

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales

**Coords.**
Manuel Bermúdez Vázquez
María Luisa Vadillo Rodríguez
Elena Casares Landauro

Dykinson, S.L.

# HUMANISMO POLIÉDRICO.
# NUEVAS APUESTAS DE ESTÉTICA, ARTE GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

# HUMANISMO POLIÉDRICO.
# NUEVAS APUESTAS DE ESTÉTICA, ARTE GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

**Coord.**
Manuel Bermúdez Vázquez
María Luisa Vadillo Rodríguez
Elena Casares Landauro

Dykinson, S.L.

2022

HUMANISMO POLIÉDRICO. NUEVAS APUESTAS DE ESTÉTICA, ARTE, GÉNERO Y CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2022

N.º 56 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-079-8

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ..... 12
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

SECCIÓN I
ESTÉTICA, ARTE DISEÑO Y MUJER

CAPÍTULO 1. ¿SOCAVANDO LA ESTÉTICA? EL PENSAMIENTO ESTÉTICO ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL ..... 16
ÓSCAR DÍAZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 2. FIN DE LA IMAGEN SUFICIENTE Y REHABILITACIÓN DEL RELATO ORAL ..... 33
FERNANDO INFANTE DEL ROSAL

CAPÍTULO 3. LA ESTÉTICA COTIDIANA, ENTRE EL OBJETO Y LA MEMORIA ..... 53
MARÍA DEL CARMEN MOLINA BAREA

CAPÍTULO 4. GILLES DELEUZE Y EL TEATRO POSDRAMÁTICO: UNA RELACIÓN RIZOMÁTICA ..... 70
CARLOS ROLDÁN LÓPEZ

CAPÍTULO 5. UNA RECUPERACIÓN DE LA TEORÍA DEL *FLÂNEUR* DE WALTER BENJAMIN A LA LUZ DEL PRESENTE ..... 89
ISABEL ARGÜELLES ROZADA

CAPÍTULO 6. TEJER EL AFUERA POTENCIAS DEL TEXTIL EN EL ESPACIO PÚBLICO ..... 110
ANNA ANDORRÀ GÓMEZ
DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN

CAPÍTULO 7. "¿SERÁ EL AMOR O SERÁ LA COSTUMBRE?" UN ANÁLISIS DEL TIEMPO EN *LAS CINÉPHILAS* (MARÍA ÁLVAREZ, 2017) ..... 132
ELENA GALEA POZO

CAPÍTULO 8. LA DECONSTRUCCIÓN DEL HÉROE EN *THE LAST OF US* (2013): ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y REPRESENTACIONALES ..... 152
MARTA PIÑOL LLORET

CAPÍTULO 9. *PROYECTO GUERRERO.* METOLOGÍAS PARA EL ARTE Y LA DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL ..... 172
MARIO-PAUL MARTÍNEZ
SUSANA GUERRERO

CAPÍTULO 10. EL CINE DOCUMENTAL COMO DISPOSITIVO SOCIAL PARA LA REPRESENTACIÓN ESTEREOTIPADA DE GÉNERO ..... 190
DELFINA SPRATT

CAPÍTULO 11. LIGHT ART Y ARQUITECTURA LUMÍNICA ..... 205
M. J. AGUDO-MARTÍNEZ

CAPÍTULO 12. LA CULTURAVISUAL DE LOS PROFESORES
EN LA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR..... 225
ROSALINDA DEL CARMEN NAVARRO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 13. NIETZSCHE Y FREUD: DE LA FISIOLOGÍA DE LOS
ESTADOS ESTÉTICOS A LAS PASIONES CON UN FIN SUPERIOR..... 240
ROBERTO SANCHEZ BENITEZ

CAPÍTULO 14. JOSÉ ORTEGA Y GASSET: LA SENSIBILIDAD
ESTÉTICA DE LAS VANGUARDIAS ARTÍSTICAS..... 257
ROBERTO SANCHEZ BENITEZ

CAPÍTULO 15. LA PAIDEIA DE LA TRANSGRESIÓN:
SADE Y EL BODY ART..... 273
MARÍA LUISA GONZÁLEZ AGUILERA

CAPÍTULO 16. EL JUGUETE COMO ARTEFACTO: LA ILUSTRACIÓN
Y EL JUGUETE DE DISEÑO O *ART TOY*..... 291
CELIA S. MORGADO

CAPÍTULO 17. LA ANTROPOFAGIA SIMBÓLICA COMO
ESTRATEGIA ESTÉTICA EN LAS PERFORMANCENAS
DE CÉSAR MARTÍNEZ SILVA..... 313
MARÍA LUISA GONZÁLEZ AGUILERA

CAPÍTULO 18. LA DISPUTA SOBRE EL GÉNERO:
¿RECONOCIMIENTO COMO IDENTIDAD O ERRADICACIÓN
EN TANTO ESTRUCTURA PATRIARCAL?..... 331
ANA CUERVO POLLÁN

CAPÍTULO 19. SOMNOLENCIA TEXTIL: ACTIVACIONES
Y PARÁLISIS DEL ARTE TEXTIL EN EL MUSEO ..... 350
DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN
ANNA ANDORRÀ GÓMEZ

CAPÍTULO 20. EL CUERPO COMO PROYECTO INACABADO*:*
POST-TRADUCIR OTRAS MIRADAS EN LA PIEL
Y HACIA LA TIERRA..... 372
IRENE RODRÍGUEZ ARCOS

CAPÍTULO 21. EDUCACIÓN, ARTE Y ARTESANÍA EN ANNI ALBERS ..... 389
CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN

CAPÍTULO 22. FOTOGRAFÍA, IDENTIDAD Y POST-TRADUCCIÓN:
SUBVERTIR LA *MALE GAZE* DESDE EL ARTE..... 412
IRENE RODRÍGUEZ ARCOS

CAPÍTULO 23. DISEÑADORAS ANDALUZAS EN ACTIVO, UNA ESTRATEGIA
HACIA UN DISEÑO INTEGRAL E INTEGRADOR ..... 442
MARÍA AGUILAR ALEJANDRE
MARÍA F. CARRASCAL PÉREZ
SILVANA RODRIGUES DE OLIVEIRA

CAPÍTULO 24. LOS MANIFIESTOS ARTÍSTICOS DE SONIA DELAUNAY: ¿LA VERDADERA CREADORA DEL SIMULTANEÍSMO? ..... 459
ANDREA HORAS GONZÁLEZ

CAPÍTULO 25. LA IRRUPCIÓN DE LA NATALIDAD EN LA TRADICIÓN DE PENSAMIENTO OCCIDENTAL..... 473
TERESA PORTAS PÉREZ

CAPÍTULO 26. ¿SUJETO O AUSENCIA DEL MISMO EN LA TEORÍA FEMINISTA CONTEMPORÁNEA?..... 493
TERESA PORTAS PÉREZ

CAPÍTULO 27. ESTÉTICAS DE UNA VIOLENCIA SAGRADA: LA INFLUENCIA DE LA TRADICIÓN ARTESANA ANDALUZA EN MARINA VARGAS ..... 508
GUILLERMO RAMÍREZ-TORRES

CAPÍTULO 28. ¿EL MIEDO QUE VIVEN LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO ES DIFERENTE AL QUE VIVEN LOS HOMBRES? REVISIÓN DE LA LITERATURA ..... 527
ZONIA CRISTINA ROJAS PULIDO
MARÍA TERESA PÉREZ BOURZAC

CAPÍTULO 29. PILAR ALBARRACÍN Y EL BORDADO ARTESANO ANDALUZ COMO ESENCIA DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA ..... 544
MARISA VADILLO RODRIGUEZ

CAPÍTULO 30. UNA APROXIMACIÓN A LA CERÁMICA CONTEMPORÁNEA. EROTISMO, FEMINIDAD Y ARTESANÍA EN LA OBRA DE PALOMA DE LA CRUZ..... 563
MARTA PÉREZ MARTÍNEZ

SECCIÓN II
CIENCIAS DE LA SOCIEDAD Y HUMANIDADES

CAPÍTULO 31. APLICACIÓN DE MÉTODOS ALTERNOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN MATERIA FISCAL ..... 584
GERMÁN MARTÍNEZ PRATS

CAPÍTULO 32. LA EDUCACIÓN EN PRISIONES DURANTE LA PANDEMIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA..... 598
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
NOELIA NAVARRO GÓMEZ
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN

CAPÍTULO 33. REPERTORIO CON PIANO PARA DANZA: DESARROLLO CURRICULAR ..... 608
JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ

CAPÍTULO 34. APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN MÉXICO ..... 628
GERMÁN MARTÍNEZ PRATS

CAPÍTULO 35. THE SOCIOCULTURAL ASSUMPTION OF CHRISTMAS: THE BEGININGS OF THE MULTISEMIOTIC-CULTURAL CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS ..... 644
LUZ GONZÁLEZ-VINUESA

CAPÍTULO 36. "MIGRATION" IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE 1995-2016: A SEMANTIC-CULTURAL CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS ..... 679
LUZ GONZÁLEZ-VINUESA

CAPÍTULO 37. PROMOVIENDO LA IDENTIDAD NACIONAL POSTBREXIT DURANTE LA PANDEMIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO MULTI-SEMIÓTICO CULTURAL ..... 702
LUZ GONZÁLEZ-VINUESA

CAPÍTULO 38. PROTECCIÓN DEL FETO FRENTE A LAS NUEVAS FORMAS DE AGRESIÓN ..... 741
EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ

CAPÍTULO 39. UNIVERSO MENTAL Y SOCIOLÓGICO DE LAS JUDEOCONVERSAS DE DAROCA (ZARAGOZA) EN EL SIGLO XV ..... 758
MIGUEL ÁNGEL MOTIS DOLADER
JONAS HOLST SOERENSEN

CAPÍTULO 40. VELÁZQUEZ EN EL MODERNISMO: GÉNESIS DEL POEMA ECFRÁSTICO CONTEMPORÁNEO ..... 781
VICENTE JOSÉ NEBOT NEBOT

CAPÍTULO 41. LIBRE DETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA: EXPERIENCIAS DE UNA COMUNIDAD *MASEUAL* ..... 801
LUCERO GARGÍA CUAMAYT
MARÍA DEL PILAR HERNÁNDEZ LIMONCHI

CAPÍTULO 42. LA INFLUENCIA DE LOS ANTECEDENTES FAMILIARES Y LA AUTOEFICACIA EN EL AISLAMIENTO SOCIAL DE ADOLESCENTES ..... 823
ROSA ISABEL GARZA SÁNCHEZ
CLAUDIA YUDITH REYNA TEJADA
GRISELDA DE JESÚS GRANADOS UDAVE

CAPÍTULO 43. EL CAMPO EN EL ENCUADRE: LAS REPRESENTACIONES DE LA NATURALEZA EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES DE NO-FICCIÓN PRODUCIDAS EN EL CONTEXTO FRANQUISTA ..... 842
MARTA PIÑOL LLORET

CAPÍTULO 44. EL ESTUDIO DE LAS REACCIONES PATRIARCALES A LAS OLAS FEMINISTAS A TRAVÉS DE LA MATERNIDAD ..... 867
ANA CUERVO POLLÁN

CAPÍTULO 45. EFECTOS DE INTERACCIÓN DEL SEXO Y TIPO DE ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN FUTUROS DOCENTES ..... 885
GINÉS DAVID LÓPEZ-GARCÍA
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
MARÍA CARRASCO-POYATOS
RUT LÓPEZ OSCA

CAPÍTULO 46. PREDICCIÓN DE LA SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS SOBRE EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN PROFESORADO EN FORMACIÓN ..... 906
ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
GINÉS DAVID LÓPEZ-GARCÍA
MARÍA CARRASCO-POYATOS
RUT LÓPEZ OSCA

CAPÍTULO 47. INCLUSIVE NARRATIVE STRATEGIES FOR DEALING WITH UNCERTAINTY: AN ITALIAN SCHOOL PROJECT ..... 930
PIER PAOLO TARSI

CAPÍTULO 48. ESTUDIO HISTÓRICO DEL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE GRANADA ..... 942
ÁLVARO RAMOS RUIZ

CAPÍTULO 49. ÉTICA Y AULA INVERSA: DE LO OCULTO A LO VISIBLE ..... 960
FERNANDO LARA LARA
KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ
RAMIRO ANDRÉS ANDINO JARAMILLO

CAPÍTULO 50. LA SOCIEDAD DE LA NIEVE MEDIO SIGLO DESPUÉS. SOLIDARIDAD, COMUNIDAD Y UTOPÍA ..... 978
ELEDER PIÑEIRO AGUIAR

CAPÍTULO 51. LA CULTURA DE LA PLURALIZACIÓN Y MÁS ALLÁ DE LA SECULARIZACIÓN: REPERCUSIONES EN EL MARCO RELIGIOSO DE OCCIDENTE ..... 994
MARTA Mª GARRE GARRE

CAPÍTULO 52. POLÍTICA EDUCATIVA Y REALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA ..... 1011
KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ
RAMIRO ANDRÉS ANDINO JARAMILLO
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 53. JUSTICIA ALTERNATIVA EN EL DERECHO ADMINISTRATIVO ..... 1035
FRANCISCA SILVA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 54. LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS LECTORAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE ..... 1052
ANA MANZANO LEÓN
JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
ANA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 55. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN LAS MINORÍAS ÉTNICAS ¿PREDICE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO Y CIBERACOSO? ..... 1070
ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
ANA MANZANO LEÓN
CHRISTIAN ROITH

CAPÍTULO 56. NUEVAS VISIONES DE FUTURO: TRASNFORMACIÓN DE LAS COSMOLOGÍAS ENFERMAS HACIA UNA CULTURA MATRÍSTICA ..... 1092
BEATRIZ MARTÍNEZ PÉREZ
ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO
JESÚS ADOLFO GUILLAMÓN AYALA

CAPÍTULO 57. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL BULLYING EN ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO ..... 1112
ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO
JESÚS ADOLFO GUILLAMÓN AYALA
BEATRIZ MARTÍNEZ PÉREZ

CAPÍTULO 58. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN ESTUDIO DE CASO ..... 1141
OLGA SEGOVIA-PULIDO
RODRIGO PARDO
JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA

CAPÍTULO 59. HACIA UNA ONTOLOGÍA DE LAS ASPIRACIONES ADOLESCENTES: PROYECTOS E INCERTIDUMBRE DE UN SER EN FORMACIÓN ..... 1160
AIMEÉ ESTIBALIZ RAMÍREZ ORTIZ
GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO

CAPÍTULO 60. DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA ..... 1181
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 61. EL DIABLO Y EL DUENDE EN LA TRADICIÓN ORAL COSTERA DE MANABÍ, ECUADOR. CASO DE LAS COMUNIDADES DE PUERTO PORTOVELO Y PORTOVELO, SAN VICENTE, MANABÍ, ECUADOR....1199
MARÍA SOLEDAD VELA-CHERONI

CAPÍTULO 62. EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO EN TÉRMINOS DE EXHAUSTIVIDAD PARA EL INVENTARIO DE ADICCIÓN AL EJERCICIO ....1214
MANUEL ALCARAZ-IBÁÑEZ
ADRIÁN PATERNA

CAPÍTULO 63. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS SÍNTOMAS ESPECÍFICOS DE ADICIÓN AL EJERCICIO....1232
ADRIÁN PATERNA
MANUEL ALCARAZ-IBÁÑEZ

CAPÍTULO 64. INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ADULTO MAYOR ANTES DE LA PANDEMIA: ZONA COSTERA DE LA REGIÓN AREQUIPA – PERÚ 2019....1249
LUIS DANIEL HUAMÁN ASILLO

CAPÍTULO 65. ESTUDIO DIACRÓNICO DE LA VIDA Y ACTIVIDAD DEL MÚSICO AMALIO LÓPEZ SÁNCHEZ (1899-1948): UN NECESARIO EJERCICIO DE RECONOCIMIENTO PÓSTUMO ....1269
DR. JOSÉ ÁNGEL PRADO GARCÍA

El presente libro es una de las culminaciones del proyecto Logos. Como venimos sosteniendo en los últimos años, el mundo académico tiene una obligación particular: la de ser un espectador crítico de la sociedad de la que forma parte. Es justo en este nudo donde se enclava el núcleo del proyecto Logos, en la necesidad de transferir el conocimiento generado en las universidades y centros de investigación para resolver problemas, analizar realidades, estudiar situaciones y ofrecer alternativas.

El siglo XXI está demostrando ser un periodo repleto de desafíos y amenazas. La propia esencia de la humanidad, que para Aristóteles era el carácter social del ser humano, parece estar amenazada por multitud de variantes y problemáticas: desde la crisis del arte contemporáneo a las noticias falsas pasando por el cambio climático, la demagogia y el rampante individualismo, no resulta demasiado difícil percatarse de que los años venideros estarán plagados de problemas. Es en un momento como este, en una encrucijada histórica para la humanidad, cuando los hombres y mujeres que se dedican a la investigación deben dar el do de pecho para tratar de ofrecer su granito de arena a la hora de plantear alternativas a todas estas situaciones mencionadas.

Estas páginas que aquí inauguramos son un ejemplo de la riqueza analítica de las oportunidades y posibilidades que se desprenden del ámbito de la investigación. Se ofrecen aquí estudios procedentes del ámbito del derecho, fundamental para la propia convivencia humana, de la esfera de la estética, una de las características más distinguibles de nuestra

especie, el estudio de la belleza y el arte, y también del mundo de la educación social. Todos estos enfoques tan variopintos aseguran una visión distinta y enriquecedora del mundo que nos rodea, permitiendo conocer mejor cómo es la realidad.

La mayoría de las investigaciones aquí propuestas proceden de grupos de trabajo de centros de educación superior. No podemos olvidar que las universidades y los centros de investigación son algo más que centros de formación profesional de tercer ciclo. Son auténticos centros del saber que tienen la obligación de fomentar también la cultura y la ciencia para la mejora de la sociedad a la que deben su existencia. En cierto modo, con libros como este justificamos la necesidad de la presencia de estas instituciones. La sociedad invierte grandes recursos en el sostenimiento de ellas y nos debemos a ella para ofrecer resultados. En estas páginas hay mucha inteligencia volcada. Parte de la comunidad académica ha expuesto aquí sus resultados de investigación, muchos de ellos de esferas diferentes y con métodos muy variados, pero todos tratan de hacer del mundo un mundo mejor, mejor entendido y más profundo.

Estamos asistiendo a un periodo en el que la sociedad parece enfrentarse, parca en ropajes, al vendaval de la historia y del futuro. En cierto modo tratamos de ofrecer elementos que mejoren esta situación, que permitan arropar al grupo de personas que vive en comunidad, entendiendo de este modo el sentido de la palabra sociedad.

En una de las definiciones de ser humano más complejas y controvertidas que escribió Aristóteles, el Estagirita nos decía: “El hombre es el animal que tiene logos”. Logos es una palabra griega de difícil traducción, entre otros motivos porque significa conceptos muy abarcadores e importantes al mismo tiempo. Por ejemplo, logos significa tanto palabra como inteligencia y razón. De modo que Aristóteles parece que nos estuviera diciendo que el hombre es el animal que tiene la palabra, pero también el animal que tiene la razón y la inteligencia. La enorme diferencia del ser humano respecto del resto de seres vivos de este planeta está, precisamente, en la inteligencia. Es en esta característica donde reside nuestra gran capacidad de adaptación. Pues bien, el proyecto Logos, origen de este libro, persigue justo eso: reivindicar la razón, la palabra y

la inteligencia como los elementos más propiamente humanos para, en el caso que aquí nos reúne, lograr hacer del mundo un lugar mejor.

