCIÓN	DESCRIPCION	TÉCNICA
F. VI	01.	c.	Decorativo	Repinte azul grisáceo	Magra
F. V	02.	c.	Decorativo	Pintura: Azul Prusia + Blanco Ba Molduras pasta	Magra
	03.	b.	Preparación	Papel blanco	Papel
F. IV	04.	c.	Decorativo	Pintura: Azul claro con motivos vegetales	Magra
	05.	b.	Preparación	Papel blanco	Papel
F. III	06.	c	Decorativo	Azul marmoleado y flores Pintura en amarillos y ocres	Magra
	07.	b.	Preparación	Papel blanco	Papel
F. II	08.	c.	Decorativo	Oro y pigmento	Flocado en friso; Magra en el resto
	09.	b.	Preparación	Papel blanco	Papel
F. I	10.	c.	Decorativo	Pintura líneas	Grasa: óleo
	11	b.	Preparación	Enlucido de cal	Mortero
	12.	a.	Soporte	Muro: Revoco	Mortero

Tabla 4. Secuencia sala 01. Paramento vertical c

Redactar el informe final de la actuación realizada con sus conclusiones correspondientes

Finalmente se redactó una memoria final en la que fueron incluidos todos los estudios y ensayos realizados, así como los resultados obtenidos y toda la documentación fotográfica generada.

A modo de resumen podemos citar las siguientes conclusiones relativas a la decoración interior de la vivienda objeto de estudio:

> Los paramentos verticales de las estancias presentaban distintas secuencias estratigráficas, algunas de ellos con un esquema más sencillo.
>
> Existía una honda preocupación por la estética de los interiores de las viviendas como reflejo del estatus socioeconómico de sus habitantes.

Los paramentos con mayor número de estratos correspondían con las zonas más antiguas de la vivienda.

La superposición de los estratos en las estancias de la vivienda se debía a distintos factores, tales como: cambios de moda, cambios de propiedad o motivos higiénicos.

Las salas de carácter público presentaban unos acabados más cuidados y ostentosos, destacando entre ellos el paramento horizontal con decoraciones basadas en la presencia de celajes enmarcados por molduras.

Se constató una elevada utilización del papel pintado como elemento decorativo, lo que se entiende como reflejo del auge de su empleo durante el siglo XIX, motivado por los importantes avances tecnológicos e industriales de la época.

Elaborar el proyecto de intervención

Una vez obtenida y analizada toda esta información, estamos en condiciones de diseñar una propuesta adecuada que debe quedar reflejada en un proyecto de intervención. El proyecto debe ser un documento previo e indispensable a cualquier actuación, y debe identificar todas y cada una de las intervenciones que habrá que realizar mediante la implantación de una metodología expresamente planteada, así como establecer los criterios de actuación necesarios. Aquí es donde radica la verdadera e inequívoca importancia de la realización de una fase de estudios previos que nos permita identificar, analizar e interpretar la información obtenida, y, sobre todo, que nos posibilite el diseño de un proyecto que establezca la bases y premisas necesarias para la ejecución de las obras.

Conclusiones

Cabe destacar la importancia que tienen los estudios preliminares en el conocimiento de los bienes inmuebles para su valoración, que será, en definitiva, lo que posibilite su preservación. La ausencia de estos estudios implica la pérdida de los revestimientos y una incorrecta interpretación de la historia material del edificio.

Para estos estudios preliminares es imprescindible establecer una metodología que articule una investigación que permita llegar a un conocimiento lo más objetivo posible de los revestimientos y del programa decorativo al que se encuentran asociados. El tomar conciencia de ellos posibilita su preservación *in situ* y también la recogida de muestras para futuros estudios.

También consideramos de vital importancia el empleo de diferentes fuentes de estudio que posibiliten relacionar los resultados obtenidos para así dar un sentido global a la investigación y establecer unos correctos criterios de intervención. Por tanto, no es suficiente la elaboración de un mero estudio histórico del inmueble, sino que también es completamente necesario acometer un estudio tecnológico que nos ayude a conocer el sistema constructivo y decorativo, además de la composición de los materiales.

Creemos importante afirmar que su preservación implica una revalorización y singularización del inmueble que lo diferenciará de aquellos edificios que albergan burdas copias de lo que contuvieron en un origen. Mantener dichos revestimientos se convierte en un valor añadido para el inmueble, revalorizándolo y permitiendo la toma de conciencia en relación con su importancia. Cualquier tipo de trabajo o actuación que implique su destrucción conllevará, sin lugar a duda, la mutilación del bien y de su valor, tanto histórico como cultural, convirtiéndose, además, a medio y largo plazo, en un menoscabo del valor económico y patrimonial del mismo.

Referencias bibliográficas

AA. VV. *Cartografía madrileña (*1635-1982). Madrid: Ayuntamiento de Madrid/Delegación de Cultura/Museo Municipal, 1982.

Aroca Hernández-Ros, R.; González Redondo, E. «Tipificación de las soluciones constructivas de la edificación doméstica madrileña de los siglos XVII y XIX». *Actas del Tercer Congreso Nacional de Historia de la Construcción: Sevilla 26 a 28 de octubre*. Graciani, A. (Coordª.). Madrid: Instituto Juan de Herrera, 2000, pp. 49-61.

Díaz Simón, L. *El casco antiguo de Madrid a principios del siglo XX*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense, Madrid, 2010.

Mayer, R. *Materiales y técnicas del arte*. Madrid: Tursen-Hermann Blume Ediciones, 1993.

Villarquide, A. *La pintura sobre tela I. Historiografía, técnicas y materiales*. San Sebastián: Nerea, 2004.

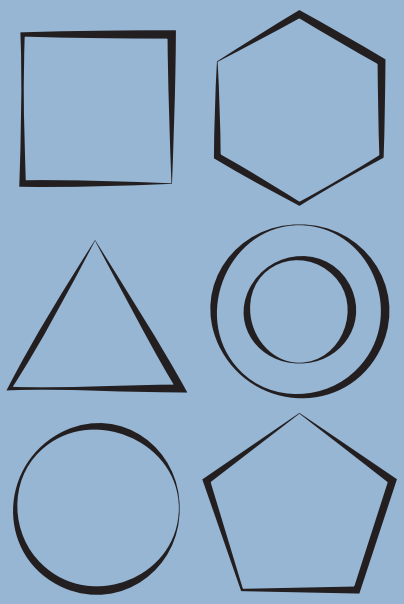
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

conservación y restauración de bienes culturales

La tecnología artística como fuente para la investigación en la Conservación y Restauración de los Bienes Culturales

Stefanos Kroustallis



La tecnología artística como fuente para la investigación en la conservación y restauración de los bienes culturales

Stefanos Kroustallis

Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid (ESCRBC)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Conservación; restauración; tecnología artística; historia del arte; praxis artística

Resumen

El estudio interdisciplinar de la tecnología artística —textos, imágenes, *realia*, reconstrucciones y análisis de laboratorio— constituye la fuente principal para conocer la praxis artística y nos proporciona conocimientos sobre las circunstancias y condiciones en las que se han realizado las obras de arte, los materiales y las técnicas que se han utilizado, las prácticas de los talleres y de los artistas, el comercio y la accesibilidad a las sustancias.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la posición que ocupan los estudios de la tecnología artística dentro del esquema de la investigación en conservación y restauración de los bienes culturales, así como en la historia del arte. Además, pretende mostrar cómo estos estudios pueden facilitar el diálogo entre la conservación y la historia del arte, concibiendo estos campos como ramas explícitamente relacionadas en la investigación de los estudios artísticos.

Introducción

El estudio de la tecnología artística tiene como principal objetivo reconstruir por completo la génesis material de un bien cultural, es decir, analizar los materiales y técnicas empleados en su manufactura; la accesibilidad a las materias primas como consecuencia de las relaciones económicas y comerciales de la época; así como la figura del artista o artesano, o el concepto de taller dentro del esquema profesional coetáneo. Las fuentes empleadas de manera sistemática en este tipo de investigaciones son de cinco tipos. En primer lugar, los textos históricos con información técnica (recetarios), legal (contratos, pleitos), económica (documentos de aduanas, de transacciones comerciales) o enciclopédica. En segundo lugar, las imágenes de artistas trabajando (iluminaciones de manuscritos y estampas) y, desde el siglo XIX en adelante, la fotografía (artistas en su taller con sus herramientas) y los medios audiovisuales (entrevistas, procesos de montaje, etc.). En tercer lugar, encontramos los llamados *realia* o *instrumenta*, es decir, todo tipo de objeto histórico relacionado con la manufactura de un bien cultural conservado hasta nuestros días (principalmente herramientas y sustancias colorantes). La reproducción de recetas históricas que describen procedimientos técnicos relacionados con el método de manufacturar una obra, una técnica concreta o la preparación de una materia prima, es otra de las fuentes más importantes para entender el porqué del aspecto actual de un bien, así como la interacción y función de los distintos componentes de una obra. Finalmente, los resultados de las técnicas analíticas aplicadas a los bienes culturales proporcionan, a priori, los datos más fidedignos sobre todos estos aspectos materiales y técnicos, y pueden verificar (y, consecuentemente, validar) la información obtenida de las fuentes anteriormente mencionadas.

La información obtenida de los estudios de la tecnología artística puede tener un gran impacto en varias investigaciones científicas relacionadas con la Historia del Arte (a la hora de interpretar la relación entre la materialidad de una obra y su lenguaje artístico y estético); o con la conservación y restauración de los bienes culturales (para entender el estado de conservación de una obra, los procesos de alteración, así como para implementar las medidas necesarias para su conservación y planificar, en caso necesario, los tratamientos adecuados de restauración). Cabe señalar que aparte de estos casos científicos, la tecnología artística también ha despertado el interés de los propios artistas, tanto para documentarse sobre el uso de una técnica o de unos materiales históricos, como para buscar inspiración en el pasado y emplear técnicas históricas en sus propias creaciones.[1]

1. Por ejemplo, el grupo de los pintores Nazarenos y Prerrafaelitas en el siglo XIX, u obras de artistas contemporáneos como Daniel Mitsui o Sacha Goldberger.

Entre todas estas fuentes de tecnología artística descritas, los recetarios medievales han sido considerados como una guía directa para conocer la praxis artística y artesanal en la Edad Media, una época en la que escasean las fuentes textuales para conocer con qué medios materiales y con qué técnicas ha podido surgir una determinada obra de arte o de artesanía. Además, las prescripciones técnicas descritas constituyen la principal referencia histórica para llevar a cabo los exámenes científicos y las investigaciones en el campo de la Historia del Arte, así como en el de la conservación y restauración de los bienes culturales. Por estas razones, en el presente trabajo indagaremos en el estudio de estos recetarios y, sobre todo, en la necesidad de disponer de una metodología adecuada de trabajo que garantice unos resultados fiables.

Los recetarios medievales de tecnología artística

Los tratados medievales de tecnología artística son compilaciones de recetas que fueron copiadas en Occidente entre los siglos VIII y XV, y describen varios procedimientos técnicos relacionados con las artes suntuarias y la pintura. Actualmente se conocen más de cuatrocientos de estos tratados medievales, de una extensión y temática variadas (Clarke, 2001). Estas prescripciones técnicas fueron el resultado de un largo proceso de experimentación y acumulación de conocimientos prácticos relacionados con la producción artística y artesanal, y fueron codificados y transmitidos en forma de corpus de recetas.

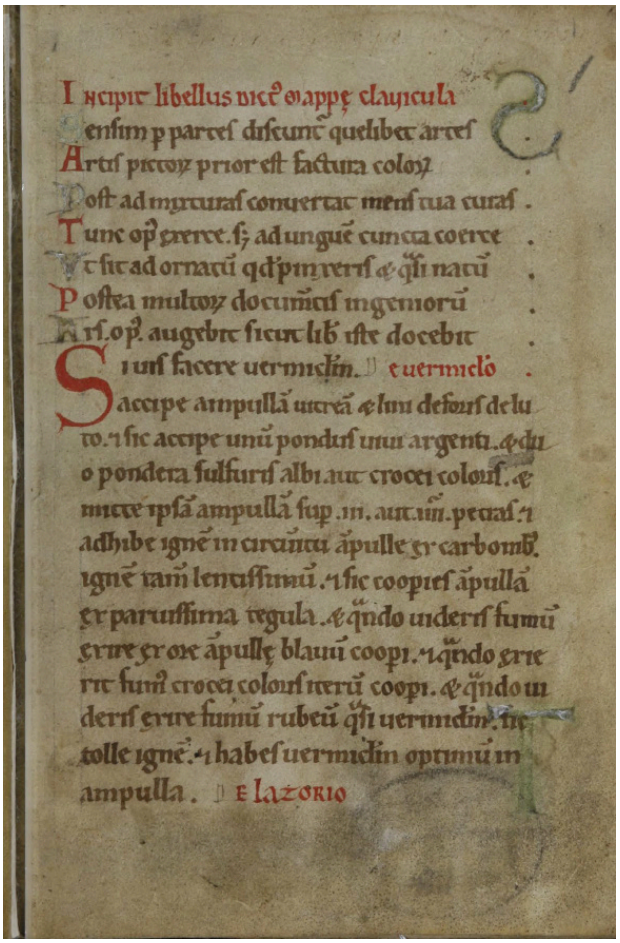


Figura 1. El tratado *Mappae clavicula,* Corning Museum of Glass, Ms 29 (siglo XII)

La compilación *Compositiones ad tingenda* (o manuscrito de Lucca), del siglo VIII, incluida en el códice 490 de la Biblioteca Capitular de Lucca, es el recetario más antiguo que se conserva y su temprana cronología inaugura, en Occidente, la elaboración de este tipo de textos técnicos. El contenido de esta compilación de recetas está enfocado, principalmente, hacia las artes suntuarias, es decir, orfebrería, vidrio, mosaicos, aleaciones de metales, imitaciones de piedras preciosas, dorados, así como tintura de pieles y telas. De un contenido muy similar es el recetario conocido como *Mappae clavicula*, una compilación que ya debía circular desde el siglo IX, aunque el recetario completo más antiguo que ha llegado hasta nosotros data del siglo x y se encuentra en el manuscrito 17 de la Bibliothèque Humaniste de Sélestat. La gran similitud de contenido entre el *Compositiones ad tingenda* y el *Mappae clavicula* indica que ambos forman parte de un conjunto concreto de compilaciones medievales de tecnología artística, cuyas principales características son: su copia y difusión

a través de las redes de los *scriptoria* monásticos; su temprana elaboración (siglos VIII-IX); su relación con las artes suntuarias; y su vinculación directa con tradiciones y prácticas bizantinas. El propósito de estas compilaciones no era exclusivamente práctico, dirigido a la formación o al ejercicio profesional de los artistas. Su copia correspondía más bien a la necesidad de la jerarquía eclesiástica carolingia y otoniana, los promotores de las obras artísticas más importantes y responsables de los talleres monásticos y catedralicios, de disponer de textos de referencias técnicas para llevar a cabo el control de estos proyectos artísticos. La idea que hay detrás de estas compilaciones es que la práctica artística, aunque no formaba parte de las artes liberales, podría ser aprendida y enseñada y, en consecuencia, codificada en forma de preceptos técnicos (Kroustallis, 2014).

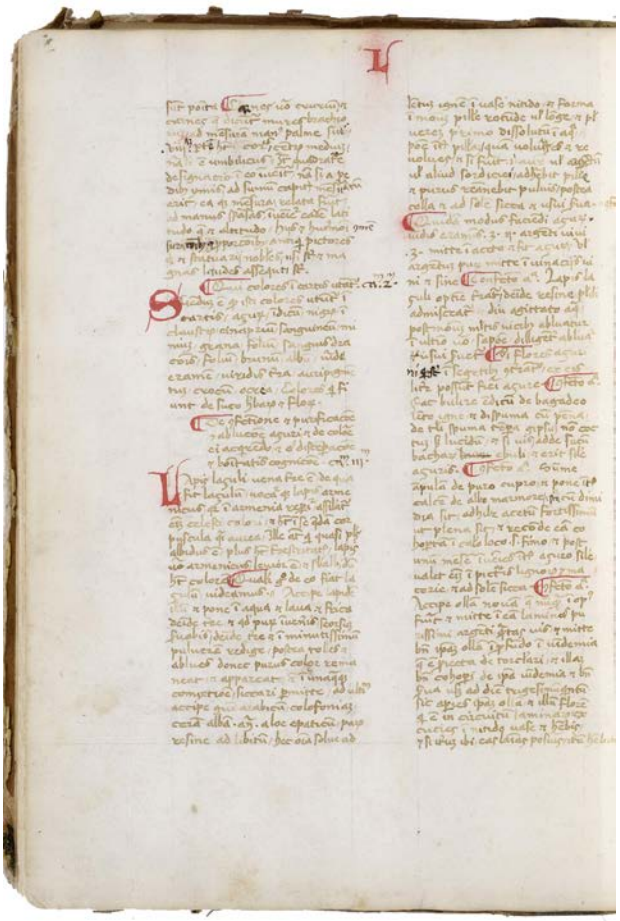


Figura 2. El tratado *Liber diversarum arcium* (manuscrito de Montpellier), Montpellier, Bibliothèque Inter-Universitaire, sección Médecine, Ms. H 277 (siglo XIV)

En un segundo grupo se pueden reunir, *grosso modo*, los recetarios elaborados alrededor de una técnica artística concreta (habitualmente la pintura o la iluminación de los manuscritos) y que, además, reflejan una práctica artística coetánea propia de los talleres activos en esas épocas, filtrada a través de la propia experiencia de su autor. Este tipo de recetarios comienza a aparecer a partir del siglo XIII, aunque su auge se sitúa a lo largo de los siglos XIV-XVI. Su elaboración se puede considerar una consecuencia directa de la laicización de la cultura y de la especialización y organización profesional de los artistas. En estos recetarios, el enunciado de las recetas se va depurando, poco a poco, de nombres antiguos o de origen greco-bizantino y va recogiendo, cada vez más, la terminología artesanal coetánea[2]. En definitiva, estamos ante manuales de taller, donde el maestro deja escritos varios procedimientos técnicos probados y experimentados por él mismo, ofreciendo una guía práctica y un texto instructivo para sus discípulos.

El descubrimiento y edición sistemática de estos tratados empezó en el siglo XVIII, cuando en 1739 Ludovio Antonio Muratori dio a conocer en su obra *Antiquitates Italicae medii aevi* el tratado *Compositiones ad tingenda musiva*. En 1774, el escritor alemán Gotthold Ephraim G. Lessing editó y publicó el célebre tratado del monje Teófilo, *Schedula diversarum artium*. Y en 1781 R. Raspe incluyó en su obra *A Critical Essay on Oil-Painting* parte de los tratados de Teófilo y de Heraclio.

El interés sobre las fuentes de la tecnología artística fue creciendo, motivado principalmente por los estudios de los historiadores del arte y de la tecnología. El resultado fue que desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del siglo XX se editaron y se dieron a conocer ampliamente, a través de sus traducciones en varios idiomas, los recetarios más importantes que conocemos hoy en día (Krekel *et al.*, 2018). Los historiadores del arte más destacados en este tipo de trabajos fueron Daniel V. Thompson Jr. y Mary Merrifield. La publicación en 1847 de la obra de Sir Charles Lock Eastlake *Materials for a History of Oil Painting* supuso una gran aceptación por los historiadores del arte de este tipo de fuentes, ya que su autor refutó la muy difundida teoría de que los hermanos Van Eyck eran los inventores de la pintura al óleo, al demostrar que en el tratado del monje Teófilo ya se señalaba esta técnica.

2. En este sentido debemos entender el intento de Jehan le Bègue de reunir y aclarar la terminología artística de su época en un glosario elaborado, el conocido *Tabula de vocabulis sinonimis* (Merrifield, 1849, p. 18).

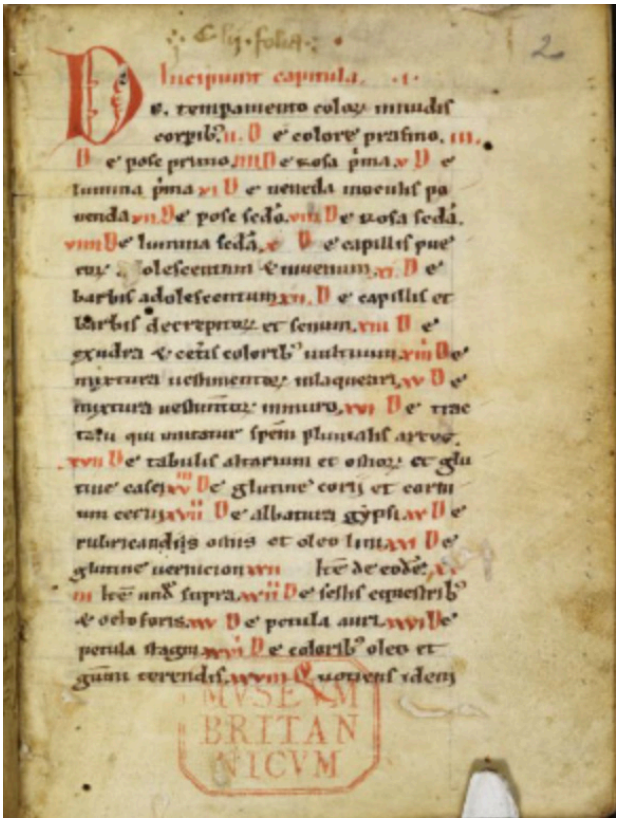


Figura 3. El tratado *De diversis artibus,* o manuscrito del monje Teófilo, Ms Harley 3915, British Library (siglo XII)

A partir de la década de los sesenta del siglo XX el interés hacia estos textos fue creciendo, pero motivado en este caso por los análisis científicos y su uso en la conservación y restauración de los bienes culturales. La necesidad de conocer los materiales constituyentes de una obra artística y la realización de los pertinentes análisis de laboratorio para identificarlos hizo buscar en los recetarios medievales las referencias históricas para auxiliar estas investigaciones. Además, a través de los análisis realizados en obras reales se podía comprobar la veracidad de las fuentes y su relación con las prácticas artísticas y artesanales en la Edad Media. En la actualidad, la necesidad de volver de nuevo al estudio de los textos originales para editarlos y traducirlos con criterios paleográficos, codicológicos, filológicos y de crítica textual dio origen a publicaciones que han conseguido cambiar la idea de la copia y la fun-

ción de estos textos en su época, así como su uso hoy en día como fuente histórica (Clarke, 2001; Broecke, 2015).

Aunque la elección de los materiales y de los procedimientos técnicos son dos aspectos importantes en el proceso artístico, sobre todo a la hora de interpretar y relacionar la materialidad de una obra con el proceso creativo y con los condicionantes sociales en cada momento, los historiadores del arte no han trabajado de manera constante este campo. Las razones pueden ser varias. El estudio de la tecnología artística requiere familiaridad con una terminología técnica especializada, experiencia con los exámenes científicos de las obras y la interpretación de los resultados, todos ellos procesos complejos de reconstrucción de recetas y de uso de los materiales y las técnicas; es decir, conocimientos alejados de los estudios de aspectos más intangibles de una obra de arte, como la estética, la iconografía y la iconología. Precisamente, la falta de un contenido intelectual de los textos técnicos puede hacer que estos resulten menos atractivos. Otra razón podría ser la idea generalizada de que el estudio de la técnica corresponde a otras disciplinas como la historia de la ciencia y de la tecnología, o la conservación y restauración de bienes culturales; o que simplemente es un enfoque multidisciplinar de las distintas disciplinas relacionadas con el proceso artístico (Kirby, 2008).

Al contrario, en el campo de la conservación y restauración de los bienes culturales este tipo de información resulta importante —si no imprescindible— para interpretar el estado de conservación de una obra y, consecuentemente, proponer y llevar a cabo una adecuada intervención restauradora, así como un correcto plan de conservación preventiva (Owczarek, Greeson y Grant, 2017). La incorporación en las enseñanzas de conservación y restauración de varias asignaturas de procedimientos históricos relacionados con las distintas técnicas artísticas ofrece una visión global de los componentes de una obra, incluso con un simple examen organoléptico, y permite a los restauradores actuar de acuerdo con su experiencia. Desde luego, la posibilidad de realizar estudios científicos permitiría aportar datos aún más fiables para conocer la composición material de una obra y las técnicas empleadas en su ejecución. Además, estos análisis aportan datos imprescindibles para entender el estado de conservación de una obra y los procesos de alteración, así como para implementar las medidas necesarias para su conservación y planificar (en caso necesario) los tratamientos adecuados de restauración.

Aproximación metodológica a los estudios de tecnología artística

A pesar de la creciente importancia de estos estudios en el campo de la investigación artística, todavía no hay una clara metodología de trabajo que permita usar los resultados de manera inequívoca y trazar líneas maestras para futuras investigaciones. Esto se debe al hecho de que las fuentes textuales históricas han sido empleadas de manera acrítica y parcial, al ser condicionado su uso por el resultado deseado de la investigación. Es decir, en muchos casos las prescripciones técnicas en los recetarios medievales no fueron tratadas como una fuente histórica que hay que analizar e interpretar primero, sino como una referencia histórica anecdótica que acompañaba el estudio realizado.

Por esta razón, consideramos importante proponer una aproximación metodológica interdisciplinar que permita utilizar los recetarios medievales como una fuente histórica y que, además, facilite la interpretación de todos estos datos para poder contextualizarlos con cada caso específico de estudio. Para alcanzar este objetivo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía, analizando de manera crítica el uso de las recetas históricas en las publicaciones más relevantes relacionadas con este tema.

El primer paso sería comprender el contexto de la copia de estas recetas y el público al que iba dirigida la información. Gran parte de las publicaciones analizadas, usan las recetas de manera descontextualizada del proceso de la copia del manuscrito, sin prestar atención a criterios paleográficos y codicológicos. Por ejemplo, el simple hecho de que los recetarios más antiguos (siglos VIII-XII) formen parte de manuscritos misceláneos organizados que contienen información teórica y práctica de lo que podríamos llamar ciencias aplicadas (tratados de cómputo, de astrología, de medicina, de historia, de geografía, de geología, etc.), es un hecho que muestra el valor real que se les daba a estas recetas técnicas. Además, el hecho de que en la mayoría de los casos estos manuscritos sean de indudable calidad (en algunos casos incluso iluminados) sugiere que no eran manuales de taller y que su público no eran los artistas y artesanos sino personas educadas con formación teórica y práctica. Al contrario, los recetarios más tardíos (siglos XII-XV) se suelen encontrar en manuscritos menos cuidadosos, dedicados principalmente a las técnicas descritas, más cercanos a un manual de taller de uso artístico.

En segundo lugar, es imprescindible tratar de indagar el proceso de transmisión de las recetas técnicas. Hay que comprender que estos textos fueron copiados por escribas con una mayor o menor experiencia con las prácticas descritas y que los errores de copia o las omisiones son muy habituales, un hecho que dificulta a veces la correcta comprensión de la información. Además, un texto en particular puede presentar cambios frente a versiones anteriores (por ejemplo, en la terminología o en el estilo) o incluso puede ser la reelaboración de un texto antiguo al incorporar procedimientos técnicos o materiales nuevos, propios de cada época. Las instrucciones de trabajo mencionadas pueden ser simples o complejas, dependiendo del número de ingredientes, el tiempo de preparación, si se trata de una operación individual o si se requieren herramientas y utensilios específicos. Además, varias acciones consideradas estándares o comunes a menudo no se mencionan, ya que su conocimiento se daba por sentado en esta época. Por todas estas razones, es fundamental no trabajar con una receta a la hora de usarla como referencia histórica, sino reunir un corpus de recetas similares para poder entender el proceso de transmisión de la información y evitar errores de interpretación. Es fundamental considerar estos tratados como un corpus de conocimientos técnicos que tiene que ser estudiado de manera integral. Este enfoque ofrece las herramientas necesarias para investigar, en primer lugar, las relaciones internas entre los tratados, como el tipo de textos y sus medios de transmisión; los criterios en la selección de recetas por los copistas; y las diferencias regionales o relacionadas con el período. Además, este método nos permitirá reconstruir un «texto de referencia» para recetas similares en diferentes tratados, un instrumento muy útil en el caso de textos difíciles de leer, con alteraciones textuales u omisiones durante el proceso de copiado. En este punto nos gustaría destacar que la crítica textual, a pesar de que es insuficiente y limitada cuando se trata de evaluar y reconstruir textos de tecnología de arte medieval, nos puede ayudar a establecer unos principios y una metodología que pueden adaptarse a nuestro requisito para poder examinar simultáneamente los tratados y los manuscritos que los transmiten, o para utilizar los textos más antiguos, o los más completos, para hacer correcciones.

Muchas de las materias primas incluidas en las prescripciones técnicas nunca se utilizaron en un estado químicamente puro. Esto es importante, porque las impurezas podrían modificar el resultado final de una reacción, o incluso explicar por qué la fórmula funciona, aunque a primera vista el proceso pueda parecer incomprensible. Esto es algo muy importante que tener en cuenta en las reconstrucciones de recetas históricas, ya que la mayoría de los materiales y las herramientas actuales poco tiene que ver con los empleados en épocas anteriores.

Comparar los materiales de los recetarios medievales de tecnología artística con otros textos coetáneos, como prescripciones farmacológicas, peajes, inventarios, contratos, obras enciclopédicas u otras fuentes documentales, puede aportar datos

muy útiles acerca de la terminología empleada, de la identificación de una sustancia y, sobre todo, de su relación con las rutas comerciales y la accesibilidad a los materiales por parte del artista o artesano.

También puede haber casos en los que una receta pueda contener ingredientes que no parecen esenciales o necesarios para la operación descrita. Sin embargo, debemos considerar que varias sustancias fueron utilizadas no solo por sus características físicas o químicas, sino también por su valor simbólico, mágico o simplemente como una tradición de taller. También podría tratarse de una «contaminación», es decir, un error del proceso de copia al intercalar un ingrediente de otra receta que describiese un proceso similar y donde esta sustancia tenía su función, pero que no es necesaria en el texto considerado. En estos casos es imprescindible la información que pueden aportar los estudios analíticos y la reconstrucción de recetas para poder evaluar el valor real del proceso técnico descrito.

Conclusiones

Los recetarios medievales de tecnología artística constituyen la principal fuente para conocer la praxis artística coetánea. No obstante, son textos complejos, debido a su proceso de transmisión, a su contenido técnico y a su finalidad como fuente de información. Una metodología interdisciplinar basada en estudios comparativos es fundamental para poder usar e interpretar correctamente estos textos.

Además, el estudio de las fuentes de la tecnología artística debe establecerse dentro del marco de la transmisión de ciencia y la tecnología medieval. De manera más específica, deben buscarse puntos de apoyo en disciplinas similares, con una experiencia bien establecida, probada y legitimada en este tipo de investigaciones, como es la historia de la farmacología y de la alquimia (Magdalino y Mavroudi, 2006; García Ballester, 2002). Ambos campos de estudio trabajan la transmisión de conocimientos en forma de recetas y, además, en muchos casos se emplean los mismos materiales, herramientas y utensilios.

En los últimos años, ha quedado demostrada la necesidad de que estas fuentes tecnológicas abandonen su papel tradicional como literatura accesoria en los estudios artísticos y se conviertan en el hilo conductor de estudios interdisciplinares orientados a reconstruir la génesis material de un objeto cultural. Sería conveniente que estos estudios se incorporasen tanto en la enseñanza de la Historia del Arte como en los proyectos de investigación relacionados con estos temas.

Para la conservación y restauración de los bienes culturales, los recetarios medievales constituyen referencias históricas imprescindibles para indagar en los materiales y técnicas de una obra de arte, al asumir que el estado actual de conservación de esta obra tiene su origen en la elección de los materiales y las técnicas que el artista hizo en su momento.

Referencias bibliográficas

Broecke, L. *Cennino Cennini's Il libro dell'arte. A new English translation and commentary with Italian transcription*. Londres: Archetype Publications, 2015.

Clarke, M. *The Art of All Colours: Mediaeval Recipe Books for Painters and Illuminators*. Londres: Archetype Publications, 2001.

Clarke, M. *Mediaeval Painters' Materials and Techniques. The Montpellier Liber diversarum arcium*. Londres: Archetype Publications, 2011.

García Ballester, L. «Ciencia y técnica en la Corona de Castilla bajomedieval: problemas y perspectivas». *Historia de la ciencia y de la técnica en la corona de Castilla Vol. 1*. García Ballester, L. (Ed.). Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 2002, pp. 13-15.

Kirby, J. «Towards a new discipline?» *Art Technology: Sources and Methods*. Kroustallis, Stefanos *et al.* (Eds.). Londres: Archetype Publications, 2008, pp. 7-15.

Krekel, C; Townsend, J. H.; Pilz, K. (Eds.) E*xpression and Sensibility. Art Technological Sources and the Rise of Modernism*. Londres: Archetype Publications, 2018.

Kroustallis, S. «The technical treatise of the Codex Matritensis 19 and the transmission of art technology in Middle Ages». *Craft Treatises and Handbooks: The Dissemination of Technical Knowledge in the Middle Ages*. Córdoba de la Llave, R (Ed.). Turnhout: Brepols Publishers, 2014, pp. 69-84.

Magdalino, P.; Mavroudi, M. (Eds.) *The Occult Sciences in Byzantium*. Génova: La Pomme D'Or, 2006.

Merrifield, M. *Original Treatises, Dating from the xiith to the xviiith Centuries, on the Arts of Painting*. Londres: John Murray Publisher, 1849.

Owczarek, N.; Gleeson, M.; Grant, L. A. (Eds.) *Engaging Conservation. Collaboration across disciplines*. Londres: Archetype Publications, 2017.

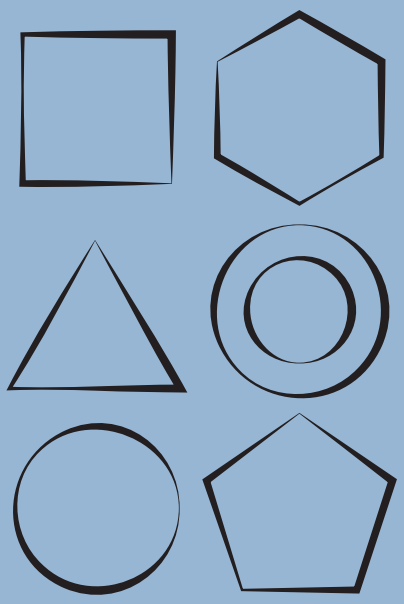
educación

comunicaciones presentadas en el congreso

conservación y restauración de bienes culturales

La reconstrucción de recetas y procedimientos artísticos: una aproximación metodológica

Isabel Rodríguez Sancho,
Stefanos Kroustallis



La reconstrucción de recetas y procedimientos artísticos: una aproximación metodológica para la conservación y restauración de las obras de arte

Isabel Rodríguez Sancho, Stefanos Kroustallis

Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid (ESCRBC)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Reconstrucción; técnica; recetas; arte; metodología

Resumen

La reconstrucción de recetas y procedimientos artísticos proporciona una visión única para conocer la práctica artística. El objetivo del presente estudio es el de proponer una clara metodología de trabajo para la reconstrucción de procedimientos artísticos, tanto históricos como contemporáneos. Mediante una exhaustiva compilación y estudio de recetas de tecnología artística, se han llevado a cabo varias reconstrucciones de recetas y realizado maquetas de los procedimientos descritos.

Esta investigación nos ha permitido contextualizar los materiales y técnicas descritos con su época, así como determinar su valor como fuente primaria para conocer la praxis artística y para comprobar las tendencias y gustos de talleres y autores. La reconstrucción de recetas técnicas ha permitido: conocer las propiedades de los materiales mencionados y sus métodos de aplicación; investigar los efectos reales de los procedimientos descritos y los procesos de degradación; y, finalmente, conocer su proceso de creación. A nivel metodológico, se ha comprobado que es necesario seleccionar adecuadamente las recetas a reconstruir; realizar el proceso con mate-

riales lo más cercanos posibles a los empleados por los artistas en su época y aplicar la sustancia reconstruida para poder comprobar su función y vigencia como material artístico.

Introducción

El área de Procedimientos y Técnicas Artísticas de la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid dedica una parte de su docencia (desde hace más de veinte años) a la reconstrucción de materiales, recetas y procesos técnicos empleados históricamente por los artistas y artesanos (figs. 1 y 2).

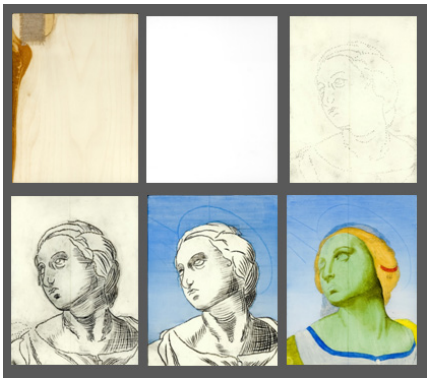


Figura1. Proceso pictórico de Rafael

Figura 2. Resultado final de Rafael

Con dichas reconstrucciones se pueden conocer las propiedades de los materiales mencionados en las recetas, así como los efectos reales de los procedimientos técnicos a corto y largo plazo. No obstante, el proceso es complicado y en varios casos se ha llevado a cabo de manera acrítica y con resultados poco satisfactorios. Por esta razón, el objetivo del presente estudio es proponer una clara metodología de trabajo para la reconstrucción de procedimientos artísticos, tanto históricos como contemporáneos.

La reconstrucción de recetas y procesos técnicos: antecedentes y metodología

La reconstrucción de recetas históricas es una herramienta válida y testada, y goza cada vez más de una gran aceptación en la investigación relacionada con la conservación y restauración de bienes culturales, así como con la relacionada con los estudios artísticos. No obstante, reconstruir un procedimiento histórico no es una tarea fácil y no siempre se ha realizado siguiendo una clara metodología de trabajo.

Esta falta de criterios unificados a la hora de llevar a cabo un proceso de reproducción histórica llevó a la organización del primer congreso internacional específico sobre este tema «Art of the Past. Sources and Reconstructions», celebrado en el Instituut Collectie Nederland, entre el 14 y el 15 de octubre de 2004, auspiciado por el grupo internacional de trabajo Art Technological Source Research. En España, organizado por el mismo grupo ATSR, se celebró el congreso internacional «Fatto d'archinia», gran parte del cual estaba dirigido a la reconstrucción de prescripciones técnicas relacionadas con la creación artística. Este tipo de estudios hoy en día se consideran imprescindibles en varias disciplinas, sobre todo en la conservación y restauración de obras de arte, tal como podemos observar en el proceso mediático de la restauración de una pintura de Rothko en la Modern Tate, al sufrir un acto vandálico en octubre de 2012. La reconstrucción de la técnica del pintor fue clave a la hora de decidir el tratamiento restaurador adecuado y el éxito de todo el proceso.[1]

No obstante, cabe señalar que tanto estos congresos internacionales como la mayor parte de las publicaciones dedicadas a este tema han tenido como objeto de estudio solo la reconstrucción de recetas históricas, especialmente desde la Edad Media hasta el Barroco y apenas se han trabajado épocas posteriores. Otro problema metodológico es el hecho de que en la mayoría de los casos la reconstrucción de recetas se ha centrado en los pigmentos y colorantes (probablemente por su uso como referencias históricas para las técnicas analíticas), y apenas se han llevado a cabo reproducciones de técnicas, de herramientas y útiles de trabajo o, incluso, comprobado si el producto reproducido puede tener su función original, es decir ser empleado como pigmento o colorante. Basarse simplemente en la caracterización final de la sustancia por técnicas analíticas no es suficiente para asumir el éxito del resultado final. Este hecho priva la investigación de conocimientos prácticos muy importantes a la hora de entender la técnica de aplicación de los productos, su relación con los soportes, las preparaciones o los aglutinantes. Otra crítica que se puede hacer tanto a la metodología como a los resultados obtenidos hasta el momento es el hecho de

1. El proceso de la reproducción de la técnica de Rothko y su importancia para la restauración de la obra se puede ver en el siguiente enlace: https://www.tate.org.uk/art/art-terms.

que se centra mucho en un aspecto de la técnica —casi siempre la película pictórica— y apenas se tiene en cuenta una visión integral de todo el proceso de ejecución (por ejemplo, el dibujo subyacente o la influencia de la aplicación de un barniz).

Toda esta problemática se ve incrementada, como veremos más adelante, si observamos las técnicas de artistas contemporáneos y actuales cuya heterogeneidad y abundancia hace casi inabarcable aplicar metodologías comunes de reconstrucción de materiales y procesos creativos.