Para terminar esta brevísima introducción nada mejor que otro pensador griego como colofón: Platón. Platón, en su libro *La República*, dice que la primera obligación del estado reside en cubrir las necesidades básicas de los ciudadanos: comida, un techo, ropa para ponerse, etcétera. Sin embargo, si el estado se quedara ahí, solo estaría ocupándose de la parte animal del ser humano. Sería algo así como el porquero que adecenta la zahúrda para sus cerdos (la imagen es platónica, no mía). Por eso Platón insiste en que, inmediatamente después de haber cubierto las necesidades básicas, el estado debe permitir el cultivo de la *paideia*. A esta palabra le ocurre lo mismo que a la palabra logos antes descrita, es una palabra que recoge en su seno conceptos enormes en nuestro idioma. *Paideia* significa educación y cultura en un solo término. El cultivo de la *paideia* es lo que nos convierte en seres humanos, lo que nos separa de los animales. Este libro es un canto al fomento de la *paideia*, es un ejemplo de lo realmente importante, de lo mejor que puede aportar nuestra especie.

El ser humano ha sabido llegar muy lejos utilizando algunas de sus mejores virtudes, dejemos que estas fluyan abiertamente para ayudarnos a salir de este siglo que parece repleto de aguas procelosas que hay que navegar.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
*Universidad de Córdoba*

SECCIÓN I

# ESTÉTICA, ARTE DISEÑO Y MUJER

# ¿SOCAVANDO LA ESTÉTICA? EL PENSAMIENTO ESTÉTICO ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Óscar Díaz Rodríguez
*Dpto. de Filosofía y Sociedad*
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de la Inteligencia Artificial (IA) se ha erigido como «el desafío del siglo», por emplear las palabras de Éric Sadin. La estética no es ajena a este proceso, dado que el arte puede dar forma a la experiencia. Así, el siglo XXI está produciendo un auténtico seísmo en nuestra experiencia y, como no podía ser de otra manera, en el seno de la estética, precisamente debido a la emergencia de la IA. Partimos de una intuición, tal emergencia obliga a repensar las nociones más fundamentales de la estética: creador, obra de arte, original y copia, experiencia estética, autonomía del arte, etc. Y es que, como tematizó Benjamin en «Pequeña historia de la fotografía», una noción del «arte» ajena a toda consideración técnica sería una noción ignorante del «arte» (2021, p. 113).

Dadas las dimensiones espaciales de este escrito, no entraremos a detallar qué cabe entender por «estética» y qué por «inteligencia artificial», sino que presupondremos un marco común de sentido, ya que, aunque sea por ostensión, entendemos que existe un cierto acuerdo sobre los contenidos que caen bajo estos dos conceptos. Asimismo, debemos señalar que la mayoría de los ejemplos que irán saliendo no son tantas inteligencias artificiales generales (no hemos alcanzado la «vasta inteligencia» de Laplace), sino que se trata de creaciones que consiguen resolver tareas inteligentes pero concretas, delimitadas.

## 2. OBJETIVOS

Bien es cierto que los objetivos de nuestra investigación no son modestos y, por supuesto, no hallan una solución definitiva aquí, ya que requieren un posterior desarrollo. Sin embargo, sí que cabe señalar aquellas cuestiones que intentamos perfilar o, al menos, desvelar para las discusiones estéticas del presente. Podrían resumirse en estos tres puntos:

- Mostrar cómo el proyecto de una IA, antes que técnico, es eminentemente filosófico.
- Estudiar las alteraciones que produce la IA en el campo del arte.
- Analizar la obra de diferentes artistas y algoritmos (con una atención especial a Mario Klingemann).

## 3. METODOLOGÍA

La metodología de la que nos hemos valido para llevar a cabo esta investigación posee un doble rostro. Por un lado, acudimos al par inducción-deducción. A partir de prácticas artísticas tratamos de obtener generalizaciones, que nos permitan, mediante un proceso deductivo, inferir y vehicular hipótesis teóricas. Por otro, en un proceso arqueológico, nos valemos del método histórico para desentrañar la genealogía que nos ha llevado al punto actual en el que el pensamiento estético y la inteligencia artificial dialogan.

## 4. RESULTADOS

Escribía Benjamin (2021, p. 146) que «(…) la pretensión de la fotografía de ser un arte coincide con su aparición como mercancía»; hemos constatado que lo mismo ocurre con el arte basado en la IA, que ha colocado su mirada en el mercado, a diferencia de prácticas anteriores como el *net.art*.

Por otro lado, una cosa es darle las instrucciones de partida al dispositivo y otra muy distinta que este tome la iniciativa, como está sucediendo en el arte actual o, afinando más, lo que luego se desarrollará, vemos que muchas propuestas reclaman para sí un fulcro kantiano; es decir, parecen suponer que los dispositivos de inteligencia artificial son poseedores de juicio reflexionante, que, a diferencia del juicio determinante, es aquel

por el cual el sujeto logra realizar una operación sin la necesidad de unas reglas definidas con anterioridad por algún agente externo. Este debate se ubica como uno de los núcleos de nuestra investigación.

Finalmente, podemos afirmar sin lugar a duda que el campo estético y la teoría del arte en general han visto trastocados algunos de sus fundamentos, por lo que han de replantearse muchos conceptos y presuposiciones que antes se daban por buenos debido a la emergencia de la IA. Además, claro está, su ámbito de estudio se ha ampliado considerablemente. Estos resultados se nos presentan como tres de las principales claves de interpretación.

## 5. DISCUSIÓN

Según cómo compongamos estos dos términos, «estética» e «inteligencia artificial», nos saldrán dos abordajes distintos. En primer lugar, encontramos el revestimiento estético de ciertas inteligencias artificiales y cuáles son los supuestos que se hallan detrás; estamos haciendo alusión al contenido estético que se vuelca sobre los algoritmos[1] llegando a construir arte, pero siendo todavía el sujeto el ser humano: en una genealogía que va desde el golem de la tradición judía o el esplendor de los autómatas del siglo XVIII hasta el robot Sophia, que recibió la carta de ciudadanía saudí en 2017, o la tradición de las *Stepford Wives* (Las mujeres perfectas)[2], cuya raíz cabe localizarla en la novela *La Eva futura* (1887) de Villiers de L'Isle-Adam.

> La historia se ocupa de un disoluto decadente, que está encantado por la belleza de su amante, Alicia, pero que detesta la frivolidad y la superficialidad de su personalidad. El protagonista es persuadido por una figura de mentor-inventor (…) a simplemente aceptar una copia autómata de su amante, construida por el inventor, que sería una réplica de Alicia en cada aspecto, excepto que estaría programada para ser una compañía estimulante. (Fisher, 2019, p. 71).

Una historia afín la encontramos en *El Mesías de Dune*, el segundo de los libros de esta saga, al introducir a unos seres llamados *ghola*. Aunque

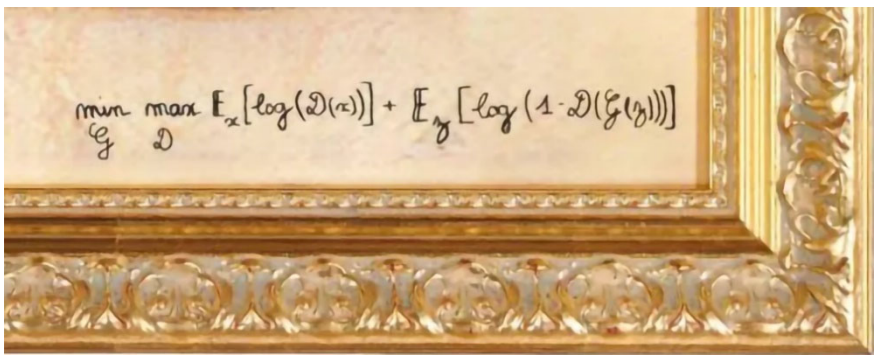
[1] Ese proceso por el cual a través de la ejecución de una lista de instrucciones nos conduce a un resultado; con ellos logramos que las máquinas tengan comportamientos inteligentes.

[2] Sobre cuestiones afines hemos escrito en Díaz, 2021, pp. 220-227.

quizá el caso más paradigmático de este «deseo algorítmico» está plasmado en la película *Ex-Machina*.

Sin embargo, aquí nos interesará especialmente la otra composición posible: cómo la inteligencia artificial se pone al servicio de la producción de arte en vistas de problematizarlo y extraer algunas consecuencias teóricas de estos usos. El grupo artístico *Obvious* fue el primero en colocar en el mercado una obra de arte generada por inteligencia artificial, a la que titularon *Edmond de Belamy*[3], que curiosamente llevaba la firma del algoritmo:

***IMAGEN 1.***



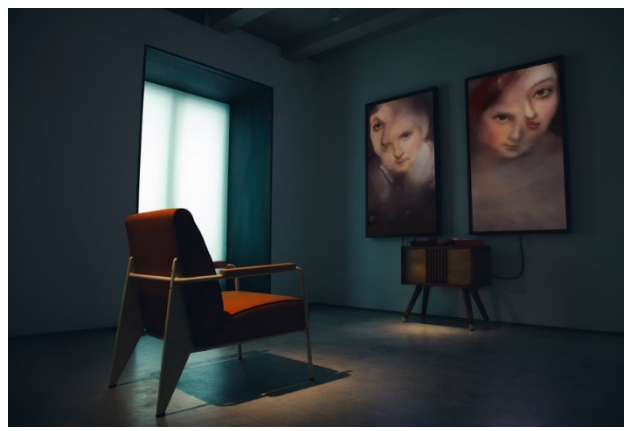

Fuente: https://fjordonez.github.io/t3chfest-arte-ia/#slide=6

Es curioso notar cómo a los retratos formados por la IA les falta el original, hay una muerte del origen: no se puede saber si algo es original o representación (algo que no pasaba, por ejemplo, en la *Catedral de Rouen* de Monet, pues, aunque evidentemente la catedral del cuadro no era la original, sí se le podía encontrar un referente claro). De esta manera, se rompe la dialéctica de la identidad, no tenemos un A=B, sino un A=A, lo que recuerda a aquel famoso verso del poeta ruso Ósip Mandelstam: «A=A: ¡Qué maravilloso poema!». Aunque luego lo comentaremos con mayor profundidad, encontramos este proceder en una obra de Mario Klingemann, quien tal vez sea el máximo representante de los

[3] Obvious. (colectivo artístico). (2018). Edmond de Belamy [Algoritmo GANs, Inkjet impreso en Canvas]. Christie's, Nueva York, EE. UU.. https://obvious-art.com/portfolio/edmond-de-belamy/

artistas que trabajan con IA: *Memories of Passersby I* (2018)[4]. En ella se sirve de un tipo de algoritmos conocidos como GAN (*General Adversarial Network*) que permiten generar nuevas imágenes basadas en un aprendizaje previo; en esta ocasión, de los grandes maestros de la pintura. La pieza consta de dos paneles verticales: en el de la izquierda se forman figuras masculinas y en el de la derecha, femeninas; bajo ellas, en el centro, se sitúa la máquina, que integra una colección de redes neuronales. Esta máquina produce de manera continuada diferentes retratos de personas que no existen en la realidad; además, carece de almacenamiento, con lo que cada vez que uno pone sus ojos en los paneles, verá obras diferentes difuminándose y propiciando otras nuevas. En condiciones de contemporaneidad, parece que las obras no han de ser duraderas, sino que deben existir por un tiempo breve y zambullirse en la realidad de lo efímero. Esta obra podría ser una muestra de lo que el filósofo Juan Martín Prada (2018, p. 29) denomina «estética de flujos informativos en tiempo real».

***IMAGEN 2.***



Fuente: https://coleccionsolo.com/collection/memories-of-passerby/

[4] Klingemann, M. (artista). (2018). Memories of Passersby I [Consola de madera: 70 x 70 x 40 cm. Dos pantallas de 65" (3840 x 2160) con marco personalizado]. Espacio Onkaos, Madrid, España. https://www.artsy.net/artwork/mario-klingemann-memories-of-passersby-i-companion-version-1

Citando a Yuk Hui:

> Se puede reescribir todo el código de un objeto digital, cambiar su identidad y borrarla en un segundo: ¿qué, entonces, es la sustancia de un objeto digital, cuando su naturaleza e identidad cambian por completo del punto A al punto B? (2017, p. 94)

Por supuesto, esto no va en detrimento de los problemas ecológicos que traen aparejados las grandes naves donde se aloja la nube. En los objetos digitales, entonces, señala Yuk Hui, el componente de trascendencia se debilita, ya que se pierde la materialidad, la fijeza que aún les quedaba a los objetos técnicos; al contrario, en las obras de arte su destrucción está a golpe de clic cuando no llevan ínsita ya su impermanencia (véase la obra de Klingemann que acabamos de comentar). Rompe, pues, con una de las lógicas de la modernidad: las imágenes ya no serán más repetibles, reproducibles, que es la característica por antonomasia del arte contemporáneo, al menos desde el *pop art*.

Parece que estuviéramos llevando a su culminación aquella máxima de Yoko Ono en su libro de 1964 *Grapefruit* [Pomelo]: «Deja que la gente copie o fotografíe tus cuadros. Destruye los originales».

De este tipo de sistemas de IA, de estos GAN, solo llegamos a tener un mínimo conocimiento de lo que va a hacer, ya que la máquina se observa a sí misma en bucle en un proceso de recursividad; recursividad que

> se basa en un modo de pensamiento organicista, ya que es capaz de derivar sus propias reglas a partir de hechos empíricos en vez de depender de reglas fijadas en el código, es decir que no se limita a aplicar lo universal a lo particular. (Yuk Hui, 2020, p. 171)

Como subraya Klingemann, a un pianista nadie le preguntaría jamás si acaso es el piano el artista[5], por lo que no existiría ese intercambio de papeles. Al igual que una máquina de escribir le permitía a un escritor redactar su novela –continúa–, el teclado le permite a alguien como él escribir código (el poeta griego Simónides sostenía que «la palabra es una pintura de las cosas», ahora parece que el código es una pintura de

[5] Klingemann, M. (2019). The Hypnotic Allure of the AI Generator [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Jjv3m5oWICA

las cosas); así, las redes neuronales quedan al mismo nivel que los pinceles.

En la querella de la difuminación del artista, veamos el siguiente ejemplo en una obra también del mismo Klingemann: *Uncanny Mirror* (2018)[6], una instalación interactiva de IA que tuvimos la oportunidad de visitar en Gijón el 30 de diciembre de 2020.

***IMAGEN 3.***



Fuente: https://underdestruction.com/2020/08/29/uncanny-mirror/

En *El postmodernismo revisado*, Jameson escribe:

> Lo que consumimos ya no es una entidad puramente visual o material, sino la idea de tal entidad. Lo que los artistas crean ahora no es la 'obra', ya sea en un sentido viejo o nuevo, sino la idea de la obra. (2012, p. 72)

De hecho, somos nosotros los que la creamos de una forma si se quiere colaborativa, lo que apunta en la dirección del pensamiento estético Nicolai Hartmann, para quien hay en la obra de arte una discontinuidad, dado que nunca se encuentra ontológicamente completa, sino que va

[6] Klingemann, M. (artista). (2018b). Uncanny Mirror [Pantalla con marco personalizado]. Espacio Onkaos, Madrid, España. https://artsandculture.google.com/asset/mario-klingemann-uncanny-mirror-mario-klingemann/AQGCavNzwcOlEg?hl=en

actualizándose con la participación de cada espectador: con cada escucha, con cada visualización, etc. No estaría fijada de antemano, sino que cada espíritu la va completando desde su contexto presente. Si leemos el cartel de la exposición[7]:

> A través de algoritmos, esta instalación interactiva produce retratos digitales de espectadores en tiempo real. (...) En esta obra, las audiencias son «una fuente interesante de datos»: proporcionan información que aporta imprevisibilidad y riesgo. El sistema de IA está en constante aprendizaje, asimilando los datos de todo aquel que se mira en este inusual espejo. Cada nuevo retrato se basa en el conocimiento acumulado en la máquina; cada rostro que produce contiene algo de los que

Todos hemos visto nuestros reflejos mil veces. Sin embargo, esta obra de Klingemann ofrece perspectivas diferentes de cómo el sistema de IA nos ve.

Aunque se podrían buscar nombres entre los clásicos, hemos de reconocer en Harold Cohen al pionero en el campo. En 1973 impulsó AARON, que aún se encuentra en desarrollo, el primer sistema que, partiendo de unas reglas que debían programarse, era capaz de pintar cuadros valiéndose de una gran impresora. Ahora bien, una cosa es darle las instrucciones de partida al dispositivo y otra muy distinta que este tome la iniciativa: a este instante de ruptura lo denominamos «la independencia de los padres», en el que se pretende que la obra artística nazca sin haber sido fabricada, a la manera que se predicaba de Cristo.

Algunas IA no se focalizan únicamente en el propósito para el que se crearon, sino que, como supo ver Norbert Wiener, se lanzan a otros objetivos que piensan que podrán satisfacer. Como explicamos en otro lugar, «semejante característica conserva un fulcro kantiano: recuérdese que el juicio reflexionante, frente al juicio determinante, es aquel por el cual el sujeto lleva a cabo una operación en ausencia de unas reglas previamente definidas o dadas» (Díaz, 2021, p. 226). Cabe resaltar que, en la *Crítica del juicio*, la facultad de distinguir la belleza sería exclusiva

[7] LABoral (Centro de Arte y Creación Industrial). (2020). Uncanny Mirror [Exposición *Cuando las mariposas del alma baten sus alas*]. http://www.laboralcentrodearte.org/es/recursos/obras/uncanny-mirror-2018

del hombre. En fin, citemos unas palabras de Mario Klingemann (2019): «es como un niño que sale al mundo solo y confiamos en que pueda seguir haciendo lo que creemos que le hemos enseñado a hacer, aunque ya no estemos a su lado». Pero ¿es esto inteligencia? ¿Es la inteligencia artificial realmente inteligencia o un exabrupto de la metáfora computacional de la mente?

Una herramienta como *StyleGan* crea rostros falsos a través del estudio de numerosas caras humanas; para ello, se vale de los ya mentados GAN. ¿Pone esto en duda la figura del creador? En parte sí y en parte no. Aunque es cierto que la imagen resultante no sigue un patrón programado desde fuera, también lo es que el entrenamiento al que se somete al sistema pende de los prejuicios del programador que lo entrenó; por ejemplo, muchas de las aplicaciones que usaron este algoritmo cayeron en ciertos sesgos, sobre todo porque en el aprendizaje se emplearon casi exclusivamente rostros blancos occidentales. Estos usos inciden en el problema de la relación entre ética y estética. La artista Caroline Sinders, a través del taller *Feminist Data Set* (2017-2019), pretende formar un *chatbot* que atienda a los sesgos de género, color de piel, etc. desde una perspectiva xenofeminista. Por su parte, el artista londinense Jakes Elwes opuso un contraimaginario: entrenó a una red neuronal para que produjera retratos suyos siguiendo la estética *drag queen* (vemos esa tendencia que se remonta a las vanguardias de jugar con la personalidad y figura del propio artista). Al igual que Spinoza, estos autores proponen que únicamente una representación imaginaria, y no una suerte de verdad, desplaza a otra representación imaginaria. O sea, la razón no hace desplazar una fantasía, sino que es una fantasía la que desplaza a otra. De este modo, el campo del arte juega un claro papel político.

¿Dónde queda, pues, la *intentio auctoris* en la IA? ¿Ha lugar para el círculo hermenéutico? ¿La belleza del resultado ha de suprimir el telón de fondo? Porque en toda obra de arte debería haber una *intentio auctoris*, más allá de que lo que exprese la obra no sea el pensamiento del autor. Si, en principio, la belleza de la película *El nacimiento de una nación* de Griffith se sustenta sobre las intenciones ideológicas de Griffith, ¿sobre qué intenciones se sustenta *StyleGan*? ¿Hay una moralidad

culpable sin una voluntad libre? A este respecto, encontramos la obra *Demand Full Laziness* (2018-2023) de Guido Segni, con un claro carácter performativo se busca dejar de lado la cuestión de la intencionalidad en el arte, permitiendo que sea la máquina, previamente entrenada, la que haga la labor del artista; esta trabajaría en los periodos de sueño de aquel en vistas de aumentar la productividad y echar un pulso al trabajo del arte y a lo que comprendemos como «trabajo creativo individual»: ese momento inaccesible, en principio, al futuro consumidor, que solo llega a él cuando la obra se publica y que tradicionalmente ha conservado un velo de misterio (también de falta de remuneración). Viendo esta obra, resulta difícil no recordar la anécdota descrita por André Breton (2001, p. 31) en el *Primer manifiesto surrealista*, en el que cuenta cómo el poeta francés Saint-Pol-Roux cuando se disponía a dormir, ponía un cartel en la puerta donde podía leerse: «el poeta está trabajando».

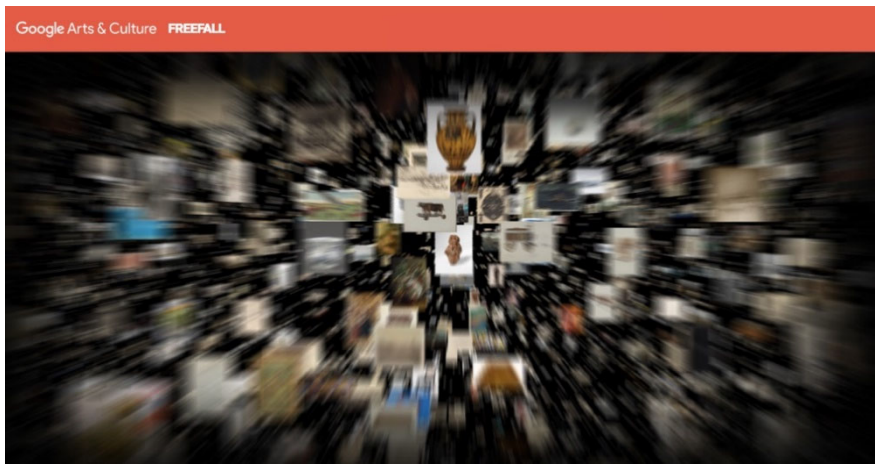
Lo anterior pone a la IA en el camino de ser un *esse intentionale* con capacidad de representación; incluso de clausura de toda representación posible, habida cuenta de la noción de «espacio latente». A partir de un corpus inicial de entrenamiento, conformado por millones de datos, se genera un espacio multidimensional donde cada imagen ocupa un lugar específico, siempre siguiendo un patrón de semejanza; estando ahí representado el conocimiento de la red neuronal. Mediante interpolaciones uno puede explorar puntos de ese espacio que no pertenecen al cuerpo de datos inicial, no es de extrañar que el ya mentado Juan Martín Prada aluda a la existencia de algo así como *un data-flâneur*:

> Pensar en la figura del *ciber-flâneur* o *data-flâneur* exigiría combinar la mirada del *flâneur* baudelaireano con la del etnógrafo digital, poseedor de una aguada capacidad de observación, para la que nada sería indiferente. Su mirada sería interpretante a cierta distancia, consciente del devenir mercancía de todo lo que se presenta ante sus ojos, incluso de sus propias relaciones con los demás, capaz de interpretar lo que para los demás es cotidianidad o mero ruido. (...) Teniendo su actividad siempre una pretensión de desciframiento, (...) su tránsito debiera ser también, ante todo, y como lo fue antaño [en el flâneur decimonónico], fuente de creatividad. (2018, p. 63)

En fin, terminado el entrenamiento, nuestra herramienta, de forma recursiva, logra generar imágenes del género de las que le hemos

proporcionado, aunque desbordándolo en tanto que las variaciones son potencialmente infinitas. De hecho, cabría que crease exactamente la misma imagen con la que se ha entrenado sin copiarla, como un *Pierre Menard, autor del Quijote* redivivo. Una obra capital como *Las meninas* de Velázquez ya incluye un pedazo de realidad dentro del espacio de la representación y, por ello, la está clausurando; ¿qué ocurre, entonces, si incluimos toda la realidad? Un boceto de este objetivo lo encontramos en *Freefall* de Google, como un virtual contenedor organizado de todas las imágenes, ubicándolas en un sistema de coordenadas que responde a su similitud.

***IMAGEN 4.***




Fuente: https://artsexperiments.withgoogle.com/freefall/

De una imagen te ves arrastrado a otra, conformando una ontología y una epistemología relacionales que afectan a la estética; podríamos hablar de «naturaleza proteica», en alusión a Proteo, quien cambiaba continuamente de forma, era una figura líquida; una metáfora de la pantalla, sumida en el instante: si apartas los ojos un momento de ella, lo que había ya no está, se ha ido: se trata de *imágenes proteicas*. Como la pantalla de inicio de Instagram, en la que muchas veces posas los ojos en un *post* y, de repente, ya se ha ido, al igual que cuando haces *scroll* en Twitter. No hay imagen, solo actualización. El tiempo benjaminiano del *ahora, ahora, ahora*.

¿El objetivo? Lo que parecería una imposibilidad lógica: hacer un mapa del territorio a escala 1:1, cartografiando la totalidad del lenguaje, en la línea utópica del primer Wittgenstein. De este modo, la IA sería capaz de calcular los mejores resultados en todas las categorías, incluida la estética; afinando más: estaría en posesión de la verdad. De nuevo, Google ha desarrollado NIMA (*Neural Image Assessment*), un sistema que, ante un abanico de fotos, te indica cuál es la mejor: si le mostrásemos cinco selfis, seleccionaría aquel en el que salimos más «guapos» a tenor de lo que ha aprendido sobre el gusto humano. Esto conecta con el *Fedro* platónico y su argumento de la imperfección; a saber, que no estamos capacitados para percibir la imperfección si no poseemos ya una idea previa de lo que es lo perfecto. Si uno acude a un texto fundacional de la historia de la literatura como es el *Poema de Gilgamesh* se topa con este verso: «A tenor de criterios humanos era muy bello» (I, 62); y ahora, ¿a tenor de qué criterios? Asimismo, ¿no decía el Kant de la *Crítica del juicio* que el juicio de gusto poseía un carácter individual? Si Schiller escribió una *Carta sobre la educación estética de la humanidad*, ahora, *mutatis mutandis*, pareciera que habría que hacerlo sobre la de las máquinas.

Se genera una «fantasía exacta», con lo que se alejaría de nosotros: «la máquina queda desenmascarada por su tremenda exactitud» (Turing, 1984, p. 33). Se está perpetrado «el crimen perfecto», que diría Baudrillard, al introyectar la totalidad de lo real en la representación. En nuestro trabajo habremos de enfrentar esta desilusión estética.

Si antes la verdad absoluta era trascendente, ahora ya queda ubicada desde un primer momento en la inmanencia más estricta, en la que se fundamenta. Paradójicamente, en la inmanencia ingresa la trascendencia; por ejemplo, con la pretensión de totalidad, el arte termina queriendo usurpar el lugar de la religión, dando lugar a un verdadero acto confesional. Semejante reminiscencia teológica se plasma en la película ya citada *Ex Machina* (Ireland, 2019): cuando el personaje de Caleb habla de la contribución a la historia de Nathan, creador de Ava, la IA protagonista (una mujer bella, según el canon, que nos pone a la zaga de aquel revestimiento estético que comentamos al principio, acercándose a problemas éticos como su uso en labores sexuales), como la

contribución de un dios. Pero ¿a qué historia? Pues, para Caleb, el hecho de crear una máquina consciente se saldría de los límites de la historia humana. Este movimiento ha desembocada en sectas religiosas reales, véase *Way of Future*, bajo el liderazgo del ingeniero Anthony Levandowski, gurú de Silicon Valley (el palatino romano de nuestros días), que piensa en la inteligencia artificial como una fase superior del desarrollo inteligente y su labor reclama «la realización, aceptación y adoración de una Divinidad basada en la inteligencia artificial (IA) desarrollada a través de hardware y software» (Contreras, 2018). A nuestro juicio, este dios es digno de estudio, dado que se trata de un ordenador; es decir, (i) un operador de sentido, y (ii) un ordenador de inteligencia artificial. Y las obras de arte son una de esas creaciones que vienen a dar sentido, atendiendo a lo que hemos hecho explícito antes.

Sin embargo, se han levantado voces críticas en los últimos años. En el manifiesto *Nooscope*, Joler y Pasquinelli (2020) quieren desmitificar la IA, reduciéndola a un instrumento de conocimiento que nos permitiría establecer correlaciones y patrones en un conjunto inmenso de datos. Así, ellos proponen el término *nooscope*, una construcción que remite al griego *noos* y *skopein*; esto es, «conocimiento» y «observar o mirar»; por tanto, nos facilitaría la visión y la navegación por el espacio de conocimiento. Sugieren, entonces, que la legalidad de la IA es más perceptiva que cognitiva. Las operaciones realizadas por una red neuronal o un sistema de *deep learning* no van tan en la línea de extraer patrones como de llevar a cabo una distribución estadística de los mismos, de ese cuerpo de datos de entrenamiento. Por consiguiente, invitan a reformular la pregunta clásica, que ya se halla en Turing, «¿pueden pensar las máquinas?» por una del tipo «¿puede pensar un modelo estadístico?». Al fin y al cabo, la IA no aprende como nosotros, los humanos no necesitamos que nos enseñen millones de manzanos para aprender a reconocer un manzano. Para los autores, esto da lugar a un trastocamiento en el modelo de conocimiento con el que se trabaja en comparación con el modelo más clásico de la ciencia: pasamos de una episteme de causa-efecto a una episteme de correlaciones. La IA afirmaría un nuevo régimen de verdad que se modela en una alucinación estadística, dado que la IA nos desvela correlaciones que de otro modo nos serían

inaccesibles, aunque no posean la capacidad de dar las razones que conducen a ellas.

Se colige, pues, que la IA tiene una cita pendiente con «lo nuevo», puesto que sus limitaciones lógicas se vuelven patentes en el reconocimiento y la predicción de eventos nuevos, pasan por alto cualquier anomalía única; a este hecho lo denominan «la indetección de lo nuevo». El *machine learning* –enfatizan– automatiza la dictadura del pasado sobre el presente, está destinado a la regeneración de lo viejo, por lo que la pregunta de si la IA puede ser creativa también se ve reformulada: ¿puede el *machine learning* crear cosas que no sean imitaciones del pasado? ¿Puede extrapolar más allá de las limitaciones estilísticas de su información de entrenamiento? A su juicio, el *machine learning* no está en condiciones de avanzar más allá de la detección de los estilos contenidos en los datos de entrenamiento y, por ende, solo puede improvisar al azar dentro de ellos; como en el poema de Mallarmé, «ninguna tirada de dados abolirá el azar». De ahí su interés en acuñar la expresión «arte estadístico».

Igualmente, la victoria de la percepción sobre la cognición no resulta una distinción muy meticulosa: ¿no es cierto que percibir es una forma de conocer? Ya Baumgarten hablaba de la estética como una «gnoseología inferior». Este abordaje propiciará, al menos a esta altura de los estudios, una *epojé*, pues está lejos de ser evidente que la inteligencia artificial se dedique exclusivamente a reproducir los viejos modelos; mismamente, porque la IA abre capacidades heurísticas y técnicas que antes no cabía plantearse. Recuérdese la máxima *ex nihilo nihil fit* en la versión humorística de Mario Klingemann (2019): «Un niño observa atentamente un ordenador. Acto seguido le pregunta a su madre: 'mamá, ¿los ordenadores solo crean lo que los humanos les enseñaron a hacer?'. A lo que su madre responde: 'tú también, hijo, tú también'».

Muchos de los problemas que hemos atravesado ya los resumió Marvin Minsky (1961) en su célebre artículo de 1961: búsqueda, reconocimiento de patrones, aprendizaje, planificación e inducción; no obstante, reformuladas y con adiciones debido a nuestro campo específico de estudio. La IA ha provocado la radicalización no solo de los planteamientos que en las teorías recientes del pensamiento estético se estaban

gestando, sino que ha dotado de las condiciones de posibilidad a ciertas discusiones que eran desplazadas continuamente; si el porvenir es eso que no viene nunca, la IA lo ha hecho venir. No obstante, la teoría tiene que salir de la jaula de la representación para volcarse en la práctica artística, de ahí los múltiples ejemplos que hemos ido intercalando.

No hay mejor cierre para esta invitación a la investigación que la apertura de la *Teoría estética* de Adorno (1983, p. 9): «Ha llegado a ser evidente que nada referente al arte es evidente: ni en él mismo, ni en su relación con la totalidad, ni siquiera en su derecho a la existencia».

## 6. CONCLUSIONES

- Las condiciones actuales de producción determinan la esfera del arte; el llamado «arte postinternet» da cuenta de ello.
- Se producen cambios relevantes en algunos conceptos clave de la estética; por ejemplo, en la línea de Juan Martín Prada, cabe hablar de la existencia del *data-flâneur*.
- El uso de los algoritmos permite al artista generar situaciones inaccesibles desde sus facultades biológicas, lo que amplifica las posibilidades tradicionales.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quería mostrar mi agradecimiento tanto al I Congreso Internacional de Pensamiento, Cultura y Sociedad organizado por el Proyecto Logos por haber acogido esta investigación como a aquellos participantes que han mostrado interés en ella. Asimismo, agradecer también al Departamento de Filosofía y Sociedad de la Universidad Complutense de Madrid por las facilidades que ofrece a todos sus investigadores.

## 8. REFERENCIAS


Adorno, Th. (1983). Teoría estética. Orbis.

Benjamin, W. (2021). La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros ensayos sobre arte, técnica y masas. Alianza.

Baudrillard, J. (2006). El crimen perfecto. Anagrama.

Breton, A. (2001). Manifiestos del surrealismo. Argonauta.

Contreras, M. (2018). «Este gurú de Silicon Valley crea 'la iglesia de la inteligencia artificial'». Clipset. https://clipset.com/anthony-levandowski-iglesia-robots-inteligencia-artificial/

Díaz, Ó. (2021). «¿Soñamos los humanos con androides que sueñan con ovejas eléctricas?». Revista Litoral, 272, pp. 220-227.

Fisher, M. (2019). K-Punk, vol. 1. Caja Negra.

Hartmann, N. (1977). Estética. UNAM.

Ireland, A. (2019). «Circuito negro: Un código para los números por venir». Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks. Holobionte.

Jameson, F. (2012). El postmodernismo revisado. Abada.

Joler, V., Pasquinelli, M. (2020). The Nooscope Manifested. https://nooscope.ai/

Kant, I. (2018). Crítica del juicio. Tecnos.

Klingemann, M. (artista). (2018). Memories of Passersby I [Consola de madera: 70 x 70 x 40 cm. Dos pantallas de 65" (3840 x 2160) con marco personalizado]. Espacio Onkaos, Madrid, España. https://www.artsy.net/artwork/mario-klingemann-memories-of-passersby-i-companion-version-1

Klingemann, M. (artista). (2018b). Uncanny Mirror [Pantalla con marco personalizado]. Espacio Onkaos, Madrid, España. https://artsandculture.google.com/asset/mario-klingemann-uncanny-mirror-mario-klingemann/AQGCavNzwcOlEg?hl=en

Klingemann, M. (2019). The Hypnotic Allure of the AI Generator [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Jjv3m5oWICA

LABoral (Centro de Arte y Creación Industrial). (2020). Uncanny Mirror [Exposición Cuando las mariposas del alma baten sus alas]. http://www.laboralcentrodearte.org/es/recursos/obras/uncanny-mirror-2018

Minsky, M. (1961). «Steps Toward Artificial Intelligence». Proceedings of the IRE, vol. 49, 1, pp. 8-30.

Obvious. (colectivo artístico). (2018). Edmond de Belamy [Algoritmo GANs, Inkjet impreso en Canvas]. Christie's, Nueva York, EEUU. https://obvious-art.com/portfolio/edmond-de-belamy/

Platón. (1986). Diálogos III (Fedón, Banquete, Fedro). Gredos.

Sadin, É. (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical. Caja Negra.

Sanmartín, J. (ed.). (2018). Gilgames, rey de Uruk. Trotta.

Turing, A. (1984). «Maquinaria computadora e inteligencia». Controversia sobre mentes y máquinas. Tusquets.

Yoko Ono. (2006). Pomelo. Centro de Creación Experimental de la Universidad de Castilla la Mancha.

Yuk Hui. (2017). «¿Qué es un objeto digital?». Virtualis, vol. 8, nº 15, pp. 81-96.

Yuk Hui. (2020). Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad. Caja Negra.

# FIN DE LA IMAGEN SUFICIENTE Y REHABILITACIÓN DEL RELATO ORAL

FERNANDO INFANTE DEL ROSAL
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN. EL FINAL DE LA CULTURA DE LA IMAGEN ABSOLUTA Y LA REACTIVACIÓN DEL RELATO ORAL

Este capítulo[8] presenta dos hechos que pueden considerarse característicos de nuestro momento: por una parte, la *crisis de suficiencia de las imágenes*, el agotamiento de la creencia en la autonomía de la imagen, de la afirmación de que las imágenes hablan por sí solas y que lo hacen de manera más completa y perfecta; y, por otra, la *rehabilitación del relato oral* en el contexto de las imágenes, la vuelta a la oralidad narrativa en ámbitos de producción y difusión de imágenes. Tras describir estos fenómenos podrá mostrarse la relación que se establece entre ambos, una relación que podría no ser ocasional ni pasajera y apuntar a un nexo más estrecho y persistente entre el relato oral y la imagen.