Propuesta metodológica teórica

Para reproducir un material, receta, proceso creativo o herramienta es fundamental saber seleccionar e interpretar adecuadamente las fuentes documentales.

Las principales fuentes históricas textuales son recetarios de tecnología artística, documentos legales (pleitos, contratos, inventarios, etc.), documentos personales (correspondencia, diarios, cuadernos de viaje, etc.), documentación económica (compra de pigmentos, herramientas, utensilios, etc.), tratados o manuales dedicados a técnicas artísticas, así como obras enciclopédicas o de literatura de secretos.

Para llevar a cabo un proceso de reproducción de una receta es fundamental utilizar de manera crítica las fuentes documentales existentes. Un error importante en este proceso es no definir bien el criterio de la selección de la receta o proceso creativo que se quiere reproducir. Es decir, de toda una variedad de prescripciones técnicas hay que explicar el porqué de la elección de una receta u otra. En este caso, recopilar toda la información disponible, teniendo en cuenta la época, el artista, el taller o la técnica empleada es imprescindible para poder interpretar correctamente el resultado final, que debería ser lo más representativo posible. Otro problema con los textos históricos es la traducción y comprensión del proceso descrito. En varios casos el idioma empleado es el latín vulgar o una lengua romance, plagada de una jerga profesional no siempre comprensible para el lector. Además, el proceso de compilación de estas recetas es responsable de la presencia de errores de copia, omisiones u otros defectos que dificultan aún más todo el proceso. Por esta razón resulta imprescindible la comparación de varias versiones de la misma receta para conseguir entender el proceso sin equívocos (Kroustallis, 2008, pp. 23-27).

Con el desarrollo de la Química a lo largo del siglo XVIII y su aplicación en el ámbito artístico se consolidan las grandes casas comerciales de pintura y material artístico (por

ejemplo, Robertson o Winsor and Newton)[2], cuyos catálogos ofrecen información relevante sobre la accesibilidad y uso de los productos por los artistas (Carlyle, 2001).

A partir del siglo XIX se puede contar con otra fuente muy interesante como la fotografía (habitualmente de artistas en su taller o imágenes del proceso de ejecución de una obra), que aporta datos importantes sobre la composición y evolución de una obra.

Actualmente, además de utilizar todas estas fuentes, el investigador debe tener en cuenta todos los recursos audiovisuales (entrevistas de artistas, procesos creativos, montajes de exposiciones, etc.), así como toda la información disponible en línea de museos, galerías, instituciones, webs de los artistas y redes sociales. Aunque esta cantidad de información puede ser de gran ayuda, siempre hay que tener en cuenta la necesidad de evaluar la veracidad de cualquier fuente en línea y no usarla de manera acrítica. En estos casos puede ser de gran ayuda el uso de información terminológica sobre materiales y técnicas en diccionarios, tesauros y glosarios.[3]

La compilación terminológica contemporánea cuenta con iniciativas interesantes como Art Terms de la TATE, o la del MoMA, pero hay mucho camino por delante.

A partir de los años 30, los análisis científicos comenzaron a ser uno de los pilares del desarrollo de la conservación y restauración de los bienes culturales, así como del estudio de la materialidad de las obras artísticas. La posibilidad de conocer las sustancias constituyentes de una obra, su estructura material o su envejecimiento con el paso del tiempo aporta datos que pueden confirmar o no las fuentes textuales, sobre todo los tratados de tecnología artística (Stols-Witlox, 2018; Van Eikema Hommes, 2004). En este sentido, los informes de restauración junto con los análisis científico-técnicos aportan información imprescindible para poder realizar la reconstrucción de una receta o de un proceso, al disponer de la información necesaria sobre la elección de los materiales y técnicas que hizo en su momento el artista. En la actualidad disponemos de un gran número de informes de conservación y restauración que permiten trabajar con un corpus de información técnica sobre un artista o una técnica, y que nos ayudan a plantear una adecuada metodología de trabajo para realizar las reproducciones.

2. En el caso concreto de estas dos marcas comerciales, sus recetas y catálogos de productos han sido recientemente estudiados y están accesibles en línea: https://winsorandnewton.fitzmuseum.cam.ac.uk/database.
3. Por ejemplo, los tesauros del patrimonio cultural de España sobre materiales y técnicas artísticas (Kroustallis, 2008a y 2008b, y 2014), o el diccionario en línea Conservation & Art Materials Encyclopedia Online (CAMEO) del Museum of Fine Arts de Boston. [En línea] Disponible en: http://cameo.mfa.org/wiki/Category: Materials_database.

Propuesta metodológica práctica

La reconstrucción de materiales y procesos artísticos requiere de la realización práctica de muestras y prototipos. Unificar la metodología de actuación para todos los periodos históricos y técnicas artísticas es una tarea con infinidad de matices inabarcables en este trabajo (Clarke, Townsend y Stijnman, 2005). Se dará, por tanto, una aproximación global y se reseñarán cuáles son las dificultades más evidentes en la praxis de la reconstrucción artística:

- Recopilación de los materiales y productos para realizar la maqueta de la forma más aproximada al original
- Recopilación de herramientas y útiles para la aplicación de productos y realización de la maqueta
- Reproducción de las fases del proceso creativo
- Análisis de laboratorio, envejecimiento artificial acelerado de las muestras y contrastación analítica.

Recopilación de los materiales y productos para realizar la maqueta de la forma más aproximada al original

El primer paso a la hora de realizar una reconstrucción es recopilar los materiales y productos para realizar las muestras. A la hora de reproducir recetas históricas existen a menudo dificultades para conseguir algunas sustancias. Para obtener muchas de ellas se requiere la reconstrucción de su proceso de manufactura original y es difícil, por una parte, reproducir el mecanismo exacto y, por otra, que el producto resultante sea apto para trabajar artísticamente o que una vez obtenida la sustancia sea posible utilizarla por factores como su peligrosidad, toxicidad o mala interacción con otros productos.

A veces, puede optarse por sustituir materiales tradicionales por otros de nueva creación y esto es muy útil, sobre todo en el plano didáctico, si se trata de comprender el comportamiento y proceso de ejecución de la obra original, pero no para someter las muestras resultantes a análisis de laboratorio que sean concluyentes.

En la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid se han reproducido pigmentos como, por ejemplo, blanco de plomo, cardenillo o verdigrís, negro carbón, de humo y de huesos; colorantes y pigmentos laca a base de raíces, palos o flores como el índigo pastel, *rubia tinctorum*, palo de campeche o sóphora japónica, o procedentes del mundo animal como el carmín de cochinilla, entre otros.

En la actualidad, el panorama se complica enormemente porque, por una parte, los artistas consumen infinidad de productos ofrecidos por las casas comerciales, que ellos emplean en sus creaciones de forma ortodoxa o altamente heterodoxa (a veces con procesos incompatibles) y, por otra parte, es frecuente que los artistas fabriquen sus propios materiales pictóricos generando técnicas nuevas. Esto da lugar a un producto final denominado generalmente «técnica mixta» y que muchas veces tiene una dudosa estabilidad temporal.

Algunos ejemplos de artistas contemporáneos cuyas técnicas hemos reproducido en la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Madrid y que usan materiales que podríamos llamar extrapictóricos para realizar sus obras son:

Jiří Dokoupil, que realiza sus cuadros con pintura a base de pompas de jabón coloreadas[4] (fig. 3); Magdalena Atria, que trabaja sus creaciones murales con plastilina[5]; Wolfrang Laib, que utiliza el polen de las plantas como pigmento[6]; Dan Collen cuya «capa pictórica» está realizada con chicles[7]; y Dan Steinhilber, que realiza composiciones con globos, bolsas de basura y botellas de plástico.

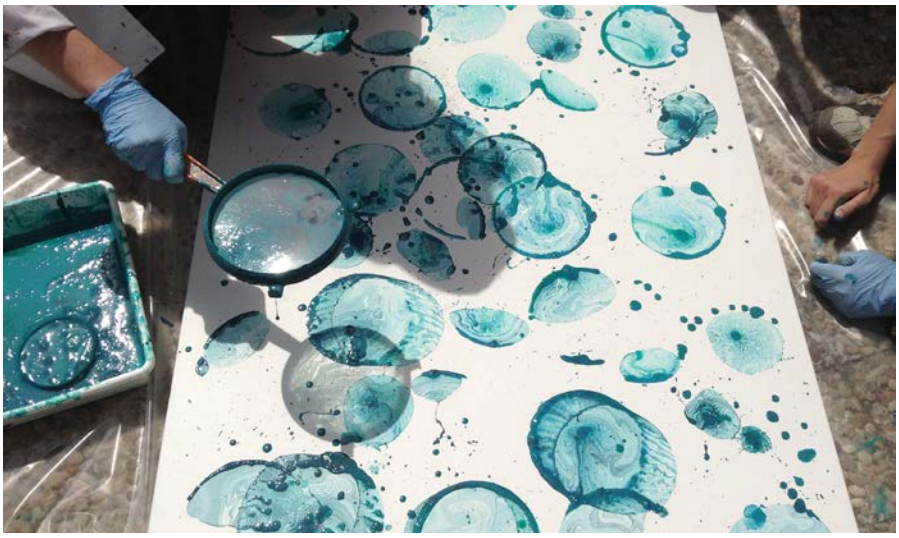


Figura 3. Proceso de reproducción de Jiřil Doukoupil

4. https://www.youtube.com/watch?v=R_oxXv0QoQY
5. https://www.youtube.com/watch?v=fqHLTRe47Ys
6. https://www.youtube.com/watch?v=4EsQt8sw8Zg
7. https://gagosian.com/exhibitions/2016/dan-colen-when-im-gone/

Recopilación de herramientas y útiles para la aplicación de productos y realización de la maqueta

Algunas herramientas y útiles usados tradicionalmente en los procesos artísticos (pinceles, espátulas, útiles de dorado, tensadores, etc.) se siguen utilizando hoy en día y otros, aunque menos empleados, son fáciles de conseguir (plumas de ave, cuchillos de dorar, piedras de moler, tachuelas, etc.).

La dificultad con la que habitualmente nos encontramos es que ya no existen algunas de esas herramientas, por lo que la aplicación será similar, pero no exacta. En la práctica nos vemos obligados a sustituir herramientas tradicionales por otras que cumplan una función similar (por ejemplo, en numerosas reconstrucciones históricas para aplicar el estrato de preparación sustituimos la imprimadera tradicional por un limpiaparabrisas).

En el arte actual, la cantidad de herramientas y útiles ideados por los artistas para componer su obra también es muy variada y a menudo ocurrente. El empleo de muchas de esas herramientas particulares es lo que proporciona el sello personal o carácter único de su obra. Un ejemplo representativo es la artista Fabianne Verdier, que trabaja con brochas gigantes movidas por una grúa industrial[8]; y ejemplos curiosos son las pistolas empleadas como herramienta de trabajo en la obra de Niki de Saint-Phalle, que «tirotea» con una escopeta las bolsas rellenas de pintura escondidas entre otros materiales que componen su obra[9]; las técnicas de disparo de pigmentos de Anish Kapoor en *Shooting into the Corner*[10]; las de Marcaccio, que dispara literalmente la pintura al soporte con precisión militar[11]. También hay autores, como Isabel de la O, en los que la propia herramienta es su obra artística en una fusión clara entre el proceso y el útil con el que se realiza[12] (fig. 4).

8. https://fabienneverdier.com/
9. https://www.youtube.com/watch?v=s5MUxuY4Hbw
10. https://www.bing.com/videos/search?q=Anish+Kapoor
11. https://www.youtube.com/watch?v=yMB5rttphBk
12. https://isabeldelao.com/

Figura 4. Herramientas como objeto artístico de Isabel de la 0

Basándonos en información en línea de la ESCRBC hemos reproducido obras de artistas como Fabián Marcaccio, que fabrica sus rastrillos dentados para «peinar» sus pinturas[13]; Pierre Soulages que también «rastrilla» sus cuadros y los riega con una manguera de pigmentos parcialmente aglutinados[14]; Sam Francis, que usa la técnica de *splattering* o salpicado con un cepillo; Gerard Richter, que realiza sus técnicas de arrastre con espátulas gigantes[15] (fig. 5); Joan Hernández Pijuan, que hace esgrafiados y «araña» sus pinturas con espátulas y «punzones»[16]; o Bradley Hart, que emplea jeringas para inyectar pintura en plástico de burbujas[17] (fig. 6).

Figura 5. Reconstrucción de la técnica de arrastre de Gerard Richter

13. https://www.youtube.com/watch?v=ciZYk6kGkyQ
14. https://www.youtube.com/watch?v=aYShmwZI5cs
15. https://www.youtube.com/watch?v=yF6EluMNR14
16. http://www.hernandezpijuan.org/
17. https://www.youtube.com/watch?v=TeFzpshBwwk

Figura 6. Reconstrucción de la técnica de inyección de Bradley Hart

Reproducción de las fases del proceso creativo

Reproducir las fases de un proceso creativo es uno de los aspectos más difíciles y controvertidos de este trabajo. En el ámbito de la conservación y restauración de bienes culturales este aspecto suele ser llevado a cabo por el restaurador, por ello es importante que tenga una sólida formación en técnicas artísticas; o, en su defecto, la reconstrucción del proceso creativo debería ser ejecutada por un especialista. El éxito de una reconstrucción depende del método de aplicación de materiales, no sirve con una reconstrucción exacta de las sustancias si posteriormente no se usa adecuadamente la técnica procedimental (fig. 7).[18]

18. Por ejemplo, en el vídeo del Getty Institute, publicado en diciembre de 2014, sobre la restauración de la obra de Jackson Pollock, *Mural*, que está enfocado en el análisis científico y la reproducción de maquetas, las personas responsables de reproducir el *dripping* de Pollock lo hacen de una forma discutible <https://www.youtube.com/watch?v=EWAbVpkV0jQ>.

Figura 7. Reproducción del proceso creativo de Rogier Van der Weyden

En el arte actual, a diferencia del tradicional, existe una dificultad añadida producida porque la obsolescencia de las técnicas empleadas por los artistas es grande, incluso en tiempos demasiado cortos. Es decir, el mismo artista puede realizar sus creaciones empleando procesos tradicionales o actuales (industriales o digitales) indistintamente y sin preocuparse de la continuidad técnica en su obra. Un ejemplo significativo es la obra de Fabián Marcaccio, que abarca desde la extrusión de pintura a modo de espaguetis coloreados[19] al empleo de técnicas 3D[20].

En todos estos casos, los blogs personales de los artistas y los recursos en línea donde queda registrado el proceso creativo constituyen la fuente principal para ver y comprender la génesis de la obra.

19. https://paintantsstudio.blogspot.com/2013/02/
20. https://paintantsstudio.blogspot.com/2014/05/

La estructura material de un cuadro (elemento sustentante y elemento sustentado) y sus fases de ejecución, que abarcan: soporte, preparación, dibujo, capa pictórica y barniz, características de los procesos pictóricos históricos, se mantienen en numerosos artistas contemporáneos. Sin embargo, una gran diferencia (y reto) para la reproducción de procesos artísticos actuales en comparación con los antiguos es el hecho de que la estructura convencional de una obra artística en muchos casos cambia radicalmente. De esta manera, el artista puede decidir romper intencionadamente el soporte para generar determinados efectos estéticos. Tal es el caso de Lucio Fontana (fig. 8), Alberto Burri (fig. 9), Bosco Soddi y Manuel Millares.

Figura 8. Reconstrucción de Lucio Fontana

Figura 9. Reconstrucción de Alberto Burri

Otros degradan el soporte para obtener efectos y texturas, como en el caso de Adrian Schiess, que ataca sus soportes de espumas termoplásticas. Por otra parte, el artista puede emplear el pigmento sin aglutinante, como en el caso de Shirazeh Houshiary[21]; o de Anish Kappor, que usa pigmentos coloreados lanzados con una máquina agrícola acondicionada al efecto[22].

21. https://www.youtube.com/watch?v=GwTehaUOkhg
22. https://www.youtube.com/watch?v=fJTGwNKMP8Y

El artista puede introducir la pintura dentro del soporte tal como hacen María Aranguren[23] (fig. 10) o Bradley Hart, así como aplicarla en anverso y reverso como hace Helmut Dorner.

Figura 10. Reconstrucción de María Aranguren

También pueden usar transparencias sin veladuras por acumulación de estratos correspondientes a la superposición de soportes transparentes coloreados como hacen Ivelisse Jiménez (fig. 11) o Michael Laube.[24]

Figura 11. Reconstrucción de Ivelisse Jiménez

23. http://www.mariaaranguren.com/index.php
24. http://www.michaellaube.com/

Dentro del ámbito de la metodología de trabajo para reproducir procesos es importante conocer con qué técnica trabaja el artista: veladuras, empastes, lavados, texturados matéricos, *alla prima*, pincel seco, reservas, fundido, esfumado, salpicado, soplado, improntado, goteado, vertido o esgrafiado, dentro de las más tradicionales, y *collage*, *pouring, dripping* activo o controlado, *soak-stain*, arrastres matéricos lineales o gestuales, extrusionados, inyectados, relieves, *décollage*, acribillados y más términos, algunos inventados, con los que bautizar las nuevas técnicas para definirlas (que no encorsetarlas) con más precisión.[25]

El deterioro como valor estético

El deterioro, que en las obras de arte tradicionales se considera un claro indicio de que la vida de una obra corre peligro y es una señal de alarma para que el restaurador mitigue o corrija el daño, es en la actualidad un hecho intencionado en la génesis artística. Muchos artistas usan degradaciones intencionadas con un valor de estilo, como un lenguaje creativo que cambia nuestras consideraciones estético-filosóficas sobre la función y la contemplación de una obra de arte.

Ha sido recientemente mediática la exposición en el Museo del Prado de Cai Guo-Qiang[26] que explosiona la pintura a base de detonaciones con pólvora coloreada. La técnica combustiona parcialmente la pintura y el soporte igual que en la obra de otros artistas como Alberto Burri, que quemaba y agujereaba plásticos[27].

La utilización de materiales degradados encontrados y recogidos de la intemperie es un principio recurrente en movimientos artísticos como el *Arte Povera*, el Informalismo, el *Art Brut*, el *décollage*, etc. Asimismo, los efectos como las retracciones de pinturas y los barnices son un recurso estético en movimientos y artistas como Tàpies, Lucio Muñoz, Adrian Schiess[28].

---

25. Algunos ejemplos de las técnicas de aplicación de la capa pictórica de artistas modernos y contemporáneos reproducidas en la ESCRBC son: *dripping* o goteo (Jackson Pollock, Pat Steir, Callum Innes, Marcus Linnenbrink); *soak-stain painting* (Helen Frankenthaler, Morris Louis); *pouring* (Bruce Ridley, Holton Rower); arrastre (Gerard Richter, Rafael Canogar, Pierre Soulages, Peter Krauskopf, Yago Hortal); arrastre circular (James Austin Murray, Kazuo Shiraga); textura matérica (Jean Fautrier, Dubuffet, Antoni Tàpies, Anselm Kieffer, Bram Bogart, Jason Martin); pintura con relieves (Miquel Barceló, Fabián Marcaccio, Dennis Hollingsworth); *collage*, *papier colle* (Picasso, Braque); fotomontaje (Man Ray); *décollage* (Raymond Hains, Mimmo Rotella, Jacques Mahé de la Villeglé y Wolf Vostell).
26. https://www.museodelprado.es/actualidad/exposicion/el-espiritu-de-la-pintura-cai-guo-qiang-en-el/50bb73ba-0e60-47da-86b9-e86a46df8a3c
27. https://www.guggenheim.org/arts-curriculum/topic/techniques
28. https://vimeo.com/116257245. También disponible en https://fundacionbarrie.org/coleccion/artistas/schiess.html

Hay otros artistas como Alberto Burri (fig. 12) y Bosco Sodi[29], Margaret Boozer, Sophie Cauvin, Andy Goldsworthy o Pavel Buchler que utilizan el craquelado como elemento expresivo de sus obras. Este aspecto inicialmente es un defecto (*craquelé*, término francés que significa «roto») ya que es un fenómeno común a las pinturas que se da por el envejecimiento y en el que en la superficie se desarrollan fisuras debido al estrés, la tensión y los cambios ambientales debidos al paso del tiempo. Nos surge la duda de hasta dónde debe intervenir el restaurador, cómo saber si la grieta es original o se ha magnificado con el tiempo.

Figura 12. Reconstrucción de craquelado de Alberto Burri

Es decir, se plantea un problema muy importante para la conservación y restauración de una obra de arte ya que el límite de lo que se debe restaurar no es nada preciso. En este caso, la reproducción de estos procesos puede aportar datos importantes para comprender la obra y proponer los tratamientos adecuados[30].

29. https://www.boscosodi.com/
30. El extremo de esta tendencia es el arte autodestructivo creado por Gustav Metzger después de la Segunda Guerra Mundial, que básicamente destruye con ácido las obras, por ejemplo, pulverizando ácido en nailon y realizando un trabajo creativo y autodestructivo.

Análisis de laboratorio, envejecimiento artificial acelerado de las muestras y contrastación analítica

Para realizar una reconstrucción adecuada se necesita contar con un equipo interactivo compuesto por profesionales del área científica, histórica, de restauración y plástica.

Para obtener resultados fiables es imprescindible poder someter los materiales y/o la muestra a un envejecimiento artificial acelerado acorde con el periodo reproducido (fig.13). Por ello, la colaboración con los departamentos científicos deberá ser una constante en la reconstrucción de recetas y procesos técnicos. Hay que tener en cuenta que las interacciones entre los materiales o la ejecución y envejecimiento de la técnica son responsables del aspecto que la obra presenta hoy en día. Tal y como hemos señalado, a veces los artistas emplean técnicas donde el uso de materiales ya degradados o sometidos a procesos de degradación forma parte de su expresión artística y en estos casos las maquetas sometidas a procesos de envejecimiento pueden aportar datos muy importantes para los conservadores y restauradores, sobre todo a la hora de discernir entre la «degradación original» y la «degradación del tiempo» en una obra.

Figura 13. Muestras de preparaciones antes del envejecimiento artificial acelerado

Conclusiones

Las reconstrucciones tienen gran interés en el campo de la conservación y restauración porque permiten una aproximación a los materiales, al manejo de herramientas, al estudio de los estratos matéricos, al proceso compositivo y a su comportamiento a lo largo del tiempo. La intervención del restaurador se ve altamente beneficiada por estos conocimientos porque a través de las reconstrucciones, tanto de procedimientos históricos como de procesos de arte actual, se puede entender el estado que tiene una obra de arte en el momento actual, las interacciones entre los distintos componentes de la obra y los procesos de deterioro que le hayan podido afectar. Además, a través de las reconstrucciones se pueden plantear políticas y acciones eficientes para la conservación preventiva de la obra en cuestión.

En el plano metodológico, se ha comprobado que es de vital importancia realizar un estudio previo de las fuentes documentales sobre materiales, recetas o sobre un procedimiento concreto para poder seleccionar las recetas y procesos técnicos más representativos o los empleados habitualmente por el artista.

El estudio de una colección de recetas de procedimientos artísticos permite, en primer lugar, contextualizar los materiales y técnicas descritos en su época.

En segundo lugar, este estudio permite determinar su valor como fuente vigente para la práctica artística a lo largo del tiempo y comprobar las tendencias y gustos de talleres y autores.

En tercer lugar, la reconstrucción de recetas permite la recuperación de productos de fabricación artesanal y de herramientas tradicionales y actuales que facilitan la comprensión de las fases y técnicas ejecutivas empleadas por los artistas. Tanto si se trata de recetas históricas como si lo son de arte actual, hay que desarrollar las reconstrucciones con materiales cuidadosamente seleccionados, lo más cercanos posible a los empleados por los artistas en su época. Sin embargo, en el plano didáctico, consideramos muy interesante reproducir los procesos de ejecución técnica aunque no utilicemos los mismos materiales históricos. En ese sentido, en el taller de Procedimientos y Técnicas Artísticas de la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales se han reproducido tratados, recetarios y procesos artísticos desde la Edad Media hasta la actualidad.

En cuarto lugar, es necesario no solo reconstruir el proceso de fabricación de un material, sino que hay que aplicarlo para poder comprobar su función y vigencia como material artístico. Para realizar este trabajo es recomendable la actuación de un especialista en la materia que sepa aplicar los estratos de la técnica procedimental.

En quinto lugar, permite investigar los efectos reales de los procedimientos descritos y los procesos de degradación; y, sobre todo, ha permitido comparar las reconstrucciones con las obras reales y llegar a una comprensión más profunda de su proceso de creación.

En sexto lugar, para realizar una reconstrucción adecuada se necesita contar con un equipo interactivo compuesto por profesionales del área científica, histórica, de restauración y plástica. Es imprescindible para obtener resultados fiables poder someter los materiales yo/ la muestra a un envejecimiento artificial acelerado acorde con el periodo reproducido. Por ello, la colaboración con los departamentos científicos deberá ser una constante en la reconstrucción de recetas y procesos técnicos.

En séptimo lugar, se evidencian lagunas terminológicas para denominar algunas técnicas artísticas. En el arte actual esta carencia se subsana englobando el proceso dentro de la denominación «técnica mixta». En las reconstrucciones hemos tenido que inventarnos algún término para poder nombrar procesos artísticos y es necesario generar nuevos vocabularios con los que denominar las nuevas técnicas para definirlas con más precisión.

Gracias a los avances científicos aplicados a la conservación y restauración, se obtendrán en el futuro nuevos datos relevantes para la reconstrucción de recetas y procesos históricos, y las reconstrucciones serán una valiosa y necesaria herramienta de trabajo antes de abordar la restauración de numerosas obras de arte.

Referencias bibliográficas

AA. VV. *Rothko Conservation Project*. [En línea] Disponible en: https://www.tate.org.uk/about-us/projects/rothko-conservation-project [consulta: 07/02/2018]

Carlyle, L. *The Artists´ Assistant*. Londres: Archetype Publications, 2001.

Clarke, M; Townsend, J. H.; Stijnman, A. *Art of the Past. Sources and Reconstructions*. Londres: Archetype Publications, 2005.

Kroustallis, S. «Reading the Past: methodological considerations for future research in Art Technology». *Art Technology: Sources and Methods*.Kroustallis, S. *et al.* (Eds.). Londres: Archetype Publications, 2008a, pp. 23-27.

Kroustallis, S. *Diccionario de materias y técnicas artísticas (I. Materias)*. (Tesauro para la catalogación de bienes culturales.) Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2008b.

Kroustallis, S. *Diccionario de materias y técnicas artísticas (II. Técnicas)*. (Tesauro para la catalogación de bienes culturales.) Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.

Kroustallis, S.; Egido, M. del C. Fatto, D. *Los pigmentos artificiales en las técnicas pictóricas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2012.

Stols-Witlox, M. *A Perfect Ground: Preparatory Layers for Oil Paintings 1550-1900*. Londres: Archetype Publications, 2017.

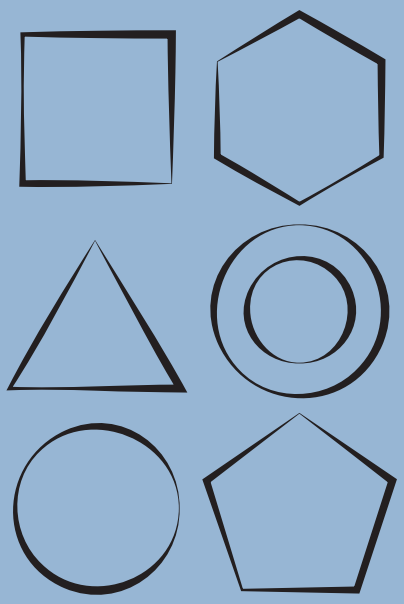
Van Eikema Hommes, M. *Changing Pictures*. Londres: Archetype Publications, 2004.

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

Articulación del texto en pasajes muy silábicos y de tempo rápido en la literatura vocal lírica alemana

Susana Martín Dudoignon



Articulación del texto en pasajes muy silábicos y de tempo rápido en la literatura vocal lírica alemana

Susana Martín Dudoignon

Escuela Superior de Canto de Madrid (ESCM)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Fonética aplicada; silábico; prosodia; fricativas

Resumen

El presente trabajo pretende establecer una metodología de aplicación inmediata para abordar pasajes rápidos y texto silábico de la literatura vocal lírica alemana. En primer lugar, se presentan algunos aspectos clave del sistema fonético-fonológico del idioma que se aplicarán después. En segundo lugar, se exponen aspectos acústico-perceptivos relevantes con respecto a la inteligibilidad del texto lírico cantado. La búsqueda de pasajes de las características mencionadas lleva a un buen número de piezas de varios estilos y épocas. Entre estas se selecciona un *Lied* de Felix Mendelssohn. Se analiza en cuanto a sus aspectos articulatorios, prosódicos e interpretativos, y se plantean ejercicios fonéticos específicos. Las recomendaciones formuladas se contrastan con dos grabaciones profesionales de referencia. Como último paso, se describe el trabajo práctico llevado a cabo sobre este *Lied* con una alumna de la Escuela Superior de Canto de Madrid (ESCM).

Introducción

No quisiera dar comienzo a esta comunicación sin antes expresar mi profundo agradecimiento al comité científico del I Congreso Internacional de Investigación y Creación (INCREA 2019) para las EEAASS de la Comunidad de Madrid, por permitirme publicar este trabajo, y de felicitar al comité organizador por esta magnífica iniciativa que, con toda seguridad, encaminará a las Enseñanzas Artísticas Superiores hacia la vía académica, como una disciplina más, pero sin perder de vista todas las particularidades que las caracterizan.

Y entrando ya en la materia de la presente comunicación, esta entra dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas aplicados al canto lírico. Se trata de una materia interdisciplinar, para la que es necesario dominar el idioma en cuestión, pero también es más que deseable tener una formación musical y vocal, además de conocer bien el repertorio sobre el que trabajan los alumnos de estudios superiores de Canto. Estamos a caballo entre el mundo de la música vocal lírica, la lingüística aplicada y la acústica.

Existen múltiples tratados sobre la fonética del alemán desde el punto de vista de los hispanoparlantes. También existen tratados sobre su aplicación al canto lírico, pero la mayoría desde un punto de vista anglosajón. Con las excepciones de los trabajos de autoras españolas como Barón (2016), Hernández (2016) y Posadas (2008, 2016), que tratan, respectivamente, la fonética alemana aplicada al canto y cuestiones acústicas y perceptivas del canto lírico, en particular, no existen otros trabajos de este campo tan específico que estén planteados desde el punto de vista hispanoparlante. No hay, concretamente, ningún trabajo que describa cómo abordar los pasajes de la literatura vocal lírica alemana que se revisten de la máxima dificultad articulatoria, como los que trata el presente estudio. Los objetivos son localizar dichos pasajes, plantear los recursos con los que abordarlos y contrastar esto con la realidad mediante la comparación con grabaciones de referencia y mediante el trabajo práctico con alumnos.

Desarrollo y metodología

El idioma alemán tiene fama, entre los hispanoparlantes, de ser un idioma áspero, compuesto principalmente por consonantes y, por tanto, impronunciable (Miller, 1997, cap. 17). Sin embargo, algunos de los pasajes más renombrados de la música vocal de todos los tiempos están en lengua alemana y nadie cree que el idioma impida su interpretación ni su disfrute.

A priori, cuesta hacerles creer a los alumnos de canto que un idioma así, en el que la proporción de consonantes con respecto a vocales es unas tres veces mayor que en español, también sea un idioma en el que se pueda mantener un *legato*. El catedrático de dicción Gerathewohl (1955, p. 88) lo expresaba así: «Das Deutsche [...] hat nicht weniger als andere Sprachen sein 'Legato', wenngleich die Unterschiede zwischen stark betonten, wenig betonten und unbetonten Silben [...] größer sind als in anderen Sprachen»[1].

Desde el mundo del canto, Fischer-Dieskau (1985, p. 452), uno de los «liederistas» más importantes del siglo xx, también afirmaba que es posible cantar *legato* en alemán. En mi experiencia como profesora de alemán aplicado al canto, pero también basándome en mi experiencia como cantante, he visto que el punto clave es precisamente ese: conseguir mantener la línea de canto sobre las vocales a la vez que las consonantes se hacen inteligibles para el oyente, sin que por ello estas frenen la línea, ni la «troceen». Mientras que los nativos alemanes o los conocedores del idioma pueden tender a «sobrepronunciar» las consonantes, provocando así un *legato* insuficiente, los cantantes que no conocen la lengua alemana pueden pecar de falta de inteligibilidad en su canto, tanto por falta de definición en el color vocálico, como por falta de consonantes. Lo que dicho así parece una obviedad, no lo es cuando se trata del alemán cantado, ya que posee 17 colores vocálicos, frente a los 5 del castellano y, como se ha mencionado antes, una proporción mucho mayor de consonantes. La manera de abordar esta problemática parte, evidentemente, de un estudio pormenorizado de la fonética del alemán y su aplicación al canto.

Si hablamos de inteligibilidad, tenemos que tocar inevitablemente cuestiones de acústica y de percepción. Dos autoras españolas, Hernández (2016) y Posadas (2008, 2016), ambas también cantantes, han publicado estudios sobre estos temas y su intersección con la técnica vocal del canto lírico, a la vez que han hecho una amplia revisión bibliográfica de las investigaciones sobre acústica del canto que se han llevado a cabo, a nivel internacional, desde los años 70.

Como se menciona más arriba, no hay ningún estudio publicado que se base en ejemplos prácticos de la literatura vocal alemana, que contemple específicamente aquellos pasajes que por cuestiones de articulación del texto y otras cuestiones musicales se revistan de la máxima dificultad. La experiencia nos ha llevado a reconocer una serie de problemas en estos y a establecer unas estrategias clave para abor-

1. El alemán no tiene menos *legato* que otros idiomas, si bien las diferencias entre sílabas fuertemente, poco o nada acentuadas es mayor que en otras lenguas. (Las traducciones en esta comunicación son de la autora).

darlos, que ahora recogemos en el presente trabajo, para solucionar las dificultades típicas que presentarán cantantes hispanoparlantes a la hora de cantarlos. El método propuesto pretende ser eminentemente práctico. Supone que el cantante no solo conozca en profundidad la fonética del alemán, sino que además utilice todos los recursos articulatorios, acústicos y expresivos que esta le brinda y los funda con su técnica vocal. También queremos que el enfoque sea «desde la propia música» (de los fragmentos seleccionados), constituyendo un método que exponga conocimientos relevantes para la interpretación de dichos fragmentos (Pliego, 2017) y, en concreto, los referidos a su texto.

Si bien el presente trabajo se basa, en gran medida (aunque no solo), en la experiencia docente obtenida en la ESCM, y todos los colaboradores son profesores o alumnos de dicho centro, el método pretende ser aplicable no solo en ese ámbito, sino también en otros centros de enseñanza del canto lírico y, por otro lado, igualmente a profesionales del canto que deban enfrentarse a estos pasajes. Siempre, naturalmente, observando las dificultades características de los cantantes hispanoparlantes para con la fonética alemana.

Aspectos lingüísticos: el sistema fonético-fonológico del idioma alemán (resumen)

La primera dificultad que presenta la fonética del alemán es el alto número de colores vocálicos, en comparación con el español; se trata de 17 vocales, reducibles a 14 colores vocálicos, mientras que en español hay cinco vocales. También la aparición de vocales fonéticamente largas o cortas, concepto que no existe dentro de la fonética española. En palabras de Myriam Alió (1983, p. 61): «las vocales del alemán son claras y muy definidas, pero la abundancia de consonantes de esta lengua demanda un perfecto trabajo de la articulación y un especial control del aire para que las mismas no sean obstáculo a la línea melódica».

Efectivamente, la siguiente dificultad fonética es la elevada proporción de consonantes, en comparación con el español, que se traduce en las combinaciones o en los grupos consonánticos que se deben formar. A modo de ejemplo, ponemos esta palabra compuesta y su transcripción fonética[2]:

2. Toda transcripción fonética que aparezca en el presente trabajo sigue las normas de la *International Phonetic Association* (IPA), así como las dos obras de referencia para la fonética en el mundo de la escena y el canto lírico, el *Duden* (2005) y el *Siebs* (1969); ambas obras se conocen por esos nombres, genéricamente, aunque las referencias bibliográficas al *Duden* se harán por el nombre del autor principal: Mangold.

deutschsprachig[3] ['dɔɪtʃˌʃpra:xɪç]

La secuencia de siete consonantes, /tschspr/, que a un hispanoparlante le parecería impronunciable, se reduce a cinco fonemas, [tʃʃpr], de los cuales los dos que son iguales pueden fundirse en uno único (Mangold, 2005). Los cuatro fonemas restantes recomendamos articularlos, a efectos de practicarlos, de dos en dos, [tʃ] como los dos de final de la primera sílaba, y [pr] como los dos de comienzo de la segunda sílaba. La experiencia nos muestra que este modo de proceder hace la pronunciación de la palabra asequible e incluso psicológicamente permite que los alumnos ya lo vean de otra manera.

En este ejemplo ya vemos la importancia de construir encadenamientos consonánticos; cantando esto es tanto más importante, puesto que la línea de canto se lleva sobre las vocales. Históricamente, por influencia y tradición de la escuela vocal italiana, la elevada proporción de consonantes alemanas se consideraba un impedimento a la hora de cantar. Wagner lo puso en tela de juicio (Whitener, 2016, p. 159) y con ello creó las bases de una escuela de canto alemana (Martienssen, 1993, p. 79).

> Dass der künstlerischen Einsicht Wagners in die malerisch-charakteristische Kraft der deutschen Konsonanten die theoretische Einsicht in ihren stimmbildnerischen Wert gefolgt ist, muss der deutsche Sänger dankbar begrüßen. [...] Einesteils sind ihm dadurch die Möglichkeiten eines vollen Erfassens der stilistischen Forderungen der Komposition aller Zeiten gegeben. Anderenteils aber erweist sich das bewusste Ausarbeiten der konsonantischen Grundlage als ein immer neues Ausbaumittel der stimmlichen Fähigkeiten. Der Sänger muss den Wert der Konsonanten genau kennen [...] bei den klingenden, ein weitestmögliches Beibehalten des Vokalinhaltes, dass eine groβe Weitung der Räume ergibt, - bei den nichtklingenden ein Ausnutzen der Luftschleuderkraft [...].[4]

De la misma manera que el carácter de los pueblos se diferencia entre todas las naciones europeas, sus idiomas, fiel reflejo de su cultura, deben abordarse de formas distintas, con total apertura de mente y flexibilidad. No es de extrañar, entonces, como afirma Miller (1997, cap. 17), que la lengua y el carácter sean la base dife-

3. *Deutschsprachig* significa germanoparlante.
4. El cantante alemán debe agradecer que la visión creadora de Wagner acerca de la característica fuerza plástica de las consonantes alemanas resultara en una revalorización de su poder como herramienta en la formación vocal. [...] Por un lado, esto le permitirá cumplir con las exigencias estilísticas en composiciones de todos los tiempos. Por otro, el trabajo consciente sobre la base consonántica se mostrará, una y otra vez, como medio de desarrollo de las capacidades vocales. El cantante debe conocer exactamente el valor de cada consonante [...] en las sonoras, conservar lo más posible su contenido vocálico, que a su vez provoca un ensanchamiento de los espacios de resonancia; en las sordas, debe aprovechar su capacidad de impulso.

renciadora de las distintas escuelas de canto, como la italiana, alemana, francesa o inglesa. En este sentido, quizás no sea posible abordar un repertorio alemán desde un punto de vista italiano o español, sino que más bien debiera abordarse desde el conocimiento de la cultura y la lengua alemanas. Es una cuestión interesante, pero no es objeto del presente trabajo.

Por mucho que encontremos vías de presentar la problemática a los alumnos de una manera más pedagógica, más asequible, incluso restándole importancia, nada sustituye a la práctica. La experiencia nos muestra que la mayoría de los hispanoparlantes requiere un cierto tiempo para acostumbrar la musculatura articulatoria bucal y facial[5] a nuevas combinaciones consonánticas inexistentes en castellano u otros idiomas hablados en España. Hay multitud de ejercicios que son buenos para esto. La mejor fuente será siempre la propia música vocal; sacar ejercicios fonéticos de piezas escritas en distintos estilos es una fuente inagotable y utilísima, en este caso.