La imagen, como objeto y hecho autosuficiente, ha dejado de definir nuestra época, al menos ha dejado de definirla por sí sola. Hace tiempo que hemos asumido que las imágenes no están capacitadas para alcanzar un sentido por sí mismas. Atrás han quedado aquellas comprensiones de lo contemporáneo en los términos de una cultura de la imagen, de una "icosnosfera" (Cohen-Séat, 1961) o de una "videosfera" (Debray, 1994),

[8] Investigación vinculada al proyecto El escepticismo pirrónico-empírico y el escepticismo académico en su desarrollo histórico: la socialización del escepticismo moderno y contemporáneo: pensamiento e ilustración como mecanismos de racionalidad (EPADMECO). P20_00306 (Universidad de Córdoba).

y, con ellas, la ideología de lo icónico como generador de sentido absoluto.

Es cierto que en nuestro momento las imágenes realizan numerosas operaciones y que aquello que les solicitamos no es simple ni reducido, pero los "campos de sentido" (Gabriel, 2021, p. 44) y las motivaciones pocas veces están definidos por las imágenes mismas, se dan más bien como marco de estas. Los campos o contextos de sentido determinan generalmente las posibilidades de acción de las imágenes; paradójicamente, estas adquieren su extenso potencial en el seno de esa determinación.

Las imágenes que nos sorprenden, que parecen asaltarnos sin esperarlas, lo hacen en un contexto en el que el sentido de sorpresa tiene ya cabida. Por ejemplo, la imagen publicitaria que capta nuestro interés y nos asombra desde una valla urbana puede hacerlo porque en tal entorno tienen ya sentido los acontecimientos del interés y el asombro. Por su parte, la imagen artística solo tiene garantías de una recepción que la comprenda como tal en los entornos específicos de la sala de arte, fuera de ellos se enfrenta a ambigüedades que puede no buscar. Por otro lado, la llamada "cultura de la cancelación" y la tendencia radical al antagonismo que se ha extendido en la sociedad digital durante la última década ofrecen demarcaciones al sentido de las imágenes, convertidas ahora más claramente en elementos dependientes de dichas demarcaciones.

Las imágenes siguen siendo poderosas y su ámbito de agencia es amplio, pero la configuración actual de lo icónico nos conduce a un replanteamiento de la naturaleza de tal poder. Con todo lo que sabemos de las imágenes, podemos empezar a pensar que la fuerza que poseen no radica ya en su autosuficiencia ni en su independencia, como se ha defendido durante tanto tiempo, sino en su capacidad para alinearse con otros elementos, con los que consiguen generar una consistencia perceptiva y semántica considerable. La imagen no es fuerte en su autarquía, en su absolutismo, sino en su facilidad para aliarse con otros elementos.

Para pensar la imagen es necesario, por tanto, poner en entredicho ciertos presupuestos que han calado incluso en la reflexión y el análisis académico sobre la imagen en las últimas décadas, desprendernos de la

ideología del predominio y la solvencia de la imagen, que identifica poder con autosuficiencia y no con asociación.

Por otra parte, paralelamente a este fin de la imagen autárquica y de la era de la imagen o de la iconosfera, se ha producido una reavivación del relato entendido como hecho o acontecimiento. Se trata de una reactivación del relato oral, del hecho verbal que implica habla y recepción, oralidad y escucha, de la situación comunicativa en la que participan, al menos, un relator y un relatario. El acento debe ponerse, pues, en ese carácter oral, verbal y de habla del relato, y también en su dimensión de recepción y escucha.

No se hace referencia, por tanto, al *mythos* en el sentido aristotélico, a la fábula o a la trama, al orden de los acontecimientos (Aristóteles 1450b 33; 1451a 15; 1451a 32), ni a la historia en el sentido en que la definía Benveniste (1971, pp. 161-171). Pero tampoco a la narración como construcción, como discurso. Relato aquí hace referencia al acto de relatar y escuchar. Al acto de oralidad y escucha, al acontecimiento que implica entrar en el juego de contar y ser contado.

Los extensos desarrollos del formalismo ruso en los años diez y veinte del siglo XX, y, sobre todo, del análisis estructural del relato desde la década de los sesenta, y su prolongación en la tradición narratológica, muy activa hasta los años noventa, han contribuido a que la atención recaiga en esas formas o estructuras de las narraciones. El abuso de los términos "relato" y "narración" en su aplicación a todos los medios, especialmente a los que se dan en el tiempo, como el cine, ha hecho que se olvide casi por completo el carácter performativo del relato, del relato oral.

Nuestro tiempo ha reactivado en gran medida dicho relato oral, como acto performativo e ilocutivo que une a relator y relatario. Nuestro momento busca articulaciones entre relatores y relatarios en un sentido que parece recuperar ciertos valores ancestrales, originarios o primordiales del relato. Valores que nunca han dejado de operar, pero que ahora se han vuelto especialmente manifiestos.

Esta recuperación del relato oral afecta tanto a la primacía de la imagen como a la de la narración. El relato oral parece tomar parte del terreno

otorgado a la imagen y a la narración como discurso. Trasciende, tanto la visualidad, como las narratividades modernas. O, mejor dicho, es convocado dentro de ellas rehabilitando lo que en el relato hay de primordial, lo que definía al relato antes de las construcciones icónicas o literarias de segundo orden. Aquellos valores del relato presumiblemente vinculados a los ritos del fuego, que se mantienen en los cuentos que siguen teniendo su lugar natural "al calor de la lumbre".

La crisis de suficiencia de las imágenes y la rehabilitación del relato oral están unidos porque este reavivamiento de la oralidad narrativa se produce en la actualidad y principalmente en contextos en los que las imágenes juegan un papel importante: la ficción audiovisual, el diseño gráfico y la imagen informativa.

## 2. OBJETIVOS. LA UNIÓN PRIMORDIAL DE IMAGEN Y RELATO ORAL

El contexto actual, con la recuperación de la oralidad narrativa en el seno de las imágenes, nos conduce a la pregunta por la relación entre imagen y relato oral más allá de la coyuntura presente. Cuestionarse las razones que llevan a nuestra cultura a rehabilitar el relato oral en lo icónico –la imagen cinematográfica, la imagen gráfica y la imagen fotográfica en particular– implica también indagar en la historia precedente de la relación entre imagen y relato oral y a plantear si esa historia está motivada por algún tipo de conexión entre lo icónico y lo oral narrativo.

Caracterizaré, por tanto, el hecho presente sirviéndome del análisis de tres ejemplos significativos –la proliferación de *intrarelatos* en el cine, la importancia del *storytelling* en diseño, y el incremento y desarrollo de las imágenes fake– para pasar a preguntar después por el origen de la relación entre imagen y relato oral. El acercamiento al fundamento y naturaleza de tal vínculo es, pues, el objetivo final de este estudio.

## 3. METODOLOGÍA. NATURALEZA, LÓGICA Y AGENCIA DE LA IMAGEN

Las nuevas teorías de la imagen desarrolladas desde la década de los noventa son una base importante en la caracterización de lo que podemos considerar imagen y en la comprensión de cómo tal elemento opera. La primera cuestión que plantearon W. J. Thomas Mitchell (1994) y Gottfried Boehm (1994), reiniciadores de un renovado interés teórico, en gran parte académico, por la imagen en aquella década, tenía que ver con la naturaleza de la imagen misma: "¿qué es una imagen?". Muy pronto, esta se completaría con una pregunta de carácter epistemológico: "¿cuál es la lógica de la imagen?", cómo opera la imagen para generar sentido, y si existe, más allá de lo representado en la imagen, algo así como un sentido propiamente icónico. Más tarde, se formularía otra pregunta, en parte pragmática, en parte fenomenológica: "¿cómo operan las imágenes?", es decir, cómo se establece la agencia de las imágenes, qué hacen y qué "quieren" las imágenes.

El "giro pictorial" o "giro icónico", como lo llamaron Mitchell y Boehm, respectivamente, ha llevado a la teoría a la búsqueda de una modalidad de ser, de una lógica y de una agencia que serían propias de lo icónico. Pero el error en el que estas investigaciones recientes han incurrido a veces es el de suponer que un modo de ser, una lógica y una agencia privativas de la imagen implicarían una imagen autosuficiente; es decir, confundir la propiedad de lo icónico con su independencia.

Las tres pesquisas de la nueva teoría de la imagen han conducido a una caracterización de aquello que sería privativo de lo icónico, de aquello que convertiría a la imagen en un dispositivo o en un hecho con unas cualidades, una lógica y un operar propios. Lo destacable de estas teorías es que con ellas se ha llegado a alcanzar una comprensión de la imagen, de su estatuto, más allá de las formas, los contextos y los usos particulares de las imágenes. Pero tal determinación ha de completarse con el hecho que se nos hace ahora patente: la falta de solvencia que la imagen muestra a la hora de generar sentidos extra-icónicos por sí sola, su carácter de insuficiencia para satisfacer un régimen de exigencia operativa

que quizá no le corresponde. Para pensar la imagen es preciso abandonar la idea, el prejuicio más bien, de la imagen absoluta.

Que las imágenes no se constituyen como tales por sí mismas, ya lo afirmaba Husserl a principios del siglo XX:

> […] el objeto-imagen representante se constituye a su vez, como todo objeto aparente, en un acto que funda el carácter de imagen que tiene ese objeto. (2009, p. 529 [Hua XIX/1, 437])
>
> La imagen sólo se torna imagen por la facultad que un yo representante tiene de servirse de lo semejante como representante imaginativo de lo semejante, de tener presente intuitivamente tan sólo una cosa y mentar otra en lugar de ella. (2009, p. 528 [Hua XIX/1, 436])

La imagen no puede constituirse por sí sola, no existe por sí sola; no es algo que está ahí dispuesto como una imagen, aunque haya sido construida con tal intención. La imagen no es tanto una cosa, como un carácter que puede concederse a algo. Más que de imagen debemos hablar entonces, como hace Husserl, de "carácter de imagen". La imagen puede estar en cualquier objeto que deja ver algo *en* él según una lógica propia de lo icónico (Waldenfels, 1994, pp. 237-238).

No hay imagen absoluta, por tanto. No hay imagen autárquica. La imagen es aquello que hace posible ver algo *en* ella. Pero, aunque lo icónico abra un espacio que deja ver *en* él, no puede abrir tal espacio por sí mismo ni puede ofrecer los sentidos de aquello que es visto *en* la imagen.

Si bien el mismo Husserl usaba ejemplos tomados de la imagen fotográfica, la Fenomenología nos ha enseñado desde entonces a pensar la imagen más allá de la fotografía o *antes* de ella. En la actualidad, cuando hablamos de imagen, solemos traer a nuestra mente de manera más o menos vaga los medios de la fotografía, y, en menor medida, los soportes de la ilustración o de la pintura, aquellos dispositivos icónicos –representen figurativamente o no– con los que estamos más familiarizados y que reconocemos como "imágenes". Reconocemos el medium imagen, reconocemos el artefacto imagen. Cuando hoy pensamos en la imagen solemos aludir a esos dispositivos, pero si salimos de la fotografía, de la ilustración, del lienzo, nos encontramos con un terreno de la imagen más vasto.

Tras la asimilación cultural de la fotografía, nuestra idea de imagen se estrechó, redirigiéndose a la bidimensionalidad. Se dice que la fotografía favoreció la transformación de la pintura, que la ayudó a liberarse de su función representativa, y esto puede ser cierto, pero a la que liberó en un sentido más hondo fue a la escultura, la liberó del mundo de los dispositivos de la imagen –planos a partir de entonces– y la devolvió al de los cuerpos. Una escultura era una imagen en el mismo sentido de la pintura, y sigue siéndolo. También, hoy día, un objeto de diseño industrial, una prenda de vestir o un jardín son imágenes. No debe confundirnos el hecho de que podamos fotografiarlos o dibujarlos, ni el que sean objetos que manejamos en un nivel que no es el de la representación explícita. Tienen "voluntad de imagen" porque son representaciones, aluden al reconocimiento. *En* ellos vemos.

De igual manera, un cuerpo que posa, el cuerpo mismo posando, es una imagen, un cuerpo articulándose como un dispositivo en el que ver (antes de la imagen fotográfica o pictórica resultante, si es el caso). Estos objetos de la tridimensionalidad, corpóreos, son imágenes, actúan como tales, hacen lo mismo que esos otros elementos bidimensionales que hoy llamamos con más facilidad imágenes.

No pretendo con esto alimentar esa tendencia que usa el término "imagen" de una manera laxa y excesivamente poco exigente para referirse a prácticamente todo. No se trata de diluir la idea de imagen, sino de hacerla más clara no reduciéndola a los medios de la imagen con los que, ahora, la identificamos.

Las recientes aportaciones en las teorías de la imagen –los Estudios visuales (*Visual Studies*) y la Ciencia de la imagen (*Bildwissenschaft*)–, que prolongan la idea de Husserl sobre el *carácter de imagen* y contribuyen a pensar la imagen más allá de los dispositivos icónicos, nos sirven para comprender que la insuficiencia de las imágenes no atañe únicamente a dichos dispositivos, que no es solamente efecto de la proliferación de imágenes de síntesis, de la especificidad de los espacios artísticos o del régimen de la posverdad; que la falta de solvencia de las imágenes tiene que ver fundamentalmente con que nuestra forma de relacionarnos con ellas ha cambiado radicalmente, y uno de los síntomas de ese cambio es la rehabilitación del relato oral en nuestra vida

intersubjetiva. Antes de desarrollar esta idea es necesario mostrar los resultados del análisis en tres ámbitos diferentes: el cine, el diseño gráfico y la imagen informativa.

## 4. RESULTADOS. TRES ÁMBITOS DE LA REACTIVACIÓN DEL RELATO ORAL EN LA IMAGEN

Pueden presentarse ahora tres ejemplos de la mencionada reactivación del relato oral, tres casos que muestran en qué medida el relato oral se han vuelto a abrir camino en contextos definidos por lo icónico-visual.

### 4.1. EL *INTRARELATO* EN EL CINE

Es probable que hayamos apreciado la presencia cada vez más frecuente de situaciones de relato en el cine y en las series de ficción: un personaje cuenta a otro o a otros una historia breve. No hay propiamente *flashback* ni cambio de diégesis, lo que se pone en escena es el acto mismo de contar y escuchar un relato. La imagen no abandona la presencia del relator y del relatario; de hecho, la planificación acentúa la co-presencia de ambos, la corporalidad y la subjetividad de quien cuenta y de a quien se cuenta, en una relación particular.

Uno de los ejemplos más conocidos de estos intrarelatos es el de la fábula del escorpión y la rana que cuenta *Mr. Arkadin* (Orson Welles, 1955) a unos oyentes entregados. Este relato aparece en numerosos filmes y series de ficción, lo que ha contribuido a que tal recurso fílmico se haya vuelto ciertamente autorreferencial. Es muy significativa, por ejemplo, su aparición en la película *Juego de lágrimas* (Neil Jordan, 1992).

En ambos casos la construcción de la escena es muy significativa. Los planos de Orson Welles sitúan la acción del relator, Arkadin, y de sus oyentes en un mismo encuadre, para terminar con otro plano de un oyente privilegiado, diferente, aquel que puede captar el sentido, la intención de la fábula. Para este oyente no hay placer de escucha, porque su comprensión cae del lado del tema y del mensaje; el resto de la audiencia, en cambio, escucha embelesada porque su disposición se

dirige al acto mismo de relatar, a su performatividad, y no solo al contenido de la trama o a su sentido final.

En *Juego de lágrimas*, la escena es también muy significativa. El personaje que interpreta Forest Whitaker le relata la misma fábula al de Stephen Rea, un activista del IRA que lo ha secuestrado. El relator en este caso tiene la cabeza cubierta con una capucha y solo vemos su boca, con lo que se potencia su acción relatora. Jordan alterna sus planos con los de las reacciones del secuestrador, que aparece como relatario. En cierto modo, es una situación de dominio en la que se han invertido los roles de dominador y dominado, pero es, sobre todo, un momento de comunión que marca un cambio en la relación entre los personajes.

Lo llamo *intrarelato* para diferenciarlo de los *subrelatos* (Gaudreault y Jost, 1995, p. 57), que son las narraciones de personajes de la diégesis que, una vez comenzadas, implican un cambio de diégesis, de tiempo y lugar, generalmente como un *flashback*, con sus marcas reconocibles. Subrelatos son, por ejemplo, los que realizan los personajes de *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941) al ser visitados por el periodista que emprende la investigación.

La presencia del intrarelato en el cine es un fenómeno singular porque supone siempre una ruptura dentro de la narración principal y porque prima el *telling*, el contar verbalmente, sobre el *showing*, el mostrar visualmente, que se presume más característicamente fílmico. Sin embargo, su presencia se ha hecho no solo más extensa, sino más característica en el cine de las últimas décadas. Tarantino, por ejemplo, ha hecho del intrarelato un elemento representativo de su cine –recuérdese el singular relato del reloj que cuenta el personaje de Christopher Walken en *Pulp Fiction* (1994)–.

Es probable que las series hayan contribuido a la proliferación de intrarelatos: el hecho de contar con más tiempo permite interrumpir las narraciones principales con mayor facilidad. Pero esto es solo una circunstancia y no tiene por qué constituir la razón principal de esta rehabilitación del intrarelato en la ficción audiovisual. Una interpretación sintomática iría más lejos, entendiendo que la multiplicación de estos actos de relatar responde a un interés del público

y que, por tanto, el deseo de relato oral es un hecho socializado en nuestro tiempo.

### 4.2. El *Storytelling* en diseño

Si bien el diseño, especialmente el gráfico, se desarrolló a lo largo del pasado siglo bajo la consigna de la suficiencia icónica, en las dos primeras décadas del presente siglo se ha visto motivado por un acercamiento al relato de carácter oral, al storytelling (Lamarre, 2019; Lupton, 2019) que se da como acto de habla. La imagen gráfica –la marca visual, la cubierta de un libro, el cartel, etc.– reclaman cada vez más la presencia de la narración verbalizada. Su eficacia ha dejado de identificarse con su independencia. En un contexto posfordista en el que las mejores marcas ya no son, como antes, las que no necesitan cambiar o actualizarse, sino las que se muestran versátiles y adaptativas, la imagen gráfica no tiene por qué comunicarlo todo ni de una sola vez. Las marcas visuales necesitan desplegarse en el tiempo y desarrollar una narración, para eso, se sirven de la voz, la palabra, la música y el movimiento, y, lejos de perder su poder, se vuelven mucho más efectivas a través de esas asociaciones.

El diseño gráfico ha dejado de pertenecer en exclusiva al registro visual. La imagen es ahora un componente en la definición de una experiencia comunicativa más amplia en la que el relato verbalizado entra también en juego. Quienes se dedican profesionalmente al diseño saben desde hace mucho tiempo que uno de los momentos más importantes en el desarrollo de un proyecto gráfico es aquel en el que se *cuenta* la propuesta al cliente. Muy frecuentemente, este relato del origen y los futuros desarrollos de la oferta creativa es el que convence a quien ha encargado el trabajo. Las grandes marcas han externalizado este contar el diseño en niveles muy diferentes: desde narrar los entresijos internos de la creación misma de una marca visual, hasta la generación de un mundo propio, lo que hoy día se conoce como "universo de marca".

Un logotipo no tiene por qué manifestarse como imagen suficiente, ni siquiera es ya la clave en una identidad visual corporativa. Generalmente está acompañado de muchos más recursos identificatorios que hacen que el universo de marca sea muy amplio y más fácilmente reconocible,

incluso cuando la logomarca apenas se aprecia. También se entiende que la relación entre la imagen, la palabra, el sonido y el movimiento es lo que verdaderamente genera coherencia identitaria. En identidad visual corporativa, más que los logotipos y símbolos, importan la lógica compositiva, el tono verbal, el tono comunicativo, etc. Cada vez es más frecuente que en el trabajo creativo del diseño gráfico corporativo se unan la labor visual y la labor verbal.

Esto ocurre en todos los ámbitos del diseño –gráfico, industrial, de moda, de espacios, arquitectónico, etc.– y es algo muy significativo en todos los casos, porque el diseño se ha visto frecuentemente asediado por las ideologías de la suficiencia icónica, ligadas a otras más circunstanciales como las del "valor añadido" o la "pura funcionalidad". Si tomamos, además, el sentido más amplio de diseño como modo de proyección podemos incluir igualmente en él otras artes, como la "nueva cocina", donde precisamente el relato oral se ha hecho más manifiesto socialmente. Ante determinadas imágenes, ante determinados objetos *en* los que vemos, como un plato servido, nuestra experiencia reclama más abiertamente una escucha, que aporta unos placeres ahora unidos a los de la visión, el tacto, el olfato y el gusto.

### 4.3. Las imágenes *fake*

La imagen fotográfica de carácter informativo se ha despegado en gran medida de los sentidos de la verdad. Aunque sigamos pensando que "una imagen vale más que mil palabras", sabemos que esas mil palabras no tienen que guardar relación con los hechos ni con la realidad. Los usos de las imágenes en relación con la realidad, en un sentido ontológico, y a la verdad, en sentido epistemológico, se han visto transformados radicalmente en los últimos años.

En las imágenes se busca, cada vez más, confirmación, no autenticidad. Tienen la misma facilidad de las palabras para entrar a formar parte de un determinado sesgo de confirmación, en el juego de dar la razón a quien la utiliza y ratificar su pensamiento, generalmente su ideología. Ya no comprendemos las imágenes fotográficas desde su relación con lo representado, con la veracidad de lo acontecido, como huella de lo real, sino desde su conexión con una determinada

voluntad. Nos siguen hablando de realidad, pero ya velada por un interés.

En el marco de sentido de la imagen fotográfica siguen operando las ideologías de la veracidad, en el caso de la imagen con sentido informativo, o de la verosimilitud, en el de las imágenes ficcionales. Las formas de la verdad siguen constituyendo parte fundamental de su sentido y de su poder, pero ya no suficiente, porque la fotografía ya no habla solo sobre la verdad de lo real, sino sobre la creencia. En las imágenes fotográficas –del fotoperiodismo al selfi– ya no se busca únicamente intercambiar un conocimiento, se busca también estabilizar una creencia.

## 5. DISCUSIÓN. HACIA UNA *PROTOESTÉTICA*

Estos tres terrenos –el cine, el diseño gráfico, la imagen informativa– son significativamente diferentes entre sí. Aunque todos pertenecen al ámbito de la comunicación y de la producción cultural, poseen registros propios y peculiaridades intransferibles entre ellos; sin embargo, en los tres contextos se ha producido una manifiesta rehabilitación del relato oral. De entrada, este último parece contradecir la primacía que lo visual, lo icónico y lo representacional poseen en todos estos medios. En el caso del cine, el *intrarelato* se inserta como un verdadero cuerpo extraño dentro del tiempo de las imágenes; en el diseño gráfico, el *storytelling* termina con la idea de una construcción gráfica que ha de generar sentido por sí sola en el registro de lo visual; en las imágenes *fake*, se pone en entredicho el carácter de verdad de la fotografía. El relato oral no solo viene a anular la suficiencia de imágenes particulares, también cuestiona los propios medios de producción de imágenes como modos afectados por las ideologías del realismo, el verismo y la suficiencia icónica.

Es difícil determinar si el fin de la creencia en la acción absoluta de las imágenes puede ser una de las razones de la vuelta a la oralidad y la escucha del relato; si las imágenes mismas nos han redirigido hacia el relato oral; si es una crisis de la hipervisualidad la que ha terminado conduciendo a una rehabilitación de la oralidad. Lo que sí se hace

manifiesto en esta tesitura es que entre la imagen y el relato oral se produce un juego de relaciones que no parece violentar ni a la imagen ni al relato oral, sino más bien a las ideologías de la suficiencia icónica y de un mundo definido por lo visual. No son lo icónico ni lo relatorio los que se ven desafiados de forma recíproca, solo queda en entredicho la extendida creencia de que nuestro mundo está construido desde las imágenes y que estas son autónomas y solventes en sus acciones, entre ellas la generación de sentido.

Imagen y relato oral no se restan terreno de manera recíproca al entrar en relación, más bien contribuyen mutuamente a ensanchar sus dominios. Se incomoda a las ideologías del *imaginismo-iconicismo*, que denuncian que la imagen se ha hecho con todo, no a la imagen, que parece aceptar en su seno la acción del relato oral y, junto a él, enriquecer su propia acción. Como expuse al principio, la imagen se hace fuerte, no en su autonomía, sino en su capacidad para aliarse con otros elementos, con el relato oral en este caso.

Es la doctrina imaginista-iconicista, persistente en gran parte de las reflexiones sobre la imagen, y no exenta de un sesgo moral, la que se ve contrariada, no la imagen misma. La reavivación del relato oral nos habla del fin de la imagen suficiente, no de la imagen.

Si asuminos los vínculos actuales entre la imagen y el relato oral y la manera en que ambas dimensiones parecen asumirlos sin dificultad ni contradicción, podemos entonces enfrentarnos también a dos asuntos fundamentales. Por una parte, cabe plantear si los modos de relación entre ellos exceden la circunstancia actual, si cuentan, por tanto, con una historia mayor; por otra, podríamos preguntar si existe un fundamento para tal relación, si hay alguna razón que justifique que la imagen y el relato oral establezcan conexiones exitosas.

Estos dos asuntos tienen una versión “fuerte” si remitimos la historia de la relación a un estado de unión originario o primordial, o si defendemos que entre ambas dimensiones se establece una cierta connaturalidad. Es decir, podemos indagar en los antecedentes de las conexiones entre imagen y relato oral localizando los diferentes momentos de su relación y permanecer ahí, o podemos preguntarnos por la existencia de un

principio temporal de tal relación caracterizándolo como primigenio. Podríamos hablar de una relación entre imagen y relato oral que remitiría al rito, en el que los elementos fónicos y los gráfico-cromáticos tenían lugar junto a elementos kinéticos e instrumentales (Choza, 2014, p. 68). Donde el oído y la vista, el oír y el ver, conducían a un escuchar y mirar de otro orden, y lo hacían de manera unificada junto a los movimientos del cuerpo y el uso de objetos. Igualmente, podríamos determinar los factores que favorecen que la imagen y el relato oral entren en conexiones productivas, o podemos recurrir al principio de connaturalidad, que defendería que ambas son dimensiones unidas sustancial y naturalmente interdependientes.

Si observamos con detenimiento el contexto actual, advertimos que no se trata de que la oralidad relatora haya venido a reemplazar a una visualidad exacerbada. El abuso de las imágenes, la exigencia de sentido con que las hemos ido cargando de manera progresiva, nos ha devuelto más bien a momentos anteriores de la relación entre oralidad y visualidad, y, si adoptamos la versión "fuerte", podríamos pensar que en el presente hemos accedido a la recuperación de un momento originario de tal relación y a la manifestación de una complicidad fundamental entre ambas realidades.

Bajo la imagen y el relato oral como construcciones culturales late una potencialidad original que puede aflorar cuando la cultura se agrieta. En las fisuras de la cultura de la imagen suficiente y absoluta emergen aspectos básicos de una imagen previa, que no es la de los usos históricos de la imagen ni la de los dispositivos icónicos. También, en el momento de proliferación de narratividades y de mundos de ficción, emerge la oralidad original sobre la que se han construido las formas de la narración.

Cuando la cultura se quiebra, empieza a aflorar aquello que precede a la cultura. Cuando la estética remite, asoma la *protoestética* –en un sentido histórico hablaríamos de *paleoestética*–, aquellos modos de la sensibilidad y la intelección previos a la experiencia autónoma de lo estético y de lo cultural, aquellos placeres originales y básicos que estarían en la base de las posteriores construcciones simbólicas de segundo orden.

El abuso de las imágenes ha resquebrajado el sistema cultural en el que estas tomaban sentido, en el que operaban según unas demandas socializadas. Al entrar en crisis este sistema de agencia de la imagen, en esta vuelven a emerger valores y operaciones de carácter más básico o fundamental. Presumiblemente, liberada de la exigencia de autonomía y absolutez, la imagen se reencuentra con los placeres de la oralidad en una aleación que solo la cultura ha separado.

La explotación de la imagen operada en las tres últimas décadas guarda una singular ambigüedad y paradoja: por una parte, implicaba una voluntad de absolutización de sus poderes, su hipostasis como realidad eficiente, como fuerza efectiva; pero, por otra, suponía un sometimiento de la misma (Viñolo Locuviche e Infante-del-Rosal, 2012). Es decir, la imagen absoluta era al mismo tiempo una imagen sometida, en tanto que esa imagen poderosa no constituía sino un logro de la acción humana, que había conseguido producir imágenes perfectas de la nada, como en el caso de las imágenes de síntesis, en las que la impresión de realidad era completa: animales extintos que vuelven a la existencia, ejércitos más numerosos de lo que habría soñado el peor de los invasores, inexistencias que alcanzan una verosimilitud extrema, presencias irrefutables que no lo son fuera de la imagen, etc.

El absoluto control de la imagen sintética realista, el dominio sobre la representación ha supuesto una quiebra en la funcionalidad misma de la imagen: una vez que esta se da en esa perfección, empieza a borrarse como imagen, adquiere un estatuto diferente. La imagen deja en cierto modo de funcionar como aquello que deja ver *en* ella y se convierte en lo visto, en el *sujet* de la imagen. No opera como marco para el acceso a una realidad Otra, sino que, en parte, se inscribe en nuestro lado de la realidad. Y esto no tiene nada que ver con la ficción: aunque tales imágenes sintéticas, perfectas en su representabilidad, muestren mundos imaginarios y ficticios, no lo hacen ya desde el marco o ventana de la imagen.

El dominio, el sometimiento aplicado a la imagen, la ha convertido en otra cosa, la puede hacer un medio verosímil para la visión de mundos inexistentes –porque no hayan existido nunca, como la Tierra Media o porque ya no existan, como en el caso de los dinosaurios–, la puede

proyectar hacia la virtualidad, pero la saca del régimen de las imágenes y la trae al régimen de la existencia. La imagen sometida habla antes del sometimiento, del control, del dominio técnico sobre la representación, que sobre su relación con lo que *en* ella puede ser visto. El dominio llega a ser su sentido principal. Las operaciones de la imagen entran en crisis dentro de este marco porque el sometimiento trastoca su funcionalidad y las motivaciones que llevan a generar o a recibir imágenes.

También puede afirmarse que la oralidad relatora resurge en el momento de máxima proliferación de narraciones y ficciones, y de los medios y recursos que las hacen posibles. La saturación de la narratividad podría haber motivado una vuelta a los actos de habla. Esto es más claramente aplicable en el caso del cine, donde los intrarelatos irrumpen dentro de la narratividad audiovisual. En el resto de los casos podemos apreciar más bien un recurso de la imagen al relato oral, no tanto para suplir su insuficiencia, para cubrir sus limitaciones, como para rehacer en la imagen misma algo previo a su autonomía, algo en lo que aún no estaba separada simbólicamente de la relación oral.

Que la imagen y el relato oral encuentren en su relacionarse nuevas formas de producción de sentido es un hecho que atañe al enriquecimiento creativo más que a la necesidad de compensarse mutuamente las carencias de una y otro. Tal enriquecimiento, no obstante, es posible gracias a las potencialidades de lo icónico-visual y de lo oral-relatorio. Estas potencialidades, que constituirían la *protoestética* sobre la que la cultura ha construido los modos de la imagen y del relato, se actualizan cuando la imagen o el relato no pueden darnos lo que buscamos en ellos. Ante unas exigencias de agencia que no pueden satisfacer como ámbitos separados actualizan no solo su potencial propio, sino la potencial unión que guardan como modos *protoestéticos*.

Recuperan aquello en lo que *eikon* y *phonos* se desenvolvían en estados presimbólicos o protosimbólicos, antes de que la mimesis y la narración se constituyeran como modos culturales y estéticos que daban forma a placeres básicos, *protoestéticos*, como el reconocimiento, el emplazamiento, la suplantación, la vibración, la suspensión, la

continuidad, etc. que están en la base de los símbolos y de las formas del arte en su sentido más amplio.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis de la relación actual entre la imagen y el relato oral nos conduce a una comprensión fenomenológica de la iconicidad y de la oralidad narrativa que va más allá de las formas simbólicas bajo las que se han desarrollado históricamente tales registros. Una *protoestética* no iniciada aún en la investigación académica nos colocaría frente a los elementos primordiales que estarían en la base de tales desarrollos.

Presumiblemente, en ese contexto primordial, lo icónico y lo oral relatorio no están aún diferenciados simbólicamente como formas de una cultura autónoma, sino que forman parte de un conjunto experiencial definido siempre como rito (Goody, 2010). Esta conexión indiferenciada simbólicamente no tiene por qué ser anulada en los desarrollos de las formas simbólicas de la imagen y el relato oral, se hace patente cuando tales formas simbólicas entran en crisis: cuando la cultura de la imagen absoluta se resquebraja, en sus grietas asoma aquel fundamento icónico; cuando la cultura de las formas narrativas y textuales se satura, aflora igualmente lo oral y la escucha, de ahí la "persistencia de la oralidad" (Ong y Hartle, 2016, pp. 219-220).

Todo lo ocurrido después es una historia de inversiones en la relación entre relato oral e imagen. Muy a grandes rasgos, podríamos hablar de tres contextos sucesivos en la relación entre ambas dimensiones. En el *sincretismo* la relación entre relato oral e imagen se mantiene en una conexión íntima e indisociable; es lo que hallamos en un amplio espectro que va desde los ritos neolíticos a la tragedia ática. La *ilustración* define los momentos en los que el relato reclama a la imagen; lo que encontramos en la pintura mural religiosa, en los miniados medievales, en la ilustración editorial contemporánea, etc. Y hablaríamos de *liberación* cuando es la imagen la que convoca al relato; damos con esto en los tests psicológicos, en las técnicas de escritura creativa que ofrecen una imagen como excusa para un relato, etc.

Esta liberación está también unida a la acción de la iconología, que marcó a lo icónico con una especie de insuficiencia que obligaba a un trabajo complementario con los textos. Un ejemplo muy bello de esta liberación son las críticas de los paisajes de Vernet que Diderot hizo para

el *Salón* de 1767 (2003, pp. 147-190), en las que no recurría a la écfrasis, a la descripción de lo visto y experimentado, sino al relato: Diderot inventa un relato para hablar de la imagen.

*Sincretismo*, *ilustración* y *liberación* no son etapas de una transformación, sino modos básicos de relación entre la imagen y la oralidad narrativa que han tomado históricamente formatividades artísticas muy diversas. Son tales formas de relación las que definen en gran medida el uso que hacemos de las imágenes y de los relatos contados y el sentido y valor que les concedemos.

En resumen, la insuficiencia de la imagen y la reactivación de la oralidad del relato son hechos que vienen a relacionarse en la actualidad porque ambas dimensiones guardan una relación fenomenológica pre-simbólica. Esta base y la larga historia de asociaciones establecidas entre ambas dimensiones nos llevan a una comprensión diferente de la imagen y del relato oral, y a entender que la especificidad de ambos registros no ha de suponer una independencia y autosuficiencia en ninguno de los dos.

## 7. REFERENCIAS


Aristóteles y García Yebra, V. (2010). *Poética de Artistóteles*. Edición trilingüe. Gredos

Benveniste, É. (1971). Estructura de las relaciones de personas en el verbo. En *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI

Boehm, G. (1994). *Was ist ein Bild?*. Fink

Choza, J. (2013). *Filosofía de la cultura*. Thémata

Cohen-Séat, G. (1961). *Problèmes du cinéma et de l'information visuelle*. Presses Universitaires de France

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós

Diderot, D. (2003). *Salón de 1767*. Machado Libros

Gabriel, M. (2021). *La realidad en crisis*. Vaso Roto

Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*. Paidós

Goody, J. (2010). *Myth, Ritual and the Oral*. Cambridge University Press

Husserl, E. (2009). *Investigaciones Lógicas*. Volumen 2. Alianza

Lamarre, G. (2019). *Storytelling como estrategia de comunicación: Herramientas narrativas para comunicadores, creativos y emprendedores*. Gustavo Gili

Lupton, E. (2019). *El diseño como storytelling*. Gustavo Gili

Mitchell, W. J. Th. (1994). *Picture Theory*. University of Chicago Press

Ong, W. J. y Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica

Viñolo Locuviche, S. e Infante-del-Rosal, F. (2012). La imagen sometida. Ideología y contra-ideología de la representación visual en el cine digital y de animación latinoamericano. *Aisthesis*, 52, 369-391

Waldenfels, B. (1994). Ordnungen des Sichtbaren. En G. Boehm (ed.), *Was ist ein Bild?* Fink, 233-252

# LA ESTÉTICA COTIDIANA, ENTRE EL OBJETO Y LA MEMORIA

MARÍA DEL CARMEN MOLINA BAREA
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN: EL ROL DE LA MEMORIA EN LA ESTÉTICA COTIDIANA

La Estética Cotidiana (en adelante, "EC"), también conocida como *Everyday Aesthetics*, se ha constituido en tiempos recientes en una corriente con voz propia en el terreno de la Estética y Filosofía del arte, gracias, entre otras, a la pionera labor de Yuriko Saito, que desde hace años encabeza el impulso de esta subdisciplina estética. Por afinidad, la EC emparenta con ciertos enfoques y categorías de la estética oriental y las artes del Zen, si bien se declara expresamente imprecisa al respecto de sus objetos específicos de estudio. Es imposible definir la EC circunscribiéndola a un tipo concreto de objetos, pues abarca un amplio espectro: trata objetos comunes, pero también espacios y situaciones que se dan en el ámbito de la vida cotidiana; lugares, entornos, y especialmente actividades o experiencias acontecidas en el hogar, en el sitio de trabajo, etc. En el intento de esbozar una aproximación, diremos que la EC demuestra interés por objetos utilitarios corrientes, incluyendo alimentos y tareas diarias como cocinar, limpiar, hacer la colada o tender la ropa (Rautio, 2009). En este contexto, el objetivo principal de la EC es indagar en la percepción estética que se experimenta con este tipo de elementos:

> Appreciating an object, environment, event, and so on as spectators certainly constitutes one aspect of everyday aesthetic experience. I enjoy the functional beauty of my chair, savor the crisp air of the morning after the first snowfall, and relish the smell of coffee coming out of a neighborhood café. At the same time, various activities that make everyday life for everyone can be appreciated from the perspective of

> the one engaged in the act: cooking, cleaning, gardening, laundering and ironing, mowing the lawn, repairing and painting, and so on. (Saito, 2017: 53)

En resumen, a la EC le conciernen objetos que usamos o acciones que realizamos de forma habitual, casi diaria. No obstante, la cotidianidad acoge también fenómenos que no son necesariamente diarios (Quacchia, 2017), sino que tienen lugar asociados a una etapa o momento específico de la vida, como celebraciones familiares, eventos culturales, viajes o vacaciones. Es decir, actividades que no se desarrollan de forma rutinaria en el día a día, sino que tienen un carácter puntual. Saito las considera, a diferencia de autores como Kevin Melchionne, manifestaciones propias de la EC. Un caso de debate a este respecto es la ceremonia del té, cuyo *ritual* no es diario, pero sí frecuente, y presenta una entidad especial a pesar de figurar en el orden vivencial común de la sociedad japonesa. La postura de Saito se enmarca, en este sentido, en una mirada "expansionista" de la EC.