Destacamos a continuación solo una serie de ejercicios que, aunque no están sacados de piezas musicales, nos parecen muy interesantes para calentar y movilizar dicha musculatura bucal (Riesch, 1972, pp. 44, 54). Con poca abertura de la mandíbula, los dientes superiores próximos al labio inferior y la punta de la lengua elevada, intentamos sentir la resonancia de estas consonantes en el pecho:

fitifitifit *pitipitipit* *kitikitikit*

piketepikete *kipetekipete* *tikepetikepe*

Si el ejercicio se lleva a cabo susurrándolo, se aprende que lo hay que hacer es encadenar las consonantes con su aspiración posterior, es decir, /p-t-k/, /k-t-p/, /t-k-p/. Las vocales entre ellas comenzarán a sonar por sí solas. Riesch no menciona si estos ejercicios se realizan hablando o también cantando. Pensamos que las dos cosas serían recomendables. Para cantarlos, se pueden realizar sobre una misma nota, en diferentes tesituras, en grados conjuntos ascendiendo o descendiendo a una tercera o hasta una quinta, e incluso en escala completa. En nuestra experiencia podemos decir que es muy típico que un coro alemán o inglés haga ejercicios de calentamiento vocal de esta forma, mientras que es muy poco habitual que un coro español lo haga —cuando precisamente sería lo más necesario—y menos aún un solista vocal, aunque por supuesto habría que apoyar esta afirmación mediante datos estadísticos.

Otros ejercicios para fomentar la flexibilidad articulatoria de la lengua son aquellos que unen las parejas de consonantes oclusivas, pero también las sonoras /m/ y /n/, y que hay que realizar pronunciándolos deprisa (*ibid*.):

5. Por establecer un símil, es lo mismo que cuando se estudia un instrumento y se requiere un tiempo para adquirir destrezas en los dedos o en el manejo de un arco.

tada**t**ada**t**ada**t**ada	da**t**ada**t**ada**t**ada**t**a
paba**p**aba**p**aba**p**aba	ba**p**aba**p**aba**p**aba**p**a
kege**k**ege**k**ege**k**ege	ge**k**ege**k**ege**k**ege*k*e (con [e:])
mini**m**ini**m**ini**m**ini	**m**üni**m**üni**m**üni**m**üni etc.

Observamos que, si se tensa la parte posterior de la lengua, no habrá forma de articularlos deprisa. Es igualmente importante que la lengua se apoye en el correspondiente lugar para impulsar la consonante, aunque /b/, /d/, /g/ se perciben solo cuando suena una vocal subsiguiente: la /b/, al separar la parte interior de los labios, como si nos costara separarlos, la /d/ al separar la punta de la lengua de la región dentoalveolar, y la /g/ al separar el dorso de la lengua del paladar.

Por otro lado, /p/, /t/ y /k/ se realizan mediante la aspiración que les sigue[6]. En la /p/ tenemos la sensación de invertir más energía, cosa que se produce desde el labio superior, mientras que en la /b/ es el labio inferior el que empuja levemente el superior. En la /d/, la lengua toma la energía suavemente de un punto por encima de la /t/, que a su vez requiere su energía del rebote de la punta de la lengua contra los dientes superiores. Y de un modo similar, en la /k/, el dorso de la lengua se apoya en un punto posterior a la /g/. Experimentar e interiorizar estos movimientos articulatorios ayuda a darse cuenta del tiempo que se requiere para comenzar a emitir, desarrollar y completar estas consonantes[7].

Hay que darles espacio a las consonantes alemanas, si se quiere que la pronunciación sea clara y fluida (*ibid.*). Tanto más cuando muchas de ellas son nuestras «aliadas» para desarrollar el *legato*; el concepto de «*legato* consonántico» está descrito en la literatura, entre otros, en el tratado de Martienssen *(opus cit.)*. Esto es especialmente importante en el caso de consonantes de comienzo y de final de palabra, o en agrupamientos de consonantes (Riesch, *ibid.*); por tanto, es de máxima relevancia para los pasajes que va a estudiar el presente trabajo.

> Es ist an das Gesetz zu erinnern, dass schon Hiller 1774 und ähnlich nach ihm viele andere aufstellten: Die Vokale sollten auf der Zählzeit erklingen; die Konsonanten sind im davor liegenden Taktteil unterzubringen. Es wird also nicht nach Sprachsilben, sondern nach Lautwerten getrennt. So durch Konsonanten

6. De hecho, hasta comienzos del siglo xx muchas palabras se escribían con /th/ en vez de solo /t/. Hoy en día, esto se considera un arcaísmo ortográfico.
7. En alemán hay dos términos muy apropiados para esto: *Anlaufzeit* y *Auslaufzeit*, que podrían traducirse por 'tiempo de preparación o impulso', y 'tiempo de desenlace', respectivamente. En inglés, se usa el término *consonant onset-time*. Relacionado con esto está el término *voice onset time* (Néron, 2017, p. 197): el tiempo que transcurre entre la liberación de la articulación de una consonante oclusiva, por ejemplo, y el comienzo de la sonoridad de la voz cantada.

> vorbereitete Töne bergen das ganze Geheimnis rhythmischen Flusses in der gesanglichen Sprache (Fischer-Dieskau, 1985, p. 459)[8].

La regla a la que alude la cita es bien conocida por los cantantes profesionales y por los directores de coro (Heizmann, 2001, p. 81). Aquellos estudiantes que comienzan su carrera superior de Canto con una amplia experiencia coral, probablemente ya lo tengan asumido. No es casualidad que la enunciara, por primera vez, un maestro de canto germanoparlante, como era Hiller (1780, p. 25): «*Gut gesprochen ist halb gesungen*».[9] Cabe mencionar aquí, que el método de Hiller es sorprendentemente actual en sus afirmaciones sobre la técnica vocal y las costumbres de los cantantes, a pesar de haberse escrito hace más de dos siglos.

Las consonantes fricativas se usan mucho para ejercicios de respiración, como por ejemplo la /f/, que se forma por la aproximación de los dientes superiores al labio inferior. Su versión sonora, la /w/ o [v], se consigue añadiendo una vibración o fonación a la anterior. La /w/ necesita especialmente su tiempo de preparación; por tanto, eso hay que tenerlo en cuenta a la hora de comenzar una palabra con esa consonante y adelantarla al pulso correspondientemente. La vocal que le siga irá cargada de energía. Pensamos que esto es así porque para sumar la vibración a la consonante, y hacerla sonora, hay que conectar el flujo de aire desde el soporte abdominal, lo que supone un buen «apoyo»[10]. Al hacer esto, la vocal que sigue va automáticamente más apoyada y, gracias a ello, probablemente sin tensiones en la laringe.

La /s/, también fricativa, se produce cuando la corona de la lengua se arquea hacia el paladar. Lo que diferencia la /s/ española de la alemana es que esta última es más apical; la punta de la lengua debe aproximarse a la parte interior de los dientes inferiores, aunque también puede conseguirse aproximándola a los dientes superiores y los alveolos (Mangold, 2005). Tanto de una forma como de otra, para hacer esta /s/ apical audible, se requiere más emisión de aire y eso hay que tenerlo en cuenta al cantar. La versión sonora, [z], resuena tanto en la cavidad bucal como en el pecho, al igual que la [v] *(ibid.)*.

---

8. Debe recordarse la regla que ya formuló Hiller en 1774, y que otros muchos reutilizaron posteriormente, de forma similar: las vocales deben caer sobre el pulso, mientras que las consonantes (de comienzo de palabra) deben acomodarse en el pulso anterior. Por tanto, el texto no se reparte por sílabas, sino según el valor (o la duración) de los fonemas. Los tonos que se preparan así, mediante las consonantes, encierran lo que es verdaderamente el secreto del ritmo fluido del idioma cantado.
9. [Un texto] bien pronunciado está ya medio cantado.
10. El «apoyo» es probablemente uno de los conceptos más debatidos en el mundo del canto. No vamos a entrar más en ello, en este trabajo, porque se sale de su ámbito, si bien parecía oportuno mencionarlo en este punto.

Si con las consonantes oclusivas y fricativas aprendemos a flexibilizar la articulación labial, la punta y el dorso de la lengua, con las sonoras fomentamos las resonancias vocales. Ya hemos hablado de la [v] y la [z], a las que se suman la [m], [n], [ŋ] y la lateral [l].

Los hispanoparlantes tienden a no prestar atención a las terminaciones de palabra en /m/ o /n/, y a hacer siempre una /n/, que requiere menos esfuerzo articulatorio. Los oriundos de algunas zonas de la Península o de varios países de Sudamérica tienden a velarizar las /n/ de final de palabra, es decir, las pronuncian como [ŋ][11]. Nada de esto debe hacerse en alemán, ya que cambiar una /m/ final por una /n/ es, por ejemplo, una falta gramatical. Como la gramática alemana posee declinaciones y sus casos se diferencian con terminaciones añadidas a determinadas palabras, el pronunciar claramente estas terminaciones añade un punto importante de inteligibilidad al texto. Así, las /n/ finales deben tener su espacio propio en el que resonar, aspecto que la experiencia nos muestra siempre hay que corregir en hispanoparlantes.

En cuanto a la /l/, en alemán se articula en el mismo lugar que en castellano, y no más atrás (Ophaug y Stenbrenden 2017, p. 65) como puede ocurrir en el catalán o las lenguas eslavas. Es otro error en el que suelen caer los hispanoparlantes.

El calentamiento vocal sobre las consonantes sonoras, como [ŋ], [v], [z], [ʒ][12] y [r] es bastante común en escuelas de canto anglosajonas y alemanas (Mason, 2010), ya que el inglés y el alemán poseen esas consonantes, y es excelente para fomentar un buen apoyo. Sin embargo, no se hace apenas entre cantantes hispanoparlantes. El aprendizaje de la fonética alemana parece, pues, una buena oportunidad para conocer otros ejercicios de calentamiento y a la vez practicar esos nuevos fonemas.

La /r/ ocupa un lugar especial dentro de las consonantes alemanas en el canto. Desde la estandarización de la lengua alemana que se llevó a cabo a finales del siglo XIX, iniciativa que partió del mundo de la escena (conducente al término *Bühnendeutsch*) y que, por extensión, también sirvió para el mundo del canto lírico *(Deutsch im Kunstgesang)*, el «tratado» por excelencia de la fonética alemana, Siebs, preconiza que las /r/ se rueden, siempre, en el mundo del canto.[13] Este tratado que contempla, por un lado, la llamada *reine Hochlautung* (pronunciación culta pura), pero también la

11. Esta velarización se ha observado en gallegos, asturianos y algunas zonas de Extremadura y Andalucía. También en cantantes procedentes de Cuba, Colombia y Perú.
12. El fonema [ʒ] en alemán aparece solo en palabras de raíz no germánica.
13. Rodar una /r/ significa simplemente hacerla como en castellano. Otra cosa es que se trate de una /r/ o de una /rr/. El término alemán es *gerolltes* o *geschlagenes Zungenspitzen*-r, el inglés *rolled r o apical trill*. *Bühnendeutsch* significa «alemán para la escena». *Deutsch im Kunstgesang* significa «alemán en el canto artístico», o mejor, «en el canto lírico».

gemäβigte Hochlautung (pronunciación culta moderada), sigue siendo válido en el mundo del canto hasta la actualidad; se suele usar la última edición (Siebs, 1969).

Sin embargo, un idioma es algo vivo y las costumbres y los gustos van cambiando. Si hasta los años 50, todos los cantantes rodaban absolutamente todas las /r/, como corresponde a la *reine Hochlautung*, lo que al alemán cantado le concedía un sonido que hoy en día nos resulta ligeramente arcaico, desde ese momento, los cantantes alemanes comenzaron progresivamente a «naturalizar» el alemán cantado, haciendo las /r/ de final de palabra, especialmente en monosílabos, «vocalizadas», tal y como se hace hablando (Ophaug, 2010). Vocalizar una /r/ significa sustituirla por una pequeña vocal que, en este caso, tiene una sonoridad entre [a] y [ə]. Todos los libros de fonética que usen el sistema internacionalmente reconocido de transcripción, el IPA, usan para ello el símbolo [ɐ], como por ejemplo en Adams (2008, p. 105).

Por lo demás, consideramos que, según nuestra experiencia como docente e intérprete, y, basándonos en la escucha de multitud de grabaciones de audio y/o vídeo disponibles en línea o en soporte físico, el hacer unas /r/ vocalizadas y otras rodadas, dentro de la misma pieza, no es una incorrección, sino todo lo contrario, es algo natural, algo que ha venido con la evolución de la lengua. Es más, pensamos que poder pronunciar la /r/ de una manera u otra es un recurso articulatorio muy interesante para los cantantes, que pueden usar a su mayor comodidad.

Las consonantes compuestas, al igual que las agrupaciones consonánticas, necesitan de más tiempo de desarrollo que las sencillas (Riesch, *opus cit.*). Así, la fricativa /sch/ no solo requiere una elevación de la corona de la lengua hacia la zona alveolar y palatal, sino también un redondeo de los labios y una emisión de aire importante. En las combinaciones [ʃp] y [ʃt], esa emisión de aire se termina con /p/ y /t/, respectivamente, ambas igualmente con su aspiración posterior.

La fricativa /ch/ posee dos alófonos; el primero de ellos, el llamado *Ich-Laut*, [ç], es especialmente complicado para los hispanoparlantes. Para pronunciar su sonido fricativo- palatal, los laterales de la lengua deben rozar las muelas superiores. Muchas veces se confunde o se mezcla incorrectamente con el fonema [ʃ], si bien la experiencia nos dice que cantando, [ç] debe articularse con más aire que hablando, por cuestiones de proyección. Los cantantes cuya técnica vocal implique una posición de la lengua baja y plana, pueden tener problemas para articularlo, especialmente en notas de un registro medio a agudo. El otro alófono, llamado *Ach-Laut*, [x], suena como una /j/ española y es incómodo para cantar por su naturaleza velar, es decir, por generarse muy detrás, pero no se diferencia de cómo se pronunciaría en español.

La prosodia

La fonética de una lengua se sirve también de otros aspectos o cualidades como la entonación, la acentuación o el tiempo de articulación, que conforman lo que llamamos prosodia (Hirschfeld *et al.,* 2007, p. 158). Para hacerse entender en un idioma, no basta con aprender sus palabras, su pronunciación y sus reglas gramaticales. También hay que saber darle la entonación correcta a un grupo de palabras o discurso extendido. La prosodia del alemán se diferencia mucho de la española (Zimmermann, 2015, pp. 57, 93). Es un aspecto esencial para los estudiantes de canto, tanto más para los hispanoparlantes. Así lo afirmaba ya Hiller (1780, p. 27) cuando decía que hay sílabas largas y cortas, y que tanto los oradores como los cantantes deben tenerlo en cuenta.

El alemán es una lengua fuertemente acentuada y esto es determinante para definir su ritmo y sonoridad. Se trata de una lengua «que cuenta los acentos» (en alemán, *eine akzentzählende Sprache*; en inglés, *stress-timed*), al igual que lo es el inglés, mientras que lenguas como el español o el francés «cuentan las sílabas» *(silbenzählende Sprachen; syllable-timed)*. Sus elementos prosódicos, que son suprasegmentales[14], son:

El acento de palabra *(Wortakzent)*

El acento de frase *(Satzakzent)*

El ritmo *(Rhythmisierung)*

Las pausas *(Pausierung)*

La melodía *(Melodisierung)* y la entonación.

Se ha demostrado que la conformación de un discurso en alemán sin un ritmo y melodía adecuados lo hace menos inteligible que por el hecho de pronunciar mal algunos fonemas (Hirschfeld, *opus cit*.). Trasladando esto a la música vocal, si bien es cierto que parte de los elementos prosódicos del texto vendrán dados por la música, no se puede prescindir de ellos cuando se estudia solo el texto. Lo que hace que esté verdaderamente vivo y sea por tanto más inteligible para el oyente es la conducción prosódica de sus frases. El ejemplo más claro de esto es un recitativo. En los grandes oratorios barrocos y clásicos alemanes (Bach, Telemann, Haydn, entre otros), los recitativos suelen ir acompañados de un «continuo» —frecuentemente solo 1-3 instrumentos— que muchas veces no toca más que acordes mantenidos, con bastantes pausas. De esta manera se destaca la palabra. Como solemos decirles a

14. En fonética se entiende por segmento el mínimo elemento sonoro en que puede dividirse la lengua, normalmente un fonema. El término suprasegmental se aplica, pues, a toda característica que abarca más de un fonema.

los alumnos, no solo hay que cantar la historia sino también contarla, y para ello el texto ha de estar vivo.

El primer nivel de acentuación, sobre las palabras, tiene que ver con la importancia lexical y gramatical de estas y con cuestiones enfáticas. A modo de ejemplo nombramos los siguientes: los verbos, sustantivos y muchos adjetivos contendrán siempre una sílaba acentuada, mayoritariamente la que contenga la raíz. Los pronombres no suelen acentuarse, salvo por cuestiones enfáticas o cuando están declinados. Algunos prefijos van acentuados. En cualquier caso, este acento recae siempre sobre una sílaba, no sobre una palabra entera, salvo que sea un monosílabo. Puede contener una vocal larga o corta.

El hecho de que a veces una vocal fonéticamente larga vaya escrita bajo una nota musicalmente corta o viceversa no cambia la acentuación ni es necesariamente una contradicción compositiva. Algunos autores consideran esto una diferencia entre el alemán hablado y el cantado (Barón, *opus cit*.), es decir, que se deba cantar una vocal larga sobre una nota corta o viceversa. Personalmente pensamos que se trata de conceptos diferentes. Además, la experiencia nos enseña que el aparente conflicto se resuelve cantando el color vocálico que corresponda (lo que técnicamente se denomina la «calidad» de la vocal), ya que todas las parejas de vocales cortas-largas tienen un color diferente, a excepción de la /a/ y de la /e/ abierta, [ɛ], si bien es cierto que esta diferencia de color se aprecia menos en algunas parejas de vocales. Otro recurso que tienen los cantantes para resolver estas situaciones es destacar más la doble consonante que pueda seguir a una vocal corta. En este punto hay que resaltar que esto último es un recurso fundamentado acústica y fonéticamente que resulta sumamente útil, aunque no es una norma, pues el concepto de consonante geminada, la *doppia*, propio del idioma italiano, no existe como tal en alemán (Siebs, 1969).

No se debe confundir el acento prosódico con el acento musical de una nota (*sostenuto, marcatto o martellato*, etc.). A la hora de cantar, la experiencia nos ha enseñado que hay varias formas de acentuar o destacar una sílaba del texto; a veces basta con darle una claridad especial al color de la vocal de esa sílaba o con destacar una consonante. Un ejemplo muy ilustrativo de esto es la interpretación de Dietrich Fischer-Dieskau del *Lied Wie bist du meine Königin*[15], de Brahms (opus 32, 9). Obsérvese, por ejemplo, la definición de la vocal y la consonante /k/ de la sílaba primera en la palabra *Königin* (reina), que es la acentuada y la que constituye la raíz (compás 7, minuto 0:24). Igualmente, cómo destaca la consonante sonora /w/ en la palabra *wonnevoll* (compás 10, minuto 0:32); o cómo «estira» y pronuncia con suma

15. *Wie bist du, meine Königin!* significa «Como tú eres, ¡mi reina!, ...» o «¡cómo eres, mi reina!». [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Px2anxg3Tjk. El texto completo está en Fischer-Dieskau, 1968, p. 436.

claridad las vocales [ɛ] y [ʏ], a pesar de ser vocales fonéticamente cortas, en la palabra *Lenzdüfte* ['lɛnts,dʏftə] (aromas primaverales) (compás 13, minuto 0:41), con la secuencia de consonantes /ntsd/ perfectamente encadenada. Este *Lied* es también un magnífico ejemplo del desplazamiento de acentos que a veces encontramos, es decir, del hecho de que el acento prosódico no caiga sobre parte fuerte del compás (Martienssen, *opus cit*., p. 191). Fischer-Dieskau lo resume con las siguientes palabras, refiriéndose a este mismo *Lied* (Fischer-Dieskau 1985, p. 455):

> […] Sei es, dass vom Komponisten eine Absilbe aus Gründen der Linienführung höher als die Betonungssilbe gelegt wurde […] Nur minutiöse Selbstkontrolle kann unbetonte Silben in das Farbgepräge, in das Timbre einer Stimme einfügen, so dass dem Hörer das Gefüge der Sprachformung als nicht gestört erscheint […] Immer geht es um ein Abstimmen der Laute aufeinander. So werden dunkle Endvokale wie in Ruhe auch die Absilbe dunkler färben als etwa bei leben. Darum sind es die Schlussilben, die besonders in der deutschsprachigen Vokalmusik zu allererst den Ausländer erkennen lassen.[16]

De la combinación de sílabas fuertes, acentuadas con sílabas débiles, átonas, surge el ritmo típico de la lengua alemana (Hirschfeld, *opus cit*.; y Hiller, 1780, p. 27). Para la acentuación de sílabas dentro de la palabra hay reglas, como se ha visto más arriba, y de la misma forma hay reglas para la acentuación de grupos de palabras, en lo que respecta a la frase. Hablando, esto se denota con la velocidad del habla, con acentos fuertes, con pausas y una entonación determinadas *(ibid.)*. Cantando, estos recursos los remplaza la composición musical con elementos melódicos, armónicos, de tempo, de intensidad, de altura y de ritmo (Siebs, 1969, p. 151). Pero el acento prosódico a nivel de palabra permanece. De entre las sílabas acentuadas, algunas serán más importantes que otras (*ibid.*, p. 135). Normalmente, la línea melódica de la voz irá denotando esto. La sílaba prosódicamente más importante de un verso, por ejemplo, coincidirá con el punto álgido de una frase musical. En nuestra práctica didáctica, muchas veces dibujamos curvas por encima del pentagrama, en una partitura. Esas curvas tienen picos de una altura proporcional a la importancia del acento prosódico. Los alumnos lo ven así de una manera visual que resulta muy práctica.

16. [...] ya sea que el compositor haya situado una sílaba final en una nota más aguda que la sílaba portadora del acento prosódico, por motivos de la conducción de la línea vocal [...] Solo mediante un minucioso autocontrol se logrará incorporar las sílabas átonas dentro del colorido, del timbre de una voz, de tal forma que la articulación del texto no le parezca deformada al oyente [...] Como siempre, se trata de equilibrar los sonidos entre sí. Así, por ejemplo, la vocal oscura de la terminación en Ruhe (descanso) deberá tener un cariz más oscuro que en *leben* (vivir). Por ello suelen ser las sílabas terminales, en la música vocal alemana, las que en primer lugar delatan a un cantante extranjero.

Aspectos perceptivos y acústicos

Si hablamos sobre inteligibilidad de un texto cantado, tenemos que hablar también de percepciones, es decir, de la fonética perceptiva. Diversos estudios sobre este tema demuestran que nuestras capacidades de percepción del lenguaje están directamente relacionadas con la fonología de los idiomas que hablamos (Yeni-Komshian, 1993, p. 90). Podríamos decir, pues, que percibimos y comprendemos aquello que conocemos. Estos estudios plantean también diversas consideraciones fonético-acústicas que son relevantes y muy interesantes para el mundo del canto lírico. Están hechos desde una perspectiva lingüística anglosajona, pero nos atrevemos a decir que pueden ser válidos también para la lengua alemana, dada la proximidad de ambos idiomas. Citamos a continuación solo algunas consideraciones, de entre las muchas y muy útiles que habría que nombrar.

Una consonante oclusiva a comienzo de palabra solo se percibe cuando comienza la vocal que le sigue, como por ejemplo en las sílabas /ba/ o /pa/. El paso a la vocal es un evento acústico muy rápido y por eso las consonantes se perciben cuando ocurre la transición al formante de la vocal que les sigue. Dicha transición es ligeramente diferente en función de la consonante y parece ser eso lo que determina qué consonante se ha oído (Yeni-Komshian, *opus cit*., p. 102).

Una consonante plosiva o fricativa a final de palabra se percibe en el momento en que cesa la vocal que antecede, y esto depende de la duración que se le dé a esta. En el centro de palabra, se perciben en función del comienzo del segundo formante[17].

Las fricativas como [s], [z], [ç], [ʃ] en el centro de una palabra, o encadenadas, se perciben en función de la frecuencia de la turbulencia de aire producida (de ahí la gran importancia que se le da a que se emitan con mucho aire).

Hay un fenómeno de percepción, el de la coarticulación, que se estudia tanto desde la vertiente fonético-fonológica (véase epígrafe anterior) como desde la vertiente acústica; los movimientos articulatorios correspondientes a los diferentes fonemas de una palabra (consonante-consonante o consonante-vocal) no se producen como gestos independientes. Por el contrario, se producen solapamientos temporales al articular una secuencia de segmentos fonéticos (que también pueden ser entre pala-

17. En la acústica del canto se entienden por «formante» las cuatro o cinco frecuencias de resonancia más importantes (compuestas por la frecuencia fundamental y sus armónicos), en la transmisión del sonido a través del conducto vocal, como resonador (Borden, 1980), tanto para la voz hablada como cantada. Para mayor detalle sobre los conceptos acústicos de resonador, conducto vocal, frecuencia de resonancia, formante y «formante del cantante» se puede consultar el trabajo de C. Teijeiro (2017).

bras consecutivas). Este solapamiento temporal de movimientos articulatorios es lo que se denomina coarticulación (Yeni-Komshian, 1993).

Si observamos por ejemplo la colocación de nuestros labios al decir [si:] o [su:], vemos que no es igual. Eso significa que la [s] se produce de maneras diferentes en esos dos casos. Las investigadoras Yeni-Komshian y Soli llevaron a cabo anteriormente (1981) estudios experimentales con tres segmentos de consonante fricativa-vocal, como son [si:], [zu:], [ʃa:][18]. Se hicieron grabaciones de estos tres segmentos; de estas, se cortó la parte vocálica y se planteó la cuestión de si se podía percibir la porción vocálica escuchando solo la porción fricativa como un estímulo auditivo de 150 ms de duración. Los resultados indicaron que las vocales [i:] y [u:] se identificaban, pero no así la [a:], demostrando con ello que la consonante fricativa contiene información auditiva y perceptiva sobre la vocal que le sigue. Es decir, un solo segmento acústico contiene ya información sobre dos fonemas. Nuestra hipótesis es que eso mismo pasará en la voz cantada.

Pero esta fuente de información perceptiva adicional parece ser factible, según el estudio, solo cuando hay compatibilidad articulatoria entre dos segmentos o entre dos fonemas, y estos serán compatibles cuando se puedan producir con movimientos de la lengua no contradictorios entre sí. Por eso, los estudios mencionados muestran que no hay coarticulación cuando a la fricativa le sigue la [a:]; para articular la fricativa, la lengua debe estar elevada, mientras que para la [a:], la lengua está en posición baja. Además, los movimientos de la lengua están ligados a la apertura mandibular. Por cuestiones anatómicas y fisiológicas, no es posible independizar ambos al 100 %, por mucho que la técnica vocal y la fonética lo aconsejen. Nuestra hipótesis es que este es el origen del fenómeno acústico que hace aconsejable la mixtura de vocales (por ejemplo, la /a/ con la /o/) en la técnica vocal lírica, de manera que la coarticulación, que tan favorable y agradable es para la voz cantada, sea posible.

Un estudio encontrado que trata la intersección entre la disciplina de la fonética y el canto lírico es el trabajo de Pilar Posadas (2008), de la Universidad de Granada. Según esta investigadora, «la duración de los sonidos articulados en el canto es aproximadamente cuatro veces mayor que en el habla; las consonantes, sin embargo, se articularán con la menor duración posible, ya que interfieren en la línea melódica». Coincide esta opinión con la de Alex Ashworth, barítono británico que afirma que «cantar es hablar despacio y siempre habrá tiempo, desde luego más tiempo del que

18. De nuevo, estos estudios están hechos desde una perspectiva lingüística anglosajona, pero hay que tener en cuenta que esas mismas vocales existen en alemán, con la misma calidad y duración fonética.
19. *Masterclass* de Canto con Alex Ashworth, organizada por Daniel de la Puente, *Arianna Ensemble,* Madrid, 12 de febrero de 2016.

pensamos, para articular el texto. Solo en contadísimos pasajes de la literatura vocal, esto no será posible» (Ashworth, Masterclass 2016).[19] Pensamos, sin embargo, que no son tan pocos los pasajes en lengua alemana donde no hay tiempo para articular todo el texto, al menos no para hispanoparlantes.

Otra cuestión es diferenciar lo que es dicción y lo que es articulación. Según Posadas *(ibid.)*, «la dicción es la manera estética de articular las palabras. Habrá de estar en consonancia con el estilo, período y carácter concreto de la pieza musical. La dicción es el vehículo que enlaza la articulación con la interpretación». Sin embargo, pensamos que el concepto de dicción también implica que la articulación sea clara e inteligible para el oyente, opinión que también sostienen otros autores (Hernández, 2016), aunque esto está naturalmente ligado a la estética.

Posadas *(ibid.)* afirma que «la articulación de las consonantes proporcionará la carga dramática e interpretativa». El tratado de canto de Manuel García, posiblemente el más importante del siglo XIX, cuyas bases aún están en pleno vigor, decía: «La consonne exprime la force du sentiment comme la voyelle en exprime la nature»[20] (García, 1856, p. 52). Esto es estrictamente cierto para el idioma alemán; sostenemos que muchas veces se debe a la onomatopeya que sugieren y, por tanto, llevan también una importante carga perceptiva para el oyente.

Los estudios de Hernández (*opus cit*.) vuelven a debatir el tema de la inteligibilidad en el canto lírico y su explicación desde el ángulo de la física acústica, y abogan por dar a conocer estos aspectos inter y multidisciplinares en el ámbito pedagógico de los estudios superiores de Canto, opinión que compartimos al cien por cien. Uno de los pocos ejemplos que se acercan a este nuevo paradigma es el Trabajo Fin de Estudios llevado a cabo por C. Teijeiro Pesquero (2017), alumna de la ESCM ya egresada.

En la fonética aplicada al canto, que forma parte del currículo de la ESCM, se suele trabajar con métodos articulatorios con el fin de alcanzar un grado de corrección fonética aceptable. Al unir este objetivo con el de una buena técnica vocal y, teniendo en cuenta la pérdida de inteligibilidad que se produce en aras de la proyección vocal, la búsqueda de la excelencia nos hace ir más allá, en parte hacia una metodología más fonológica, como es la de identificar y potenciar aquellos fonemas que permitan al oyente distinguir significados, y que por ese motivo sean «relevantes de cara a una buena comunicación de un texto cantado» (Hernández, 2016).

20. La consonante expresa la fuerza del sentimiento como la vocal expresa la naturaleza de aquel.

Queremos aplicar este enfoque fonético-fonológico no ya a cualquier pasaje de la literatura vocal lírica en lengua alemana, sino a aquellos pasajes que se revisten de la máxima dificultad, como son los de tempo muy rápido y carácter muy silábico. Esos pasajes mostrarán de la manera más clara la utilidad inmediata del enfoque.

Proceso de selección de pasajes

A mediados de diciembre de 2017 se lanzó una consulta a profesores de canto, repertorio y concertación de la ESCM, con objeto de verificar con los pares si las piezas preseleccionadas cumplirían con los requisitos buscados, así como para pedir otras sugerencias. Todos los consultados reconocieron estas piezas como representativas de las dificultades buscadas. Además, sugirieron otras muchas y de muy diferentes estilos.

Las piezas seleccionadas tendrían un importante elemento en común: un pulso unitario mayor o igual a 80, durante secciones importantes de las mismas, y una nota por sílaba, es decir, podrían meterse entre 160 y 200 sílabas por minuto.

Tan solo con los ejemplos del clasicismo vienés de Mozart tendríamos ya suficiente material para hacer un estudio amplio. El clasicismo es un periodo musical «poco» contrapuntístico, a diferencia de las corrientes musicales históricas inmediatamente anteriores y posteriores. Una escritura silábica, es decir, de una nota por sílaba, era bastante común en la época de Mozart (Hiller, 1780).

Otros ejemplos serían pasajes de *Der Freischütz* (1821), obras de Felix Mendelssohn, algunas de Brahms y el comienzo de *Hänsel und Gretel* (1893) de Humperdinck. También algunas piezas de Wolf y de Strauss y, como no, varios ejemplos dentro de la opereta vienesa. La limitada extensión de esta comunicación no nos permite detallar todos los ejemplos encontrados, ni entrar en la interesantísima relación entre la escritura rápida y silábica buscada, y la temática o el género que, por otro lado, podrían ser objeto de más estudios y publicaciones.

Para la presente comunicación seleccionamos únicamente una pieza, el *Hexenlied* (And'res Maienlied) de Felix Mendelssohn (1809-1847), opus 8, n.º 8. Por un lado, es una pieza frecuentemente interpretada en centros de enseñanza superior de Canto, como la ESCM. Por otro, se ha trabajado recientemente con una alumna, disponiendo de grabaciones y entrevistas.

Pertenece a una colección de *Lieder («12 Gesänge»)* sobre poemas de diversos autores. Además, algunos de ellos son composiciones de Fanny Hensel, la hermana

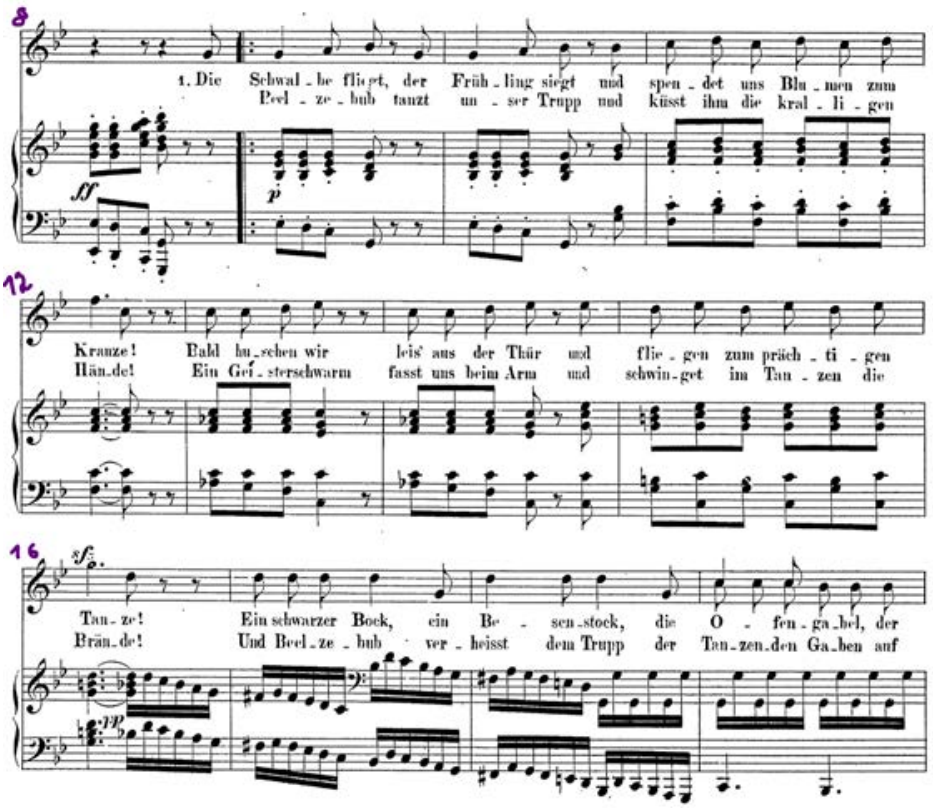
de Felix Mendelssohn. Los más conocidos en nuestro ámbito son probablemente el n.º 1 (*Minnelied*, canción de amor) y el n.º 8, *Hexenlied* (canción de las brujas). Este último, el que nos ocupa, suele interpretarse a un tempo aproximado de ♩• = 95-110, según nuestra experiencia.

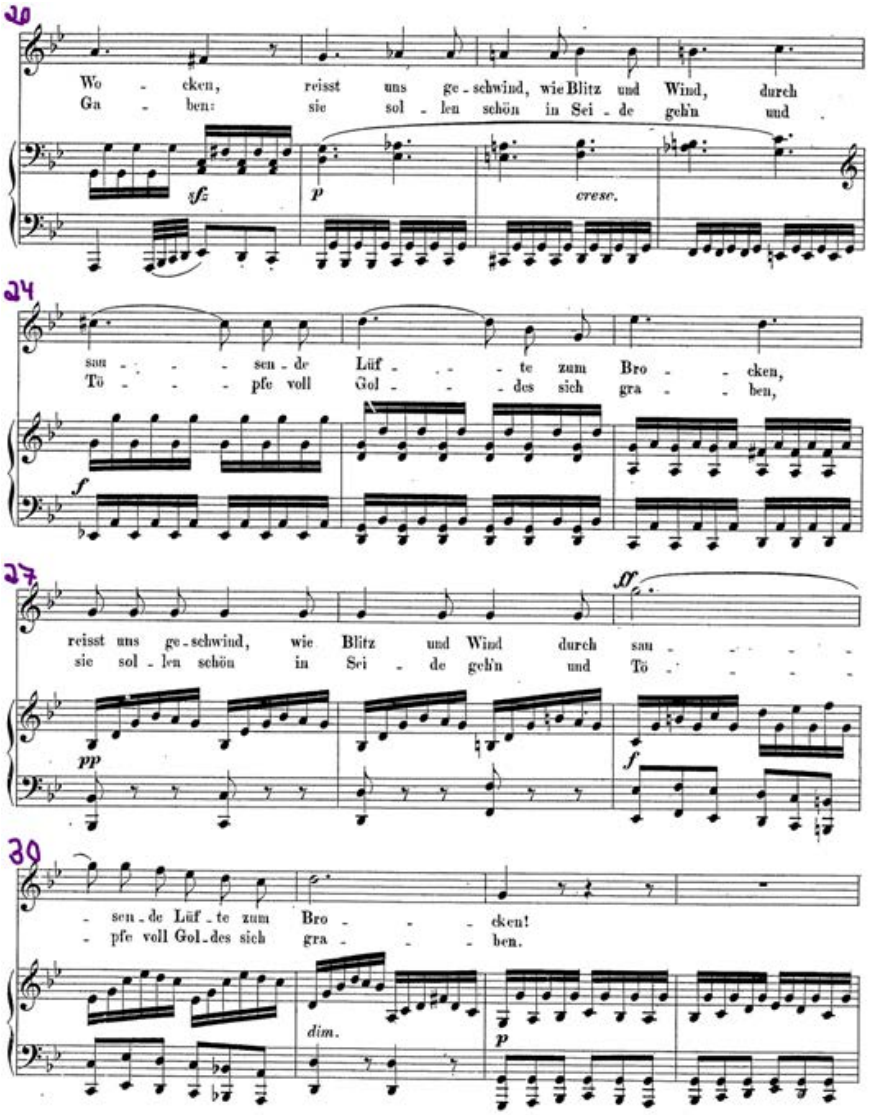
El poema de *Hexenlied* es de Ludwig Hölty (1748-1776), el máximo exponente del llamado *Göttinger Hain*[21], un círculo de estudiantes exaltados que escogieron a F. Klopstock (que a su vez procedía del pietismo, corriente dentro del luteranismo surgida desde finales del XVII hasta mediados del siglo XVIII) como su modelo. Hölty llamaba a la melancolía «la madre de toda contemplación» (Hoffmann y Rösch, 1968, p. 113), si bien su gusto por las canciones folclóricas y la naturaleza aparecen en muchos de sus textos.

Ha sido armonizado por varios compositores del XIX. La versión más conocida es probablemente la de Mendelssohn. En este caso nos encontramos ante una exaltación de la primavera, pero «de otra forma», como dice su segundo título. Vuelven las flores, las mujeres se adornan, lanzan su conjuro y se convierten en brujas que vuelan sobre sus escobas hacia el monte Brocken, donde tiene lugar la infernal danza de los espíritus. Ahí adoran a Belcebú, que las cubre de tesoros.

La sección A del *Lied*, que se repite en dos estrofas del texto, se puede dividir en dos partes: del compás 8 al 20 y del 21 al 37; es la primera parte la que muestra las características de los pasajes buscados (figura 1), y además el compás 27. Este pasaje muestra de una manera muy clara muchos de los aspectos acerca de las consonantes, así como la aplicabilidad de las citas de Fischer-Dieskau, Riesch y Alió, al respecto (véase más abajo). Explicamos solamente la primera estrofa del *Lied*, por motivos de limitación de espacio.

21. Göttingen es una ciudad del estado de Niedersachsen (Baja Sajonia) situada a unos 280 km al sur de Hamburgo o a unos 250 km al noreste de Frankfurt.


8
1. Die Schwal - be fliegt, der Früh - ling siegt und spen - det uns Blu - men zum
Beel - ze - bub tanzt un - ser Trupp und küsst ihm die kral - li - gen
ff
p
12
Kranze! Bald hu - schen wir leis' aus der Thür und flie - gen zum präch - ti - gen
Hän - de! Ein Gei - sterschwarm fasst uns beim Arm und schwin - get im Tan - zen die
16
sf
Tan - ze! Ein schwarzer Bock, ein Be - sen - stock, die O - fen - ga - bel, der
Brän - de! Und Beel - ze - bub ver - heisst dem Trupp der Tan - zen - den Ga - ben auf
pp


20
Wo - cken, reisst uns ge - schwind, wie Blitz und Wind, durch
Ga - ben: sie sol - len schön in Sei - de geh'n und
sfz
p
cresc.
24
sau - - - sen - de Lüf - - - te zum Bro - - cken,
Tö - - - pfe voll Gol - - - des sich gra - - ben,
f
27
ff
reisst uns ge - schwind, wie Blitz und Wind durch sau - - - -
sie sol - len schön in Sei - de geh'n und Tö - - - -
pp
f
30
- sen - de Lüf - te zum Bro - - - cken!
- pfe voll Gol - des sich gra - - - ben.
dim.
p

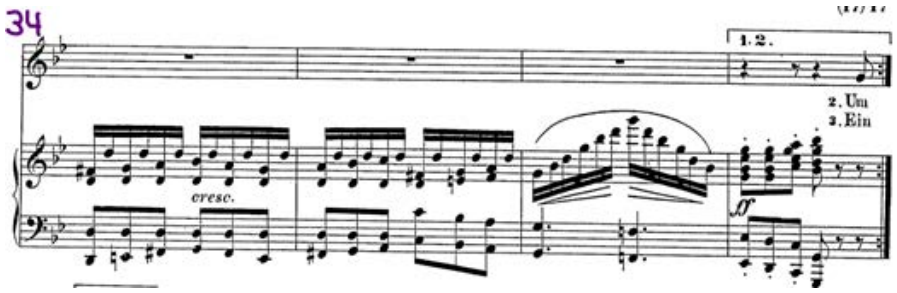


Figura 1. *Hexenlied* de Mendelssohn, sección A

En los pasajes rápidos y silábicos la emisión de las consonantes ha de ser perfecta ya que, si no, acaba provocando retrasos en el tempo y el sacrificio de otros fonemas consonánticos que le siguen, con la correspondiente pérdida de definición en el texto. Aunque no se trate aquí de *Sprechgesang*, las siguientes palabras son especialmente aplicables:

> Eine legato-gebundene Folge von Silben, eine Melodie aus Sprache, klingend durch den Wechsel der Vokale, sollte trotz aller Energie der Konsonantenbildung gewahrt bleiben. Beide bedingen einander sogar, denn lahme Konsonanten stehen ihr im Wege. Es bezeichnet die Kunst des Sprechgesangs à la Richard Strauss, dass der Vokal in schnellen Stellen immer nur wie eine kurze Brücke zwischen den ständig betonten und über ganze Taktteile verlängerten Konsonanten fungiert, um Verständlichkeit zu erzielen (Fischer-Dieskau, 1985, p. 455).[22]

Nos parecen relevantes también las reflexiones de Anneliese Riesch en su libro *Lebendige Stimme* (1972) acerca de las consonantes alemanas:

> Gesprochen wird mit den Konsonanten, Vokale klingen bei richtiger Einstellung von selbst. Konsonanten aber müssen exakt gearbeitet werden! Durch die Präzision ihrer Gestaltung wird dem Vokal die Energiezufuhr für seine Entfaltung

22. La secuencia de sílabas unidas mediante el *legato* sonoro que produce el cambio de una vocal a otra, es decir, el lenguaje constituyendo una melodía, debería salvaguardarse a pesar de la energía invertida en la formación de las consonantes. Ambas se refuerzan, de hecho; unas consonantes laxas sí impedirían el flujo de dicha secuencia. Lo que identifica el arte del *Sprechgesang à la* Richard Strauss es que, en pasajes rápidos, las vocales solo son un breve puente entre las fuertes consonantes extendidas a lo largo de pulsos enteros de un compás, con objeto de alcanzar una inteligibilidad aceptable.

> erleichtert. Es muss bei der Gestaltung der Konsonanten alles vermieden werden, was die Schwingungen hindern könnte, die Resonanzen zu erreichen. Einige Konsonante, die Verschlusslaute und die Klinger, stauen die Luft gegen den Kehlkopf hin, wenn man ihren Rückstoβ nicht bis in den Brustraum freigibt. Daher muss alles getan werden, was den reibungslosen Wechsel der einzelnen Buchstaben fördert.[23]

Myriam Alió expresa un argumento con una base muy parecida en estas otras palabras, procedentes de su conciso y riguroso tratado de canto (1983, p. 48):

> Las consonantes no son escollos sino que, sin alterar el sonido, se producen con flexibilidad y rapidez. La articulación no debe ser un estorbo para el mantenimiento del sonido; en ningún momento deben actuar las consonantes como cortes, sino como elásticos resortes que lo potencian sin alterarlo, que se funden con él, [...] siendo indispensable para la lengua la flexibilidad y la rapidez [...] y la recuperación instantánea de su actitud de reposo [...].

El primer fonema consonántico fuerte que aparece, [ʃ], debe adelantarse al pulso y prácticamente articularse como fonema final del artículo *die*. Requiere también una gran emisión de aire desde el punto de apoyo. Pronunciarlo con claridad supone llamar la atención del público y situarlo de inmediato para la escucha de una pieza llena de energía, onomatopeya y poderío.

El fonema [ʃ] es sordo, mientras que la consonante que le sigue, /w/, es sonora. No obstante, por la asimilación de ambas, la combinación se convierte en [ʃv̥], es decir, la [v] pierde sonoridad por efecto de la consonante sorda que se coarticula con ella. Este proceso es natural y debe ser respetado. De lo contrario, una sobrearticulación de la [v] fricativa sonora acaba provocando que se pierda la consonante sorda anterior (Barón, 2016, p. 225), ya sea plosiva o también fricativa, como en este caso y, precisamente hemos dicho que el fonema [ʃ] inicial tiene una importancia interpretativa. La experiencia nos muestra que esto ocurre frecuentemente entre los hispanoparlantes.

Es recomendable unir la /t/ final del verbo *fliegt* con la /d/ inicial del artículo *der,* a pesar del silencio de corchea; no habrá tiempo para separar ambas consonantes, real-

23. Se habla con las consonantes, ya que las vocales suenan por sí solas, si están bien emitidas. Pero para ello hay que trabajar bien las consonantes. Articulándolas de manera precisa, se facilita la transmisión de energía que las vocales requieren para desarrollarse y debe, por tanto, evitarse todo aquello que pudiera frenar las vibraciones en su camino hacia los puntos de resonancia. Algunas consonantes, como las oclusivas o las sonoras, hacen que el aire se acumule contra la laringe cuando no se permite que su rebote se libere hacia el pecho. Por eso se debe hacer todo lo posible para fomentar el deslizamiento suave de unos fonemas a otros.

mente. En el caso del verbo *siegt* y la conjunción *und,* que le sigue, se recomienda hacer una mínima cesura entre la /t/ y la /u/, sin respiración y sin separación glótica, siempre que eso no provoque un acortamiento de la [i:] en *siegt.*

Nos encontramos con una aliteración de /f/, en *fliegt* y en *Frühling,* que tiene un efecto expresivo poderoso (Wall *et al.,* 1990, p. 139). Es más interesante utilizar este recurso que articular las /t/ mencionadas anteriormente, con mucha aspiración.

La siguiente posible separación glótica, entre *spendet* y *uns*, no tendrá lugar por falta de tiempo. La mínima aspiración que sigue a la /t/ debe ser suficiente (pero es optativa). A continuación, nos encontramos con el encadenamiento [nsbl]. En español solemos encontrar una /m/ ante una oclusiva como la /b/; esto hace que los hispanoparlantes eliminen la [s] y transformen la /n/ en /m/ o, peor aún, pronuncien una /n/ y al hacerlo pierdan mucho tiempo articulatorio. Perder la [s] ahí equivale a perder todo el contenido gramatical y sintáctico del pronombre *uns* («nos» o «a nosotros»). Es un encadenamiento que habrá que practicar por separado.

El siguiente que encontramos es [nts] entre *Blumen* y *zum*. No es difícil para hispanoparlantes, siempre que la [n] se deje resonar alveolar o palatalmente, pero muchas veces observamos que se desprecia esta resonancia en aras de la línea vocal, cuando precisamente la [n] la potenciaría y no tiene por qué nasalizar la emisión vocal. También aparece con frecuencia una interferencia con el italiano: ahí la /z/ es sonora, [dz], mientras que en alemán es sorda, [ts]. Si se pronuncia correctamente, aparece una aliteración de /z/ entre *zum* y *Kranze*, que sin duda hay que aprovechar.

Al comienzo de la segunda semifrase, *bald huschen wir leis' aus der Thür...* habrá que recordar el carácter bilabial y oclusivo de la /b/. La /d/ final de *'bald'* se convierte fonéticamente en una [t], cuya aspiración constituye ya la que es necesaria para la /h/ de comienzo de la palabra que le sigue. Tenemos ahora dos /r/ de final de palabra, en *wir* y en *Thür,*[24] que en teoría habría tiempo de rodar en los silencios de corchea que les siguen. No obstante, si el tempo de ejecución de la pieza es verdaderamente rápido, no aportan mucho a la inteligibilidad. Pensamos que es opcional rodarlas o vocalizarlas, cualquiera que sea la solución que al cantante le permita ahorrar energías para la emisión de las consonantes que siguen, como la /f/ en *fliegen*, el encadenamiento [mpr] con una /r/, ahí sí, fuertemente rodada; además, la /t/ con aspiración

24. *Thür* es la escritura ortográfica arcaica de Tür (puerta).

en *Tanze* y el grupo [ts]. Muchas veces, la interpretación de estos pasajes de extrema dificultad articulatoria es una cuestión de medir la energía (o el fiato) de la que se dispone y de utilizarla en aquellos recursos que sean realmente efectivos de cara a la inteligibilidad o expresividad del texto. Esta es la «aproximación fonológica», más que articulatoria, que se propone en este trabajo.

En la tercera semifrase encontramos aliteración de /b/ y de /k/. Es un efecto que se debe destacar interpretativamente y que podría transmitir autoridad. Rodar la /r/ final de *schwarzer*, sin embargo, hace perder tiempo, ya que la punta de la lengua debe aproximarse a la zona alveolar; consecuentemente, es recomendable utilizar la /r/ vocalizada ahí, [ɐ]. Para pronunciar las /k/ finales de *Bock* y *Besenstock* es necesario robar duración a la negra bajo la que están escritas; además, ambas palabras tienen una coma detrás y estas cesuras son necesarias para la comprensión del texto. Sin embargo, no hay apenas cesura en la coma tras *Ofengabel*, ya que su espacio lo ocupa el grupo consonántico [ld].

Con esto hemos llegado al compás 20. Lo que sigue tiene menos dificultad articulatoria, pero todas las consonantes deben seguir siendo emitidas con energía, ya que si no se perderá la expresividad general de la pieza. Por ejemplo, las [t] finales de *geschwind* y *Wind*, en los compases 22 y 23 respectivamente, requieren, igual que más arriba, robar tiempo a la nota bajo la que están escritas. Si la emisión de [t] de *Wind* se hace correctamente, genera tanta energía que incluso es posible dejar entrar aire en el conducto vocal, y este será muy útil para la intensa frase en los tres compases que le siguen. Probablemente esto es lo que Riesch *(opus cit.)* quiere decir cuando indica que «hay que dejar rebotar las consonantes hacia el pecho». Entendemos que este aspecto, que es puramente de técnica vocal y hemos experimentado en primera persona, habría que desarrollarlo más o probarlo empíricamente, pero se sale del ámbito del presente trabajo.

Finalmente, entre las palabras *durch* y *sausende* encontramos el encadenamiento [rçz] donde la [z] ha perdido sonoridad por asimilación fonética. También se puede realizar como [ɐçz]. En todo caso, es importante que no se deje de oír el fonema [ç].

Hay otro aspecto que es clave para la inteligibilidad del texto, como es darle dirección a las semifrases. En la interpretación, hablamos de la agógica[25]. La fonética lo explica

25. Según la RAE, la agógica es el conjunto de modificaciones de tiempo, no escritas en la partitura, pero requeridas en la ejecución de una obra. El término procede del alemán *Agogik*, introducido en 1884 en la terminología musical por Hugo Riemann (1849-1919).

con otras palabras, mediante la prosodia. Para marcar una dirección hay que buscar las sílabas acentuadas y, entre ellas, destacar aquellas que tienen mayor importancia. A continuación, se presenta la acentuación propuesta para la primera estrofa; las sílabas subrayadas son las acentuadas, las de color morado son más importantes y las de color rojo son las de máxima importancia.

1. Die Schwalbe fliegt, der Frühling siegt	La golondrina vuela, la primavera vence
und spendet uns Blumen zum Kranze!	y nos regala flores para las coronas.
Bald huschen wir leis' aus der Thür	¡Pronto nos escabullimos silenciosamente por
und fliegen zum prächtigen Tanze!	la puerta y volamos hacia el fastuoso baile!
Ein schwarzer Bock, ein Besenstock,	Una cabra negra, un palo de escoba,
die Ofengabel, der Wocken,	el tenedor de asar, la rueca,
reisst uns geschwind, wie Blitz und Wind,	¡llevadnos rápidamente, como rayo y viento,
durch sausende Lüfte zum Brocken!	a través de silbantes corrientes, hacia el *Brocken*![26]

Ya vuelan las golondrinas, vuelve la primavera con sus flores,
¡pronto nos escabulliremos y volaremos al fastuoso baile!
Negra cabra, palo de escoba, pica y rueca, ¡llevadnos raudas,
cual rayos y truenos, cual ráfagas silbantes, hacia el Brocken!

Es muy significativo constatar cómo en las sílabas de mayor importancia se encuentran los fonemas o grupos consonánticos de mayor expresividad y/o onomatopeya; las fricativas /f/, [s], [ʃ], [z], los grupos [fr], [ʃp] ,[fl], [kr], [br]. Pueden expresar tensión, misterio, agitación y, en todo caso, plasman un conjuro de brujas. El pasaje *bald huschen wir leis' aus der Thür* presenta varias aspiraciones seguidas, como en la /b/ (ligeramente), [t], [h], con dos fricativas siseantes que requieren esa fuerte emisión de aire, como son [ʃ] y [s]; además, *huschen* significa escaparse rápida y furtivamente, escabullirse. La onomatopeya es patente. No en vano, los sonidos siseantes se denominan *Zischlaute*[27] en alemán.

Todos los elementos y sus efectos se van apoyando entre sí: los fonético-fonológicos, los melódicos (las escalas ascendentes), los rítmicos (grupos de semicorcheas del acompañamiento), los cromatismos (tanto en la voz como en el acompañamiento), la dinámica (cresc. en compases 21-26) y, por supuesto, el tempo.

26. *Brocken* es el nombre del pico más alto de las montañas del Harz, en el estado de Sachsen-Anhalt, al noreste de Göttingen. El paraje ha estado desde siempre ligado a leyendas de brujas y demonios.
27. El verbo *zischen* significa precisamente sisear o silbar.

A la derecha del texto alemán hemos puesto una traducción literal, palabra por palabra, y debajo una traducción más libre del texto en alemán. Las traducciones literales son extremadamente útiles para los cantantes. Por un lado, sirven para saber el significado de cada palabra y, por tanto, permiten decidir sobre su importancia lexical; por otro, permiten reconocer la estructura sintáctica y tomar decisiones sobre la colocación de las respiraciones. Del significado exacto se desprenderán cuestiones interpretativas, no ya solo musicalmente, sino también escénicamente. Además, un texto que se comprende, en toda su dimensión, es más fácil de memorizar, al igual que una pieza musical bien estudiada y asimilada siempre se interpretará mejor. Nos referimos a que un conocimiento es más profundo cuando es o está «encarnado» (se ha experimentado, el propio cuerpo lo ha asumido), «enactivo» (se ha puesto en práctica, se basa en la acción y no en la contemplación), «encajado» (está situado en su contexto, es decir, se entiende en su totalidad) (Pozo, 2017).

En cuanto a ejercicios fonéticos concretos para este pasaje del *Lied,* podemos proponer los siguientes:

[di:'ʃval]

['zi:ktʊn,tʃpɛn]

[ʊns'blu:]

['laɪsaʊsde:ɐ,ty:ɐ]

['raɪstʊnsgə,ʃvɪnt]

La experiencia docente nos permite decir que, si se siguen las indicaciones prosódicas para este fragmento, se evitará, en gran medida, caer en un trabalenguas; cierto es que hay que acostumbrar los músculos articulatorios bucales al rápido movimiento que requieren las semifrases de este fragmento. Para ello, la recomendación didáctica es leer muchas veces el texto con la métrica y el tempo al que se cantará, con las indicaciones prosódicas hechas más arriba, a modo de «rap»[28], e interiorizarlo así. Nada sustituye la práctica, como ya dijera Hiller en su tratado de tiempos de Mozart (1790, p. 25): «Es ist zu raten, dass man einen Text vorher durchliest, ehe man ihn singt, und zwar so, dass man alles bemerkt, was ein guter Deklamator bemerken würde [...]»[29].

Para una mayor claridad, hemos dibujado la cadena fonética sobre la partitura, como se ve en las figuras 2 y 3. Si ralentizáramos todo el proceso de articulación, los di-

28. «Rap» es ya un término recogido por la RAE.
29. Es aconsejable leer un texto antes de cantarlo, y, además, teniendo en cuenta todo lo que un buen declamador tendría en cuenta [...].

versos fonemas caerían donde se indica. Las consonantes sonoras que ayudan al *legato* se han destacado en color verde; las de gran emisión de aire, como [ç], en morado; las sílabas importantes están en un recuadro y la de máxima importancia, en rojo.

Es algo frecuente poner la transcripción fonética en la partitura, ya sea encima del pentagrama o debajo de la línea de texto. La experiencia nos ha mostrado que hasta los propios alumnos ponen los fonemas en determinados lugares, y no necesariamente con la separación silábica común. Tiene mucho sentido el hacerlo así, por ejemplo, para recordar los encadenamientos consonánticos, o el adelantamiento de las consonantes de comienzo de frase.

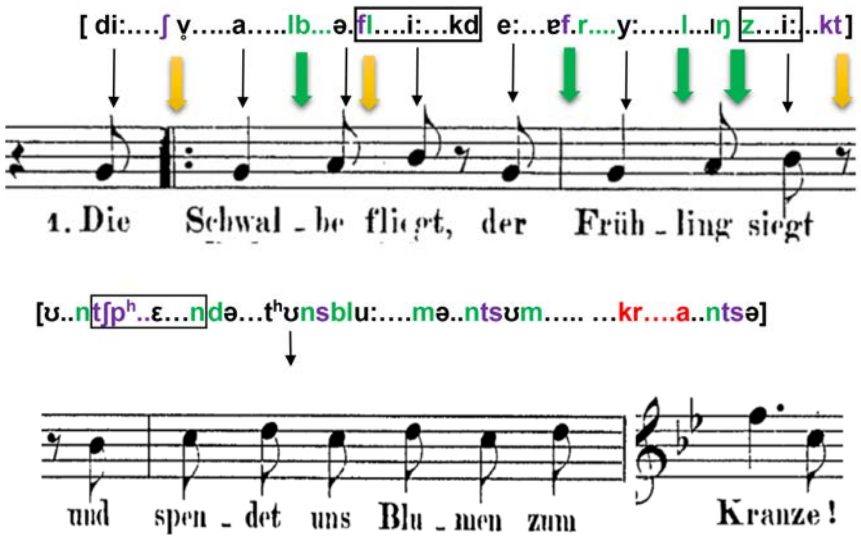


Figura 2. Desglose fonético de las primeras semifrases, *Hexenlied*, primera estrofa

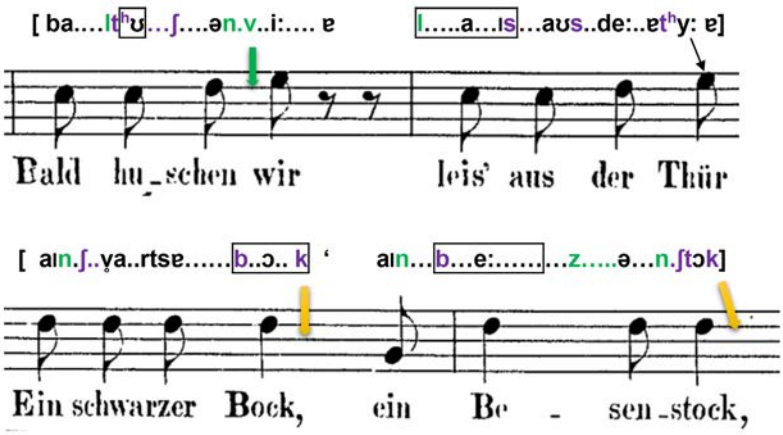


Figura 3. Desglose fonético de parte de la segunda y tercera semifrase, *Hexenlied,* primera estrofa

Grabaciones

En la primera grabación de referencia seleccionada (Schreier, Engel, s. f.), observamos un tempo de ♩· = 100-105. No es frecuente encontrar grabaciones de este *Lied* con voces masculinas; por eso nos ha parecido más interesante incluirla. Destacamos lo siguiente:

Desde el comienzo se percibe un *legato* muy importante. Las consonantes de final de palabra no llevan apenas aspiración, son suaves.

No se oyen separaciones glóticas donde cabría esperarlas.

No hay /r/ rodadas a final de palabra, aun siendo esta grabación más antigua.

Las /k/ se emiten seguidas de poca aspiración, salvo en *kralligen*, que el tenor destaca especialmente.

La frase pronunciada por Belcebú, en la segunda estrofa, tiene un *legato* que transmite mucha autoridad.

Es la tercera estrofa la que el tenor interpreta con más énfasis, destacando palabras como *-drach*, *Dach*, *Nachbarn*, con el fonema [x]; y *Feuer*, con la /f/.

El *legato* en la segunda parte de la sección A' (compases 46-51) es muy notorio, comunicando una sensación de calma momentánea.

30. No encontramos la fecha de esta grabación, pero, dado que el conocido tenor Peter Schreier desarrolló su carrera entre finales de los años 50 y el año 2000, estimamos que se produjo en el último tercio del siglo pasado.

El final, *bald huschen wir leis' aus der Thür* comienza en piano con un desarrollo dinámico muy expresivo, cada vez que se repite, hasta el agudo de la exclamación *juchheissa*.

Quizás al ser el tempo tan elevado, el tenor no pueda articular muchas consonantes con tanta fuerza como sería deseable, pero, no obstante, la dicción es bastante clara.

La segunda grabación de referencia (Damrau y Deutsch, 2008), se lleva a cabo a un tempo aprox. de ♩• = 95-100. Destacamos los siguientes puntos:

La voz comienza en piano, emitiendo la consonante [ʃ] muy fuerte. Se percibe el punto álgido de la frase en *Kranze*.

Hay cesuras en las comas tras *fliegt* y *siegt,* y no se percibe que corten la línea vocal en absoluto.

Bald huschen wir es emitido casi susurrando y con mucha aspiración, como algo furtivo (escabullirse).

Las /k/ de la tercera semifrase se articulan de una manera muy clara, como se ha sugerido también en nuestras recomendaciones. Diana Damrau es conocida por su clarísima dicción y nos parece que sus /k/ son siempre espectacularmente aspiradas.

Los cambios de dinámica, desde el comienzo de cada semifrase en piano, son muy notorios; cada frase se desarrolla, así, de una manera sumamente expresiva.

El comienzo de la segunda estrofa se presenta con otro color, más sombrío, pero con más autoridad y más *legato.* Es la presencia de Belcebú.

La aliteración de /k/ que le sigue se vuelve a aprovechar mucho, emitiéndola con gran aspiración.

No hay respiración en la semifrase *und Beelzebub verhei**ßt** dem Trupp der Tanzenden Gaben auf Gaben*; se comprende bien, sintácticamente, y su conducción es perfecta.

La palabra *Seide* (seda) se destaca especialmente, como corresponde a la prosodia.

Las /f/ al comienzo de la tercera estrofa se emiten con mucho aire, también la de la palabra *Funken.*

El *legato* en la segunda parte de la sección A (compases 46-51) es muy notorio, como corresponde a la melodía y al acompañamiento; esto es común con la grabación de Peter Schreier.

Las restantes frases se interpretan con unos *crescendos* muy expresivos, al igual que lo hace el tenor.

Personalmente pensamos que esta interpretación tiene bastante más fuerza y expresividad que la del tenor. No podemos decir que sea solo debido a la mayor fuerza de las consonantes o a los contrastes dinámicos; el resultado final es la combinación de todos los recursos juntos.

Parte práctica

Este *Lied* se trabajó durante el curso 2016-17 con una alumna de 1er Curso. La grabación (no adjuntada) muestra un buen nivel de dicción y un fraseo muy bien conducido. El tempo escogido es muy alto. La expresividad con el *legato* extremo en la estrofa tercera, en el mismo lugar en el que lo hacen los profesionales de las dos grabaciones, es notorio también, en el caso de esta alumna. En la entrevista llevada a cabo con la alumna a finales de 2017, su comentario más significativo fue «al principio me faltaba tiempo y me sobraban consonantes».

Conclusiones

Los resultados muestran que muchos de los recursos propuestos se perciben igualmente en las grabaciones de referencia. De esta forma queda descrita la manera de abordar estos pasajes, algo que no se había hecho hasta el momento. Por otro lado, la alumna entrevistada describe su experiencia positiva al aplicar los recursos recomendados a estos pasajes.

Dado que lo hemos planteado como algo interdisciplinar, las conclusiones se podrían dividir también según su índole, ya sea fonético-fonológico, acústico-perceptivo, didáctico o interpretativo y estilístico, en la medida en que realmente se puedan separar todas estas aproximaciones. Destacamos las siguientes, de índole «combinada»:

> La formación de agrupaciones consonánticas es clave para abordar pasajes como los escogidos, de tal manera que la línea vocal se perturbe lo menos posible.
>
> Las consonantes sonoras ayudan al *legato*; este es el concepto llamado «*legato* consonántico».
>
> El fenómeno fonético de asimilación hace que algunas consonantes sonoras pierdan su sonoridad al coarticularse con fricativas u oclusivas que les precedan. Aprovechar este fenómeno significa no perder ninguna consonante siendo capaz de articular todas de manera energética y rápida. Hemos puesto ejemplos prácticos en los lugares pertinentes de los pasajes estudiados.

Hemos observado el fenómeno descrito acerca de las fricativas que llevan en sí mismas la sonoridad de las vocales que les siguen; de ahí la importancia de emitirlas con mucha claridad, energía y aire.

Muchas consonantes llevan una carga expresiva importante y, concretamente, onomatopéyica, que se debe aprovechar siempre. Especialmente en los pasajes estudiados, son estos efectos los que producen el lucimiento vocal del intérprete.

Una posible ampliación del presente trabajo sería, precisamente, un estudio sistemático de los efectos onomatopéyicos de las consonantes alemanas.

En algunos sitios se pueden llevar a cabo las separaciones glóticas suaves entre consonante de final de palabra y vocal de comienzo, pero en otros muchos sitios esto no es posible debido al tempo. Observamos varias posibilidades de abordar esto que incluso parecen contradictorias; no parece haber una solución única ni universalmente válida, en la práctica.

En cuanto a la prosodia, identificar las sílabas acentuadas y determinar cuál de ellas es más importante es un aspecto clave para la conducción de las frases, cuando el texto supone un trabalenguas por sus características silábicas y por el tempo de ejecución. Sin embargo, la experiencia nos indica que este es un aspecto que suele olvidarse; se suele trabajar más la articulatoria. Aunque la bibliografía comenta aspectos prosódicos, no hemos encontrado ninguna referencia que trate su importancia para conducir frases musicales; tampoco su relevancia en pasajes de tempo rápido.

De índole interpretativa, pero inseparables también de las anteriores, listamos las siguientes conclusiones:

Hemos comprobado, en la pieza estudiada, cómo muchos de los acentos identificados coinciden con los acentos musicales, es decir, la parte fuerte del compás. Cuando además en la sílaba acentuada hay una consonante especialmente expresiva, y esta se emite con claridad y fuerza, la intención interpretativa queda reforzada.

Para saber qué consonantes destacar, hay que conocer el significado del texto, palabra por palabra, e incluso sus antecedentes y su contexto.

En *Hexenlied*, los contrastes de dinámica se alinean con la articulación de determinados fonemas consonánticos para conseguir los efectos interpretativos deseados.

En general, destacamos lo poco que se llevan a la práctica, en el mundo real y en lo didáctico, las recomendaciones de Riesch, Fischer-Dieskau y Alió, en cuanto a las consonantes en alemán. Si bien es cierto que se canta sobre las vocales, cuando se trata de este idioma, hay algo más que es de crucial importancia: el tratamiento de las consonantes. Precisamente por eso es tan interesante que los planes de estudios incluyan la asignatura de fonética aplicada al canto.

En lo didáctico hemos destacado que, por mucho que tengamos los conceptos y los recursos articulatorios y musicales claros, los cantantes necesitarán practicar determinadas combinaciones o cadenas de fonemas, flexibilizando su aparato articulatorio. Para ello, se han definido ejercicios fonéticos que deben leerse y/o cantarse a gran velocidad y con un ritmo que al menos esté relacionado con la métrica real de la pieza.

En la entrevista sobre el *Hexenlied*, la alumna destaca el punto comentado en el cuerpo de este trabajo acerca del aprovechamiento de la energía para donde más haga falta a un cantante. Ella destaca la formación de grupos consonánticos y la prosodia para fomentar la línea y el fraseo.

En un futuro, los resultados los deberían corroborar también sus profesores de canto, repertorio o concertación (a modo de *peer review*); también se podrían someter sus grabaciones a nativos alemanes poco relacionados con el mundo del canto lírico, con objeto de verificar si la inteligibilidad del texto ha mejorado.

Todo este trabajo no deja de ser un proceso; «lo importante no es el producto final, sino el proceso» (Cook, 2001).

Referencias bibliográficas

Adams, D. *A Handbook of Diction for Singers*, 2nd Ed. Nueva York: Oxford University Press, 2008.

Alió, M. *Reflexiones sobre la voz*. Barcelona: Clivis, 1983.

Barón Weber, S. *Phonetisch-phonologische Aspekte im deutschsprachigen Kunstgesang: Eine Didaktisierung der Schwierigkeiten für Lerner mit Muttersprache Spanisch*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense, 2016.

Belmonte, E. *Canto. Bases y método*. Castilla-La Mancha: Almud, 2017.

Borden, G. J.; Harris, K. S. *Speech Science Primer. Physiology, acoustics and perception of speech*. Baltimore: Williams & Wilkins, 1980.

Cook, N. «Between Process and Product: Music and/as Performance», *Music Theory Online,* 7, 2, 2001, pp. 1-31. [En línea] Disponible en: http://www.mtosmt.org/issues/mto.01.7.2/mto.01.7.2.cook_frames.html

Fischer-Dieskau, D. *Texte deutscher Lieder aus drei Jahrhunderten*. München: Dtv, 1968.

Fischer-Dieskau, D. *Töne sprechen, Worte klingen. Zur Geschichte und Interpretation des Gesangs*. Stuttgart/München: Deutsche Verlags-Anstalt/Piper, 1985.

García, M. *Nouveau traité sommaire de l'art du chant*. Paris: M. Richard, 1856.

Gerathewohl, F. *Richtiges Deutschsprechen. Ein sprechkundliches Übungsbuch*. Heidelberg: F. H. Kerle, 1955.

Hernández Muñoz, N. «La inteligibilidad en el canto lírico». *Música. Revista del RCSMM*, 23, 2016, pp. 123-142. [En línea] Disponible en: https://rcsmm.eu/general/files/revista/revista23.pdf

Hiller, J. A. *Anweisungen zum musikalisch-zierlichen Gesange mit hinglänglichen Exempeln.* Leipzig: Johann Friedrich Junius, 1780. [En línea] Disponible en: https://books.google.de/books?id=VulCAAAAcAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [consulta: 16/05/2018]

Hoffmann, F. G.; Rösch, H. *Grundlagen, Stile, Gestalten der deutschen Literatur*. Frankfurt am Main: Hirschgraben-Verlag, 1968.

Mangold, M. *Duden. Aussprachewörterbuch* [6. Auflage. Duden Band 6]. Mannheim y Zürich: Dudenverlag, 2005.

Martienssen, F. *Stimme und Gestaltung. Die Grundprobleme des Liedgesanges*. Frankfurt: C.F.Kahnt, 1993.

Mason, D. «Masterclasses - All together now», *The Singer, May/June/July*, 21. Rhinegold Publishing, 2010.

Miller, R. *National Schools of Singing*. Lanham, Md. y Londres: The Scarecrow Press, 1997.

Néron, M. «Voicing in Stop Consonants: Phonological Awareness». *Journal of Singing,* 74, 2, 2017, pp. 197-202.

Ophaug, W. «The Pronunciation of /r/ in German Classical Singing». *Journal of Singing,* vol. 66, núm. 5, 2010, pp. 561-574.

Pliego de Andrés, V. «¿Es científica la investigación musical? Razón y contestación a una duda actual». En Martínez Peláez, A. (coord.): *Investigar en creación e interpretación musical en España*. Madrid: Dykinson, 2017.

Posadas de Julián, P. «Los fonemas como recurso expresivo en el canto lírico», *Language Design*, 2, 2008, pp. 107-118.

Posadas de Julián, P. «Modificación o *aggiustamento* de las vocales españolas en el canto lírico». *Estudios de Fonética Experimental*, xxv, 2016, pp. 263-293.

Pozo, J. I. «Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas». *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development,* vol. 40, Issue 2, 2017, pp. 219-276. [En línea] Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2017.1306942#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8wMjEwMzcwMi4yMDE3LjEzMDY5NDJAQEAw [consulta: 30/04/2018]

Riesch, A. *Lebendige Stimme. Stimmbildung für Sprache und Gesang*. Mainz: Schott Musik International, 1972.

Siebs, T. *Deutsche Aussprache. Reine und gemäβigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch* [19. Auflage]. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1969.

Teijero Pesquero, C. *«El formante del cantante: teoría y análisis»*. (Trabajo Fin de Estudios), Escuela Superior de Canto de Madrid, Madrid, 2017.

Wall, J.; Caldwell, R.; Gavilanes, T.; Allen, S. *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation*. Redmont, Washington: Pst, 1990.

Whitener, J. J. *The German School of Singing: A Compendium of German Treatises 1848-1965* [Tesis doctoral]. Jacobs School of Music-Indiana University, Bloomington, 2016.

Yeni-Komshian, G. H. «Speech Perception». En Gleason, J. B.; Bernstein Ratner, N. *Psycholinguistics*. Orlando, Fl: Harcourt Brace College Publishers, 1993.

Grabaciones de referencia

Damrau, D. (soprano); Deutsch, H. (piano). *Hexenlied*, *opus 8, n.º 8* (F. Mendelssohn), 2008. [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=pwj627UEnMY [consulta: 15/05/2018].

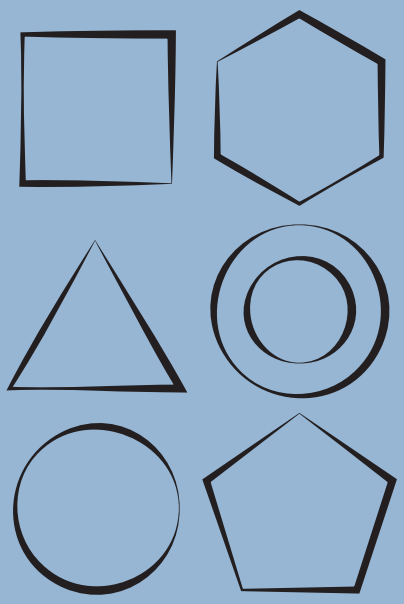
Schreier, P. (tenor); Engel, K. (pianista) (s. f.). *Hexenlied*, *opus 8, n.º 8* (F. Mendelssohn). [En línea] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2-MrCNxuIOU [consulta:15/05/2018].

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

The Artist, Pedagogue of its Own Art

Bogdana Darie, Romina Boldaşu,
Andreea Jicman, Victor Bădoi



The Artist – Pedagogue of its Own Art

Bogdana Darie, Romina Boldaşu, Andreea Jicman, Victor Bădoi

National University of Theatre and Film "I.L. Caragiale" (UNATC), Bucarest, Rumanía

Theme

Research, creation and teaching: the role of the teacher, researcher and creator and the new pedagogical approaches to teaching practice in Higher Education in the arts.

Keywords

Applied theatre; pedagogy; theatre in education; theatre practice

Abstract

Within the contemporary context arises a new challenge: the role and training of the artist to better meet the social needs, not only the performance criteria. There are countless exemples of practitioners starting with the xxth century, such as Brecht, Augusto Boal etc., who considered theatre could offer more then mere esthetic pleasure. Consequently, the authors of this article argue for training artists to become pedagogues of their own art. This statement implies that these type of artists are able to understand the mechanism of creation and therefore become capable of transfering their knowledge onto other people. This way, they gain also the value of facilitators. As a consequence, these artists can start creating their own art, not only by passing on, but by interpreting culture through their personal perspective. In order for this to happen, they should receive both theatre-based education, as well as knowledge of pshychology and pedagogy.

The artist, a beneficial asset for educational purposes

The current society is characterized by disruptions both in social and individual terms. Social changes are determined, among other things, by the level of increased migration, multiculturalism and pluralism generated by it, also by political and economic actions that change global dynamics. At an individual level, in addition to the increased

competitiveness of the consumer society, technological evolution produces cognitive mutations that affect both people's relating to the world (e.g. the short attention span and all disorders associated with it) and inter-individual communication. If theatre has always been a refuge, a response to the imbalance of power, and a way of mirroring reality to understand its functioning mechanisms, then it is a potential resource to reduce the uncertainties, conflicts, and social situations which communities face in the contemporary world. Consequently, theatre cannot be limited to the function of an institution generating cultural products with high aesthetic value, but must also fulfil the role of an educational activity, which facilitates transformative learning[1].

Consequently, if theatre is treated in the traditional sense of the concept, "the 'reason for being' within this model is to provide access to professional quality drama and theatre processes" (Richardson, 2015, 11). But the confrontation of various theatre practitioners with problematic social situations has generated the development of some branches in which the emphasis is not as much on the aesthetic value of the final product as on the quality of the process which participants pass through (being "they" the performance makers or the audience). Thus, for example, community theatre promotes the development of the social group through drama and Youth Arts have a variety of professional and personal support for young people through theatre. The term "applied theatre" includes these as well as other forms (e.g. Museum Theatre, Theatre of the Oppressed, Prison Theatre etc.) and "the 'reason for being' is to address specific issues using theatre as a tool" (Ibid.). As a result, practitioners who understand the educational function of theatre, choose to use the methods derived from the central theatre concept and applied them to produce social change.

Of course, the instructive function of theatre has long been debated over time. Often, the types of theatre intended to be applied in the social sphere have been viewed with uncertainty and some criticism based on the fact that their aesthetic value leaves them desirable, mainly due to their intertwined relationship with education. These uncertainties, however, arise due to the poor reporting we have of the educational side offered by the theatre. This type of education cannot be compared to the one provided by educational institutions. Education can take many forms, in addition to the formal, basic one. Therefore, as long as theatre, in any of its forms, causes people to ask questions about their existence and to question the situations they face,

1. "Transformative learning process" refers to that learning situation where personality changes are being made or the simultaneous restructuring of a group of mental schemes or mental patterns; generated as a result of a crisis situation determined by circumstances that are perceived as inevitable, and they involve the individual necessity to change in order to evolve, meaning the fact to overcome the situation (Illeris, 2018).

it helps them become more aware of their self, discover the world around them and how it works. Then, it can be said that theatre fulfils an educational function (Jackson & Vine, 2016, 34).

In this respect, it appears that interaction with theatre, either with the audience or with the participants in the creative process of a workshop, puts into action the creative side of people and develops their social abilities. Hence the need to train professionals capable of working not only to meet the cultural needs of the elites but also to provide an alternative to teaching and learning and to cover the educational needs of certain disadvantaged segments. To this end, the "I.L. Caragiale" National University of Theatre and Film in Bucharest developed the Theatre Pedagogy Master Programme in order to train professionals (regardless of their prior professional backgrounds, bringing actors, directors, choreographers together with people with social field studies) to work with people from academic and all other types of environments. The mission undertaken by this study program is slightly different from that of the Master in Acting where mastering artistic performance prevails. Depending on the hypothesis that today's artist needs to become a trainer who is able to disseminate the results of their work in society, considering also two important directions: theatre in education and applied drama for social assertive communication, the MA in Theatre Pedagogy aims to align higher education in the arts with the current social context and to the directions offered by global practice on the use of theatre as a tool for social change.