Pues bien, dentro de esta diversidad, puede afirmarse que la pauta aglutinante es la *actitud estética* ante objetos comunes o acciones habituales de la vida. Saito insiste en buscar las características de la EC en experiencias y actitudes cotidianas en lugar de intentar acotar un determinado tipo de objetos. Esta predisposición estética, tal y como advierte la autora, no puede deslindarse de la utilidad cotidiana de los propios objetos, ya que es precisamente ese contexto el marco propicio para su percepción estética.[9] Por tanto, no hay que maquillar la ordinariedad del objeto para que este sea estéticamente apreciado. Al contrario, se reivindica como estético en la cotidianidad de su uso y experiencia (Godoy, 2021). De este modo, la actitud estética frente a un

[9] The notion of "everyday" thus becomes hopelessly unwieldy and it is impossible to come up with a list of objects and activities that belong to it. However, I propose that what is most important for the purpose of everyday aesthetics is not so much an inventory of objects and activities but rather the mode of experience based upon an attitude we take toward them. We tend to experience "everyday" objects and activities, whatever they may be, mostly with pragmatic considerations. Preoccupation with accomplishing a certain task often eclipses the aesthetic potentials of these "everyday" objects and activities. These experiences are generally regarded as ordinary, commonplace, and routine. Such characterization may be the best way to characterize "everyday", allowing different ingredients according to diverse occupation, lifestyles, and living environments. (Saito, 2017: 7)

simple cuchillo, por ejemplo, no se puede separar de su componente utilitario, si bien tampoco se limita a una mirada funcional:

> The aesthetic value of a knife consists not only of its visual qualities, but also of its feeling in my hand, determined by its surface texture, weight, and balance, but most importantly by how smoothly and effortlessly I can cut an object because of the material, shape, length, texture, and weight of the blade and handle. The appreciation here is not simply directed toward the fact that the knife functions well; it rather concerns the way in which all its sensuous aspects converge and work together to facilitate the ease of use. If I appreciate this knife exclusively for its cutting performance, I don't think I am appreciating it aesthetically, because if I can derive the same degree of cutting capability from any other knife, the specific sensuous qualities do not matter. […] However, considering an object's functionality does not necessarily lead us away from its surface qualities. I can appreciate the way in which the materials, design, size, and craftsmanship are integrated to provide the superb functional quality. So, although it is true that various practical and utilitarian purposes are intimately bound up with our everyday experience, such integration does not necessarily compete with the aesthetic value. In fact, I believe it is a mistake to find aesthetic value in everyday objects and activities only insofar as we momentarily isolate them from their everyday use and contemplate them as if they were art objects created specifically for display. If we divorce them from their practical significance in our lives, we will miss a rich array of aesthetic values integrated with utilitarian contexts. (Saito, 2007: 27)

En esta línea, Saito denuncia que la experiencia estética se suele caracterizar como un suceso especial y bizarro, algo excepcional que sucede fuera de la cotidianidad, en un orden distinto de existencia del plano usual. La autora critica que se haya desgajado la experiencia estética de las vivencias diarias y corrientes. Saito contradice especialmente el recurso a la "artistificación", por el cual se acostumbra a "desfamiliarizar" el objeto cotidiano, sacándolo de su contexto y revistiéndolo de cierta atención aurática, para así mirarlo con ojos *distintos*, como cuando se observa una obra de arte. Por un lado, Saito encuentra en esto un aporte positivo para predisponer al sujeto a la experiencia estética:

> 'Experiencing "the familiar" as if it were art renders it "strange," which can create "a basis for sensitive aesthetic appreciation" […] I have no doubt that such an artistic attention will enliven one's work life and environment' (Saito, 2012).

Sin embargo, al mismo tiempo desconfía de dicha práctica, y defiende la necesidad de una alternativa a la Estética occidental centrada en la primacía del objeto artístico (Saito, 2007: 52). La EC trae, pues, consigo un cambio de actitud en el espectador, acostumbrado a tratar las obras de arte con la convenida distancia que exige un objeto cultual. La obra artística solo admite ser contemplada por un espectador ajeno al objeto mismo; la EC busca, en cambio, la implicación activa del sujeto, de sus sentidos, su coexistencia con el objeto, superando la tradicional actitud estética:

> We can appreciate the aesthetic value of a chair, an apple, a landscape, and rain as if they were a sculptural piece, a landscape painting, or a music piece, by becoming a pure spectator/listener. However, often, we experience a chair not only by inspecting its shape and color, but also by touching its fabric, sitting in it, leaning against it, and moving it, to get the feel for its texture, comfort, and stability. Our typical experience of an apple starts by beholding its perfect round shape and delicate colors ranging from red to green and holding it in our hand to feel its substantial weight and smooth skin. Then we proceed to engage all of our senses and enjoy the crunching sound when we first bite into it, the contrast between the firmness of its contents and the sweet juice flowing from it, and, of course, its smell and taste. (Saito, 2007: 20)

Así pues, la clave para percibir estéticamente los objetos cotidianos no es artistificarlos, sino, como apunta Saito, dotarlos de un *contexto*, y ese contexto es cotidiano, subjetivo, los hace parte de una experiencia diaria. Llegados a este punto, toca preguntarse por ese contexto que influye en el encuentro estético con el objeto cotidiano, y en concreto, si los recuerdos tienen alguna participación en dicho bagaje. Es decir, si la memoria del individuo juega algún papel en la vivencia estética cotidiana. Por tanto, la pregunta es si la evocación de vivencias pasadas asociadas al objeto es un componente imbricado en el discurrir cotidiano y desempeña un rol en el trato estético con aquel. En definitiva, ¿es importante la memoria en la experiencia de la EC? En general, la experiencia estética se articula como un instante presente; un evento fugaz que tiene visos de acontecimiento. A pesar de ello, en su advenimiento son relevantes las experiencias rememoradas.

Esto sucede hasta con los objetos más banales, como la manzana que Saito tomó de ejemplo. La percepción estética implícita en la acción de

comer la manzana no sería la misma si la apreciación sensorial no estuviese contextualizada en una experiencia previa, esto es, si no estuviese acompañada de un poso memorístico: si el tacto, sabor, olor y color de esa fruta no formasen parte de un recuerdo enmarcado en la vida cotidiana del sujeto. Es, de hecho, lo que le sucede a Walter Benjamin en *Escritos franceses*, al recordar cómo la criada metía una manzana a cocerse en el horno, y entonces le parecía oler ese aroma familiar. Ocurría igual en el célebre recuerdo infantil de la magdalena de Marcel Proust. Estos dos casos de *memoria involuntaria* (Llorens, 2018) no están lejos del recuerdo de la propia Yuriko Saito ayudando a su madre a cocinar y cómo esa experiencia influye en su captación estética presente.[10] Autores como Naukkarinen (2013) inciden en esta vigencia que el pasado tiene en el presente cotidiano, y Saito declara expresamente que la EC está "*imbued with memory and associations*", lo que ha denominado "*bodily memory*". En definitiva, una memoria corporal, que hila el pasado sensorial con la experiencia estética del objeto cotidiano.

## 2. DISCUSIÓN: LA *DURÉE* DEL APARECER ESTÉTICO

Cuando en 2006, Orhan Pamuk recogió el Premio Nobel de Literatura, leyó el discurso titulado "La maleta de mi padre". En el texto rememoraba el autor el día que su padre le entregó una maleta llena de notas y manuscritos, con la indicación de que la abriera tras su muerte, por si acaso había algo que mereciera la pena publicar…

> Recuerdo que, después de que mi padre se fuera, estuve unos días dando vueltas alrededor de la maleta sin tocarla. Conocía desde niño aquella maleta pequeña de cuero negro, sus cierres y sus esquinas redondeadas. Mi padre la usaba cuando salía a algún viaje breve o cuando quería llevar algún peso a su oficina. Me acordaba de que cuando era pequeño, después de que mi padre regresara de algún viaje, me gustaba abrir la maleta y revolver sus cosas y aspirar los olores a colonia y a país extranjero que salían de su interior. Aquella maleta era un objeto

[10] I can do my best to describe my childhood memory of helping my mother in the kitchen and how my current activity of cooking in my own kitchen conjures up all the sweet memories associated with it and how the tactile sensation and the crisp staccato of chopping vegetables give me a pleasure. (Saito, 2017: 56)

> conocido y atractivo que me traía muchos recuerdos del pasado y de mi infancia, pero ahora no podía ni tocarla. ¿Por qué? Por el misterioso peso de la carga que se ocultaba en su interior, por supuesto. (Pamuk, 2007: 12-3)

La maleta es percibida como parte de un contexto vital que el pasado memorístico del autor aplica al objeto familiar. Por eso no es una maleta cualquiera, es *la maleta de su padre*. Los recuerdos vinculados a dicho objeto brotan sin voluntad expresa de traerlos a primer plano, sino que habitan el objeto mismo, o más concretamente, la relación del individuo con este. Tanto Benjamin como Proust experimentaron parecidamente una memoria involuntaria de este tipo; una memoria que no puede evocarse a voluntad, sino que aparece de forma inconsciente al contacto con el objeto cotidiano. Con esta premisa, ¿cómo caracterizar la memoria que se activa en la EC? En primer lugar, la memoria involuntaria surge en un momento presente, en un instante concreto asociado a un objeto, como una vivencia actual que sin embargo reclama un pasado. Consiste en una memoria *automática* que trae el pasado al presente, como una repetición deleuziana de lo diferente. La clave para pensar este tipo de memoria se encuentra en la reformulación de la teoría mnemotécnica de Henri Bergson.

La hipótesis que aquí se propone sostiene básicamente que la EC, dada su singularidad, propicia una síntesis de las dos formas de memoria que distingue Bergson: la memoria corporal y la memoria pura, fusionando las dos en una. Por un lado, la memoria corporal es la memoria útil, práctica, involuntaria, aplicada a la resolución pragmática de situaciones comunes. Es una memoria-hábito que produce actualizaciones del pasado en el presente a base de repeticiones automáticas. Y la memoria pura es aquella que se introduce en el famoso esquema bergsoniano del cono del tiempo para recolectar, a través de una serie de planos de conciencia, el pasado en estado virtual y actualizarlo en un instante presente. Esta es la memoria coextensiva a la conciencia, la memoria de la *durée*, entendida como memoria progresiva (duración de la conciencia), y no como la simple repetición de lo que ya fue. En este sentido, no se pasa de un estado a otro, sino que consiste, más bien, en un estado que se prolonga y varía, como la "bola de nieve" que Bergson

pone de ejemplo. Por eso la *durée* implica una memoria inmanente al cambio, un pasado que está continuamente presente.

Al aplicar esta dualidad memorística a la EC, comprobamos que el objeto cotidiano estéticamente experimentado despierta, de entrada, una memoria corporal, involuntaria, como aquella de la magdalena de Proust o la manzana de Benjamin. Lo llamativo del caso es que esta memoria trae, de forma automática, el pasado al presente, y aunque lo hace vinculado a una situación práctica (comer, cocinar, limpiar...) que requiere para su resolución de un hábito repetitivo, no solo convoca una percepción utilitaria, sino concretamente una percepción *estética*, de orden familiar aprehendida en el pasado, que acontece, eso sí, en el marco diario de una percepción funcional. Así pues, podría afirmarse que en ese inicial movimiento de la memoria va ya implícita una actualización del pasado virtual en el instante de la vivencia presente con el objeto cotidiano. En esta medida, la memoria corporal integra la segunda memoria que identificaba Bergson. Bien es cierto que para este filósofo la memoria pura suponía un salto voluntario y consciente al pasado virtual, que, a diferencia de la memoria primera, no sería entonces automática. En cambio, en la EC actúa una memoria corporal que, desarrollando recuerdos-hábito en situaciones prácticas cotidianas, actualiza asimismo involuntariamente el recuerdo puro. En consecuencia, solo la EC, dada la especificidad de su objeto de experiencia -los objetos cotidianos-, permite esta simbiosis de las dos memorias bergsonianas. Así ambas se dan a la vez. Una memoria implica la otra, como prolongación de un mismo gesto memorístico.

Por tanto, la unión de dichas memorias se hace posible, en último extremo, al forjar la memoria como *durée*. Deviene esta una unión de pasado y presente como un *continuum* transformativo, en vez de concebir la memoria como un conjunto de instantes separados. Para Bergson, la memoria es *duración* en tanto "heterogeneidad pura": pasado y presente integran una sucesión de estados de límites imprecisos interpenetrados de forma indiferenciable.[11] De esta manera, se capta el

[11] Nuestra duración no es un instante que reemplaza a otro instante; no habría entonces nunca más que presente, y no prolongación del pasado en lo actual, ni evolución, ni duración

ejemplo bergsoniano de la bola de nieve, y también el de la melodía que se constituye como tal en la *inmediatez sucesiva* de una nota tras otra. Son dos ejemplos que toma asimismo Husserl para ilustrar su concepción de la memoria. La *durée* aplicada a la EC podría analizarse, en efecto, en virtud de la conciencia retencional y la rememoración husserlianas. Por una parte, si, como explica Husserl, a la experiencia pasada de una impresión originaria -pensemos en la primera vez que Proust comió una magdalena- se le adhiere una retención, o recuerdo primario -el placer de degustar esa magdalena-, dicha retención se convierte en un ahora propio que discurre en una sucesión de renovados ahoras: 'Cuando un objeto temporal ha transcurrido, cuando su duración actual ha pasado, en absoluto ha muerto con ello toda conciencia del objeto que ahora es pasado' (Husserl, 2002: 52).

Aquel recuerdo de la primera conciencia impresional renace en cada nueva percepción del objeto familiar, y lo hace en forma de recuerdo secundario, o rememoración.[12] Como observa Paul Ricoeur: 'Esta distinción es la contrapartida exigida por la caracterización esencial de la retención: a saber, la adherencia del pasado retenido al presente puntual en el seno de un presente que persiste al desaparecer' (2009: 677). Así las cosas, el ejercicio memorístico se plantea como un pasado extendido que asume, sin embargo, un carácter de presente constante. No en vano, nos recuerda Bergson: 'Vuestra percepción, por instantánea que sea, consiste por tanto en una incalculable multitud de elementos rememorados y, a decir verdad, toda percepción es ya memoria. No *percibimos prácticamente más que el pasado*, siendo el presente puro el imperceptible progreso del pasado que corroe el porvenir' (1977: 84). No cabe duda de que la experiencia perceptiva en la EC atiende a una idea de memoria muy semejante.

---

concreta. La duración es el progreso continuo del pasado que corroe el porvenir y que se hincha al avanzar. (Bergson, 1977: 47)

[12] Caracterizábamos el recuerdo primario o retención como una cola de cometa que se adhiere a la percepción del caso. De este recuerdo primario debe diferenciarse por completo el recuerdo secundario, la rememoración. Una vez que ha cesado el recuerdo primario del movimiento o de la melodía, puede emerger un nuevo recuerdo de ese movimiento, de esa melodía. (Husserl, 2002: 57)

Husserl refrenda esta duración temporal de la memoria al presuponer la percepción por *escorzos*, esto es, la captación del objeto en sus distintas apariciones en el pasado, presente y futuro. Lo que percibimos, por tanto, son objetos temporales que se presentan en una continuidad. Las vivencias duran. Así, el recuerdo secundario vuelve a presentar el pasado. En este extremo: 'Toda vivencia constituida o es impresión o es reproducción, y, como reproducción, es un evocar, un re-presentar, o no lo es. En todo caso la vivencia es en sí misma un presente (inmanente)' (Husserl, 2002: 108). Valga retomar aquí el ejemplo de la melodía para equipararla al *ritornello* que Gilles Deleuze y Felix Guattari planteaban a modo de estribillo musical que vuelve de forma diferente, como si de un *aria da capo* se tratase. Por extensión, la percepción estética del objeto cotidiano opera como esa cadencia familiar que retorna escorzadamente en una continua rememoración actualizada en la experiencia presente. Sin ir más lejos, véase dicha melodía como una rutina que se repite con pequeñas variantes.