Preparing the artist - a pedagogue of their own art

The declared mission of the master study programme is, therefore, the formation of a trainer, in the sense that they are able to understand and deconstruct the stages of creation, apply them in their work, and at the same time assume the coordination of another group, whether initiated or not in the arts of theatre. Through this MA, which brings together professionals with different backgrounds (artistic or not), the programme coordinators aim to prepare facilitators to lead a group during a workshop and through the process of building a performance that addresses topics of social nature in an educational manner, without them being seen as directors (Prendergast & Saxton, 2013, 181). As it is well-known, the facilitator's training is multidisciplinary because it requires, besides a thorough understanding of the terms and concepts specific to theatre, a profound anchorage in psychological, pedagogical and social knowledge in order to be able to coordinate an educational activity. If these multiple elements are not balanced together, then the effort that this future facilitator invest will have minor results and a relatively insignificant impact on the individuals he or she will come into contact with. A well-trained artist, who masters both technique and theory, but who lacks the specific skills of the teaching —learning— assessment process, will

not be able to find the efficient and most appropriate way to convey the information he or she holds. The artist the UNATC Master aims to train is both theatrical as well as psycho-pedagogical, and "knows how to do something, why it is appropriate, when it needs to be done and how to do it in the most effective way" (Prendergast & Saxton, 2016, 18).

For these reasons, the study programme has metamorphosed since its relatively recent establishment in 2012 to date. During this transition period, where the coordinators tested various lines of action, it was concluded that in the educational context of our country a facilitating artist with multidisciplinary knowledge is needed, both in the field of theatre and psycho-pedagogy. In this sense, the coordinators of this study programme have defined the following research objectives: training the artists to become teachers of their own art; creating a work space dedicated to professionals who need to test new methods in approaching the actor's art; training the artists covering all levels of human development; strengthening the perspective of using drama as an active educational tool, and developing post-graduate programs dedicated to teachers who use drama as a pedagogical instrument in the educational system.

Therefore, the training of the artist-trainer implies not only a theoretical training, but also a practical one. This led to the introduction of a series of practical projects that offered students the chance to put into practice and to experience the theoretical knowledge acquired at the courses. In this way, in the first year of study at this master course, the emphasis is on the ability to organize, coordinate and evaluate a singular activity such as a workshop development; in the second year, the emphasis is on exercising the ability to build a show that clearly targets a concrete audience and where students have the choice of working with their classmates, actors or non-actors.

One of the continuity projects that have been implemented over the past three years is "UNATC Junior", which we chose to further develop as a case study. This is a project funded by the Ministry of National Education through FDI 2016/2018. The justification for this project is found on the one hand in the desire to promote and cover the need of introducing specific methods in the educational process. On the other hand, it solves the need to provide safe space for experimentation to students, who can grow as facilitators under the coordination of experienced teachers. The interaction of workshop leaders with children, adolescents and adults, each time, favours both the formation of the facilitator and of the artists, who not only builds new audiences but can find inspiration in them.

Developing a new pedagogical formula involves a two-dimensional analysis of the target audience, theatre users, and those applying theatrical methods in their research work. "UNATC Junior" proposes a return to the area of innocence (the discovery of the artistic aspects that the child has not yet developed). Such research implies the search for new forms of approaching theatrical pedagogy, approaches that have not yet been formed.

The realm of encounter between artists of the 21st century is the realm of childhood education, the area where there are potentially unexplored artistic formulas. The contemporary artist's education is in relation to innocence, since the child's action on the artist is stronger than the one the artist does on the child. Art programs are based on European cultural formulas. This highlights a tremendous cultural treasure of great value, but the artist and generally the cultured person is trained to convey the heritage of culture further. For example, the student goes to the conservatory to learn to interpret Bach correctly, not to become a Bach.

It is possible to overcome the cultural paradigm through the paradigm of artistic research, relying on the reorganization of cultural forms, not the creation of new ones, something almost impossible. At the moment, whether artistic research goes to study the child's artistic expression or the work with adults to become artists with strong and relevant expression for others, we come out of the old paradigm. At the same time, we come out of the error that exists not just within the cultural training of artists, but also within the teaching to them. The error is falling into false strategies for cultivating the new. These are false strategies when the post-modern formula is used to reformulate something old and give it a new impression. What constitutes novelty then is that all formulas can be imitated, placing "research" at its innovative character as a project. Of course, the artist, who has a wide compass of existence, often brings originality to life. If at one extreme we have Paul Klee who innovates language, at the other extreme we have intelligent forms of developing a false new language. It is just a puzzle that takes advantage of making a mix of older languages and looks new because it brings a new but not original mixture. The language of research is a very important element in the attitude of art schools in relation to society.

The role of theatre is to create a bridge between traditional people and modern conduct, "what theatre does is precisely that element from outside and beyond the word, more precisely in the action to be played giving total value to the author's vision" (Esslin, 1976). What Esslin calls the author's vision can be extrapolated and defined by cultural visions. Theatre, through its ability to trigger public immersion in the ocean of sensations and thoughts, creates a radiogram of the past, filtering from each period of the temporal axis what is needed in the development of the dramatic construction of the present.

The direction of the proposed action is based on the premise that every person hides a creative artist within themselves, who, in the context of a participatory society, where there are strong models, outlines the way and approach of the theatrical pedagogue. The artist learns from society to receive and process in a formula tailored to contemporary needs.

The new forms of academic theatrical pedagogy are rooted in the artist's relating to the new generations. What becomes problematic is the situation of adults who are already artistically trained. If the area of innocence inspires the actor, it in turn will inspire the adult. The adult is already formed in artistic reception and can no longer be modelled, but can be educated in order to develop a participatory attitude regarding attitude towards contemporary theatrical manifestations. Thus, "UNATC Junior" projects educate the theatrical pedagogue that can address both young and adult audiences by proposing a research that is both practical and theoretical.

In the student's training process, the teacher has their full training, the development of specific abilities such as focusing attention, spontaneity, teamwork… elements that, in turn, future theatrical pedagogues / artists will teach to working groups. For this teaching-learning process to have continuity in the future it must be phased and structured. The way of teaching the actor's art, with special regard to the trainer, considers the fact that the training of people to become actors contains the same elements than the education in the process of total becoming, i. e., the forming of an individual adapted to society. Three decades ago, Landy noticed "one of the key issues in the field of educational drama and theatre involves the relationship between the non-performance, informal process of drama and the more performance-oriented product of formal theatre" (Landy & Montgomery, 2012, 5). There is a tight connection between the non-theatrical character of how to approach artistic training and the end result of such an approach. The result of this research has two different lines, namely: the creation of theatrical artistic manifestations of educational value and the formation of future teachers of theatrical arts.

The art of theatre actually invites the student to analyse their own reactions and experiences to enhance the qualities and control emotional tribulation. Focusing on one thing comes with the discovery of possibilities for action. Close analysis of a situation also allows for the sound resolution of deadlocks, because we have time to reflect on all possible variants. Once these options are known, the student is more likely to realize and define what they feel. Once discovered and understood, feelings become clearer, they do not grasp the rational sphere, and the young person can be more effective both in personal life and in building a healthy relationship with themselves and their teachers.

In the case of a dramatic scenario, there are clear moments in which the actor devotes their attention to one thing and moments in which their attention is distributed, being able to react to a dialogue and act at the same time, for example. The ability to structure thoughts and ideas is reflected both in the verbal language of teachers and students, as well as in the non-verbal language. A constant mind in ideas and an even more balanced emotional system form a harmoniously coordinated and adaptable body. Spatial coordination is an important chapter in the development of the future theatrical pedagogue because the actor's art is an art of total experience. In addition, working with people from different social environments using theatre as a tool involves multiple processes of analysis, reflection and experimentation, such as: working space analysis, body adaptation to different spaces, space intelligence, space value, interpersonal distances, visual contact, voice and language based on space, contrast between small/large, fast/slow, touching. The training of the pedagogic artist involves the approach of the actor's art as a total experience of the whole: "because every experience is constituted by interactions between subject and object, between a self and its world it is not itself either merely physical nor merely mental, no matter how much one factor or the other predominates" (Dewey, 1934, 256).

The freedom to create "your" or "their" space makes the emotional bond, too, a stronger attachment to that place. The workspace becomes a sacred world that everyone respects, as the actor respects the stage because this place is built by the whole group and not imposed by an authority. The way the actor's art teachers place themselves in the space makes them relate to their students. An important element in the art of theatre that has a great importance in how it has implications in the process of student development is that the learning process is a direct one. The experience of the future trainer artist is more important than the visible and unique result of an action (exercise).

The analysis of space results in a deeper understanding of life in the sense of direct experience, which will lead to the formation of a more confident future adult in both physical and mental resources. At the same time, the ability to relate to people is also given the freedom of movement and coordination in space. Each has a personal "bubble" —that is, a distance to which they feel the most comfortable when they come in contact with other people.

Facilitating direct communication between people is one of the goals that the theatrical pedagogue has in mind. One aspect of dramatic art is that it invites to dialogue, expression, without preconceptions or judgments. The art of theatre is a facilitator for raising awareness and eliminating differences by emphasizing similarities. The Master of Theatre Pedagogy aims to train a theatre teacher who can work in different environments.

Study case: "UNATC Junior Caravan"

In the past three years, "UNATC Junior" projects have assisted, as mentioned above, in organizing workshops for different age groups from 4 to 19 years, sometimes even with pre-academic education parents or teachers willing to discover the educational potential of theatre plays/games. The "UNATC Junior Caravan" is the latest edition of this series of projects, which, in addition to the workshops developed from the UNATC headquarters in Bucharest, meant 8 trips to cities where access to culture is more limited in relation to the capital. The Caravan used the formula proposed by theatre in education, offering theatre workshops followed by performance, with a forum discussion session at the end of the work composed of a team of eight students from the Master in Theatre Pedagogy, accompanied by a doctoral student and a Professor from the Acting Department. Besides, this year we added a research component on creativity of adolescents in different areas of the country. This year's formula has proven to be the most comprehensive and surprising.

Working Methodology

The workshops at the headquarters involved theatre games and were structured into four age groups corresponding to the stages of development: 4-6 years, 7-10 years, 11-14 years and 15-19 years. At one point, we felt the need to break the first two groups and create 3 groups instead of 4-5 years, 6-7 years and 8-10 years to better serve the educational needs and the considerable number of participants. The workshops were structured in a module, constancy was not a criterion, especially since the project is funded with public money.

In terms of Caravan trips, they applied forms to test creative skills; organize theatre workshops; debate career choices; show performance for educational purposes, and support discussions of forum type at the end of the activity. All these activities have been adapted to address a target group of 15-19 year olds. In the case of workshops, choosing and structuring a suite of exercises for practicing several actor skills, especially concerning creativity, was a good thing since the individual gain adaptability, however he or she became inhibited by external pressures. We wanted performance to deal with social topics of interest and at the same time to appeal to the reinterpretation of a classic text in order to open the appetite for reading to young people. In Romania this interest in reading is continuously decreasing, while the percentage of functional illiteracy is relatively high.[2] So, we chose to create a

2. The PISA study, conducted in 2015 and published in 2016, reflects that a percentage of 38,7 % of 15 year old Romanian teenagers have reading difficulties. The most recent PISA study was done in 2018 and it is due to be published in December 2019 (PISA 2015).

devised performance based on a possible reinterpretation of the text of Hamlet by William Shakespeare. In this way, we could tackle social problems such as bullying, rape, the relationship of children who are not reconciled with the decision of one of the parents to rebuild their life with another partner, etc.

The idea to start from Return to Elsinore had been raised from organizing a workshop coordinated by artistic director and author Kiss Csaba in the Theatre Pedagogy Master Programme. It coincided with the launch of this translation of the play: Return to Elsinore, an adaptation after Hamlet by William Shakespeare. The intention of the Hungarian author to rewrite the piece in an updated format was generated by the young generation's lack of interest in the classical lectures required in the bibliography for the high school graduation exam. Csaba militates against this by reinterpreting old texts and translating them into contemporary language, in order to bring the text closer to the young person's sphere of comprehension. This kind of action is not his own, being a model of public action that various playwrights or practitioners, such as Piscator or Brecht, have already promoted in their turn. According to them, in order to bring your audience closer together, you need to adapt not only the means of expression but also the message that you want to transmit. The relationship between the public and the classical writings is determined by the continuous change of language and values. Following this idea, if the choice is to work from a text already written to address a certain segment of the audience, often selected for reasons of age, then it is best to re-interpret the text from a social-context perspective and the politics with which contemporary society faces. In this way, a communication channel between audience and performance makers is created, which fosters dialogue and creates the premises for possible individual transformation. Rewriting texts involves reinterpreting the data originally provided so as to serve as appropriate to the new circumstances, so

> students may come to see situations changeable and reality as transformable. Playwriting captures significant moments and play development deconstructs and reconstructs them. Though playwriting and play development, students conceive their writing, and perhaps their lives, as works in progress. It helps them see that the wall of classrooms and theatres can become a world all around (Newman, 2019, 9).

Returning to our project, the reason for choosing this text is closely related to the disinterest manifested by young Romanians towards reading, especially classical texts, partly due to technological evolution. To break the classic format of producing a show, we opted for a performance that is based on improvisation, using the play within a play technique and offering a different perspective on Hamlet's story while preserving the intention of the English author. In this sense, for example, the actor who interprets Hamlet is physically atypical if compared to the pattern promoted over time

(a tall man with a slender stature and a handsome look), but more in accordance with historical data. Hamlet's character keeps the idea of unintegrated and exiled, who once returns to find everything turned upside down, which awakens in him the desire for vengeance and rebellion. Hamlet of Rehearsal for Elsinore is a misunderstood, rocker-like young man who feels betrayed and is "bullied" by his uncle because of his weaknesses.

The devising process of the play was based on the concept of improvisation. There was no director, no leader nor followers. The team was all part of a whole, and the main purpose of the team was to create a meaningful piece of performance, following the idea that

> whereas traditional mainstream theatre is most often centred in the interpretation of a pre-written script, applied theatre, in contrast, involves both the generation and the interpretation of a theatre piece that in performance may or may not be scripted in the traditional manner. In those cases where an applied theatre performance takes the form of a polished improvisation, a formally written script may never be recorded. (Prendergast & Saxton, 2016, 7)

The most important rule in the improvisation process – there are no rules, there is nothing bad and nonetheless nothing perfect – was applied in the process of building the play. The cast was established also by testing and improvising along the lines of each character. From here, all the other elements were first improvised, tried and voted by the whole team, and then decided upon.

Whilst formal academic education follows special patterns and rules, in our department we encourage the student to have the courage to make mistakes in order to unleash their creativity. It will then be used in the future as a tool in the process of educating others. We use the model given by the youth theatre as it "works because it encourages participants to develop and use different kinds of intelligence, and therefore most participants can work with their strengths" (Richardson, 2015, 61). Improvisation facilitates the use of each students' strong abilities targeting several aspects of development: linguistic, bodily, spatial, musical, and interpersonal. The live music is improvised every time, connected to the movement and tensions created by the actors. The sense of continuum change makes the cast more conscious concerning their partners and their actions. Furthermore, the thought that at any moment any part of the cast can do something different makes the whole team work as a team that follow and trust each other.

The script, the movement, the costumes, the music, the set were all outcomes of the process of improvisation and they were successfully delivered, given the fact that the play was performed in various spaces (outdoor and indoor) and with different kinds of

audience. Using improvisation as a tool in the applied theatre process offers a secret weapon for capturing the attention of the audience, sending the wanted massage and creating a team of professional strong actors.

Results

The latest edition of the "UNATC Junior" series in 2018 focused on two audiences: participants at headquarters and caravan workshops. For the first segment, the number of direct beneficiaries of the workshops offered at the headquarters is the following depending on the age groups:

4-5 years - about 46 children

6-7 years - about 45 children

8-10 years - about 57 children

11-14 years - about 48 preadolescents

15-19 years - about 38 teenagers.

They were joined by the parents or teachers who accompanied them, so the number of indirect beneficiaries was approximately of 468 people. Regarding the second segment, the beneficiaries of the caravan activities were 378 adolescents:

53 (in Mărășesti)

44 (in Ianca)

33 (in Nehoiu)

49 (in Odobeşti)

41 (in Ciacova)

38 (in Buzău)

58 (in Ploieşti)

62 (in Turnu Măgurele).

Together with their teachers (20 people) and parents, the number of indirect beneficiaries of this edition was 796 people.

As far as past editions are concerned, it should be remembered that the work of the project was centred on the organization of workshops at UNATC headquarters or partner institutions involving children from 4 to 19 years of age as well as adults (students, parents, teachers). As a result, the 2017 edition registered 561 direct

beneficiaries and 1122 indirect beneficiaries, and the first edition in 2016 has gathered 633 direct beneficiaries and 1266 indirect beneficiaries.

In terms of students and teachers who have benefited from the UNATC practice experience, the number of direct beneficiaries reaches 30.

Regarding the research done on the creative skills achieved by applying tests to the people with which they worked in the caravan activities, the results are discouraging although that can be expected as it reflects the reality of young Romanians whose creativity is poorly encouraged. The lot on which the analysis was done was made up of 274 girls and 114 boys, i.e. 388 respondents (378 from the country and 10 from Bucharest). Research results highlight the underdeveloped level of verbal creativity[3] of the investigated subjects. These results are detailed in a study to be published, "Evaluation of Creativity and Artistic Interests of Students - A Model of Educational Research", conducted under the coordination of Camelia Popa and Adelina Dobrea, who took care of the gathering and processing the information gathered from the tests.

Conclusions

The "UNATC Junior Caravan" meant for the students of theatre pedagogy a real practice on how to approach this dual identity: actor-theatre instructor. Students, in addition to the experience they have gained by playing in front of an untrained eye, who was not always receptive at first, have developed the resilience of holding theatre workshops, then playing and finally answering questions from the audience. The new approach to teaching the actor's art must include the side of their direct experience with both the adult audience and future generations of people who will coordinate the economic and political situation of the world.

Through such a direct experience, the student acquires the ability to adapt according to what the audience and working group offers them. Considering the fact that the intervention was local and of short duration, it was first and foremost important to inform people about the mechanisms of theatre art in the least intrusive manner. Moreover, pre-academic teachers involved have been encouraged to take the theatrical methods applied by the students into the process of teaching their own subjects.

3. Verbal creativity refers to the individual's ability to express him/herself and to use language as knowledge and communication tool.

The ability to meet the questions of an uninformed audience has been acquired over time and used as an inspiring source. The breaking of the fourth wall meant for the actors exposing their vulnerability. Interaction with the public was possible by the exchange of information, ideas and thoughts, in a bidirectional form, creating a sense of belonging to an individual group. In each city, the type of interaction was a very special one, the experiences being always unique and unrepeatable.

The main quality of the artistic academic teacher is to create artists capable of working under different circumstances, similar to those in the Caravan project. Of course, direct experience does not exclude the lack of academic training. At the same time, the cultural dimension of the theatrical pedagogue must reflect both the preoccupation for the art of theatre and the social, political, cultural and anthropological dimension of people. This project also required extensive documentation and then a cross-sectional analysis of the results. The latter stresses the need to train a trainer who can inspire the individuals they work with, to help them grow by stimulating their creativity and encouraging their personal expression through the correct use of the theatrical methods and knowledge combined with psycho-pedagogical training.

References

Dewey, J. *Art as Experience*. Perigree, 1934.

Esslin, M. *An Anatomy of Drama*. Londres: Temple Smith, 1976.

Illeris, K. (Ed.). *Contemporary Theories of Learning*. Abingdon: Routledge, 2018.

Jackson, A.; Vine, C. *Learning Through Theatre*. Abingdon: Routledge, 2013.

Landy, R. J.; Montgomery, D. T. *Theatre for Change, Social Action and Therapy*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

Newman, J. *Playwriting in Schools Dramatic Navigation*. Bristol: Intellect, 2019.

Prendergast, M.; Saxton, J. *Applied Drama: A Facilitator's Handbook for Working in Community*. Bristol: Intellect, 2013.

Prendergast, M. & Saxton, J. (Eds.). *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Intellect, 2016.

Richardson, M. *Youth Theatre Drama for Life*. Abingdon: Routledge, 2015.

Electronic sources

Klee, P. *Senecio*, 1922. [Online] Availabe at: http://pictify.saatchigallery.com/328268/paul-klee-senecio-1922 [accessed: 01/02/19]

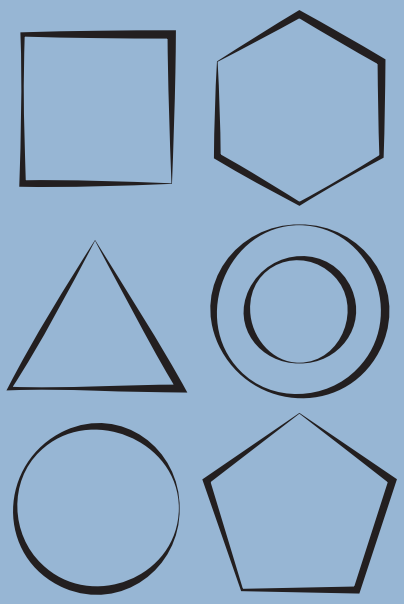
OECD *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education*. Vol. 1. Paris: OECD Publishing, 2016. [Online] Available at: https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en [accessed: 01/02/19]

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

La investigación performativa en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila: evolución de los Trabajos Fin de Estudios de Creación e Interpretación

Fuensanta Ros Abellán, Fátima Sánchez-Beleña, Paula de Castro Fernández, Ana C. Román Horcajo



La investigación performativa en el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA): evolución de los trabajos fin de estudios de Coreografía e Interpretación

Fuensanta Ros Abellán, Fátima Sánchez-Beleña, Paula de Castro Fernández, Ana Catalina Román Horcajo

Conservatorio Superior de Danza María de Ávila (CSDMA)
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Investigación performativa en danza; trabajo fin de estudios (TFE); coreografía e interpretación; creación

Resumen

La investigación desde la práctica dancística es un camino que se abrió claramente en el CSDMA con la implantación en 2006 de la especialidad de Coreografía e Interpretación. La posibilidad que se ofrece al alumnado para presentar sus TFE desde la vertiente de creación y/o interpretación requiere una serie de adaptaciones y variantes específicas que se han venido sucediendo desde 2010. A lo largo de estos años, tanto los requisitos como los tipos de trabajos presentados han ido evolucionando. Esta comunicación pretende profundizar en las características y el desarrollo de los TFE del CSDMA desde su inicio hasta la actualidad. Asimismo, se propone establecer un balance actualizado y preciso de los TFE performativos: número, naturaleza, carácter, líneas de investigación y materias asociadas.

La metodología empleada ha sido descriptiva y cuantitativa. El número de trabajos performativos en el CSDMA se ha ido incrementando gradualmente (Ros, 2018, p. 43), y se ha permitido realizarlos de forma individual o colectiva, con porcentajes de evaluación variables en función de la representatividad teórica, uniendo la creación a la interpretación y vinculándolos al hecho escénico, en relación con distintas materias y asignaturas del plan de estudios (Decreto 35/2011, BOCM).

La reflexión sobre los datos obtenidos puede impulsar nuevas orientaciones generadas tanto desde el profesorado como desde el alumnado. Esto permitirá poner en valor las posibilidades que ofrecen los TFE perfomativos de Coreografía e Interpretación como plataforma de futuros proyectos de investigación doctorales en el ámbito de la danza.

Introducción

La posibilidad de incentivar la investigación desde la práctica dancística —con implicación de los propios agentes y dentro del marco académico— se abrió en España con la implantación de las Enseñanzas Artísticas Superiores (LOE, 2006). La inclusión en 2009 en el Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido el desarrollo un modelo de gran repercusión, aunque de breve recorrido, incrementando su radio de acción, más allá del conocimiento teórico, vinculado en muchas facetas a fórmulas y aspectos ligados a la tradición histórica.

La enseñanza superior de danza en la Comunidad de Madrid, impartida desde el CSDMA, ha ido ampliando paulatinamente su oferta educativa; comenzó en 2001 con el desarrollo de la especialidad de Pedagogía e implantó desde 2006 la de Coreografía e Interpretación. Las características de esta última han permitido ir perfilando un camino diferenciador por itinerarios a partir 2010, en el que los dos primeros cursos, comunes, sirven de base para la orientación del alumnado hacia la finalización de sus estudios que se vinculan más a la coreografía o a la interpretación.

Este recorrido ha permitido diseñar y establecer unas bases que, si bien están inmersas en un proceso de cambio y mejora continuos, como cualquier proceso de creación, han servido para comenzar a fundamentar y tender puentes en un ámbito poco dado a desentrañar los procesos, las metodologías, las estrategias, las vivencias y las conclusiones más allá del resultado escénico propuesto en cada caso. Las

reflexiones, fundamentales y necesarias, se incentivan desde el profesorado y van siendo mostradas por los alumnos lo largo de estos estudios, pero es en el trabajo final donde sus inquietudes pueden desarrollarse en una propuesta de coreografía y/o interpretación concebida totalmente desde la motivación del alumnado.

La praxis, imprescindible en la educación artística en general, llega a su punto más alto cuando ha sido acompañada de un proceso de aprendizaje multifactorial, uniendo lo experimental a lo teórico. Los postulados necesarios desde la visión actual de la investigación performativa son muy variados. Ineludiblemente, se sostienen sobre un *corpus* previo y un *habitus* asociado, pero se modulan continuamente adaptándose a cada caso concreto: el esquema individual vinculado a lo procedimental se uniría y relacionaría en un desarrollo secuencial en el que cada creador busca su propio camino. El objeto (la obra coreográfica) y el sujeto (coreógrafo, intérprete, o ambos si se diera el caso) se contemplan desde una perspectiva investigadora que sugiere y adquiere una dimensión distinta de la tradicional. Mientras que la investigación científica busca ser objetiva y replicable, la investigación performativa necesita que el creador integre su subjetividad dentro del proceso de búsqueda (Rubio, 2014).

Metodología y resultados

En el CSDMA se contemplan varias posibilidades sobre las que el alumnado puede elegir la modalidad de TFE, independientemente de la especialidad cursada, relativas al carácter (teórico, práctico o teórico-práctico), la naturaleza (individual o colectiva) y la línea de investigación donde quiera desarrollar su propuesta. Dichas propuestas son valoradas por una comisión de profesores creada al efecto.

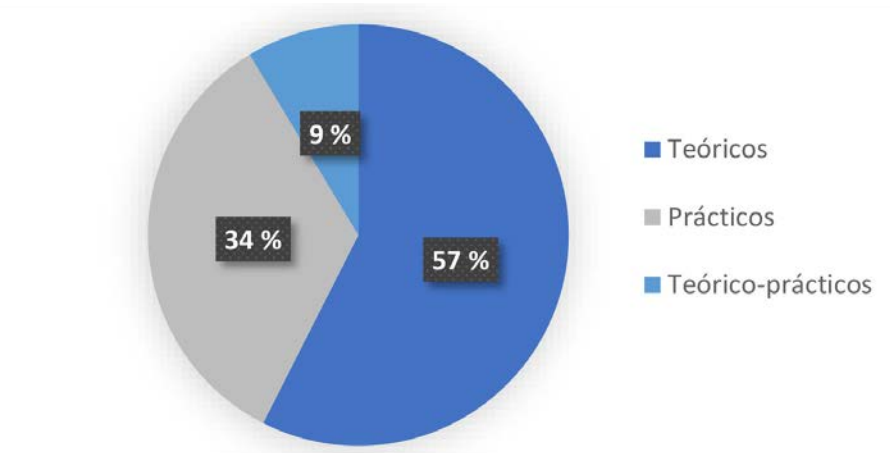
El carácter de los trabajos presentados ha ido variando desde el comienzo, admitiéndose en un principio únicamente los de tipo teórico para incluir posteriormente los performativos, y considerando dentro de ellos dos modalidades denominadas teórico-práctica y práctica.

Haciendo un recorrido diacrónico de los 300 TFE que se encuentran depositados en la actualidad en la biblioteca del CSDMA, podemos observar, como muestra el gráfico en la figura 1, las tipologías que describíamos anteriormente, estableciendo las tres trayectorias según el carácter.

Figura 1. Número de TFE del CSDMA por año y carácter

La tendencia muestra que cada vez es mayor la representatividad de los trabajos performativos. En la actualidad suponen unos porcentajes del 57 % para los teóricos y un 43 % para los que poseen contenido práctico, entre los que hay que diferenciar un 9 % teórico-prácticos.

Figura 2. Porcentajes de TFE del CSDMA por su carácter. Elaboración propia



El CSDMA permite realizar los TFE individualmente o de forma grupal. La posibilidad de proyectos colectivos se abrió para dar la oportunidad a los estudiantes de presentar propuestas comunes, pudiendo incorporar distintas especialidades e itinerarios.

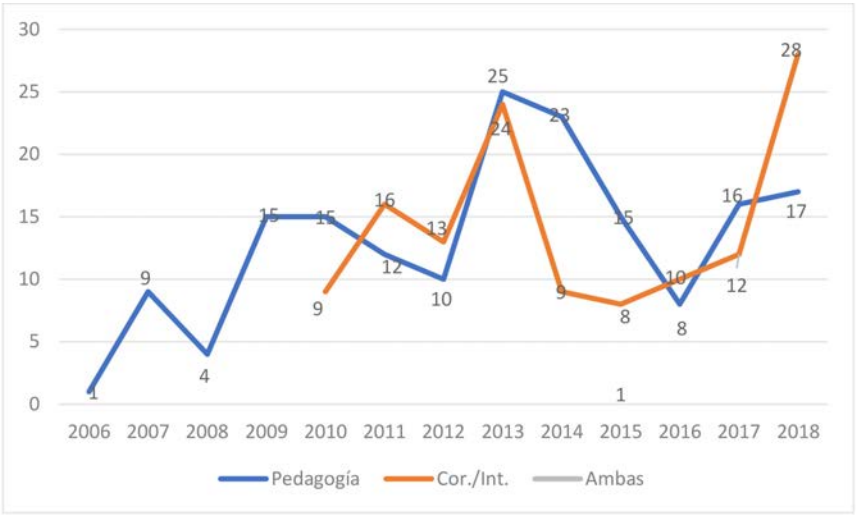


Figura 3. Número de TFE del CSDMA por año y especialidad

La representatividad de los TFE colectivos es mucho menor, aunque han tenido presencia en todos los cursos desde 2012. El número de integrantes se mueve en una horquilla de dos a cinco.

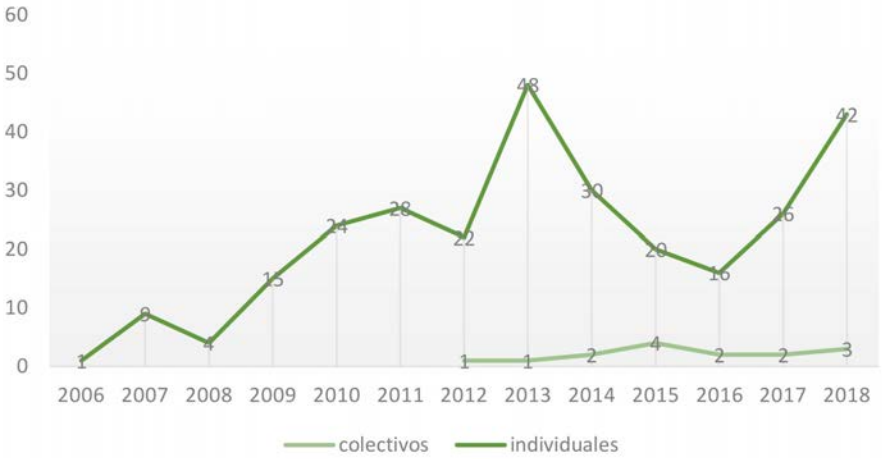


Figura 4. Evolución de los TFE del CSDMA por su naturaleza

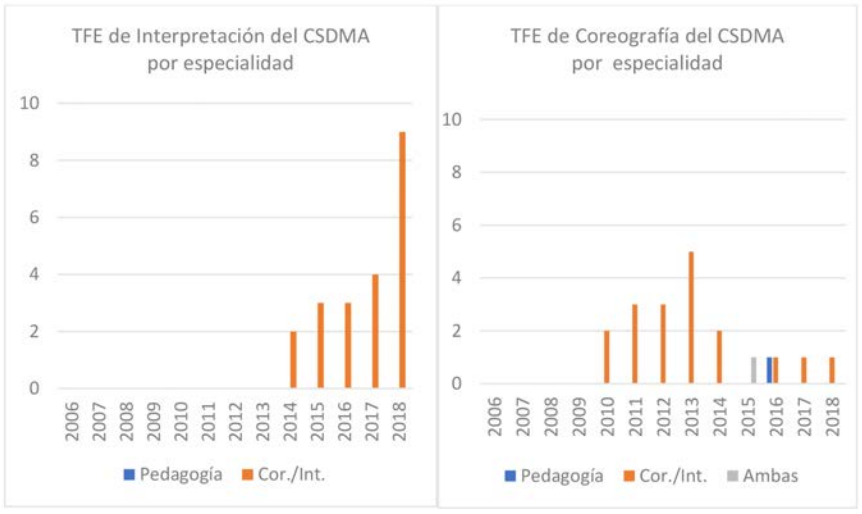
En un primer acercamiento a este tema (Ros, 2018), se establecieron nueve líneas de investigación, aunque la determinación de las mismas aún está en proceso en el CSDMA. Seis de ellas están ligadas a las materias con un componente claramente teórico, aunque susceptibles de contener aspectos performativos: Teoría e Historia

de la Danza, Análisis Coreográfico, Gestión de Proyectos Artísticos o Educativos, Pedagogía y Psicopedagogía, Metodología y Didáctica de la danza, y Ciencias de la Salud Aplicadas. Las tres líneas con evidente contenido práctico se vincularían a Creación, Interpretación y Creación e Interpretación.

La problemática de la clasificación y de enmarcar los distintos TFE proviene de la diversidad de las propuestas y de la síntesis de varias materias en las que es difícil especificar cuál de ellas tiene más peso. Dependiendo del carácter de los trabajos, algunos TFE teórico-prácticos se han incluido en una línea de investigación distinta a la de Coreografía y/o Interpretación, vinculándose, por ejemplo, a Análisis Coreográfico, Gestión de Proyectos o Psicopedagogía.

En general, los trabajos de Coreografía y/o Interpretación están asociados a muchas más asignaturas del currículo que los puramente teóricos, demostrando su estructura poliédrica. Así, encontramos ineludiblemente la presencia de: Técnicas de Composición Coreográfica y de Improvisación, Sistemas y Herramientas de Creación, Música y Lenguajes Sonoros Aplicados a la Danza, Organización, Gestión y Elaboración de Proyectos Artísticos, Escenificación y Dramaturgia, Técnicas de Danza y Tecnologías Aplicadas a la Danza.

En cuanto a la representatividad de las líneas de investigación puramente prácticas encontramos claras diferencias. La mayoritaria presencia de investigaciones de Coreografía e Interpretación frente a las otras dos demuestra que las inquietudes del alumnado se mueven, por diversas razones, en ambos campos simultáneamente. También el hecho de que se hayan comenzado a presentar TFE de Interpretación dancística años más tarde que en las otras dos líneas es relevante.



Figuras 5 y 6. Evolución de TFE de Coreografía e Interpretación del CSDMA

En las figuras anteriores se puede apreciar cómo desde que existe la posibilidad de realizar los TFE performativos, tanto coreográficos como interpretativos, estos últimos son los más elegidos por el alumnado del CSDMA. En la figura 7 podemos ver la tendencia ascendente de los trabajos mixtos, donde el alumno coreografía y también interpreta su propia obra.

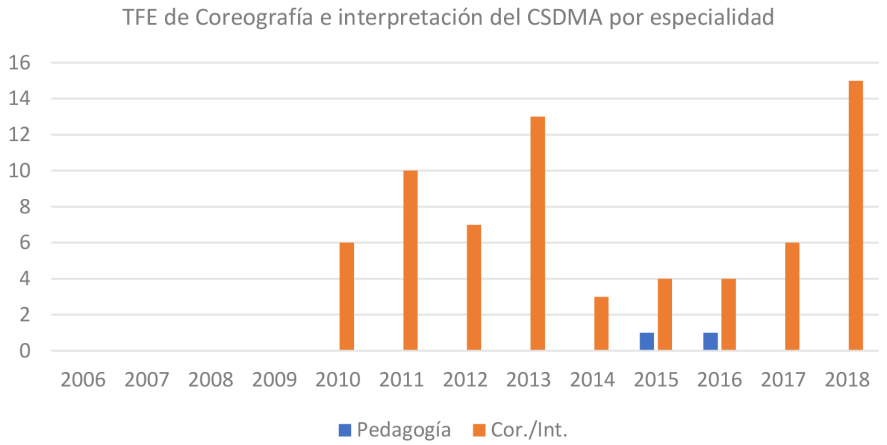


Figura 7. Evolución de los TFE de Coreografía e Interpretación por especialidad

Las pautas para la realización de estos trabajos están recogidas en la guía docente, única para todos los TFE contemplados por el CSDMA (teóricos, teórico-prácticos y prácticos). Este documento común pretende ser específico y a la vez flexible, para acotar sin limitar la creatividad del alumnado. Es revisado cada año con el objetivo de implementar la normativa relacionada con la realización y la presentación de estos trabajos.

Los TFE son evaluados por un tribunal compuesto por cinco miembros (un presidente y cuatro vocales). La dificultad en la constitución de dicha comisión de evaluación estriba en convocar a profesores que no hayan dirigido TFE durante ese curso académico. Cuando esto no es posible, porque la plantilla del CSDMA es pequeña, el miembro del tribunal abandona la comisión evaluadora y su lugar es ocupado por un suplente, pero la misma persona que ha tutorizado un trabajo no participa la calificación del mismo.

La evaluación de los trabajos performativos consta de tres partes. Por un lado, se valora la propia pieza desde el punto de vista coreográfico, interpretativo o ambos. Por otro, se hace lo propio con la breve reflexión escrita que la acompaña. Por último, el tribunal evalúa la exposición y la defensa de ambas partes que se realiza en un acto público. El hecho de no disponer de un teatro propio dentro de las instalaciones

del CSDMA condiciona enormemente este proceso de presentación de propuestas escénicas del alumnado, así como el proceso de exposición y defensa, teniendo que ceñirse a las fechas del espacio escénico cedido.

Conclusiones

A modo de conclusión podemos destacar que la transversalidad de las propuestas creadoras, incentivadas desde el Centro, muestran un panorama diverso en el que la variabilidad es probablemente la línea dominante. Esta heterogeneidad es una enorme riqueza para el CSDMA y para el mundo de la danza, al que nuestro alumnado contribuye con unos trabajos que se enmarcan dentro de unos estudios superiores y que con frecuencia tienen una proyección dentro del ámbito laboral.

La posibilidad de elaborar investigaciones más amplias y en otros marcos a partir de estos TFE es una opción viable, validando así planteamientos creadores e interpretativos generados desde la danza.

Nos gustaría terminar esta reflexión con estas palabras de Hernández que dan sentido a la investigación performativa: «Con la esperanza de que el conocimiento en la experiencia coreográfica y en la danza pueda contribuir a extender la idea de que la investigación es un lugar de continuado descubrimiento, que favorece la aprehensión y expresión física del mundo a partir de nuestra relación con el cuerpo» (2012, p. 178).

Referencias bibliográficas

Decreto 35/2011, 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 Danza. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 140, de 15 de junio de 2011.

Hernández, F. «La relación con el cuerpo en la investigación en el campo de la danza». *Líneas actuales de investigación en danza española.* Murga, Idoia; Fuensanta Ros; Juan Arturo Rubio Arostegui y José Ignacio Sanjuán (Eds.). Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 2012, pp. 169-178.

Ros, F. «La investigación en danza desde el Espacio Europeo de Educación Superior. Un estudio de caso: el Conservatorio Superior de Danza María de Ávila». *Actas del V Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud. Volumen I.* Simposio «La innovación pedagógica en la enseñanza de la danza dentro del EEES». Almería: Association University of Scientific Formation Psychology and Education Research, 2018, p. 43.

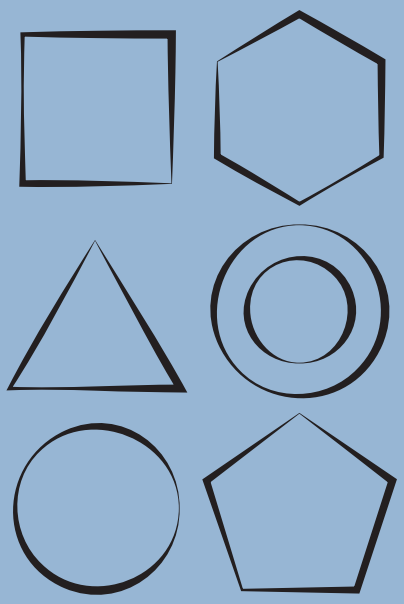
Rubio, J. A. «La auto-etnografía como enfoque metodológico en la realización de los Trabajos Fin de Grado. Un análisis de caso en el Grado de Artes Escénicas de la Universidad Antonio de Nebrija». *Actividades Artísticas y Educación. Usos y prácticas.* Alvarado Pesquera, Rosa (Coordª.). Madrid: Traficantes de sueños, 2014, pp.113-120.

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

Adiós a las aulas: diseño de nuevos espacios educativos

María Melgarejo Belenguer, Marina García-Broch Martín, Laura Pons Aznar, Isabel Asensio Andrés



Adiós a las aulas: diseño de nuevos espacios educativos

María Melgarejo Belenguer, Marina García-Broch Martín, Laura Pons Aznar, Isabel Asensio Andrés

Escola d'Art i Superior de Disseny de València (EASDV)

Eje temático

Descripción de procesos de investigación o creación relacionados con alguna disciplina específica, con especial referencia a la metodología empleada y resultados obtenidos.

Palabras clave

Diseño de espacios; psicología ambiental; innovación educativa

Resumen

Este artículo es un proyecto que ha sido desarrollado en la EASD Valencia por el alumnado de primer curso de Diseño de Interiores, y aborda el diseño de los Nuevos Espacios Educativos. Realizado de manera interdisciplinar, han colaborado las siguientes asignaturas: Lenguajes y Técnicas Digitales, Espacio y Volumen, Diseño Básico y Sistemas de Representación. Se propuso a la inspección educativa de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana la posibilidad de diseñar las aulas, espacios comunes y patios de varios centros escolares de la provincia de Valencia, por lo que el alumnado ha podido aproximarse a la práctica profesional. El proyecto llevado a cabo pretende apoyar las iniciativas de cambio de los centros educativos. Este proyecto cree firmemente que, cambiando el diseño del espacio educativo, cambiará la actitud del niño y se estimulará su imaginación y su creatividad.

Presentación

Este proyecto ha sido desarrollado en la EASD Valencia por el Departamento de Diseño de Interiores de manera transversal y en él han colaborado las siguientes asignaturas de primer curso: Lenguajes y Técnicas Digitales, Espacio y Volumen, Diseño Básico y Sistemas de Representación. En concreto han participado cuatro grupos, dos del turno de mañana y dos del turno de tarde de primer curso de Diseño de Interiores, con un total de 80 alumnos de entre los matriculados.

Los ámbitos de actuación han sido las aulas, espacios comunes y patios de varios centros escolares de la provincia de Valencia. Se sitúa en el contexto actual en el que centros educativos, pedagogos, psicólogos, sociólogos y profesionales de la arquitectura y del diseño han empezado a cuestionarse juntos sus espacios educativos. Una nueva forma de plantear la metodología de aprendizaje en el siglo XXI son los proyectos colaborativos y comunitarios. Una filosofía que rompe con la jerarquía, la individualidad y la fragmentación.

Con el objetivo de compartir recursos y buscar conjuntamente nuevas soluciones a problemas comunes detectados en la transformación del modelo educativo existente se propuso a la inspección educativa de la Consellería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana la posibilidad de diseñar aulas innovadoras e intervenir en espacios comunes y en patios de centros escolares. La finalidad es que el diseño apoye los métodos pedagógicos de la escuela.

La configuración de la mayoría de las escuelas es todavía tradicional, estática y jerarquizada. Además, faltan recursos para la coeducación del alumnado, para que niños y niñas se sientan identificados y representados en las actividades que pueden realizar en el patio de la escuela. El alumnado pasa de la etapa de infantil (donde su patio es una parte importante del aula y un espacio lleno de posibilidades), a un patio excesivamente asfaltado, donde las pistas deportivas son el centro y la única opción, y los columpios u otro tipo de entretenimiento han desaparecido, relegando a los niños y niñas que no les gusta la pelota a un espacio residual y periférico dentro del patio. Por eso, el proyecto llevado a cabo busca por un lado cambiar el concepto de aula por el de espacio de aprendizaje, y por otro y diseñar ambientes coeducativos para que todo el alumnado conviva en libertad.

Cabe decir que, con esta iniciativa, nos sumábamos a las acciones que se habían emprendido ya en varios centros, como las del CEIP Federico García Sanchiz, de la población de Alzira, y nos incorporábamos a las nuevas iniciativas de los centros de la población de Manises: el CEIP Joan Fuster, CEIP Félix Rodríguez de la Fuente y CEIP Vicente Nicolau.

En estos momentos, estos centros se encuentran en proceso de transformación educativa, adaptando sus espacios a una nueva metodología de enseñanza por proyectos, o bien abriendo sus patios a un modelo coeducativo. En los dos primeros centros se han trabajado los patios; y en los dos segundos, las aulas y espacios comunes.

La percepción que tenemos del espacio desde nuestros primeros años condiciona la forma de relacionarnos con la sociedad. Este proyecto cree firmemente que, cambiando el diseño del espacio educativo, cambiará la actitud del niño y se estimulará su imaginación y su creatividad, lo cual incrementará su capacidad de observación y exploración del entorno.

En este sentido, una referente imprescindible es Rosan Bosch (Bosch, 2018), que utiliza el diseño como una herramienta estratégica para dar forma al necesario cambio de paradigma en el que educaremos a las generaciones futuras. En su libro, *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela* introduce seis innovadores conceptos para el diseño físico de entornos de aprendizaje: Cima de la montaña, Cueva, Corro, Manantial, Manos a la obra y ¡Arriba!, que han sido aplicados en el trabajo de los alumnos.

La escuela Vittra Brotorp, en Suecia, inaugurada en 2012, ha servido de ejemplo para el diseño de los alumnos. En ella, Rosan Bosch Studio ha diseñado un interior de ambientes flexibles para apoyar una variedad de situaciones de aprendizaje.

Por otra parte, Alexandra Lange, crítica de diseño, en su nuevo libro *The Design of Childhood: How the Material World Shapes Independent Kids* presenta el trabajo de Rosan Bosch como un ejemplo de espacios de aprendizaje progresistas y llenos de oportunidades.

El trabajo que hemos realizado en los patios ha tenido como referente y punto de partida el documental *Patis vius, patis coeducatius,* (Molines; Méndez, 2018). En él se reflexiona sobre el uso de los patios escolares desde una perspectiva de género, «dar igualdad no es dar equidad».

A partir de esa premisa, el alumnado investigó qué tipos de acciones se estaban realizando en diferentes patios de colegios, y descubrieron que es un tema que está despertando el interés de varios colectivos y en el que están involucrados muchos agentes sociales.

Una muestra de este interés es que en 2017 el tema propuesto para el concurso Habitácola, promovido por ARQUIN-FAD, de Barcelona fue «El patio de la escuela». Los Premios Habitácola son un concurso dirigido a estudiantes que tiene el objetivo

de difundir la importancia de la creatividad, el compromiso social y el rigor profesional entre los organismos y la población en general, apoyando y promoviendo nuevas iniciativas, nuevos planteamientos y nuevos talentos emergentes.

La temática escogida para estos premios siempre ha tratado aspectos relevantes para la sociedad y ha abordado problemáticas actuales sin resolver. En la edición de 2017 plantearon una reflexión —reflexión, por otra parte, obviada con demasiada frecuencia— sobre el diseño del patio de escuela, que es, al mismo tiempo espacio para el juego y para el aprendizaje, pero, sobre todo, que es un espacio de libertad y relación social de los niños en el que también se producen conflictos latentes como la falta de igualdad de género.

En Madrid, y apoyados por el Ayuntamiento, el equipo Micos (Pablo García, de Paisaje y Participación, así como Patricia Leal y Lucila Urda, de Pez Arquitectos) estudió la realidad de los patios de colegio, realizó un informe del estado en que se encontraban y posteriormente redactó la *Guía de diseño de entornos escolares* (García; Leal; Urda, 2017) para el Organismo Autónomo Madrid (Área de Gobierno de Salud, Seguridad y Emergencias, Área de Gobierno de Desarrollo Urbano Sostenible y Área de Gobierno de Medio Ambiente y Movilidad).

En este trabajo también se ha tenido en cuenta el paisajismo. Los niños que viven en la ciudad necesitan contacto con la naturaleza, por lo que la conferencia de Inara Hasanova, «Paisatge natural i educatiu escola», de las «Jornades d'Hivern 2018 AKOE» (Hasanova, 2018) ha servido para que entendieran las posibilidades y opciones para tratar el patio de un modo más natural.

En definitiva, esta investigación previa nos ha servido para comprender que el espacio puede apoyar cambios sociales hacia la igualdad de oportunidades y abrir nuevas líneas del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que se trata de algo vivo y cambiante que debe de ser acorde con las necesidades de cada generación.

Figura 1. Diseño de elemento para patio de la alumna Andrea Puchades

Esta experiencia docente se ha basado en el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP, como modelo de enseñanza. Se ha desarrollado un proyecto para un cliente real, basado en un tema motivador e innovador como es la transformación de la educación aplicada a centros escolares próximos, con los que el alumno ha podido interactuar. Esto ha permitido al alumnado conocer la realidad de los centros educativos y observar una aplicación directa de sus propuestas en busca de soluciones a las necesidades detectadas en las visitas a los centros. El modelo docente llevado a cabo ha propiciado el aprendizaje activo desde un enfoque colaborativo que ha incrementado su participación en los proyectos, la calidad de los mismos y su acercamiento a la práctica profesional.

El proyecto se ha desarrollado en 14 sesiones de tres horas de duración, en concreto tres sesiones fuera del aula y el resto en el aula, con registro de hojas de asistencia. Además de una sesión de tres horas de exposición y defensa de los proyectos.

Se comenzó con una sesión de introducción que consistió en la conferencia a cargo del equipo Arquilecturas, formado por Sonia Rayos y Silvana Andrés, un proyecto educativo desde el que desarrollan contenidos didácticos con el objetivo principal de acercar la arquitectura a los/as niños/as. Después se visitó uno de sus proyectos, Espai de Telles, que se encuentra en el Centre del Carme de Valencia.

Figura 2. Conferencia del equipo Arquilecturas

También se realizó una visita guiada al centro de educación infantil Nuno Nono, en Valencia, que ha sido galardonado con el Premio Excelencia Educativa 2018 en la categoría de «Mejor Centro de Educación Infantil y Mejor Web de Centros de Educación 2018». Se trata de un reconocimiento otorgado por la Fundación Mundo Ciudad en colaboración con la Asociación Española de Escuelas de Negocios (AEEN) por su innovador diseño de espacios.

La tercera visita fue a los centros educativos en los que se iba a realizar el proyecto, se recorrieron las aulas y se recogió la información de primera mano, tanto de los niños/as como de la comunidad educativa del centro en cuestión, que previamente había trabajado definiendo sus necesidades.

Figura 3. Alumnos de primer curso de Diseño de Interiores de la EASD Valencia visitando las aulas del CEIP Vicente Nicolau de Manises

Se realizó el levantamiento métrico de los espacios, toma de datos, fotografías, (este trabajo fue realizado en grupo) y posteriormente se desarrolló en la asignatura de Sistemas de Representación y Lenguajes y Técnicas Digitales, lo que permitió obtener resultados reales del reconocimiento de espacios complejos en un breve periodo de tiempo.

A partir de ahí se empezó a trabajar en el aula el diseño de aulas-tipo de primaria y polivalentes, espacios comunes y patios siguiendo el modelo de patio coeducativo.

> El diseño como disciplina, todavía es joven (o, tal vez, es un «lento aprendiz»). En cualquier caso, no tiene desarrolladas las estructuras internas y la comprensión que tienen otras disciplinas más antiguas. El diseño no es ciencia, ni es arte, ni ninguna otra disciplina clásica. Tiene sus propios propósitos, valores, medidas, y procedimientos. Estos se hacen evidentes a través de comparaciones, pero no han sido extensivamente investigados, formalizados, codificados ni analizados en la literatura creada específicamente para el campo del diseño. En resumen, hay poco que encontrar como conocimiento base teórico del diseño. Como resultado, aquellos que necesitan trabajar más rigurosamente dentro del diseño, buscan modelos científicos y académicos de orientación en otras disciplinas, y por ello encontramos referencias a ciencia del diseño y ejemplos de investigación de diseño que parecen encajar más apropiadamente en otros campos. (Owen, 1998, pág. 10)

Por ello, en nuestra práctica educativa del diseño ensayamos diferentes metodologías, algunas utilizadas en otras disciplinas, como el porfolio, y otras específicas de la disciplina del diseño, como el *Design Thinking*.

Metodologías

Detallamos a continuación, de un modo específico, las metodologías utilizadas en esta experiencia docente:

Porfolio electrónico

El alumnado ha realizado un porfolio como método reflexivo de aprendizaje. Se trata de un diario semanal en el que se puede constatar si hay evidencias de aprendizaje y demostrar que se ha logrado cumplir con los resultados de aprendizaje en las competencias marcadas en la guía docente, así como también aparecerá reflejado el tiempo que han empleado en realizar el proceso de rediseño de las aulas. Dicho e-porfolio individual es accesible en línea a través de Google Sites para que sea utilizado conjuntamente por profesorado y alumnado, de tal manera que sirve para llevar un seguimiento del conocimiento generado durante este proyecto de un modo cooperativo. Se trata de una alternativa innovadora para evaluar el proceso de aprendizaje.

Design Thinking

Se ha seguido la metodología *Design Thinking* de la escuela de diseño de Stanford ya que en los proyectos se pueden diferenciar claramente las 5 fases características del proceso: empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar.

Los alumnos, que visitaron los centros educativos escogidos en las ciudades de Manises y Alzira, han empatizado y han hablado con profesores y alumnos. Se entrevistó al profesorado de los centros y el alumnado de diseño preguntó directamente a los niños y niñas usuarios de las aulas cómo mejorarían su entorno y cuáles eran sus necesidades.

A partir de la recopilación de la información obtenida de las necesidades de los centros tras la visita a los mismos, los alumnos han concretado el problema que se debe abordar, ordenándolo por categorías y palabras clave.

Figura 4. Capturas de pantalla del porfolio electrónico en Google Sites de la alumna Sofía Sánchez Ferri, tutorizada por Marina García-Broch. En él podemos ver el diario semanal y las fases del *Design Thinking.*

También se definió mediante la técnica del Panel de Expertos, de tal modo que se dividió a los alumnos por grupos y cada grupo tuvo que sintetizar y resumir dos artículos referentes al tema. La profesora asignó dos artículos diferentes a cada grupo y, posteriormente, cada grupo de alumnos expuso al resto de la clase sus resúmenes en formato PechaKucha 20x20, incorporando esta técnica de comunicación del proyecto a su proceso de trabajo. Así se construyó el aprendizaje y se generó un conocimiento colaborativo, lo que permitió focalizar al alumnado de una manera rápida y eficaz en la primera fase de conceptualización del proyecto.

Posteriormente, han ideado mediante un *brainstorming*.

Figura 5. Alumnos debatiendo y organizando la información obtenida de los centros; en concreto, están trabajando sobre el programa de necesidades en un aula del centro Federico García Sanchiz.

Para iniciar el proyecto han realizado un *brainstorming* grupal siguiendo las siguientes reglas básicas:

Suspender el juicio. Eliminar toda crítica.

Pensar libremente. Los pensamientos salvajes son correctos.

Las ideas imposibles o inimaginables son correctas.

La cantidad es importante.

Se busca generar un gran número de ideas que posteriormente se puedan revisar.

El efecto multiplicador.

Se busca la combinación de ideaciones y sus mejoras. Además de contribuir con las propias ideas, los participantes pueden sugerir mejoras de las ideas de los demás o conseguir una idea mejor a partir de otras dos.

Para el desarrollo de esta sesión los alumnos eligieron una persona para moderar y organizar el caos, y otra para tomar notas de todas las conclusiones recopilarlas y enviarlas al grupo. En esta sesión se propició un ambiente distendido y alegre en el que el profesor quedó en segundo plano, y se cambió de escenario, del aula a un espacio común llamado La Pecera en el segundo piso de la EASD Valencia.

También formó parte de la fase de ideación la elaboración, a partir de palabras clave, de un tablero de Pinterest individual que luego presentaron a los compañeros.

A partir de aquí, una vez compartida la información, ya pudieron pasar a la conceptualización de su proyecto.

Durante la fase de prototipado, los alumnos han realizado maquetas virtuales y reales. Estas maquetas se han realizado en distintas asignaturas. Las maquetas virtuales se han realizado mediante *software* de diseño asistido por ordenador dentro de la asignatura de Medios Informáticos, cuyos profesores son Juan José Boix Tormo, Pablo Moreno Meseguer y Ferran Montroy Ruiz, y en la asignatura Espacio y Volumen, en el grupo de mañanas, con Miguel Ángel García Oliver y Sonia Moya Marrahi, y en el grupo de tardes con el profesor José Luis Bores. Los bocetos hechos a lápiz, como se trataron de perspectivas cónicas de los espacios, fueron trabajados dentro de la asignatura de Sistemas de Representación, con la colaboración de la profesora Isabel Asensio Andrés.

Figura 6. Prototipo virtual del diseño de patio realizado por la alumna María Omella

Las pre-maquetas fueron testeadas en una sesión de clase magistral con el equipo Arquilecturas.

Figura 7. Silvana Andrés y Sonia Rayos, del equipo Arquilecturas, durante la sesión de evaluación de prototipos

A partir de este momento, y utilizando la metodología activa de aprendizaje *learning by doing* (aprender haciendo), los alumnos comenzaron a realizar la maqueta física de los espacios en los que iban a trabajar. En la asignatura de Espacio y Volumen, a partir del estudio de técnicas para generar volúmenes empleadas en clase, diseñaron las piezas significativas de la propuesta y desarrollaron esquemas de organización de formas, trabajadas juntamente con la asignatura de Diseño Básico, que es impartida por las profesoras autoras de este artículo.

Figura 8. Maqueta final de la alumna Irene Lario, tutorizada por José Luis Bores

Figura 9. Maqueta final de la alumna Romy Roukama, tutorizada por José Luis Bores

Dentro de este proceso de *Design Thinking* las fases no son necesariamente correlativas, y la naturaleza del propio proceso del diseño requiere volver a iterar sobre fases anteriores. Por ejemplo, tras evaluar, se puede volver a la fase de prototipado y realizar cambios. Owen describe el proceso de diseño con fases reconocibles, y estas, aunque no siempre se dan en el mismo orden casi siempre comienzan con fases analíticas de búsqueda y comprensión, y terminan con fases sintéticas de experimentación e invención.

Esto también enlaza con la taxonomía de Bloom, en la que la cúspide de la pirámide del aprendizaje termina con la habilidad más elevada y compleja: la fase de creación. Se podría decir que Bloom, ordena las fases del aprendizaje desde la re-presentación hasta la presentación. De este modo, la presentación final por parte del alumno es específica de la cúspide del aprendizaje de Bloom (Bloom, 1956).

En una última sesión de 6 horas de duración, durante la semana oficial de exámenes, se realizó la referida presentación de cada proyecto final.

Durante esta última sesión los alumnos presentaron sus proyectos ante los profesores, con la maqueta final, la comunicación visual y la defensa oral del proyecto. Se trata de una manera informal de evaluar, tal y como la definió Steve Wheeler en 2017, a la que denominó *Show and Tell*. Esta forma de evaluar evita tener que realizar evaluaciones formales, tipo test o examen tradicional.

Posteriormente los alumnos obtendrán más retroalimentación de la comunidad educativa cuando se realice la exposición prevista en los propios centros y puedan conversar con profesorado, familias y alumnado.

Figura 10. Exposición de resultados en EASD

Resultados

Los alumnos han entendido de forma eficiente que el diseño del espacio influye en la educación.

Los alumnos han comprendido la aplicación directa del trabajo realizado en el aula a un proyecto real, para un cliente real, adquiriendo, así, las destrezas necesarias para el desempeño de su trabajo profesional.

El aprendizaje del trabajo colaborativo ha sido otro factor clave y se ha producido a distintos niveles, ya que se ha dado entre profesores, alumnos y profesores de los distintos grupos. Trabajar un único proyecto de modo interdisciplinar entre las asignaturas de distintos departamentos les ha ayudado a ver que el proyecto es un todo complejo.

Los alumnos han resuelto de manera satisfactoria y en un breve periodo de tiempo un proyecto complejo, con un buen nivel de conceptualización y resolución de los mismos.

Se ha creado un grupo de trabajo en el que están implicados la Inspección Educativa, con Rafael Atienza Blasco al frente, un miembro del CEFIRE, Cristóbal Del Campo y los responsables de los centros educativos M.ª Carmen Felipe, Vanessa Antolín, Rosa Ahuir, Gemma Morales, y los docentes ya citados de la EASD Valencia.

Además, se ha creado una línea de investigación en la EASD Valencia denominada «Nuevos espacios educativos».

Conclusiones

Las principales conclusiones derivadas de este proyecto demuestran que trabajar para un cliente real estimula el aprendizaje activo al tiempo que eleva la implicación de los alumnos en los proyectos, los aproxima a la realidad profesional e influye positivamente en la calidad de los proyectos.

La alta motivación de los alumnos se refleja en la asistencia a las sesiones, dentro y fuera del aula.

La posibilidad de dar a conocer el trabajo realizado en la EASD Valencia a la comunidad educativa permite extender la colaboración en el futuro y desarrollar de forma práctica alguna de las propuestas.

Referencias bibliográficas

Arruti, C; Varona, A. «Las llaves de la ciudad: mecanismos para propiciar el cambio social». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6, 1, 2017, pp. 311-325.

Beckman, S. L.; Barry, M. «Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking». *California Management Review*, 50, 1, 2007, pp. 25-56.

Bloom, B. S.; *et al. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay, 1956, pp. 20-24.

Bosch, R. *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Copenhage: Saxo Publish. 2018

Cabanellas, I.; Eslava, C. (Coord.as) *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Grao, 2005.

García, A. *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Albuixech, Valencia: Litera libros, 2017.

García Serrano; P.; Leal laredo; P.; Urda Peña, L. *Guía de Diseño de Entornos Escolares*. Organismo Autónomo Madrid Salud. Área de Gobierno de Salud, Seguridad y Emergencias, Madrid, 2017. [En línea] Disponible en: http://www.madridsalud.es/pdf/guia_diseno_entornos_escolares_opt.pdf [consulta:13/02/2019]

Hasanova, I. *Paisatge natural i educatiu escola - Jornades d'Hivern AKOE*. Torrent, Catarroja, Valencia, 2018 [Video online] Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xFvgvT5WzGE [consulta: 13/02/2019]

Lange, A. *The Design of Childhood: How the Material World Shapes Independent Kids*. Londres: Bloomsbury Publishing, 2018.

Malaguzzi, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat/Octaedro, 2001.

Munari, B. *Il laboratorio per bambini a Faenza al Museo Internazionale delle ceramiche*. Bolonia: Zanichelli, 1981.

Muntañola, J. *El niño y el medio ambiente: orientaciones para los niños de 7 a 10 años de edad*. Barcelona: Oikos-Tau, 1984.

Owen, C. L. «Design Research: Building the Knowledge Base». *Design Studies*, 19, 1, 1998, pp. 9-20.

Tonucci, F. *La ciudad de los niños*. Barcelona: Grao, 2015.

Trueba, B. *Espacios en armonía*. Barcelona: Rosa Sensat/Octaedro, 2015.

Wheeler, S. «7 Ways to Assess Without Testing», *Learning With 'e's. My Thoughts about Learning Technology and All Things Digital*. 7 de mayo de 2016. [En línea]

Disponible en: http://www.steve-wheeler.co.uk/2016/05/7-ways-to-assess-without-testing.html?q=7+ways+to+assess [consulta: 13/02/2019]

Webgrafía

http://associacioperlacoeducacio.org [consulta:13/02/2019]

http://arquinfad.org/premishabitacola/es/xxix-premios-habitacola-el-patio-de-escuela/ [consulta: 7/02/2019]

www.fad.cat/arquin-fad/ca [consulta: 7/02/2019]

https://www.youtube.com/watch?v=xFvgvT5WzGE

https://www.fbofill.cat/publicacions/com-dissenyar-espais-educatius-aprendre-i-conviure [consulta: 7/10/2018]

https://www.diarioinformacion.com/alicante/2018/10/02/futbol-rey-patio/2069291.html [consulta: 7/10/2018]

https://www.redem.org/conozca-los-11-colegios-mas-innovadores-del-mundo/ [consulta: 7/10/2018]

https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2017/09/29/el-tercer-profesor-espacios-que-guian-el-aprendizaje/ [consulta: 7/10/2018]

https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/aprender-en-contacto-con-la-naturaleza-heike-freire/ [consulta: 7/10/2018]

https://criatures.ara.cat/escola/arquitectura-adaptada-a-necessitats-pedagogiques_0_2114188573.html?utm_medium=social&utm_source=twitter&utm_campaign=ara [consulta: 7/10/2018]

https://www.demicasaalmundo.com/blog/como-disenar-espacios-de-aprendizaje/ [consulta: 7/10/2018]

https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2018/10/13/paula-marra-espacio-las-innovacion-educativa-1271584-300.html [consulta: 7/10/2018]

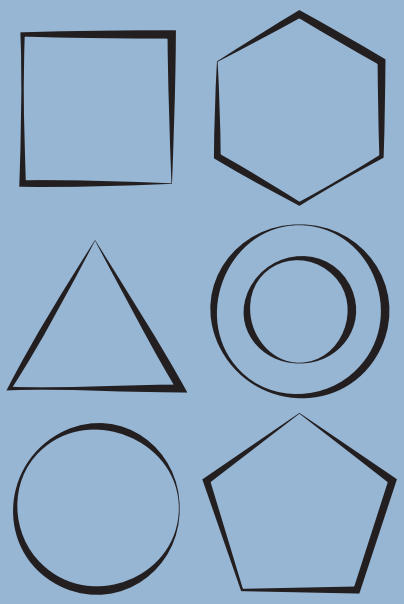
https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/903846/construyendo-mejores-escuelas-6-maneras-de-mejorar-el-espacio-de-aprendizaje [consulta: 7/10/2018]

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

Patrimonio industrial cerámico: trepas en el Museu de Belles Arts de Castelló

M.ª Consuelo Galbis Escandell



Patrimonio industrial: las trepas cerámicas del Museu de Belles Arts de Castelló

María Consuelo Galbis Escandell

Escola d'art i Superior de Disseny de Castelló

Eje temático

Investigación, creación y docencia: el papel del profesor-investigador/creador y de las nuevas pedagogías en la práctica docente en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Palabras clave

Trepas cerámicas; patrimonio industrial; aplicación estudios artísticos

Resumen

Desde el siglo XVI la trepa ha sido utilizada en la decoración del azulejo, pero es desde finales del siglo XIX y hasta el último cuarto del siglo XX cuando su desarrollo se convierte en motor industrial en la provincia de Castellón.

Desde el año 2017 estamos realizando un trabajo de investigación sobre las trepas cerámicas del Museu de Belles Arts de Castelló. Se procede a comprobar que cada conjunto está bien ordenado, se revisa y clasifica el contenido de los sobres de cada uno de los conjuntos y se estudia la variedad de formas, colores, materiales y marcas para establecer una datación aproximada y una evolución temporal.

Hay que añadir que la investigación no ha llegado a su fin. Nuestro objetivo principal es aplicar los resultados que van apareciendo en nuestras programaciones didácticas. Consideramos necesario que el alumnado conozca materiales, acabados, cómo era la mano de obra, cómo se trabajaba… y la poca protección legislativa de este patrimonio.

Introducción

La técnica de la trepa se ha utilizado para la reproducción de un mismo elemento decorativo sobre distintos soportes (tela, madera, papel… e incluso cerámica). A diferencia del estarcido, más utilizado para la copia de la línea del dibujo, esta técnica ha permitido aplicar dibujo y color a la vez, con reproducciones cuasi perfectas.

En cuanto al soporte que nos compete, el azulejo, ha sido utilizado desde el siglo XVI (Nevot y Del Corso, 2016), pero es a finales del siglo XIX[1] y hasta la década de los sesenta del siglo pasado, con la aparición de diversas técnicas de estampación, la época de mayor esplendor, lo que permite a la provincia de Castellón un empuje económico que dura hasta nuestros días.

El trabajo artesano de la trepa

Las trepas que hemos estudiado hasta el momento pertenecen todas a la antigua Fábrica de Fernando Diago Piñón, establecida en 1914 en la ciudad de Castellón de la Plana[2]. *Grosso modo*, podemos hablar de arrimaderos (en gran número y variedad), escenas burguesas (a modo de cuadros cerámicos), escenas infantiles (muñecas, juguetes, ninfas) muy influenciadas por los diseños gráficos de la época, deportes de moda (tenis, fútbol…), alguna imagen devocional, azulejos de compañías aseguradoras de las viviendas, rótulos comerciales, cenefas decorativas y recubrimiento de paredes (baños, fachadas, etc.).

Todas ellas son de papel encerado; las primeras, pues se intentará con posterioridad utilizar algunas metálicas, con resultados más toscos ya que no permiten tanto detalle y son más complicadas de limpiar. Actualmente, para enseñar la técnica en las diversas escuelas y cursos se utiliza el acetato, más resistente y manejable. Además, este material posibilita ver la composición completa por su transparencia, algo que no permite el resto de materiales.

1. En 1908 se estableció en la población de Onda «La Catalana», un taller dedicado en exclusividad a la confección de trepas para la industria azulejera. Su director fue el conocido diseñador del modernismo catalán Juan Bautista Alós. (Estall, 2012).
2. Estas trepas llegaron al fondo del museo poco antes de derribar el edificio donde se situó la primera fábrica. Gracias a algunas personas que se hicieron responsables de lo poco que quedaba entre las ruinas, hoy contamos con esta colección para poder estudiar nuestro pasado industrial más próximo, pero a la vez más olvidado.

Figuras 1 y 2. Composiciones realizadas a partir de varios azulejos en trepa. Las iustraciones pertenecen al dibujo superpuesto del conjunto de trepas. El color es similar al del azulejo. El segundo ejemplo, más cercano a la ilustración, tiene tonalidades grises porque no conocemos cuáles eran sus colores originales.

Pero vamos por partes. Es interesante conocer cómo se realizaban estas trepas, así como cuáles eran los materiales necesarios para ello. En primer lugar, para lograr que el papel fuese resistente, impermeable y manejable se le daba una gruesa capa de cera virgen. En esta etapa era necesaria una plancha, con la que se calentaba sobre el papel la pastilla de cera. Una vez derretida sobre el papel, se procedía a extenderla uniformemente. Este mismo elemento daba al papel una cierta traslucidez debido a la base grasa de la cera.

Figura 3. Conjunto de trepas pertenecientes a un azulejo de arrimadero de muestrario. Como podemos observar tiene varios colores de papel, y pertenece, además, a varios colores.

El personal encargado de realizar los esbozos solían ser arquitectos en su mayor parte, aunque también había dibujantes, ingenieros y pintores. Ellos eran, asimismo, los encargados de llevar a escala real los diseños que finalmente eran aceptados por la empresa. Estos diseños, pasados a un papel más resistente, se punteaban para sacar los estarcidos, a veces duplicados o triplicados. Los dibujos se transferían mediante una «muñequilla» llena de carbón a varios recortes de papel encerado, y los puntitos se quedaban pegados al papel gracias a la cera. Se decidían, entonces, las trepas que se tenían que preparar para cada color. Debemos tener en cuenta que el recorte tenía que tener un tamaño equilibrado para que no se rompiera la trepa, estuviera disimulado a simple vista y se consiguieran a la perfección el máximo número de detalles. Es por ello que las grandes superficies para colorear, así como el contorno de las figuras, podían tener entre 2 y 5 trepas para un mismo color. Para recortar la superficie se utilizaban bisturís para los cortes limpios y rectos, y una cuchilla con holgura para superficies curvas, que proporcionaba cortes curvos perfectos.[3]

Figuras 4 y 5. Detalle de dos trepas en que se conserva el estarcido. Podemos observar que en la superficie recortada el perfil está separaddo para lograr mejor aplicación del color y la resistencia del papel.

En lo que respecta a la aplicación de la trepa sobre el azulejo, se adivina con solo mirarlas. Tienen dos de los ángulos recortados a 90º en la misma diagonal, mientras que los de la diagonal opuesta los tienen en forma redondeada, y un poco más salientes. Son los dos primeros los que cuadran a la perfección con el ángulo del azulejo base. Además suelen tener en el lado superior (aunque no siempre) la marca que nos indica en qué posición deben colorarse. En muchos diseños únicamente se utilizan para su decoración del verso, mientras que en otros se utilizan también para el anverso (sobre todo en cenefas y diseños desarrollados a partir de un eje axial).

3. Comunicación personal con Carmen García, 30 de marzo de 2018

Se puede adivinar, por la forma de las marcas, las distintas manos en la confección de las trepas. La marca principal se realizaba en forma de cuña en diagonal, en el mismo sentido que la tilde de escritura en castellano, indicando la posición del dibujo. En algunos ejemplos aparecen perforaciones circulares y en forma de cuña. En varios conjuntos hemos observado, además, el uso de diferentes colores en el papel, de esta forma se sabía las que se colocaban primero (las de color más claro) y con qué pigmento coincidían. Seguramente estas pertenecen a una época de mayor producción y complejidad porque en algunas de ellas aparecen dos pigmentos en una misma trepa, ¿quizás por mayor rapidez o por mayor perfeccionamiento?

Figuras 6 y 7. Ejemplos de marcas de colocación en las trepas. La primera pertenece a un azulejo en el que únicamente nos indica el número. En el segundo nos indica que es la cuarta trepa del azulejo número seis de un conjunto.

La intensidad del color viene determinada por el número de pasadas sobre la superficie acotada de la trepa. En otras ocasiones se sitúa un color sobre otro para crear nuevas tonalidades, efectos de volumen, etc.

Figura 8. Cuatro trepas para un mismo color, lo cual crea sensación de volumen

Los primeros catálogos y la diversificación de los modelos

Los muestrarios de venta se dividían en varias tipologías, los conocidos como «catálogos generales», iguales para todas las fábricas (en cuanto a diseños) y que se diferenciaban únicamente por el sello identificativo de la fábrica propietaria en la portada. Presentaban, además, todo un surtido de complementos para su colocación como escocias, piezas angulares, pasamanos, piezas de división, escupideras, zócalos, molduras, etc.

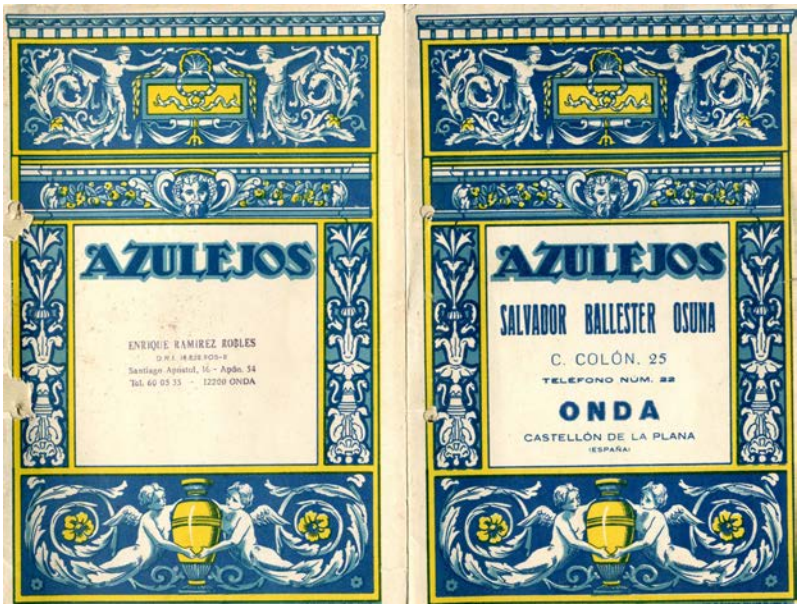


Figura 9. Ejemplo de «catálogos generales», el de la fábrica de Enrique Ramírez Robles y el de Salvador Ballester Osuna. Imágenes cedidas por Vicent J. Estall i Polés, director del Museu del Taulell «Manolo Safont», en Onda

Las fábricas más grandes y con más salida comercial elaboraban sus muestrarios «patentados», con su propia línea y diseñados casi siempre por un ingeniero o arquitecto, aunque era bastante frecuente la copia de estos diseños entre las diversas fábricas. Algunos muestrarios recopilaban diversos estilos, mientras que otros mostraban un único estilo (renacentista, modernista, oriental, geométrico…).

Figuras 10 y 11. Catálogo-muestrario patentado de la fabrica de azulejos Fernando Diago de Castellón.[4] La siguiente imagen pertenece a una de las carpetas de trepas del mismo muestrario, al modelo 28, y en concreto a uno de los azulejos.

Dentro de los modelos patentados había algunos fuera de catálogo, es decir, encargados *ex profeso* para un cliente o para realizar un grupo reducido de copias. Dentro de estos ejemplos nos encontraríamos con clientes particulares o encargos con poca salida comercial, como los plafones de escenas que retratan la vida burguesa (escenas marinas, deportivas, folclóricas, etc.), o devocionales (calvarios, estaciones del viacrucis, representaciones de las Virgen María e imágenes hagiográficas). La mayor parte de estas últimas se realizaban y realizan con la técnica del pincel a mano alzada, mucho más artístico y con mayor consideración social, pues participan en su creación destacados pintores de caballete que trabajan ocasionalmente para estas industrias.

Encontramos un ejemplo excepcional en detalle y técnica en el plafón de Nostra Dona de Montserrat, realizado con un conjunto de 12 azulejos para los cuales se confeccionaron entre 10 y 14 trepas para cada azulejo. El marco que delimita la imagen, también realizado en trepa, tiene un diseño floral geometrizante.

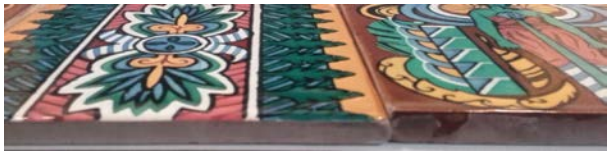
4. De este catálogo de 36 modelos, hemos localizado 29 modelos enteros y 7 incompletos.

Figuras 12-26. *Nostra Dona de Montserrat.* Evolución del proceso de aplicación de las trepas representadas con lápiz sobre papel. Pertenecen a las trepas número 6 hasta la 12. Son del azulejo número 8. La última imagen pertenece al conjunto entero, dibujado y reunido el curso pasado.[5]

5. Para poder visibilizar los conjuntos de trepas es fundamental dibujarlos. Estos dibujos quedan pegados al sobre que los contiene, numerados por orden de entrada.

El problema de la datación

Estas trepas, y por extensión cada uno de sus diseños, son difíciles de datar, pues los catálogos carecen de fecha de impresión y no están numerados. La única forma que encontramos de aproximarnos a su producción es por su estilo, altura, conformación en la composición…, aunque no es fácil pues muchos de los modelos se dilatan en el tiempo y pueden repetirse incluso cuando la tecnología de conformación de los soportes cambia.[6]



Figuras 27 y 28. Ejemplos de diversidad en el grosor del azulejo en un mismo diseño. Posiblemente, por cambios tecnológicos, cada vez son más delgados y resistentes.

Podemos datarlas, siempre aproximadamente, porque algunas están protegidas por hojas de periódico, revista o cuartilla que les sirve de carpeta, y otras por alusiones escritas a lápiz que las encuadran en ciertos contextos.

Otro amplio grupo se puede datar por el estilo artístico en el que se han incluido, sobre todo las de estilo modernista, art déco, con temas cubistas o elementos extraídos de la ilustración gráfica a partir de los años veinte. Y lo mismo ocurre con los modelos neorrenacentistas (también conocidos como clásicos) y neorrococó o ecléctico, unos años después (Coll, 2009). Otros autores añaden junto al modernismo temas extraídos de culturas exóticas, como la egipcia, la oriental o la precolombina; así como los diseños basados en el neohistoricismo, que comparten protagonismo con los modernistas, en un comienzo, y que van a continuar produciéndose hasta los años sesenta (Estall, 2012).