De ahí, pues, el error del "asociacionismo": no se trata, dice Bergson, de descubrir en el presente la huella de un origen pasado y así "distinguir el recuerdo de la percepción", sino que ambos están mezclados, aun no siendo lo mismo.[13] Es esto, por tanto, lo que se pone de manifiesto en la EC. El recuerdo no se presenta en compartimentos estancos, sino en su propio "aparecer", o siguiendo la terminología husserliana, en su *apparitio*:

> Reflexionemos ahora sobre la conciencia "recuerdo". Como conciencia inmodificada es "sensación" o, lo que quiere decir lo mismo, impresión. […] En ella está contenida una *apparitio*. Yo me acuerdo de un Suceso: en el recuerdo está contenida la *apparitio* imaginativa del suceso, que aparece con un fondo aparencial del que yo mismo formo parte. Toda la *apparitio* tiene el carácter de *apparitio* imaginativa, pero tiene un modo de creencia que es el que caracteriza al recuerdo.' (Husserl, 2002: 124)

Finalmente, esta *apparitio* bien pudiera pensarse desde el triple concepto de *aparecer* que acuña Martin Seel: el "simple aparecer", el "aparecer

[13] El recuerdo es por tanto otra cosa. El recuerdo de una sensación es algo capaz de *sugerir* esta sensación, quiero decir, de hacerla renacer, débil al principio, más fuerte después, más fuerte paulatinamente a medida que la atención se fija más sobre ella. […] El recuerdo aparece en todo momento haciendo de doble de la percepción, naciendo con ella, desarrollándose al mismo tiempo y sobreviviéndola porque es de naturaleza distinta a ella. (Bergson, 1977: 51)

atmosférico", y el "aparecer artístico". El primer aparecer se refiere a la percepción de las cualidades formales con las que el objeto se presenta al sujeto. El segundo aparecer toma la forma de un estado anímico derivado de objetos que provocan una atmósfera perceptiva especial en ciertas situaciones, espacios o paisajes familiares, por el hecho de entroncar con experiencias pasadas y vivencias afectivas del individuo. El aparecer atmosférico es todo aquello que para la persona se hace perceptible con un significado existencial.[14] Y el tercer aparecer concierne a la percepción de las obras de arte, que no son objetos de un simple aparecer ni tampoco de un aparecer atmosférico, aunque con frecuencia son también ambas cosas. El rasgo que distingue a la obra de arte del resto de objetos de percepción estética es que carecen de la utilidad que sí poseen, por ejemplo, objetos utilitarios de la vida cotidiana. Nótese que la EC se desliga fundamentalmente de esta última apreciación de Seel:

> La percepción de un auto o de un utensilio de cocina exige igualmente el conocimiento de la finalidad con que fueron creados y de la función que les corresponde. Las obras de arte se diferencian fundamentalmente de los demás objetos mencionados por cuanto aquéllas son presentaciones, a saber, modos particulares de presentación. Cualesquiera que sean las funciones que se les atribuyan, las obras de arte se diferencian de las demás cosas y de los objetos de uso por cuanto están hechas para ser concebidas como presentaciones de un tipo particular. Ésa es su función primordial. (Seel, 2010: 166-7)

[14] Algo se muestra en un aparecer atmosférico en cuanto se hace perceptible con un significado existencial para quienes perciben. Por ejemplo, la pelota evoca la algarabía de los niños, que hace tiempo están ausente si de manera semejante, el mobiliario de una casa escenifica un bienestar que sentimos falso. La atmósfera es una configuración sensible y afectiva de posibilidades de la existencia realizadas o sin realizar, perceptibles mediante los sentidos, y por lo tanto es significativa existencialmente para quienes están inmersos en ella. De acuerdo con la configuración que poseen, los objetos del aparecer atmosférico confieren una configuración particular a la situación respectiva -y lo hacen de manera que el perfil de la situación, creado (también) por los objetos del aparecer atmosférico, deviene perceptible precisamente en esos objetos-. Basta pensar cómo una determinada música, una determinada arquitectura o una cierta prenda de vestir pueden transformar la atmósfera de un espacio, el perfil de una ciudad o la estampa de una persona. Los entornos y las situaciones donde se desenvuelve la vida cobran a través de estos objetos y estos estilos un carácter que no sólo viene a la aparición en esos objetos, sino que esos entornos y esas situaciones poseen ese carácter en la plenitud de ese aparecer. El simple aparecer se transforma aquí en un aparecer atmosférico articulado. (Seel, 2010: 143-4)

Precavidos, pues, contra este matiz, diríase que la EC es capaz de congregar los objetos estéticos de los tres apareceres en un único aparecer, encabezado, como podrá suponerse, por el segundo aparecer -el aparecer atmosférico-, que encaja bien con los presupuestos procedimentales de la EC. Dicho aparecer vendría a funcionar como la síntesis de las dos memorias antes vistas, al vehicular una memoria involuntaria que actualiza en el presente una atmósfera rememorada. Además, afirma Seel que los apareceres estéticos tienen lugar perfectamente en circunstancias cotidianas, lo que coincide con la EC.[15] Por lo tanto, el aparecer atmosférico permitiría acoplar el simple aparecer (la faceta práctico-formal del objeto) y el aparecer artístico (el objeto cotidiano visto como obra de arte en tanto que objeto percibido estéticamente) sin por ello caer en el riesgo de la descontextualización y artistificación del objeto. Esto es precisamente lo que se tratará en el último apartado.

## 3. CODA: LA MEMORIA DE LOS OBJETOS COTIDIANOS

Tras lo expuesto se plantea a modo de conclusión la aplicación a un caso de estudio que subraya la simbiosis estética entre objeto cotidiano y obra artística. Se trata del proyecto *Waste Not*, del artista chino Song Dong, cuyo mayor aliciente es el protagonismo de los objetos comunes, que combinan su carácter utilitario con el aparecer atmosférico en forma de memoria vivencial gestada en el contexto familiar. La instalación se compone de centenares de objetos cotidianos, desde botellas de plástico y latas de refresco a botes de dentífrico, bolsas de papel y viejas prendas de ropa, que la madre del artista guardó compulsivamente durante años, convencida de que podían ser reutilizados. De hecho, la política de conservación se convirtió prácticamente en un lema gubernamental de

[15] La percepción estética abarca una forma muy común de comportamiento humano. La realizamos en la vida cotidiana y lejos de ella, con frecuencia sin siquiera percatarnos. Sus concreciones más sobresalientes -por ejemplo, asistir a un concierto, emprender un viaje a la naturaleza o detenerse de improviso ante algo que cautiva nuestros sentidos- suceden en medio de una corriente de estados para nada sobresalientes. […] El campo de lo estético no pertenece a una región extraña a los demás ámbitos de la vida, sino que comprende una posibilidad de la existencia, entre otras posibilidades, que de tiempo en tiempo podemos abrazar y que de vez en vez nos arrebata. (Seel, 2010: 40)

obligado cumplimiento para los ciudadanos chinos que con la Revolución Cultural hubieron de afrontar circunstancias muy duras de necesidad y escasez, de modo que la generación de la madre de Song Dong había asimilado profundamente no tirar nada que se pudiera usar. No obstante, la madre del artista fue acumulando todos esos objetos por una razón añadida: por puro valor sentimental, porque dichos objetos le recordaban una persona, un momento de su vida, alguna experiencia familiar o personal... Sobre todo, le recordaban a su marido, muerto de un ataque al corazón en 2002. El sorpresivo fallecimiento del padre de Song Dong conmocionó a la viuda, que a partir de entonces acusó su tendencia obsesiva a preservar los objetos cotidianos, ahora especialmente los relacionados con su esposo porque le traían a la memoria recuerdos compartidos con él.

> So what is the objecthood of Waste Not? We can now conceptualize this installation as an autobiographical narrative in the form of an assemblage of things. […] To her, every piece in the assemblage had a past, a present, and an imagined future. Each piece has a story, which she knew in amazing detail and clarity […]. Each piece is connected to a particular moment in her life, and in turn associated with a person or persons with whom she had an intimate relationship. (Hung, 2009: 13)

Así pues, la memoria opera como el elemento rector de esta pieza instalativa: '*To establish family "memory links" was then sanctioned as an integral dimension of the project*' (Hung, 2009: 36). *Waste Not* se constituye en un ejercicio de memoria en diálogo con objetos funcionales de uso diario; deviene así un espacio mnemotécnico de la afectividad cotidiana, un terreno del aparecer atmosférico, en otras palabras, un "*site of memory*".[16] La obra se basa literalmente en objetos de naturaleza común y práctica, los cuales pasan a ser -sin abandonar esa identidad común y práctica- objetos de percepción estética definidos artísticamente. De esta forma, los objetos protagonizan la experiencia

[16] *But regardless of the reason an object was kept, it would eventually become a "site of memory" –its value as a bearer of memory would eventually outlive its use value. Correspondingly, although* wu jin qi yong *(*waste not, want not*) remained her primary reason for saving things throughout her life, the other reason -that of keeping things for the sake of memory- became increasingly strong.* (Hung, 2009: 11)

estética sin ser *artistificados*, a pesar incluso de haberse convertido en una obra de arte.

En efecto, la pieza se presenta expresamente como un conjunto de objetos cotidianos, y solo en esa medida funciona como propuesta artística, en tanto en cuanto es percibida como dicho conjunto de objetos cotidianos. Si tales objetos fueran descontextualizados de su cotidianidad (es decir, separados de su uso en la vida diaria del propio artista y su madre), en ese momento la obra se desactivaría. Ni siquiera el hecho de ubicarlos en un museo procede en su contra, pues el marco situacional de la pieza se dispone como una ordenada catalogación de estos objetos familiares, y sobre todo porque la instalación no pretende en modo alguno enmascarar la cotidianidad de los objetos que la componen. He aquí la singularidad de esta obra y la razón de su sintonía con la memoria de la EC. El objeto cotidiano en *Waste Not* se afirma a la vez como funcional, estético, artístico y memorístico. Articula asimismo una gran carga emocional, de suerte que cada objeto activa un lazo que actualiza la memoria atmosférica del artista. No por casualidad afirmaba Baudrillard: 'El objeto antiguo es siempre, en la acepción rigurosa del término, un "retrato de familia"' (1969: 85).

*Waste Not* se expuso por primera vez en 2005 en Pekín. La madre del artista era parte fundamental de la propia obra: ella estaba allí acompañando sus queridos objetos y los explicaba orgullosa a todo aquel que visitaba la galería, generando una interacción con el público que en cierta manera recuerda a la Estética Relacional de Bourriaud. Song Dong afirmaba que su madre era realmente la artista; él solo se había dedicado a ordenar los objetos. Así convertía a su madre en elemento activo del proyecto, con la esperanza de ayudarla a superar su pulsión de conservación.[17] Los objetos comunes funcionan aquí como anclaje memorístico y apoyo emocional dando seguridad para superar la pérdida y el duelo. En este sentido, como sostiene Byung-Chul Han

[17] *The exhibited objects are just the visible parts of the Project, the most important thing is that is gave my mother a space for her to put her memories, her history, in order. Here she plays the role of the artist, she has a job, and I'm just her assistant. Putting her things in order, reconstructing her old house –all of it brought happiness into her life. Our collaboration is a medium for art, a new start in our lives.* (Song Dong en Hung, 2009: 17)

(2021: 95), los objetos queridos son "polos de descanso que estabilizan la vida estructurando el tiempo". Para el autor surcoreano, estos objetos son *arquitecturas del tiempo* y un vínculo con la cotidianidad desaparecida. No es posible concebir la vida cotidiana al margen de estos objetos. Este aspecto enlaza directamente con la percepción estética promovida por la EC:

> Life without everydayness is practically impossible, and it is difficult to even imagine a life that would be completely non-everyday-like. […] My everyday consists of certain objects, activities, and events, as well as certain attitudes and relations to them. Everyday objects, activities, and events, for me and for others, are those with which we spend lots of time, regularly and repeatedly. Most often this means objects and events related to our work, home, and hobbies. (Naukkarinen, 2013)

Finalmente, la instalación revisita el concepto y la acción de coleccionar (*colligere*), o escoger y reunir, que Baudrillard distingue del mero acumular (1969: 118). Song Dong reúne, ordena y clasifica, en suma, otorga criterio expositivo y crea una "colección" de los objetos que su madre se limitaba a acumular. Además, la esposa de Song Dong, la también artista Yin Xiuzhen, trabaja la conservación y estética del reciclaje: durante muchos años ha ido guardando ropa de segunda mano con la que elabora esculturas de gran tamaño. Para ella la ropa tiene una impronta emocional especial, ya que es la segunda piel de la persona que llevó la prenda, y contiene las memorias y experiencias de su vida. No en vano, el coleccionismo y el archivo son hoy en día dispositivos artísticos reivindicados por sus cualidades memorísticas. En palabras de Anna M. Guasch: 'Al archivo se le pueden asociar dos principios rectores básicos: la mnéme o anámesis, (la propia memoria, la memoria viva o espontánea) y la hypomnema (la acción de recordar). Son principios que se refieren a la fascinación por almacenar memoria (cosas salvadas a modo de recuerdos)' (2005: 158).

Pudiéramos concluir estas reflexiones sobre la función del objeto cotidiano en *Waste Not* rememorando la costumbre de aquel viajante literario que coleccionaba arena de distintas playas embotelladas en pequeños frascos, y planteándonos las mismas preguntas que al respecto se hacía Italo Calvino: 'Uno tiene la impresión de que este muestrario de la Waste Land está por revelarnos algo importante: ¿una descripción

del mundo?, ¿un diario secreto del coleccionista?, ¿o mi veredicto, yo que trato de adivinar en estas clepsidras inmóviles a qué hora ha llegado mi vida? Todo al mismo tiempo, tal vez' (1998: 16).

## 4. REFERENCIAS


Baudrillard, J. (1969). El sistema de los objetos. Siglo XXI

Bergson, H. (1977). Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze. Alianza

Calvino, I. (1998). Colección de arena. Siruela

Godoy, M. J. (2021). Belleza y moral en Yuriko Saito: Una aproximación desde el funcionalismo emotivista de David Hume. Pensamiento, 77 (296), 787-807. Universidad de Comillas

Guasch, A. M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar. Materia, 5, 157-183. Departamento de Historia del Arte. Universidad de Barcelona

Han, B.-Ch. (2021). No-cosas. Quiebras del mundo de hoy. Taurus

Hung, W. (2009). Waste Not – Zhao Xiangyuan & Song Dong. Tokyo Gallery + BTAP Beijing Tokyo Art Projects

Husserl, E. (2002). Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo. Trotta

Leddy, T. (2015). Experience of Awe: An Expansive Approach to Everyday Aesthetics. Contemporary Aesthetics, 13, (disponible en: https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol13/iss1/8)

Llorens, M. (2018). La memoria involuntaria: Marcel Proust y el descubrimiento poético del interior. Un análisis desde la perspectiva filosófica de Walter Benjamin. Areté. Revista de Filosofía, 30 (2), 305-331. Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Melchionne, K. (2013). The Definition of Everyday Aesthetics. Contemporary Aesthetics, 11, (disponible en: https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol11/iss1/26)

Naukkarinen, O. (2013). What is "Everyday" in Everyday Aesthetics? Contemporary Aesthetics, 11, (disponible en: https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol11/iss1/14)

Pamuk, O. (2007). La maleta de mi padre. Mondadori

Quacchia, R. (2017). A Conceptual Framework for the Aesthetics of Everyday Object Appreciation. Contemporary Aesthetics, 15, (disponible en: https://contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=795)

Rautio, P. (2009). On Hanging Laundry: The Place of Beauty in Managing Everyday Life. Contemporary Aesthetics, 7, (disponible en: https://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=535)

Ricoeur, P. (2009). Tiempo y narración. El tiempo narrado, III. Siglo XXI

Saito, Y. (2017). Aesthetics of the Familiar. Everyday Life and World-Making. Oxford University Press

Saito, Y. (2007). Everyday Aesthetics. Oxford University Press

Saito, Y. (2012). Everyday Aesthetics and Artification. Contemporary Aesthetics, 4, (disponible en: https://contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=640)

Seel, M. (2010). Estética del aparecer. Katz

# GILLES DELEUZE Y EL TEATRO POSDRAMÁTICO: UNA RELACIÓN RIZOMÁTICA

CARLOS ROLDÁN LÓPEZ
*Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo nos proponemos abordar un análisis de las relaciones y tensiones que pueden establecerse entre el pensamiento de Gilles Deleuze y los intentos de violentar el estatus quo de la representación escénica y sus tendencias dominantes desde los años setenta hasta la actualidad. Alentados por un pensamiento que promulga el pliegue infinito, se desarrollaron una multitud de poéticas escénicas que solo tenían en común la necesidad -quizá paradigmática- de oponerse a todo paradigma. El llamado Teatro Posdramático de Hans-Thies Lehmann, es sin duda un fiel reflejo de todos los intentos de cuestionar la máquina dramática aristotélica, a la que propiamente podríamos denominar, en términos deleuzianos, un aparato de captura, en tanto que coarta, somete, inmoviliza y destruye el dinamismo vital propio de lo real.

En este sentido, resulta preciso considerar, por un lado, las dimensiones teatrales de la filosofía deleuziana para abordar la lectura crítica en torno a la representación dramática, heredera de la poética aristotélica, en virtud de vincularla con las experiencias teatrales en cuestión. La conceptualización de la máquina aristotélica como aparato de captura, y su confrontación con la máquina literaria reflejada en el pensamiento estético de Gilles Deleuze, nos llevarán finalmente a establecer un conjunto de relaciones y tensiones entre el Teatro Posdramático y el pensamiento deleuziano, abriendo nuevas líneas de investigación y experimentación, tanto en el teatro contemporáneo como en el pensamiento filosófico.

Será fundamental el análisis de ejemplos de este cruzamiento entre el pensamiento filosófico y escénico, concretado en ciertas propuestas teatrales ligadas al posdrama, que nos permitirán formular un campo de estudio y experimentación autónomo conformado por estos ejes de formulación crítica del presente en el que podemos vislumbrar una forma de vida filosófica del teatro, pero también una teatralización del pensamiento ya intuida por el propio Foucault.

## 2. METODOLOGIA

La metodología empleada para la presente investigación consiste, principalmente, en una revisión descriptiva de un material bibliográfico seleccionado en virtud de dar cuenta de los principales conceptos deleuzianos en relación con las artes teatrales y su aplicación en el contexto de las experiencias escénicas desarrolladas en diferentes contextos en los últimos años. Para ello, se ha seleccionado una serie de textos para poder extraer de ellos aquellos conceptos que serán útiles a la hora de trazar un recorrido que ponga en diálogo a la filosofía deleuziana y a los desarrollos del teatro posdramático contemporáneos, y luego llegar a una conclusión que dé cuenta de dicha vinculación, aunque sea en términos generales.

Como bien proponemos, consideramos que es posible encontrar en el pensamiento de Deleuze cierta inquietud por lo teatral, aunque sea menester rastrear los movimientos conceptuales en torno a la misma en tanto que se encuentran disipados en su programa metafísico. En efecto, cualquier persona que se encuentre familiarizada con la obra de Deleuze podrá comprender que, si bien muchos de sus conceptos han servido a otros autores para analizar o caracterizar el devenir de las formas teatrales contemporáneas, este autor no demuestra particular interés por el teatro en sí. Esto se pone en evidencia si consideramos que la mayor parte de las conceptualizaciones estéticas del corpus deleuziano no apuntan al teatro, sino a otras formas de expresión artística, como la pintura, el cine y la literatura.

## 3. OBJETIVOS

- Dar cuenta de la concepción deleuziana del teatro.

- Abordar las dimensiones teatrales de la filosofía de Gilles Deleuze.
- Desarrollar la crítica de Deleuze a la representación teatral.
- Poner en diálogo el pensamiento de Deleuze con las propuestas estéticas teatrales llamadas posdramáticas.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. El teatro en el pensamiento filosófico de Gilles Deleuze

La filosofía de Gilles Deleuze (1925-1995) constituye una de las más influyentes en lo que refiere al desarrollo del pensamiento filosófico y estético de la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI. En este sentido, consideramos que los desarrollos de Deleuze han de servir para dar cuenta de las configuraciones que han tomado las artes contemporáneas, ofreciendo conceptos claves para realizar una lectura filosófica de las producciones artísticas de las últimas décadas y desentrañar su sentido, si es que lo hay.

En virtud de contextualizar breve y escuetamente el pensamiento deleuziano, creemos que es preciso considerar que tradicionalmente ha sido vinculado con el llamado posestructuralismo, una tendencia filosófica – por no decir corriente, dado que en sentido estricto no lo era – surgida en la región continental francesa entre la década del sesenta y la década del setenta del pasado siglo, que se define principalmente por su vínculo crítico respecto al estructuralismo, una de las corrientes de pensamiento con mayor popularidad en el ambiente intelectual europeo de la primera mitad del siglo XX. Entre los autores denominados posestructuralistas se destacan, además de Deleuze, Michel Foucault, Roland Barthes, Jacques Derrida y Jean Baudrillard, entre otros. Todos ellos han puesto particular énfasis en la reinterpretación de pensadores de gran influencia en el contexto intelectual en el que les tocó escribir, tales como Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Sigmund Freud y Martin Heidegger, centrándose en la elaboración de una lectura crítica de los presupuestos de la metafísica occidental en general y de la modernidad en particular.