6. En las primeras décadas del siglo xx, con la electrificación de las fábricas, se produce un perfeccionamiento en las prensas que inciden en la reducción del grosor del azulejo, llegándose a estandarizar en 20 cm de lado y 1 cm de espesor. Años después se reducirá aún más gracias a la mejora de las pastas y los hornos. Fernando Diago es el primero en introducir el horno de pasaje en 1925. (Coll, 2009).

Figura 29. Ejemplo de influencia oriental en los diseños de los primeros tiempos. Solo hemos encontrado estos dos azulejos y las trepas del inferior. Tampoco hemos encontrado referencia a su colocación ni a su muestrario.

Otro pequeño grupo lo podemos datar gracias al azulejo que originan, fijándonos en las diferencias de grosor y tamaño. Incluso hemos encontrado algún ejemplo de ubicación *in situ* en la ciudad, lo que nos da una idea aproximada de su datación por el momento temporal en el que se produjo su integración en el edificio (bien sea de nueva construcción o de reforma).

Y finalmente, cuando encontramos el conjunto completo, como en el caso de los arrimaderos, lo podemos datar por la distribución de los distintos azulejos y molduras en la composición. Los más antiguos integran molduras de separación entre los zócalos y las «macetas» (parte central del diseño en los arrimaderos). En los más actuales (a partir de mediados de siglo) las separaciones están incluidas en el diseño de los azulejos y suelen tener una altura mayor.

En casos excepcionales, como son las escenas burguesas o deportivas, podemos datar aproximadamente el diseño por la vestimenta que lucen los personajes.

Figuras 30 y 31. Estarcido y dibujo de trepas con traje antiguo de tenis. En el primero podemos observar la mínima policromia del diseño, aunque sí tiene volumen. Parece ser que ambos formaban pareja.

El papel de la mujer en la industria azulejera y su parte más artesana

Resulta evidente que la mujer fue fundamental en el desarrollo de la industria azulejera a lo largo del siglo xx, pero es en el manejo de la trepa, que permitió un mayor desarrollo industrial, en el que tuvo un papel decisivo y primordial. Ellas eran las que preparaban el papel para la trepa, las que marcaban el estarcido, las que recortaban las diversas partes de la trepa, y las que, finalmente, aplicaban el color. Las más veteranas eran las que se encargaban de los trabajos más delicados, mientras que las menos expertas aplicaban la trepa sobre las superficies más grandes y menos detalladas. Hemos de tener presente que se trabajaba en cadena y que cada operaria aplicaba una única trepa, la siguiente colocaba otra diferente… y así sucesivamente hasta completar el diseño.[7]

7. Comunicación personal con Carmen García, 30 de marzo de 2018.

Figuras 32-47. Trepas aplicadas sobre azulejo. Aunque el azulejo está cocido, podemos imaginar la cantidad de trabajo que implicaba.

Si bien es cierto que esta técnica actúa como motor productivo en esta industria a lo largo del siglo pasado, resulta altamente significativo el nivel artesanal de su producción, en el que es imprescindible un elevado número de mano de obra femenina para su manufactura.

Hasta la fecha, son escasas las noticias sobre la participación de las mujeres en los diseños de los modelos cerámicos; aunque en la persona de Carmen García tenemos constancia fehaciente de su trabajo creativo en los conjuntos azulejeros, a los que aportó su experiencia e imaginación durante años.[8]

Aplicación docente

Desde la desaparición de esta técnica decorativa, de la que ya quedan pocos resquicios, el trabajo de la trepa ha quedado como algo antiguo, y a veces como representativo de una sociedad en blanco y negro, una sociedad retrasada y aislada. Si bien es cierto que las novedades tecnológicas tardaron en llegar, no es motivo para dejar de lado aquello que permitió el desarrollo técnico del que gozamos actualmente.

En este campo existen muchos estudios sobre los avances técnicos, tecnológicos, sociales e industriales, pero se están perdiendo los estudios de los materiales empleados y el conocimiento trasmitido oralmente que se daba en la fábrica.

El Museu de Belles Arts de Castelló nos ha facilitado el material de sus fondos para poderlo estudiar y aplicar este conocimiento a nuestras aulas, tanto en la asignatura de Historia de la Cerámica, como en la de Historia del Diseño Cerámico, ambas como posible parte de los estudios de Diseño de Producto, Gráfico e incluso de Interiores y/o Moda. Gracias a los modelos podemos conocer algunas de las caracte-

8. Carmen Garcia Tomás (1935-). A finales de la década de los 40 entra a estudiar en la Escuela de Artes y Oficios de Castellón, siendo su maestro el famoso ceramista Rafael Guallart Carpi. Finalizados sus estudios, entra a trabajar en 1950 en la fábrica de Soriano, en la decoración de azulejos, y poco después en la confección de trepas. Con la compra de la fábrica por Fernando Diago, cambiará de lugar de trabajo, aunque desarrollará algunos de diseños propios para la decoración de su casa, sobre todo en azulejos decorados a pincel. Su capacidad creativa la lleva a realizar diseños para la técnica serigráfica aplicada a la industria cerámica, aunque pueden aplicarse a todas las técnicas. Siempre tuvo categoría de peón, nunca se le reconoció su labor como dibujante o diseñadora en ninguna de las fábricas donde trabajó. Hace gala de exponer en su casa el primer diseño, realizado por ella, para pavimento con técnica serigráfica en 15x15 y realizado en serie en la ciudad de Castelló. Con la aplicación de las técnicas fotográficas a las pantallas serigráficas, los fotolitos, realiza trabajos de retoques y montajes de clichés, hasta que todas estas técnicas junto con el trabajo del diseñador, se externalizan en industrias especializadas. Actualmente, sigue pintando a pincel y realizando decoraciones a cuerda seca en todo tipo de piezas cerámicas, sin perder la ilusión por experimentar con nuevos materiales, pigmentos y técnicas.

rísticas de la época en que se realizaron (moda, costumbres…) o cómo se aplicaban dentro de la vivienda.

La revisión de este tipo de material nos permite introducir también en el aula el concepto de patrimonio industrial. Este es parte de la cultura industrial, que pertenece a la historia social de la ciudad y al conocimiento inmaterial de parte de su ciudadanía. Se remarca, así, la necesaria legislación para protegerlo. El fondo de trepas de este museo se ha conservado gracias a la conciencia y respeto hacia este patrimonio de personas, como su director Ferrán Olucha Montins, que vieron como las trepas estaban dispersas entre las ruinas de la antigua fábrica. Este material que compilaron y guardaron, así como la transmisión de conocimiento oral que hoy estamos recogiendo, no está debidamente protegido. Gran parte de este patrimonio está desapareciendo sin remedio ya que no existe una ley autonómica ni estatal que lo conserve y lo custodie.

Por otro lado, es relevante y necesario recuperar el papel de la mujer dentro del proceso productivo, así como del artístico, sobre todo cuando las aulas están llenas de alumnas. Ellas han sido y son parte fundamental en este sector.

Finalmente, el hecho de poder estudiar y fotografiar estos materiales y entrevistar a personas relacionadas con esta industria ha sido clave para recuperar la técnica, así como para documentar los materiales originales. Estos eran difíciles de encontrar en libros y artículos de divulgación histórica y técnica.

Como aplicación dentro de las programaciones didácticas y, aunque insisto, el trabajo no está terminado, el alumnado de cerámica ha visitado el Museo para conocer de primera mano cómo son los estarcidos y las trepas, e incluso el resultado final en el azulejo, pues muchas veces no hay acceso directo a estos materiales (están expuestos en museos o casas particulares). Esta experiencia nos ha dado algunas ideas para aplicarla en años venideros y nos ha puesto en el camino de redirigir algunas ideas del trabajo de investigación.

Referencias bibliográficas

APIVA, Asociación de Patrimonio Industrial Valenciano. «Necesidad de reconocimiento explícito de Patrimonio Industrial en la Comunitat Valenciana». Valencia, 31 de mayo de 2016. [En línea] Disponible en: https://apiva.files.wordpress.com/2017/05/ley-patrimonio-apiva.pdf [consulta 10/2/2019]

Coll Conesa, J. «Azulejería del siglo xx», en *La cerámica valenciana. (Apuntes para una síntesis)*. Valencia: Asociación Valenciana de Cerámica, 2009, pp. 257-269.

Estall i Poles, V. J. *Catálogo de la colección de azulejos de serie del siglo xix*. Castelló de la Plana: Faenza Editrice Ibérica, 2000.

Estall i Poles, V. J. «La industrialización del azulejo en la Comunidad Valenciana: Onda y Castellón durante los siglos xix y xx». En *Dos siglos de industrialización en la Comunitat Valenciana*. Catálogo de exposición del Colegio Oficial de Ingenieros Superiores Industriales de la Comunidad Valenciana, 2007, pp. 243-280.

Estall i Poles, V. J. «La cerámica a Castelló: l'espai i el temps». En *Ceràmica tradicional, 15es Jornades de Cultura Popular a la ciutat de Castelló*. Ajuntament de Castelló de la Plana, 2012 , pp. 21-52.

Goerlich, B. D.; Jarque F. *Arquitectura modernista valenciana*. Valencia: Bancaixa, 1992.

Gomis, J. M. *Evolució històrica del taulellet*. Castelló de la Plana: Diputació de Castelló, 1990.

Nebot Díaz, I.; Dal Corso, P. *Introducción a la decoración cerámica digital*. Castelló de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Diputación de Castellón, 2017.

Olucha Montins, F. «Ceràmica al Museu de Belles Arts de Castelló». En *Ceràmica tradicional, 15es Jornades de Cultura Popular a la ciutat de Castelló*. Ajuntament de Castelló de la Plana, 2012, pp. 91-118.

Pérez, J.; Soler, M.ª P. *Historia de la cerámica valenciana* (vol. IV). Vicent García Ed. Valencia, 1992.

Pernau i Llorens, J. «Legislación y recuperación del patrimonio industrial en España». *Seminario Patrimonio Industrial y Reconversión*, Bilbao, 2001. [En línea] Disponible en: https://www.mnactec.cat/cdd/B2%20-%20Legislacion%20y%20recuperacion%20del%20patrimonio%20industrial.pdf [consulta 10/2/2019]

Sánchez Pacheco, T. *Cerámica Española. Summa Artis*. Vol. xlii. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.

Fondos museísticos

Museu de Belles Arts de Castelló, en Castellón de la Plana

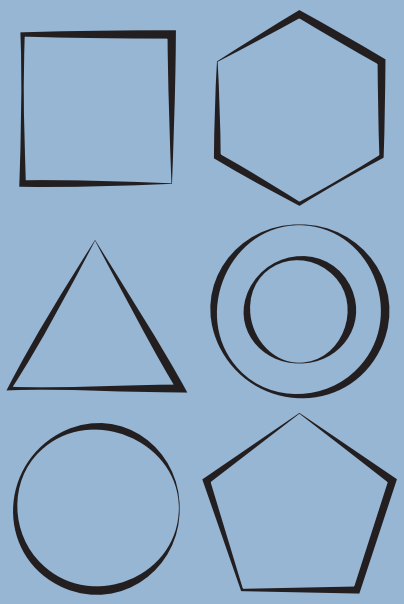
Museu del Taulell «Manolo Safont» en Onda, Castellón

educación

comunicaciones aceptadas para su publicación en actas

Metodologías didácticas en los estudios de diseño en la Comunidad Valenciana, materiales y tecnología

José Ignacio Pérez Tormo



Metodologías didácticas en los estudios de diseño en la Comunidad Valenciana

José Ignacio Pérez Tormo

Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia (EASDV)

Eje temático

Investigación, creación y docencia: el papel del profesor-investigador/creador y de las nuevas pedagogías en la práctica docente en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Palabras clave

Metodología; didáctica; diseño

Resumen

La metodología didáctica empleada es un factor clave durante el proceso de enseñanza/aprendizaje y probablemente el único que el docente puede controlar o seleccionar con un cierto grado de libertad.

Tomando al alumno como eje central del proceso de enseñanza/aprendizaje, el siguiente estudio se plantea con el objetivo de determinar aquellas metodologías que resultan más exitosas, circunscritas únicamente a las áreas de Ciencia, Materiales y Tecnologías Aplicadas al Diseño en el ámbito de los Estudios Superiores de Diseño (EASD); integradas junto con los estudios de Arte dramático, Cerámica, Danza y Música en el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV).

La metodología propuesta en el estudio es la realización de una encuesta online semiestructurada a los docentes del área de conocimiento planteada, segmentada en tres bloques: perfil del docente, empleo de las TIC y metodologías didácticas, tanto en lo general como particularizado al binomio docente/asignatura concreta.

La población considerada comprende la totalidad de docentes del área de conocimiento indicada anteriormente que desarrollan su labor en las EASD de la Comunidad Valenciana. En total se trata de 5 centros y 28 docentes.

Presentación

El marco teórico sobre el que se apoya la elaboración del cuestionario se ha desarrollado mediante consulta bibliográfica. La consulta ha permitido determinar la coincidencia, en gran medida, entre los planteamientos de los autores estudiados en cuanto a la clasificación de las metodologías. Esta clasificación se basa en dos premisas fundamentales: el protagonismo del docente o del alumno, y en los niveles de los objetivos cognitivos demandados durante el desarrollo de la metodología.

Se parte de la inexistencia de una única metodología ideal para enseñar/aprender, dado que la metodología aporta el modo de conseguir el aprendizaje efectivo del discente y, por consiguiente, dependerá tanto de las características de las materias objeto de estudio como de las características del discente. Se han seleccionado siete metodologías didácticas que cuentan con amplio consenso y que atienden a los diferentes niveles de objetivos cognitivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las metodologías seleccionadas tomadas como base para la elaboración del cuestionario han sido: la lección magistral, el estudio de casos, la resolución de ejercicios y problemas, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos (POL), el aprendizaje cooperativo y el contrato de aprendizaje.

El cuestionario se plantea con una estructura dinámica en su última fase, la tocante a la metodología didáctica empleada por el docente atendiendo al binomio docente / asignatura concreta, por lo que su extensión, dependiendo del docente y la variedad de asignaturas que imparta, oscilará entre un mínimo de 19 y un máximo de 34 cuestiones.

El primer bloque, encaminado a determinar el perfil del docente, consta de 7 cuestiones y atiende a la formación didáctica y la experiencia profesional docente y no docente; este primer bloque recoge a todos los encuestados.

El segundo bloque se enfoca en determinar el empleo y penetración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y el conocimiento y frecuencia de utilización de las diversas metodologías didácticas de manera general. Este bloque está integrado por 5 cuestiones.

El tercer y último bloque se ocupa del uso de las metodologías didácticas empleadas fijándose en el binomio docente/asignatura. Este último bloque, dada su especificidad, se plantea de manera dinámica para que el docente únicamente tenga disponibles las cuestiones, que aun siendo comunes para todas las asignaturas, se refieren específicamente a aquellas asignaturas que imparte, por lo que su amplitud varía entre un mínimo de 7 y un máximo de 22 cuestiones.

En la figura 1 se observa el diagrama de flujo del cuestionario.

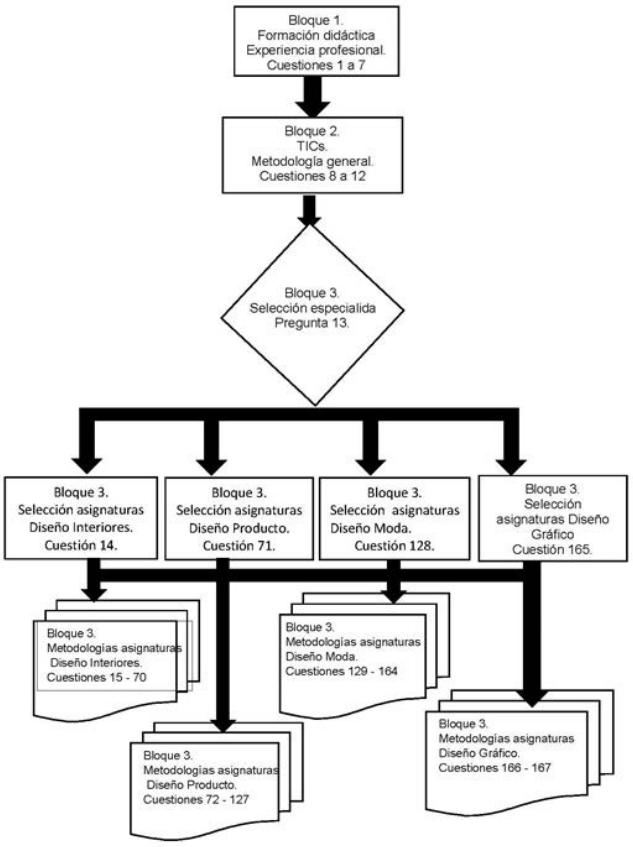


Figura 1: Diagrama de flujo del cuestionario

Resultados de la encuesta

La encuesta ha sido completada satisfactoriamente por un 65 % del total de la muestra considerada, lo que se considera un valor satisfactorio y relativamente representativo del conjunto considerado. Se han obtenido los resultados que se indican a continuación.

En lo tocante a la movilidad de los docentes entre los diferentes campus que componen el ISEACV, prácticamente el 100 % de los encuestados ha impartido docencia en más de un centro de los que componen el campus ISEACV.

Atendiendo a la experiencia docente, el 78 % cuenta con una experiencia de entre 9 y 14 años, un 11 % cuenta con una experiencia inferior a 5 años o superior a 14 años, lo que nos muestra una plantilla que se podría considerar madura y en plenitud en lo tocante a experiencia docente. La experiencia docente en centros que no sean EASD es testimonial.

En lo tocante a la titulación que les dio acceso, aproximadamente el 95 % manifiesta que accedió mediante licenciatura / grado.

En lo tocante a la formación didáctica, el 100 % de los encuestados señala que ha participado en actos de formación sobre metodologías didácticas en los últimos 5 años. Un 33 % indica que posee el máster de aptitud pedagógica.

Los resultados del segundo bloque, que atiende al empleo de las TIC, señalan que un 78 % las emplean de manera habitual, mientras que el 22 % restante las ha empleado con menor frecuencia en sus clases. En concordancia con este dato se presenta el dato del empleo del aula virtual, en el que un 72 % la emplea de manera habitual mientras el 28 % restante o no lo ha empleado o lo hace de manera muy puntual. El aula virtual por excelencia es el Moodle, con un 71 % de docentes que lo emplean como entorno virtual.

El tercer y último bloque, como se ha indicado con anterioridad, se refiere específicamente a las metodologías didácticas, y es el más extenso y detallado.

La cuestión genérica sobre el empleo de las metodologías docentes, sin referirlas a ninguna asignatura en particular, con la que se inicia este tercer bloque muestra que las metodologías que más claramente marcan su frecuencia de aplicación habitual, dado que doblan a la siguiente opción, son la lección magistral y la resolución de ejercicios y problemas, con un 55 % de utilización habitual, seguidas de cerca por el aprendizaje orientado a proyectos, con un 44 %. El estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje cooperativo presentan unas frecuencias de utilización muy planas, y es prácticamente igual de frecuente su utilización esporádica que su utilización habitual.

Únicamente la metodología de contrato de aprendizaje se configura como desconocida para un 28 % de los encuestados y solo un 17 % la ha empleado, datos que concuerdan y definen esta metodología como una gran desconocida.

Ante estos datos, se pueden apreciar unas líneas generales bastante marcadas en el empleo de las metodologías de la lección magistral, la resolución de ejercicios y problemas y el aprendizaje orientado a proyectos, y una aplicación nula del contrato de aprendizaje.

Tras esta visión general sobre las metodologías didácticas, se ha planteado una aproximación en mayor detalle con los mismos ítems que la anterior, pero individualizando la cuestión al binomio docente/asignatura.

Las asignaturas se han segmentado en bloques temáticos, considerándose que presentaban un valor suficientemente representativo los siguientes bloques:

Fundamentos Básicos, que se corresponde con la materia de Fundamentos del Diseño

Materiales, que engloba aquellas asignaturas de materiales que tienen correspondencia con la materia de Materiales y Tecnología

Procesos, que engloba a aquellas asignaturas de procesos que tienen correspondencia con la materia de Materiales y Tecnología.

Conclusiones

Como conclusiones, hay que señalar que el perfil tipo del docente de Materiales y Tecnología de las EASD presenta titulación de licenciado/graduado y ha desarrollado su labor en varios centros EASD. Cuenta con una experiencia media en estos estudios de unos 12 años y con una experiencia laboral en el ámbito no docente de entre 4 y 10 años, y muy limitada experiencia docente fuera de los centros EASD.

Este docente medio ha participado en actos de formación sobre metodologías didácticas recientemente y emplea las TIC de manera habitual en un porcentaje del 78 %, presentando un valor que se corresponde muy bien con el 72 % que emplea con frecuencia el aula virtual. Sin embargo, únicamente el 23 % de los encuestados desarrolla todas sus posibilidades o, al menos, buena parte de ellas, frente a un 59 % que la emplea de manera parcial. Esto plantea un margen de mejora sustancial en la implementación de esta herramienta dada la (relativamente) reducida profundidad con que se emplea.

Se ha podido determinar una tendencia general bastante marcada en el empleo de las metodologías de la lección magistral, la resolución de ejercicios y problemas, y el aprendizaje orientado a proyectos, al tiempo que resulta llamativa la aplicación nula del contrato de aprendizaje.

Por último, la agrupación de las asignaturas que presentaban características comunes en tres bloques ha permitido la obtención de unos resultados más específicos para dichos grupos, si bien es cierto que no se ha podido dar este tratamiento a todas las asignaturas comprendidas en el cuestionario, debido fundamentalmente a su especificidad dentro de una única especialidad de diseño, lo que hacía inviable su agrupación junto con otras asignaturas. Sí que se ha podido aplicar este agrupamiento a una parte importante de las mismas, apreciándose una distribución mucho más continua en los grupos que en la pregunta genérica sobre metodologías didácticas.

En el grupo de fundamentos, la resolución de problemas se presenta como la metodología preponderante, mientras que en el grupo de asignaturas de materiales lo es la lección magistral. El grupo de procesos presenta un resultado similar al de materiales, por lo que la metodología didáctica preponderante es de nuevo la lección magistral, pero a diferencia del caso anterior, hay que señalar que la metodología del aprendizaje orientado a proyectos, aunque no sobresale con la misma claridad que la lección magistral, se presenta como la segunda metodología más empleada en este último grupo.

Como conclusión, se debe señalar que de la investigación de campo se desprende la fuerte presencia de la metodología de la lección magistral, que si bien es óptima en cuanto a la cantidad de alumnos que permite atender, justificada en buena medida por los ratios profesor/alumno indicados en algunos casos, no es la metodología que da respuesta a unos niveles de los objetivos cognitivos superiores, por lo que cabría una reflexión sobre el incremento del peso de otras metodologías que implicaran una mayor consecución de objetivos cognitivos superiores.

Por último, hay que valorar que la evaluación del cuestionario se realiza sobre un volumen de profesorado que, si bien abarca en un porcentaje apreciable al dedicado a estas enseñanzas, en realidad se trata de un número bajo, y que por tanto la subjetividad en que cada docente plantea su ámbito es elevada, al tiempo que un hándicap para considerar las conclusiones como terminales, por lo que se propone una línea de investigación planificada en el tiempo donde estas conclusiones puedan evolucionar y sedimentar.

Referencias Bibliográficas

Biggs, J. *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea de Ediciones, 2006.

Brown, G; Atkins, M. *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge, 1988.

Coloma, A. M; Jiménez, M. A.; Sáez, A. M. *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: Guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la Universidad*. Madrid: PPC, 2008.

De Miguel Díaz, M. *et al. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo, 2006.

Fernández, M. A. *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: ICE-UPV, 2008.

Fortea Bagán, M. A. *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castelló: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I, 2009 [En línea] Disponible en: http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/73850/mod_folder/content/0/Miguel_A._Fortea/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_.pdf?forcedownload=1

Gargallo López, B. *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad*. Valencia: Tirant Humanidades, 2016.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quilmes: Paidós, 1999.

López Martínez, J. *et al. Las Enseñanzas Artisticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Secretaría General de Educación. Secretaría General Técnica, 2010.

Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*. Londres: Routledge, 1992.

Webgrafía

www.easdvalencia.com/informes-anuales

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommunique

www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

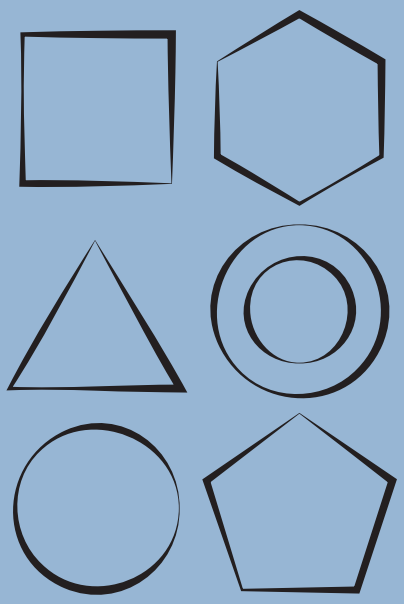
www.iseacv.gva.es/es/estudios

educación

pósteres

Diseño de las condiciones para llevar a cabo un proyecto de innovación educativa en los estudios superiores de Diseño en Asturias

Fernando Almaraz Fernández



Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN
Comunidad de Madrid

I Congreso Internacional de Investigación y Creación
Enseñanzas Artísticas Superiores
Comunidad de Madrid

DISEÑO DE LAS CONDICIONES PARA LLEVAR A CABO UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE DISEÑO EN ASTURIAS (I)

Fernando Almaraz Fernández

fernandoaf@esapa.org
U0267343@uniovi.es

ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DE ASTURIAS
Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Introducción

Actualmente se está llevando a cabo en la Universidad de Oviedo un trabajo de Investigación denominado *Equipos de trabajo con Formación Profesional: una propuesta metodológica para los estudios superiores de diseño de producto en Asturias*. Se trata de un trabajo de innovación en los métodos pedagógicos aplicados en la enseñanza del diseño de producto.

El diseño de producto es una profesión. Los diseñadores de producto son las personas encargadas de proyectar las características (forma, material, tamaño, prestaciones, etc.) de la práctica totalidad de los objetos artificiales que utilizan las personas (mobiliario, equipamiento, herramientas, electrodomésticos, vehículos, etc.). El trabajo de los diseñadores se lleva a cabo formando equipos humanos multidisciplinares, dentro de los sistemas productivos y organizativos de la industria. Concretamente, los talleres de fabricación de los productos son una de las fuentes de información primordiales para ellos, y los profesionales de esos talleres las personas con las que los diseñadores trabajan y realizan sus proyectos.

En la formación de los diseñadores, por tanto, es fundamental que los alumnos aprendan a trabajar con profesionales de la fabricación. El trabajo de investigación denominado *Equipos de trabajo con Formación Profesional: una propuesta metodológica para los estudios superiores de diseño de producto en Asturias*, intenta planificar y testar programas de colaboración entre escuelas de diseñadores y escuelas de fabricantes, de modo que desde la etapa educativa se adquieran las competencias relacionadas con la fabricación y el trabajo en equipo.

El trabajo que se presenta en este póster es sólo una parte de los estudios preliminares del trabajo de investigación citado. En él, se recoge el estado de la cuestión en metodología del diseño, se localiza en el marco regulatorio del sistema educativo una ubicación para llevar a cabo un primer estudio (es decir ¿qué estudios y qué centros deberían participar en ese programa?), y se determina qué factores debieran ser tenidos en cuenta en todo caso a la hora establecer las condiciones de ese primer ensayo entre alumnos de diferentes centros.

Objetivos

- Localizar qué estudios, dentro de la formación reglada, son los adecuados para llevar a cabo proyectos colaborativos interdisciplinares en la formación del diseño de productos.
- Determinar qué centros deben participar en el estudio Equipos de trabajo con Formación Profesional: una propuesta metodológica para los estudios superiores de diseño de producto en Asturias.
- Encontrar, dentro del marco curricular de las Enseñanzas Artísticas, qué asignaturas y qué grupos de alumnos deben dar amparo a este proyecto de innovación educativa.

Queda para una segunda investigación establecer la temporalización del estudio y el número de alumnos participantes, así como la redacción del protocolo de funcionamiento del mismo.

Metodología

1. Repaso toda la legislación curricular correspondiente a los estudios superiores de diseño y localización de aquellas competencias susceptibles de enriquecerse mediante proyectos colaborativos con otros estudios.
2. Revisión de las competencias establecidas para los alumnos de todos los ciclos formativos relacionados con la producción industrial y búsqueda de posibles formas de compatibilización entre unos y otros. Es importante destacar que la compatibilidad no tiene que ver con la semejanza entre competencias sino con la complementariedad de las mismas, de modo que el desarrollo de unas por parte de un grupo de alumnos beneficie a los otros en la adquisición de las suyas, y viceversa.
3. Localización en Asturias de los centros con oportunidades reales de colaboración con los alumnos de los estudios superiores de diseño.
4. A partir de los desarrollos curriculares de los centros elegidos, determinación de las asignaturas y los grupos de alumnos que habrán de participar en el futuro estudio. Consideración de las condiciones de centros y alumnado, la compatibilidad con los objetivos de la investigación y la acotación de los términos de la colaboración para un primer estudio.

Resultados de la investigación

Estudios que deberán participar en la puesta a prueba del proyecto colaborativo entre diseñadores y fabricantes:

Estudios superiores de diseño, especialidad Diseño de Producto. Pertenecientes a las Enseñanzas Artísticas Superiores ⇔ Ciclo Formativo de grado medio de Mecanizado y ciclo Formativo de grado superior de Programación de la producción en fabricación mecánica

Centros que participarán :

Escuela Superior de Arte del Principado de Asturias (Avilés) ⇔ Centro de Formación Profesional Específica Revillagigedo (Gijón)

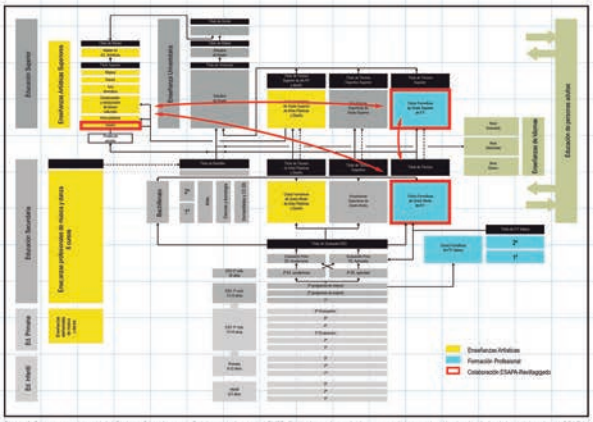


Figura 1. Organigrama general del Sistema Educativo español de acuerdo con la LOMCE. Se destacan los estudios que participan en la actual actividad colaborativa entre la ESAPA en Avilés, y el CFPE Revillagigedo, en Gijón. Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de la página web del Ministerio (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

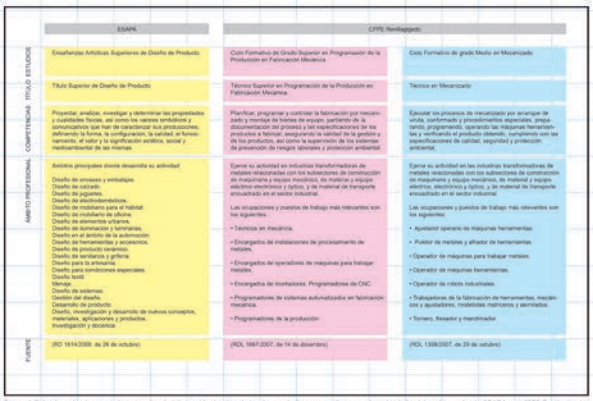


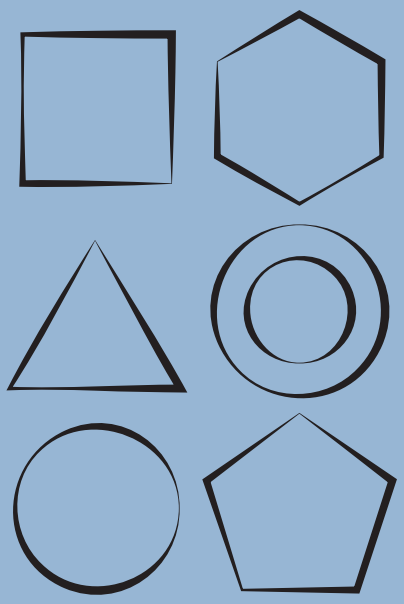
Figura 2. Relación entre las competencias y los ámbitos profesionales de los tres estudios que participan en la actividad colaborativa entre la ESAPA y el CFPE Revillagigedo, de acuerdo con sus correspondientes currículos. Puede verse que la relación entre quien proyecta, quien planifica la fabricación y quien maneja la máquina es progresiva.

educación

pósteres

Elaboración de morteros de reintegración para escultura en piedra. Propuesta metodológica y su aplicación como práctica en el aula

Francisco J. Casaseca García,
Begoña Mosquera García,
Marta Abradelo Blasco,
Sandra Tejeiro Robles,
Arantxa Lavado Díaz



Elaboración de morteros de reintegración para escultura en piedra. Propuesta metodológica y su aplicación como práctica en el aula.

I Congreso Internacional de Investigación y Creación Enseñanzas Artísticas Superiores Comunidad de Madrid

*Casaseca García, F. J. *Mosquera García, B. **Abradelo Blasco, M. **Tejeiro Robles, S.** Lavado Díaz, A.
javiercasaseca@escrbc.com, begonamosquera@escrbc.com, marta.abradelo.blasco@alumnos.escrbc.com, sandra.tejeiro.robles@alumnos.escrbc.com, arantxa.lavado.diaz@alumnos.escrbc.com
*Departamento de Técnicas y Prácticas de C. R. de la ESCRBC, Madrid. **ESCRBC , especialidad de Conservación y Restauración de Escultura.

Introducción.

Fig. 1. *El Remero*, Fructuoso Orduna 1946.

Antecedentes y estado de la cuestión.

El problema de estudio es la reintegración de volumen en Los Atletas, seis esculturas de piedra, Pelotari, Arquero, Discóbolo, Remero, Hondero y Corredor, que miden 240 x 80 x 80cm cada una. Se encargaron en 1946 para el Campo de Deportes del Instituto Nacional, actual Ramiro de Maeztu. En 1965 fueron trasladadas, agrupándolas en un solo pedestal y perdiendo su disposición original. En 2013 un vehículo se accidentó contra el conjunto fragmentándolas gravemente, y fueron trasladadas a la ESCRBC donde están en proceso de restauración. Su autor, Fructuoso Orduna Lafuente (Roncal, Navarra 1893 – Madrid 1973), trabajó con Mariano Benlliure y fue académico de la RABASF. Su trabajo posee un aire de universalidad, dentro de la figuración, con resonancias clásicas y del Renacimiento. Estas esculturas se enmarcan dentro de la estética franquista propagandística. Están talladas en arenisca gris, con clastos de dimensiones entre 0,063-2 mm, en bulto redondo por sacado de puntos, con punzones, cinceles, trépanos y gradinas, que han dejado su huella en la superficie. Han sufrido diversas patologías fundamentalmente debido a factores ambientales y humanos, presentando fracturas, pérdidas de volumen, grietas y fisuras, desplacados, disgregación, costra negra, eflorescencias, depósitos y suciedad, graffittis y costra biológica (líquenes, algas, musgos). Están recibiendo tratamientos como limpieza mecánica y química, tratamientos biocidas, reconstrucción por adhesión, reintegración de volumen-cromática, y protección.

Relevancia teórica o práctica del tema.

La reintegración de volumen en escultura sigue los criterios recogidos en el Proyecto Coremans . Se emplean habitualmente morteros, bien formulaciones comerciales o preparaciones elaboradas por el restaurador. Esta segunda opción es la que se elige por sus numerosas ventajas y que se han aprovechado para las prácticas de la asignatura de Conservación y Restauración de Escultura en Materiales Inorgánicos. De este modo se ha desarrollado una metodología para la selección y dosificación de materiales, con el fin de elegir el más adecuado. Son abundantes los ensayos de laboratorio para determinar propiedades físicas y químicas de morteros, pero se ha prestado poca atención a ensayos prácticos y de aplicabilidad, relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la práctica de la restauración. En este caso se han realizado sobre probetas y se ha trasladado al estudiante la valoración de los resultados y la toma de decisiones en todo el proceso.

Hipótesis.

El empleo de morteros tradicionales presenta enormes ventajas frente a los comerciales para la reintegración volumétrica de Los Atletas, tanto por criterios de intervención como por su versatilidad ya que permite variaciones en su formulación –materiales y dosificación- adaptándose a sus particularidades.

Objetivos.

- Establecer una metodología para la selección de materiales, elaborando probetas de ensayo para conseguir un mortero de reintegración que cumpla los requisitos de compatibilidad material (porosidad, granulometría, composición mineralógica), estabilidad físico-química (envejecimiento), comportamiento mecánico (dureza, adhesión, flexibilidad), aplicabilidad, reversibilidad/retratabilidad y cualidades ópticas y texturales semejantes a la piedra original de las esculturas.
- Aplicar esta metodología en otros casos similares a los que puedan enfrentarse en el aula y en el futuro ejercicio de su profesión.
- Establecer pautas docentes que permitan a los estudiantes el aumento de su autonomía, facilitándoles las herramientas metodológicas precisas para el diagnóstico y propuesta de intervención y la aplicación de los tratamientos más adecuados a cada caso.

Metodología.

		Conglomerantes				
		Cal		Yeso + Cal		
		NHL 3,5	NHL 5	EXADURO + NHL 5	ÁLAMO 70 + NHL 5	
		1	1	2	1/3	
Árido (mm)	Cuarcita gruesa 0,1-0,3	2	2	3	2 5 10	Aditivo Acril® 33 (partes en volumen por 10ml de conglomerante)
	Arena cribada 0,5	3	3		2 5 10	
	Polvo arena/mármol	4	4		2 5 10	

Fig. 2. Ensayos de morteros con dosificaciones tradicionales de cal y yeso. Variaciones en sus proporciones para conseguir las características buscadas.

Fig. 3. Probetas de mortero con los mejores resultados obtenidos en los ensayos previos.

		Conglomerantes								
		Cal			Yeso + cal		Aditivo			
		NHL 3,5		NHL 5	EXADURO + NHL 5	ÁLAMO 70 + NHL 5	Acril® 33 (partes en volumen por 100)			
		2	3	2	3	1/3 : 2	1/3 : 2	2	5	10
Árido (mm)	Cuarcita gruesa 0,1-0,3	1		1		3	3	D11 G11 J11	D12	A13 D13
			1						A22	
	Arena cribada 0,5	1		1		3	3	E11 H11 K11	B12 E 12 H12	
			1		1				B22 E 22	E 23

Fig. 4. Probetas de mortero con las mejores dosificaciones.

En las Fig.2 y Fig. 4 se especifican los materiales y las dosificaciones empleadas en la elaboración de los morteros ensayados para la reintegración de *los Atletas*, cuya metodología se expone a continuación. El proceso para la elaboración de los ensayos se adapta al ritmo de enseñanza-aprendizaje en formato de práctica en el aula.

- Materiales y recursos empleados. Se parte de materiales tradicionalmente empleados para hacer morteros de cal y yeso. El aditivo Acril 33 se emplea por ser el que mejor resultado da habitualmente en estas formulaciones.

Fig. 5. Moldes de poliestireno extruido 80 x 80 x 30 mm, Cal NHL 3,5, Cal NHL 5, Álamo 70, Exaduro, Soporte cerámico, Cuarcita gruesa 0.1-0.3mm, Arena de río cribada 0,5mm, Acril 33® CTS.

- Diseño del método de trabajo: variables empleadas, sistema de recogida y validación de los datos.
- Diseño de probeta. Sobre el soporte de rasillón cerámico y con un molde de poliestireno sujeto sobre éste se aplica el mortero en masa hasta su enrasado. Secado y endurecimiento (24-72 h) y retirada del molde.
- Los ensayos realizados recogen las propiedades imprescindibles que debe tener el mortero: dureza, adhesión y porosidad, de acuerdo a los objetivos marcados. Los ensayos no se ajustan a protocolo de laboratorio, sino a su aplicabilidad y resultado final sobre la escultura.
- Ensayo de dureza. Resistencia al rallado: incisión con herramienta punzante de acero. Medición empírica en una escala de 1-5, donde 1 es poco o nada duro y 5 es dureza similar a la piedra a reintegrar.

Fig. 6. Ensayos de dureza.

- Ensayo de adhesión, como resistencia al despegue. Mediante palanca con espátula en el encuentro entre rasillón y el mortero endurecido. Medición empírica en una escala de 1-5, donde 1 está poco adherido y 5 alcanza la máxima adhesión y rompe antes de despegarse.
- Ensayo de porosidad/impermeabilidad como absorción de agua. Midiendo el tiempo que tarda en ser absorbida una gota de agua en su superficie. Medición empírica en una escala de 1-5, donde 1 es de absorción lenta y 5 es de absorción inmediata.

Resultados obtenidos.

Los resultados se establecen en tres categorías, relacionadas y complementarias entre sí:

- Resultados de las probetas: La probeta idónea es aquella que presenta los mejores resultados: dureza similar o ligeramente inferior a la piedra original, adhesión adecuada a la piedra y porosidad suficiente que permita la transpirabilidad al agua y al vapor de agua.

Mortero H1.1	Cal NHL5 Yeso exaduro 1/3	Cuarcita gruesa 0,1-0,3 mm + arena cribada 1:1	Acril 33 5%

- Resultados de la metodología. En estos ensayos empíricos se emplean materiales tradicionales, ampliamente estudiados y conocidos, por lo que éstos se centran en su aplicabilidad y el resultado que ofrecen tras la reintegración de la obra escultórica. Se podrían complementar con análisis científicos y ensayos mecánicos normalizados.
- Resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Objetivos logrados en relación a los alumnos:

- Implicación del alumnado, participación activa.
- Trabajo en equipo, coordinación bajo la dirección del profesor.
- Iniciativa, autonomía, toma de decisiones respecto a la elección de un resultado u otro.
- La metodología empleada pueden aplicarla a otros bienes culturales pétreos, con posibilidad de uso en la práctica real de la conservación y restauración.

Fig. 7. Probetas del mortero H1 con diferentes dosificaciones de cuarcita/arena.

Fig. 8. Reintegración volumétrica con el mortero elegido sobre la escultura de *El Remero*.

Conclusiones.

El diseño de este tipo de prácticas en el aula ofrece la posibilidad de elaborar algunos materiales aplicados en los tratamientos de conservación y restauración que ayudan al alumno a comprender su naturaleza y comportamiento con respecto al material sobre el que se aplican. La implicación de éste en la responsabilidad de la toma de decisiones es una herramienta muy eficaz en la consolidación de conceptos y en el establecimiento de metodologías para el tratamiento de bienes culturales, sobre todo cuando se enfrenta con obra real.

Referencias bibliográficas.

Laborde Marqueze, A. (Coord.) (2013). *Proyecto COREMANS : criterios de intervención en materiales pétreos = COREMANS project : criteria for working in stone materials.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Agradecimiento.

M. Aguilar Martín, B. Berenguer de Icaza, J. Cámara Lezmi, A. Corcobado de Pablos, T. Díaz Fernández, L. Fidalgo González, A. García Galindo, R. Jiménez Arévalo, J. C. Martín Márquez, A. Moro Vicente, A. Rufo López, J. D. Villamarín Cedeño.

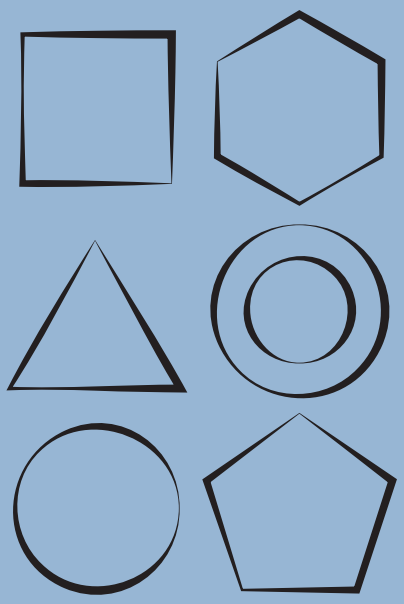
del 28 de FEBRERO al 02 de MARZO de 2019.

educación

pósteres

Procesos de degradación en objetos de hierro y cobre sometidos a la simulación de diferentes medios arqueológicos

Carmen Dávila Buitrón



PROCESOS DE DEGRADACIÓN EN OBJETOS DE HIERRO Y COBRE SOMETIDOS A LA SIMULACIÓN DE DIFERENTES MEDIOS ARQUEOLÓGICOS

Patricia de la Calle Ruiz, Belén Cames Panero, Laura Martín Sánchez, Virginia Monge Nager y Helena Redondo Ruiz
4º Bienes Arqueológicos de la ESCRBC. Curso 2018-19
Profesora: Carmen Dávila Buitrón

INTRODUCCIÓN

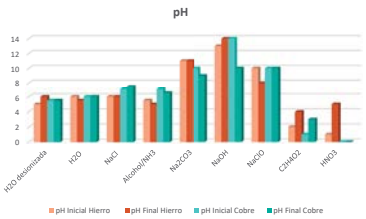
Esta actividad docente plantea investigar la respuesta de probetas de hierro y cobre ante distintos medios arqueológicos simulados, con el fin de comparar sus reacciones y productos de alteración con piezas reales. Se han tenido en cuenta aspectos como la presencia de sales, el pH o la conductividad.

METODOLOGÍA

Se han introducido nueve probetas iguales de cada metal en tubos de ensayo con soluciones de características químicas diferentes, sumergiendo la mitad del objeto, con el propósito de observar las reacciones producidas en dicha zona, en la sometida a los vapores químicos y en la interfase. El experimento se ha desarrollado durante ocho semanas, midiendo semanalmente la conductividad y el pH, analizando las alteraciones de las probetas en las tres zonas.

RESULTADOS

Comparación de las mediciones de pH y conductividad iniciales y finales de las diferentes disoluciones:



Se observa una tendencia general al aumento de pH tras los procesos de corrosión del hierro, produciéndose las subidas más significativas en los medios ácidos. En el caso del cobre se observan muchas variaciones, tanto en medios ácidos como en básicos, sin seguir un patrón determinado.

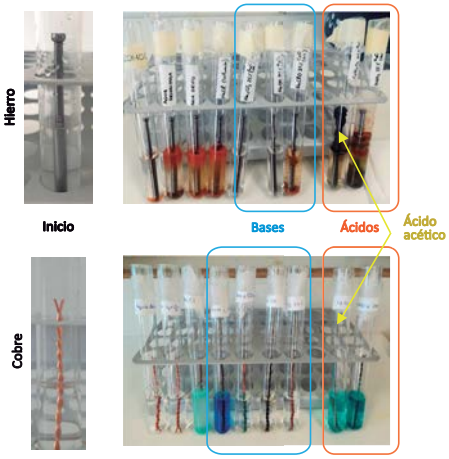
En el hierro la conductividad no presenta cambios y en el cobre disminuye, sobre todo en los ácidos.

Comparativa de pesos inicial/final

	Peso Inicial (gramos)	H_2O Desionizada	H_2O	NaCl	Alcohol/ NH_3	Na_2CO_3	NaOH	NaClO	$C_2H_4O_2$	HNO_3
HIERRO	6	6	6	6	6	6	6	5.9	5.4	5.3
COBRE	1.2	1.2	1	0.9	1	1	1	1	1	0.5

Se observa una importante disminución de peso, por parte de los dos metales, en contacto con los medios ácidos debido a la pérdida matérica.

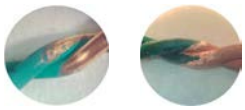
Antes y después del experimento



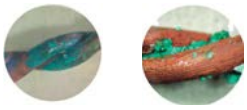
Los vapores de la solución de ácido acético afectan al metal tanto o más que la propia disolución.

En el hierro la interfase ha sufrido más por la diferencia de potencial. Además, la corrosión, al ser destructiva, provoca pérdidas de materia.

Aunque en las probetas de cobre también hay diferencias entre las zonas sumergidas y las expuestas, la interfase no se ve tan marcada, ni alterado su núcleo, como en el hierro.



En el cobre se pueden identificar cristales de los productos de corrosión en la superficie en contacto con el oxígeno.



CONCLUSIONES

Ambos metales se ven menos afectados en los medios básicos, en contraste con las alteraciones producidas en los medios más ácidos.
En el contexto arqueológico, el hierro se conserva peor por ser un metal de mayor electronegatividad y por generar productos de corrosión deformantes que pueden llegar a destruir el núcleo metálico, como se puede observar en la tabla comparativa de pesos.
El cobre tiene mayor facilidad para generar pátinas estables que conservan la pieza, a pesar de alterar la superficie, permitiendo identificar su tipología y morfología.
Esta investigación revela la ventaja que puede suponer conocer las características del terreno antes de proceder a la extracción de los objetos metálicos, con el fin de prever el estado en el que los vamos a encontrar y sus necesidades de conservación.

BIBLIOGRAFÍA

Dávila Buitrón, C., y Delgado Iglesias, I, 2014. "Prácticas en la asignatura de Principios Técnicos y Metodológicos de Primer Curso en la Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Una experiencia educativa", en *Pátina*, Revista de la ESCRBC, XVII, págs. 397-422

"Experiencias Educativas" (2013) En *Revista Digital EducaMadrid*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad Autónoma de Madrid. www.educa2.madrid.org/web/revista-digital/experiencias, 15/03/2013

Selwyn, L. (2004). *Metals and Corrosion: a handbook for the conservation professional*. Ottawa: Instituto Canadiense de Conservación

Díaz Martínez, S. y García Alonso, E. (2011). *Técnicas metodológicas aplicadas a la conservación-restauración del patrimonio metálico*. Madrid: Ministerio de Cultura

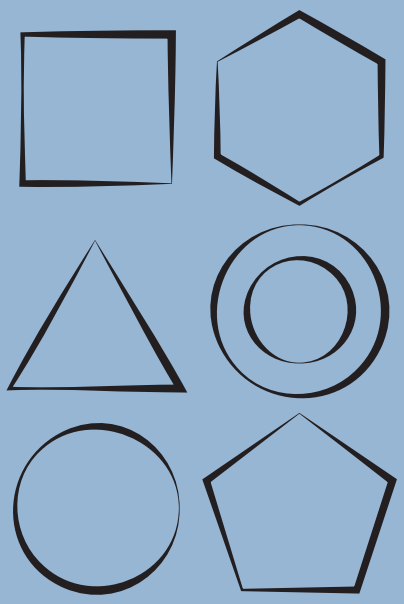
Viñas Lucas, R. (2011). Desarrollo del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales en la ESCRBC. En *Pátina* (16), ESCRBC, págs. 203-224

educación

pósteres

Estrategias docentes para la enseñanza de procedimientos pictóricos. Protocolos de actuación y metodología para el diseño y elaboración de preparaciones sintéticas sobre soportes celulósicos

M.ª José García Molina
M.ª Eulalia Campo Mozo



ESTRATEGIAS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE PROCEDIMIENTOS PICTÓRICOS. PROTOCOLOS DE ACTUACIÓN Y METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PREPARACIONES SINTÉTICAS SOBRE SOPORTES CELULÓSICOS

García Molina. Mª. J. ; Campo Mozo. Mª. E.
mariajosegarcia@escrbc.com ; eulaliacampo@escrbc.com
Departamento de Procedimientos Plásticos
ESCRBC MADRID

Palabras clave: Enseñanza, Procedimientos, Preparaciones sintéticas, Restauración

RESUMEN

La docencia de los procedimientos artísticos aplicados a la conservación y restauración requiere un enfoque distinto al empleado para la enseñanza en el ámbito puramente creativo. Trata principalmente de dotar a los estudiantes de conocimientos que contribuyan de una manera directa a su formación como restauradores. Uno de los contenidos más importantes es la caracterización de las distintas preparaciones pictóricas, en cuanto a su composición, función, comportamiento en relación al soporte y a las posibilidades de compatibilidad con las diversas técnicas pictóricas contemporáneas.

Se propone establecer una metodología en la práctica de elaboración y aplicación de preparaciones sintéticas aptas para cualquier técnica pictórica en soportes celulósicos; establecer al mismo tiempo unos ensayos y/o probetas con las que poder elaborar conclusiones razonadas para diseñar una metodología de aplicación y una fórmula o receta adecuada. Esta experimentación aporta nuevas dinámicas de enseñanza / aprendizaje y un protocolo de actuación aplicable a otras prácticas con características similares a la propuesta.

OBJETIVOS

- Innovar en los protocolos y metodología aplicada en la enseñanza de los Procedimientos y Técnicas Artísticas.
- Generar nuevos métodos de enseñanza mediante la adaptación de la metodología. Desarrollar un sistema de aprendizaje autónomo, tutorizado y participativo en el cual los ensayos aportan resultados evaluables por los alumnos y alumnas.
- Cambiar la forma de comprender y clasificar la información obtenida y su aplicación real. Conseguir que el alumnado no sea solo observador, puesto que se generan dinámicas educativas participativas al obtener y comparar los resultados en grupo.
- Promover formas de aprendizaje por medio de ensayos y probetas. Diseñar modelos o patrones para la elaboración y aplicación de las preparaciones sintéticas u otras de carácter similar.
- Fomentar el interés por la investigación de los materiales y procedimientos artísticos contemporáneos y su aplicación a la conservación y restauración.

METODOLOGÍA

ESTUDIO Y SELECCIÓN DE CONTENIDOS TEÓRICOS

- Recopilación de información y contenidos teóricos básicos.
- Búsqueda de referencias bibliográficas de ensayos similares al propuesto.
- Selección de dos preparaciones sintéticas.

DESARROLLO PRÁCTICO EXPERIMENTAL

- Selección de los materiales y las probetas. Elección del soporte celulósico y adhesivos sintéticos.
- Caracterización de los materiales empleados:
  - Soporte celulósico: cartón gris continuo de encuadernación o para bocetos.
  - Adhesivos: resinas sintéticas polivinílicas y acrílicas en medio acuoso y en diferentes concentraciones.
  - Materiales de carga, pigmentos y aditivos: carbonato cálcico (creta), sulfato de calcio (yeso mate), oxido de titanio y piedra pómez en polvo.
- Diseño y aplicación del ensayo en los talleres / aulas de Procedimientos y Técnicas Artísticas.
  - Clasificación de los parámetros de observación.
  - Realización de FICHAS TÉCNICAS de toma de datos, cumplimentadas según se implementa la práctica.

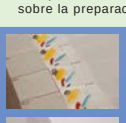
DISEÑAR:
1ª Preparación polivinílica incolora, de creta y piedra pómez.
2ª Preparación acrílica blanca de sulfato de calcio.

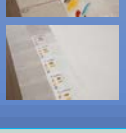
Se establece el PROTOCOLO para la experimentación de los ensayos y probetas. Aplicación y experimentación en el aula/taller. Registro y documentación fotográfica de los ensayos.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

TOMA DE DECISIONES: Interpretación de los parámetros de observación.

- Configuración de una **RECETA FINAL** que sirva para aplicar cualquier técnica pictórica, según la premisa establecido:
  - Preparación incolora polivinílica con textura superficial (micro-textura).
  - Preparación blanca acrílica.
- Descripción de la metodología de aplicación de la preparación sobre el soporte celulósico.
- Organización de la documentación gráfica.
- Resultado óptimo: se comprueba la adecuada compatibilidad de todas las técnicas pictóricas sobre la preparación diseñada.

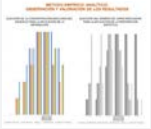




FASES DE LA EXPERIMENTACIÓN: MATERIALES Y MÉTODO

RESULTADOS

MATERIALES | PROPORCIONES | Valoración de los resultados | Estratigrafía de capas



CONCLUSIONES

1. Ensayo aplicable a prácticas similares en la docencia de cursos comunes y de especialidad en la Materia de Procedimientos y Técnicas Artísticas.
2. La selección de los materiales y la metodología de aplicación favorece el entendimiento de los contenidos teórico-prácticos referentes a la materia.
3. El testado de los resultados, siguiendo los parámetros de observación establecidos, habilita al alumnado a evaluar resultados y a tomar decisiones técnicas. Ha establecido dinámicas participativas.
4. Se ha mejorado el protocolo de ensayo y se abren posibilidades de aplicación e investigación en la docencia de materias teórico-prácticas similares.

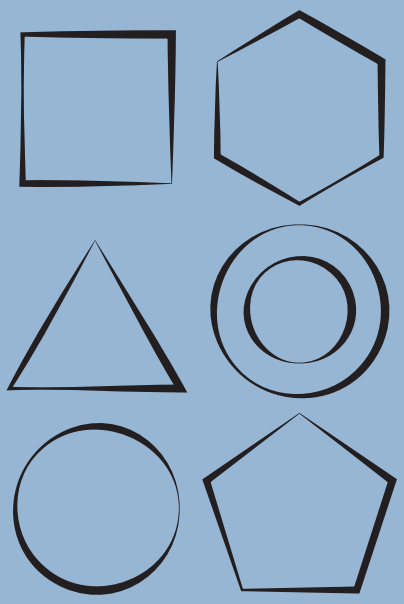
28 de febrero, 1 y 2 de marzo de 2019 MADRID

educación

pósteres

La Escuela Experimental de Diseño Industrial. El nacimiento de los diseñadores profesionales en España

Ana Belén Rojo Ojados,
Paulino Martín Blanco



PÓSTER

LA ESCUELA EXPERIMENTAL DE DISEÑO: EL NACIMIENTO DE LOS DISEÑADORES PROFESIONALES EN ESPAÑA

AUTORES Y FILIACIÓN: Ana Belén Rojo Ojados, profesora en Escuela Superior de Diseño de Madrid. Departamento de Gestión y Cultura del Diseño.

Paulino Martín Blanco, profesor Escuela Superior de Diseño de Madrid. Departamento de Gestión y Cultura del Diseño.

1. RESUMEN PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

La propuesta pretende que estudiantes de las Escuelas de Artes Plásticas y Diseño tengan la oportunidad de investigar, difundir y poner en valor los archivos, documentos, trabajos, conexiones internacionales y planteamientos pedagógicos de la Escuela Experimental de Diseño Industrial (1984); actividades que se insertarán dentro de los currículos de las asignaturas de Historia del Arte.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los planteamientos de la Escuela Experimental de Diseño, como propuesta de renovación pedagógica, y el legado documental del profesor Durán-Loriga no han tenido una atención suficiente por parte de diseñadoras e historiadores, por lo que el tema se encuentra insuficientemente estudiado. El único documento monográfico es el número 3 (2014) de la revista ***Container*** (Escuela de Arte 12) que conmemoró el treinta aniversario de la Escuela rebautizándose como ***Temas de Diseño Hoy*** en homenaje a la publicación ***Temas de Diseño*** (1971-1974).

3. RELEVANCIA DEL TEMA

La Escuela Experimental de Diseño de Madrid es una institución citada en toda la historiografía del diseño, su director Miguel Durán-Loriga se menciona desde los años setenta como el coordinador de ***Temas de diseño*** (1971-1974), la primera revista de diseño editada en España; y junto a la Eina o Elisava representó el nacimiento de las diseñadoras y diseñadores como profesionales con una formación moderna y diferenciada, una reconciliación entre arte e industria antes de la posmodernidad en España.

4. METODOLOGÍA

Trabajar con los textos fundacionales de la Escuela Experimental de Diseño.
Entrevistar a sus profesores (en activo y jubilados) y/o conocer sus materiales.
Diseñar actividades y herramientas de investigación que a los alumnos y alumnas les ofrezcan experiencias motivantes para profundizar en los objetivos de investigación y contenidos. de las asignaturas del área de Historia del Arte.

5. RESULTADOS

El planteamiento de este estudio ha originado unas sinergias muy interesantes, plasmadas en la recopilación de datos realizada por antiguos profesores y alumnos de la Escuela Experimental de Diseño. Nuestro alumnado ha tomado la Escuela como tema de estudio, resultando un descubrimiento y relación intrínsecamente motivante.

6. CONCLUSIONES

Los trabajos académicos sobre la Escuela Experimental de Diseño que este año han realizado alumnos de la ESD, aún no se han concretado, por lo que valoramos el proceso facilitador de herramientas y experiencias en las que contactar con una escuela que renovaba el universo del diseño en el último cuarto del siglo XX.

I Congreso Internacional de Investigación y Creación en Enseñanzas Artísticas Superiores Comunidad de Madrid

e/s/d/ madrid escuela superior de diseño

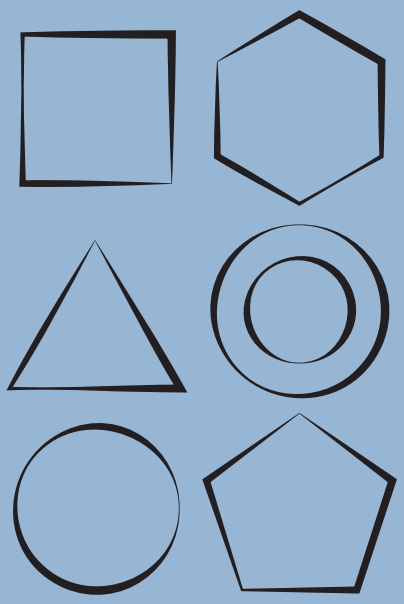
EJE TEMÁTICO: DESCRIPCIÓN DE PROCESOS DE INVESTIGACIÓN O CREACIÓN

educación

pósteres

Investigación basada en la comunidad a través del diseño colaborativo y el supra-reciclaje: «Taller Co-Upcycling 2018»

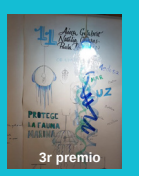
Irene Mestre Massot,
María del Pilar Rovira Serrano,
María del Mar Vilalta Juvanteny,
Francisca M. Torrens Barceló,
Margalida Canet Oliver,
María F. Abando Olaran



INVESTIGACIÓN BASADA EN LA COMUNIDAD A TRAVÉS DEL DISEÑO COLABORATIVO Y EL SUPRA-RECICLAJE: "TALLER CO-UPCYCLING 2018"

Irene MESTRE MASSOT · María del Pilar ROVIRA SERRANO · María F. ABANDO OLARAN
Margalida CANET OLIVER · Francisca M. TORRENS BARCELÓ · María del Mar VILALTA JUVANTENY
Grupo de Investigación en Innovación y Diseño (GRID) · Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (EASDIB)
Palma, Mallorca, Illes Balears, Spain · imestre@escoladisseny.com

introduccion teórica | planteamiento del problema | desarrollo colectivo de ideas | realización | éxposición



PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué puede aportar el supra-reciclaje a la Comunidad a través del proceso de co-diseño?, entendiendo por "supra-reciclaje" la transformación de residuos en objetos de valor.

METODOLOGÍA

En el "Taller Co-Upcycling 2018" participaron trece equipos mixtos de alumnos del Título Superior de Diseño (Producto) y de Bachillerato.

Los equipos de trabajo estaban integrados por tres estudiantes: uno de Diseño de Producto de la Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears y dos de primero de Bachillerato del IES Politècnic.

Siguiendo la metodología proyectual (introducción teórica, planteamiento del problema, desarrollo colectivo de ideas, realización y exposición), se desarrollaron prototipos de luminarias con plástico procedente de una recogida de envases.

RESULTADOS

Tabla 1: Valoración del suprareciclaje (sobre 10)

Ofrece una nueva vida para los materiales de desecho, ahorra energía generando beneficios sociales y ambientales	8,7
Optimiza el uso de material recuperado y fomenta la mínima intervención	8,6
Fomenta la fabricación local	8,5
Evita la obsolescencia	8,3
Fomenta la producción de artículos personalizables	9,0
Permite metodologías educativas fomentando un pensamiento creativo y crítico más orgánico a las personas, menos lineal, ofreciendo un resultado innovador	8,6
Crea un entorno beneficioso para el medio ambiente y permite la innovación en la apreciación de recursos, concienciando sobre la importancia de las materias primas	7,9
Puede convertirse en un modelo de negocio y creación de empleo	8,5

CONCLUSIONES

Los resultados responden positivamente a la pregunta de investigación y, además, las encuestas de satisfacción permitirán repetir el taller una próxima edición.

INTRODUCCIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La irrupción de la co-creación como paradigma del diseño de producto está cambiando esta práctica. El diseño colaborativo permite la intervención de diferentes grupos de interés en un proceso de co-creación, para garantizar que el producto diseñado se ajuste a las necesidades de los colectivos implicados. Además, la colaboración de ECOEMBES y la Fundació Deixalles introduce el concepto de sostenibilidad en el proceso.

En este contexto, el "Taller Co-Upcycling 2018" es una experiencia educativa desarrollada en febrero de 2018, con el objetivo de trabajar conjuntamente el co-diseño y el supra-reciclaje para la creación de luminarias con material procedente de la recogida selectiva de envases.

Se trata de una investigación basada en la comunidad, centrada en el supra-reciclaje, que utiliza la metodología proyectual para fomentar la co-creación.

MICRO-RELATO

"Me ha gustado el concepto, ya que como idea parecía muy interesante el poder hacer de un desperdicio, como el plástico que va a la basura, un producto totalmente funcional. El modo de ejecución y la preparación que nos han dado también tiene sus puntos positivos y negativos, puesto que en la teoría todo parece más fácil que cuando lo llevas a la práctica. La parte que se debería mejorar es, por parte de los participantes, en el momento de haber acabado con el material separarlo todo debidamente para un mejor reciclado, puesto que era eso en lo que se basaba el proyecto." (estudiante de Diseño de Producto)

BIBLIOGRAFÍA

KAY, Thornton, y MATRAVERS, Hazel. "Reiner Pilz, Thinking about a green future". *SALVO*, 11-10-1994, núm. 23, pp. 11-14. [En línea]. https://www.salvoweb.com/files/sn99sm24y94tk181119.pdf . [Consulta: 11/01/2019].

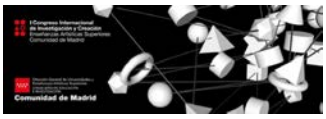
MEADOWS, Donella H.; MEADOWS, Dennis L.; RANDERS, Jorgen y BEHRENS III, William W. *Limits to Growth. A report for The Club of Rome's Project on Predicament of Mankind*. Nueva York (Estados Unidos): Universe Books (A Potomac Associates Book), 1972.

MEADOWS, Donella H.; RANDERS, Jorgen y BEHRENS III, William W. *Limits to Growth. The 30-years update*. Londres (Reino Unido): James & James (Science Publishers) Ltd., 2006.

WILLIAMS, Doug; GOWNDER, J. P.; CORBETT, Annie y VOKSH, Andia. *US Consumers Are Willing Co-Creators*. Cambridge (Massachusetts, Estados Unidor): Forrester Research, Inc., 2012.

El "Taller Co-Upcycling 2018" es un proyecto de investigación en curso, financiado por la Dirección General de Política Universitaria y Educación Superior (Gobierno de Baleares), en el marco de una convocatoria para crear grupos de investigación académica en educación artística superior en las Islas Baleares (2017-2020). Este póster refleja solo las opiniones de los autores, y el Gobierno de Baleares no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.

GRID
Grup de Recerca en Innovació i Disseny

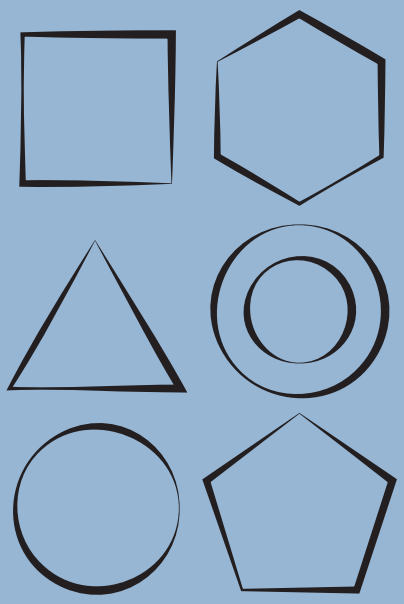


educación

pósteres

Conjuntos. Arte y ciencia en la Universidad Carlos III de Madrid

Alfredo Miralles Benito,
Julio Provencio Pérez,
Sofía Gasset



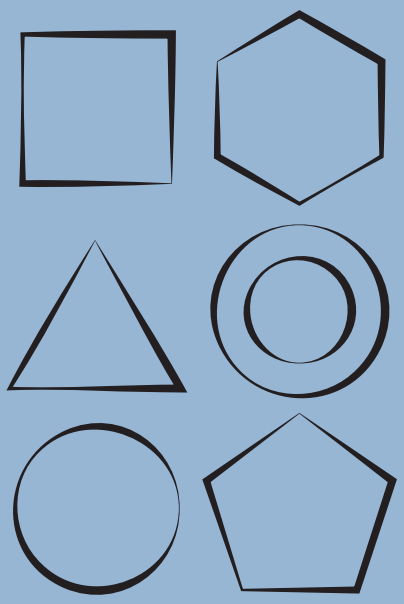
conjuntos
ARTE Y CIENCIA en la UNIVERSIDAD CARLOS III de MADRID
ALFREDO MIRALLES / JULIO PROVENCIO / SOFIA GASSET
uc3m | Universidad Carlos III de Madrid
Carasso Daniel & Nina
CONJUNTOS es un proyecto del Vicerrectorado de la Universidad Carlos III de Madrid que trata de fomentar la interdisciplinariedad en la formación superior, propiciando espacios de encuentro y diálogo entre distintas áreas del conocimiento.
La educación universitaria se ha organizado tradicionalmente en torno a disciplinas, generando una formación demasiado especializada. Este proyecto parte de la necesidad de otro tipo de acercamiento multifacético cuyos principales objetivos son la interdisciplinariedad, la innovación educativa y la interconexión de las comunidades artísticas y científica.
Tras varias experiencias piloto entre 2014 y 2018, el pasado año se lanzaron las 2 primeras líneas del proyecto:
Omnívoros:
Un laboratorio artístico que reúne un grupo de 3 ingenieros y 3 artistas que desarrollan un proceso de investigación conjunta y autogestionada. Trata de favorecer el diálogo interdisciplinar y el trabajo colaborativo a través de la creación colectiva.
La organización del proyecto no impone ningún formato ni ninguna línea temática, sino que el colectivo decide todos los detalles relacionados con el contenido que van a dotar a los recursos de su residencia (espacio, apoyo económico a la producción, mentorización).
Resultados:
En la primera edición el grupo ha estado configurado por estudiantes de Ingeniería de Sistemas Audiovisuales, de Mecánica y de Aeronáutica, y por un estudiante del máster en Teoría y Crítica de la Cultura y dos del máster en Creación Teatral dirigido por Juan Mayorga.
El trabajo conjunto consiste en la creación de una instalación interactiva en formato laberinto que se recorre con unos auriculares.
Dispares:
Un laboratorio que acoge propuestas híbridas realizadas en el ámbito universitario por parejas de estudiantes con formaciones en apariencia distantes (ciencia - arte).
Busca un trabajo horizontal en el que la innovación científica propicia nuevas poéticas para los artistas a la vez que el arte impulsa el desarrollo de nuevas aplicaciones tecnológicas.
Resultados:
Se han desarrollado proyectos como:
- Un solo de danza contemporánea con audiovisuales interactivos a tiempo real: El Cuerpo Aumentado
- Un documental sobre danza y arquitectura: Post Nubila
- Una app de realidad aumentada y poesía: Susurrantes 3.1
- Una app de geolocalización y memoria colectiva: Arquitecturas de la Memoria
- Un espectáculo de poesía con luces interactivas: Selfi 32
REALIDAD AUMENTADA
Descarga la app Susurrantes y enfoca a este póster para ver vídeos y contenidos extra
bla
App Store
Google Play

educación

pósteres

Itinerarios (1778-2018), un ejemplo para el aprendizaje transdisciplinar y colaborativo del diseño

María del Pilar Rovira Serrano,
María del Mar Vilalta Juvanteny,
Francisca M. Torrens Barceló,
Irene Mestre Massot,
Margalida Canet Oliver,
María F. Abando Olaran



"ITINERARIOS (1778-2018)", UN EJEMPLO PARA EL APRENDIZAJE TRANSDISCIPLINAR Y COLABORATIVO DEL DISEÑO

María del Pilar ROVIRA SERRANO · María del Mar VILALTA JUVANTENY · Francisca M. TORRENS BARCELÓ
Irene MESTRE MASSOT · Margalida CANET OLIVER · María F. ABANDO OLARAN
Grupo de Investigación en Innovación y Diseño (GRID) · Escola d'Art i Superior de Disseny de les Illes Balears (EASDIB)
Palma, Mallorca, Illes Balears, Spain · grid@escoladisseny.com

INTRODUCCIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Con una larga tradición en las escuelas superiores de diseño, la metodología proyectual (*Project-Based Learning*, aprendizaje basado en proyectos) se presenta como la mejor herramienta para capacitar a los futuros profesionales del diseño, ya que permite trabajar las cuatro capacidades que un diseñador necesita para diseñar (analizar, proyectar, ejecutar, comunicar).

METODOLOGÍA

El 29 de abril de 2018 se presentó "Itinerarios (1778-2018)", una visita guiada dramatizada organizada con motivo del centenario de la sede actual de la EASD Illes Balears. En este proyecto de co-diseño participaron 23 estudiantes de diferentes cursos y especialidades (4 de diseño gráfico, 2 de diseño interiores, 17 de diseño moda), que se encargaron de diseñar la imagen gráfica (un folleto y ocho paneles informativos), los espacios expositivos (ocho espacios expositivos en el que se representaban diferentes períodos históricos de los siglos XVIII, XIX y XX) y el vestuario (9 personajes históricos para los mismos períodos). Las investigadoras supervisaron todo el proceso y se utilizó una encuesta en línea para recopilar datos cuantitativos y cualitativos al finalizar el proyecto de co-diseño.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación responden a la pregunta de investigación: los estudiantes no identifican las competencias principales previamente seleccionadas para el proyecto de co-diseño; así como tampoco identifican todas las áreas del perfil profesional involucradas. Llama la atención que, aunque no identifiquen competencias principales seleccionadas ni áreas del perfil profesional involucradas, las destacan en los micro-relatos. Con todo, los resultados reflejan la percepción de los estudiantes, aunque no la realidad de los profesores involucrados en el proyecto, que, a lo largo de todo el proceso han ido recordando a los estudiantes, tanto las competencias trabajadas como las áreas del perfil profesional involucradas en el proyecto de co-diseño.

Tabla 1: Principales competencias profesionales

Trabajo en equipo (#17)	82,4%
Resolución de problemas (#13)	73,9%
Teoría en la práctica (#16)	47,8%
Preocupación por la calidad (#21).	34,8%
Toma de decisiones (#15)	30,4%
Pensamiento proyectual (#14)	26,1%
Liderazgo (#18)	17,4%
Conocimientos profesionales (#8)	0,0%

Tabla 2: Áreas del perfil professional (diseño)

	Gráfico	Interiores	Moda
Identidad corporativa y visual	25,0%	---	---
Diseño editorial	50,0%	---	---
Diseño audiovisual	25,0%	---	---
Diseño ambiental	25,0%	---	---
Diseño de espacios efímeros	---	100,0%	---
Vestuario teatral y cinematográfico	---	---	58,8%
Estilismo	---	---	41,2%
Docencia	0,0%	0,0%	5,9%

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Los estudiantes de diseño, ¿identifican las competencias profesionales clave seleccionadas y las áreas de perfil profesional involucradas al desarrollar un proyecto de co-diseño?

CONCLUSIONES

A pesar de los resultados, estamos convencidas de que el aprendizaje centrado en los estudiantes, el aprendizaje basado en competencias y el perfil profesional, junto con la metodología proyectual, permiten a los profesores una mayor evaluación de lo que se espera de un estudiante de diseño. En todo caso, la comunicación (antes, durante y después de la actividad) es la clave para mejorar los resultados en futuros proyectos de co-diseño, no solo sobre las principales competencias profesionales clave previamente seleccionadas, sino especialmente sobre las áreas de perfil profesional involucradas.

MICRO-RELATOS

"Nada más subir el primer escalón de la entrada de la escuela, toda la información audiovisual conseguía despertarte los sentidos. El recorrido didáctico y la escenificación de los personajes de cada itinerario, con su vestimenta de la época, hacía que te tele-transportaras a ese preciso momento del que se estaba hablando. Conseguías meterte de lleno. Para mí, el mejor itinerario fue el que se realizó en la sala de dibujo. Se logró crear una atmósfera muy real." (estudiante de Diseño Gráfico)

"La clase de dibujo me pareció espectacular, con las luces, las peanas, las figuras…, y con los personajes personalizados. Además lo que se contaba allí parecía súper interesante." (estudiante de Diseño de Interiores)

"En sí, la experiencia de estar junto a diferentes personas con una meta común ha sido gratificante, el apoyo y la ayuda de los unos en los otros, siento que, aparte de mejorar en la habilidad de costura, he mejorado la relación con la gente del taller y, además, conocerlos un poco mejor, el saber cómo tratarles y así mejorar la experiencia entre todos." (estudiante de Diseño de Moda)

"Fue una gran experiencia ya que no imaginé que pudiéramos lograrlo en los tiempos establecidos, lo que nos demostró que si trabajamos en equipo las cosas pueden hacerse y bien." (estudiante de Diseño de Moda)

BIBLIOGRAFÍA

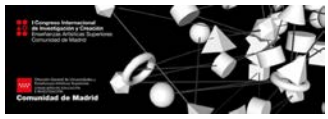
ROVIRA, Maria del Pilar. "New Opportunities, new Competences, new Challenges. Learning through Civic Engagement at the Balearics School of Art and Design". *Diálogos com a arte. Revista de Arte, Cultura e Educaçao*, 2016, núm. 6, pp. 95-129. [En línea]: http://docs.wixstatic.com/ugd/6d6107_b259b7099802407fa09e9ede690b607c.pdf. [Consulta: 29/12/2018].

Real Decreto 633/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 137, 05-06-2010). [En línea]: https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8957.pdf [Consulta: 29/12/2018].

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto de co-diseño fue desarrollado gracias a la inestimable colaboración de los estudiantes de EASDIB. Nuestro agradecimiento especial a Francisco HEREDIA, Brigittte ESPINOSA, Xesca FERNANDEZ DE HEREDIA, Charlotte CAPUT, Isabella SÁNCHEZ, Antonio PLASENCIA, Selene CIFRE, Rosana GUTIERREZ, Iago RODRIGUEZ, Victoria BAUZÁ, Victoria GIL, Daniela GÓMEZ, Aina MESQUIDA, Judit BARROSO, Abraham GOST, Daniela GÓMEZ, Cristian MATEO, Ana SANTANA, Rafael VEGA, Marta DURAN, Nathalia GUERRERO, Eva María NADAL.

"Itinerarios (1778-2018) es un proyecto de investigación en curso, financiado por la Dirección General de Política Universitaria y Educación Superior (Gobierno de Baleares), en el marco de una convocatoria para crear grupos de investigación académica en educación artística superior en las Islas Baleares (2017-2020). Este póster refleja solo las opiniones de los autores, y el Gobierno de Baleares no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.



Estas Actas recogen las ponencias, comunicaciones, pósteres y aportaciones a las mesas redondas del **I Congreso Internacional de Investigación y Creación en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad de Madrid** que se celebró en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid los días 28 de febrero, 1 y 2 de marzo de 2019. Fue una iniciativa de la Dirección General de Universidades y Enseñanzas Artísticas Superiores de la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid en colaboración con los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de esta Comunidad:

Real Conservatorio Superior de Música

Real Escuela Superior de Arte Dramático

Escuela Superior de Canto

Escuela Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales

Conservatorio Superior de Danza «María de Ávila»

Escuela Superior de Diseño

El objetivo perseguido con la organización de este I Congreso Internacional de Investigación y Creación en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad de Madrid fue el de conocer y contextualizar el hecho investigador y creativo en relación con las disciplinas impartidas en estas enseñanzas, así como facilitar la comprensión y el debate de la investigación propia de la producción artística en todas sus facetas: Música, Danza, Teatro, Canto, Diseño y Conservación y Restauración del Patrimonio Cultural.

De este modo, y mediante la presente publicación de las Actas del Congreso, se divulgan las tendencias y cuestiones a debate, brindando a la comunidad académica y a la sociedad en general la comprensión del hecho investigador y creativo dentro de las diferentes disciplinas que se desarrollan en el ámbito de las enseñanzas artísticas.

Comunidad de Madrid
VICEPRESIDENCIA,
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Y UNIVERSIDADES