De acuerdo con Heidegger (1990), aquel rasgo específico que caracteriza la metafísica occidental desde sus comienzos históricos reside, principalmente, en presuponer una lógica de la identidad que estructura el pensamiento desde la oposición disyuntiva exclusiva. En efecto, a partir de la tradición platónica la oposición entre diferentes polos de realidad funciona en tanto que uno de ellos opera como fundamento del otro. De este modo, la historia de la metafísica occidental es leída por Heidegger (1990) a través de una lógica que reduce uno de los polos al otro. En el caso de la filosofía antigua, lo múltiple es reducido a lo uno; en la filosofía medieval, en cambio, lo creado se fundamenta mediante la figura de Dios-creador; finalmente, la modernidad, en su afán por determinar la relación entre sujeto y objeto del conocimiento, tiende a reducir lo representado a la representación.

En este sentido, el interés deleuziano por el teatro debe entenderse, en tanto postura alternativa respecto al planteo metafísico occidental, particularmente moderno, como parte de su programa metafísico. Dicho de otro modo: la forma en que Deleuze aborda las artes escénicas apunta críticamente frente a una tradición que tiene sus albores en la *Poética* de Aristóteles (1999), intentando minar la noción mimética-representacional del arte. Para ello, la tradición retomada por Deleuze abarca desde Nietzsche hasta Artaud. El primero de ellos, precursor en lo que a la crítica de la metafísica moderna occidental concierne, reconoce que el teatro significante, que tiene sus orígenes conceptuales en los desarrollos aristotélicos, no ha hecho sino descuidar la potencialidad del acontecimiento teatral. En efecto, siguiendo a Nietzsche (2015), es posible definir a la representación dramática en términos de una dependencia de lo visible respecto a la palabra.

Por su parte, en su célebre texto acerca del *Teatro de la crueldad,* Artaud (2014) indica, en la misma línea que Nietzsche (2015), cómo la representación teatral entendida desde la tradición aristotélica suprime los cuerpos, predominando el texto por sobre la puesta en escena del hecho dramático. A su entender, el vínculo parasitario que el teatro mantiene con las palabras debe ser superado en virtud de que éste logre convertirse en pura acción: “importa ante todo romper la sujeción del

teatro al texto, y recobrar la noción de una especie de lenguaje único a medio camino entre el gesto y el pensamiento" (Artaud, 2014, p. 99).

### 4.2. Las dimensiones teatrales de la filosofía según el pensamiento de Deleuze

Son dos los textos en los que Deleuze aborda críticamente la problemática de la representación y que permiten esbozar una suerte de dimensión teatral en su concepción de la filosofía: *Lógica del sentido* (2008) y *Diferencia y repetición* (2006). En el primero de ellos, el autor desarrolla de manera pormenorizada la célebre inversión del platonismo que, siguiendo una tradición que tiene sus inicios históricos en Nietzsche y es retomada por Heidegger, pone en jaque a la lógica representacional propia de la tradición occidental que tiene sus inicios con Platón. En este texto, Deleuze (2008) comenta el diálogo *El Sofista* (Platón 1992) en virtud de desentrañar el mecanismo por el cual su autor logra introducir la trascendencia al interior de lo inmanente. El mecanismo platónico, al entender de Deleuze (2008), reside en la instauración de un fundamento ideal que permite dar cuenta del modo en que las cosas son o no son mediante una filosofía de carácter representacional que será objeto de la crítica del filósofo francés. Para Deleuze (2008), en efecto, la teoría de las Ideas opera como una suerte de doctrina del juicio que posibilita una discriminación entre lo verdadero y lo falso expulsando la diferencia.

De acuerdo con Deleuze (2008), la clave para comprender la inversión del platonismo se encuentra en *El Sofista* mismo, particularmente en la introducción de la noción de simulacro:

> *El Sofista* contiene la aventura más extraordinaria del platonismo: a fuerza de buscar por el lado del simulacro y de asomarse hacia el abismo, Platón, en el fulgor repentino de un instante, descubre que éste no es simplemente una copia falsa, sino que pone en cuestión las nociones mismas de copia… y de modelo. La definición final del sofista nos lleva a un punto en donde ya no podemos distinguirlo del propio Sócrates: el ironista que opera en privado con argumentos breves. ¿No era preciso llevar la ironía hasta ahí? ¿No era necesario que Platón fuese el primero que indicara esta dirección de la inversión del platonismo (Deleuze, 2008, p. 257)?

A su entender, la clave para comprender la inversión del platonismo reside en la noción de simulacro. En efecto, Platón (1992) establece en *El Sofista* una división harto interesante al distinguir no sólo las Ideas de las copias, sino también las copias de los simulacros. Si las copias surgen como una forma degradada de las Ideas, aunque a su imagen y semejanza, los simulacros no son sino falsas copias que no guardan semejanza alguna con la Idea. De este modo, Deleuze (2008) indica que lo propio de la filosofía platónica reside en "asegurar el triunfo de las copias sobre los simulacros, de rechazar los simulacros, de mantenerlos encadenados al fondo, de impedir que suban a la superficie y se insinúen por todas partes" (p. 296).

De este modo, podemos afirmar, junto con Deleuze (2008), que la dualidad Idea-imagen apunta reafirmar la diferencia entre copias y simulacros con el objetivo de limitar el devenir ilimitado, aquello que escapa a toda identidad, aquello que nos aparta de cualquier seguridad y nos pone frente al azar y al caos. Se trata, en efecto, de quitar al simulacro cualquier tipo de potencia y legitimidad, manteniéndolo en el fondo de la caverna, allí donde permanece todo aquello que no se deja identificar, que se rebela contra la identidad. En este sentido, la inversión del platonismo, de acuerdo con Deleuze (2008), se orienta a visibilizar las motivaciones que se ocultan en la teoría platónica de las Ideas: se trata, en efecto, de poner de manifiesto, mediante la interrogación a la historia de la filosofía, a aquel punto privilegiado en el que la diferencia es establecida.

La inversión del platonismo, entonces, apunta a mostrar los simulacros, que se desprenden de la misma teoría platónica de las Ideas. Se trata, en efecto, de subvertir el mundo de la representación en el cual opera la distinción modelo-copia. Los simulacros no han de ser considerados en términos de copias degradadas, sino que ocultan aquella potencia positiva orientada a negar el original, la copia, el modelo y su representación. Ya no hay copias ni originales, ni jerarquías, ni puntos de vista privilegiados sobre otros: el simulacro se construye sobre la base de series divergentes.

Mediante este movimiento, Deleuze (2008) lograr irrumpir en el pensamiento metafísico representacional a través del privilegio de la

potencia subversiva del simulacro: la única esencia de lo mismo y lo semejante consiste en el ser simulados, puesto que ambos expresan el funcionamiento del simulacro. Esta interpretación es retomada por Michel Foucault (1995) en su texto sobre la filosofía deleuziana, el cual lleva por título *Teatrum Philosophicum:*

> No es un pensamiento por venir, prometido en el más lejano de los recomienzos. Está ahí, en los textos de Deleuze, saltarín, danzante ante nosotros, entre nosotros (…). La filosofía no como pensamiento, sino como teatro: teatro de escenas múltiples, fugitivas e instantáneas donde los gestos, sin verse, se hacen señales: teatro donde, bajo la máscara de Sócrates, estalla de súbito el reír del sofista; donde los modos de Spinoza dirigen un anillo descentrado mientras que la substancia gira a su alrededor como un planeta loco; donde Fichte cojo anuncia "yo fisurado/yo disuelto"; donde Leibniz, llegado a la cina de la pirámide, distingue en la oscuridad que la música celeste es el Pierrot lunar. En la garita de Luxenbourg, Duns Scoto pasa la cabeza por el anteojo circular; lleva unos considerables bigotes; son los de Nietzsche disfrazado de Klossovski (Foucault, 1995, p. 47).

El teatro es considerado, en este sentido deleuziano, un problema filosófico capaz de subvertir el esquema representacional de la filosofía y restituir la inmanencia. Deleuze (2006) transforma la concepción tradicional de la historia de la filosofía en una suerte de escenario vacío en el cual cada filósofo ejecuta su representación teatral. En este sentido, los filósofos no sólo escriben sus propias obras filosófico-teatrales, sino que también precisan las escenas de estas, los cuadros, los gestos, los personajes, las máscaras. En suma: la historia de la filosofía ha de leerse como un conjunto de representaciones escénicas. Así, si Kierkegaard propone un teatro de la fe, Nietzsche propondrá un teatro de la no creencia; mientras que

> Hegel sustituye la verdadera relación de lo singular y de lo universal en la Idea por la relación abstracta entre lo particular y el concepto en general. Se limita, pues, al elemento reflejado de la "representación", a la simple generalidad. Representa conceptos en lugar de dramatizar Ideas: hace falso teatro, un falso drama, un falso movimiento (Deleuze, 2006, p. 35)

Por su parte, la filosofía deleuziana ha de ser leída como un teatro de la diferencia.

Es en *Diferencia y repetición* que Deleuze (2006) se interroga en torno al estatus teatral de la filosofía para luego crear una nueva concepción de la historia de la filosofía, pensada como un espacio escénico vacío susceptible de ser ocupado en cada momento particular de la misma por la representación teatral oficiada por la dramatización teatral propia de cada filósofo:

> Se piensa en el espacio escénico, en el vacío de ese espacio, en la forma en que es llenado, determinado, por los signos y por las máscaras a través de los cuales el actor representa un papel que representa otros papeles y en la forma en que la representación se va tejiendo de un punto notable a otro comprendiendo dentro de sí las diferencias (Deleuze, 2006, p. 35)

A este respecto, cabe preguntarnos si el atributo de la teatralidad es algo que concierne únicamente al teatro. Podemos pensar, siguiendo este pensamiento, que la teatralidad es algo que trasciende el mero ámbito del teatro en tanto que la vida misma posee atributos teatrales, tales como un determinado escenario, cierto ordenamiento de los cuerpos, una serie de personajes que adoptan roles específicos en el marco de las situaciones, vestuarios particulares, máscaras, etc. Así, la vida misma puede pensarse en términos de teatralidades. Al entender de Deleuze (2006),

> El mundo es un huevo, pero el huevo es él mismo un teatro: teatro de puesta en escena donde los papeles tienen más importancia que los actores, los espacios que los papeles, las Ideas que los espacios. Aún más, en virtud de la complejidad de una Idea y de sus relaciones con otras Ideas, la dramatización espacial se juega en varios niveles (p. 326).

Siguiendo la noción de filosofía elaborada por Deleuze (2006) en *Diferencia y repetición,* como bien hemos indicado, cada filosofía ha de ser pensada como una obra teatral, como una dramatización, y cada filósofo como una suerte de guionista, director y actor de dicha obra. Notemos que esta noción de la filosofía pone en particular relieve el rol del conflicto en la filosofía. En efecto, cada filósofo de la historia de la filosofía –como puede ser Platón, Aristóteles, Hume, Kant, Nietzsche o, desde nuestra perspectiva, el mismo Deleuze, entre tantos otros– no sólo escribe, dirige y actúa su propia obra, sino que también crea sus propios enemigos o rivales, sus aliados, sus conflictos para arribar a ciertas

metas u objetivos, su heroicidad y las peripecias para alcanzar esta última.

Tal como indica Salinas Araya (2019) en su lectura de la dimensión teatral de la filosofía deleuziana: "Se trata, entonces, de una puesta en escena. Esta es la modalidad básica de la filosofía" (p. 151) según Deleuze. De este modo, Deleuze (2006) aboga por una teatralización de la filosofía en tanto vía para realizar efectivamente el ejercicio del pensamiento. Es así que rescata en el texto cierta tradición filosófica ligada no a la representación de conceptos, sino a la dramatización de ideas, a través de la cual, los filósofos desplazan con la formulación de preguntas aquellos presupuestos morales que corresponden a la imagen dogmática del pensamiento e imposibilitan pensar lo nuevo. Se trata, entonces, de elaborar un movimiento escénico para el pensamiento que permita desmantelar la lógica de la identidad propia de la filosofía de la representación.

### 4.3. El teatro como acontecimiento

Para Deleuze la creación concierne tanto al arte como a la filosofía. Si la filosofía ha de ser concebida en términos de una teatralidad no representacional, tal como indicamos anteriormente, cabe interrogarnos acerca de qué entendemos por teatro. En efecto, ¿qué es el teatro si no es representación? En términos deleuzianos, en posible concebir al teatro como acontecimiento. Esto significa, básicamente, que para Deleuze (1987) el teatro es algo que acontece, en lo que se coloca la construcción de sentido y que no ha de ser limitado a la mera expresión lingüística del sujeto. En palabras de Jorge Dubatti (2011):

> el teatro es un acontecimiento (en el doble sentido que Deleuze atribuye a la idea de acontecimiento: algo que acontece, algo en lo que se coloca la construcción de sentido, por extensión, existencia y habitabilidad), un acontecimiento que produce entes en su acontecer, ligado a la cultura viviente, a la presencia aurática de los cuerpos (p.17).

Esta forma de entender el teatro tiende a poner en cuestión la definición semiótica de teatro. En efecto, ya no se trata de considerar al teatro como una mera suma de prácticas discursivas propias de un sistema lingüístico de signos y significantes. El teatro concebido como acontecimiento

excede al texto, pero también a las funciones expresivas del sujeto, puesto que ésta no garantiza de por sí el acontecimiento artístico. Este último, en efecto, tiene la capacidad de superar ampliamente la expresión de aquel sujeto que lo produce. Asimismo, cabe considerar que muchas veces los sujetos productores de acontecimientos artísticos como es el teatro no se expresan a sí mismos en dicha producción, sino que o bien se reprimen en ella o bien consideran que la obra habla por sí misma.

Así, es preciso distanciar la noción de teatro entendido como acontecimiento artístico de la función comunicativa. Indica Deleuze (1987) que "la obra de arte y la comunicación no tienen nada que ver. No hay relación" (p. 54). Una aclaración: esto no significa que el teatro no pueda comunicar, sino que puede no hacerlo y, cuando lo hace, no se limita jamás de forma exclusiva a su función comunicativa.

Si entendemos a la comunicación como construcción de significados y sentidos compartidos o transferencia de información (Dubatti, 2011), resulta preciso considerar que, de acuerdo con cierta tradición semiótica, ésta puede ser pensada en términos de representación. En otras palabras, si representación es un término proveniente del latín *representatio*, que refiere a una imagen o idea capaz de sustituir la realidad, al reducir al teatro a la mera representación estaríamos acentuando el carácter sígnico del mismo y dejando de lado otra cosa que ocurre –acontece– en la escena.

Entonces es posible pensar a la representación teatral como la sustitución de un texto existente mediante una puesta en escena. De acuerdo con Matoso (1996), es posible pensar el teatro como representación en tanto que trae a la escena un texto escrito previamente, pero también es posible pensar al teatro como aquel "acontecimiento único que confluye en la escena representada" (p. 94).

Ahora bien, ¿es posible un hecho dramático sin la existencia de un texto previo, es decir, sin que quepa la posibilidad de representación en el acontecimiento teatral? Cebe considerar que el teatro representativo responde a una postura de carácter moderno. Pero, en sentido estricto,

ya hace más de un siglo que los movimientos vanguardistas han logrado escindir al teatro de su función representativa, generando no sólo nuevas formas de dramatizar, centradas en lo performativo y en lo gestual más que en lo textual, sino también dando lugar al surgimiento de nuevas corrientes teóricas que escapan a la lógica representacional.

Creemos que es a partir de estos desarrollos previos que Deleuze (1987) puede trazar una definición de teatro como acontecimiento, la cual puede prescindir de la representación, alejarse del carácter mimético que considera al hecho dramático como una mera representación de una situación –real o ficticia–, como una comunicación de ideas, y acercarse a la consideración de que el fenómeno teatral ha de ser pensado como un acontecimiento que produce múltiples sentidos por sí mismo. Esta noción de teatro escapa así al orden simbólico tradicional, resiste al mismo, abriendo un sinfín de mundos posibles impensados que emergen en la escena.

### 4.4. Lo figural y la tensión corporal puesta en escena: Deleuze en el teatro posdramático de Hans-Thies Lehmann

Esta idea deleuziana de teatro como acontecimiento se encuentra estrechamente ligada a la concepción de teatro posdramático elaborada por Hans-Thies Lehmann (2013). Al igual que Deleuze, Lehmann (2013) concibe al hecho teatral a partir de su apartamiento del texto dramático. En el teatro posdramático, al entender del autor, la dramaturgia y el teatro se encuentran separados: a partir del análisis de una peculiar producción teatral europea y estadounidense, logra determinar que existe un número considerable de obras que no posee, como sucedía en el teatro tradicional, ligado a la dramaturgia, una base textual dramática que ha de ser actualizada a través de un mecanismo de puesta en escena. Surge así una nueva estética teatral, mediante la cual las obras apuntan no ya a representar ideas y situaciones, sino a generar en el espectador, a través del gesto actoral y de un particular tratamiento del espacio y de lo visual y lo sonoro, determinados efectos en el espectador.

Una vez más, podemos identificar aquí una evidente ruptura con la tradición aristotélica del teatro mimético, que pone a la representación y

al texto como condiciones de posibilidad del hecho teatral. El teatro de la posvanguardia, en términos de Dubatti (2011), se destaca por su mero acontecer, por la generación de un encuentro cuyo fin último reside en la sensibilización de los espectadores, en su capacidad para generar un extrañamiento que logre producir reflexiones y emociones desde su mera presencia, mediante recursos actorales y visuales, y no a través de la narración de una historia sujeta al guion del dramaturgo.

A diferencia de las obras representacionales herederas de la tradición mimética aristotélica, el teatro posdramático, heredero de las vanguardias, logra desmantelar todo el aparato representativo y mimético: la unidad de la obra, elemento harto central en la *Poética* de Aristóteles (1999), se rompe y, con ella, todo hilo lógico. Se trata, en efecto, de exhibir un mundo al público rompiendo con la unidad orgánica y cerrada cuyo fundamento último residía en un logos que guardaba una presunta analogía cerrada con la realidad.

Lehmann (2013) caracteriza esta apertura en términos de una reteatralización, que refiere a una "concentración en lo teatral por oposición a la representación literaria, fotográfica o fílmica del mundo" (p. 263). El texto dramático deja de regir como fundamento estructural de las obras teatrales en virtud de dar centralidad al trabajo corporal y el gesto de os actores. En este sentido, es pertinente acudir a otra categoría estética deleuziana, a saber, la de lo figural, en pos de comprender este movimiento reteatralización propuesto por Lehmann (2013).

Esta categoría estética se aplica a esta nueva forma de teatro posdramático identificada por Lehmann (2013), según lo cual lo figural ha de entenderse como el texto presente en la materialidad misma de la obra, que no está allí para traslucir el significado de ésta, sino para permitir verlo en tanto materia, en tanto evento singular que acontece en el hecho teatral. Esta categoría, como veremos, será pertinente en el análisis de muchas de estas experiencias teatrales que, de acuerdo con la caracterización de Lehmann (2013), pueden ser consideradas del orden de lo posdramático.

## 5. DISCUSIÓN

Como bien podemos notar a partir de nuestra exposición anterior, existe un nexo evidente entre la concepción deleuziana del teatro como acontecimiento y el teatro posdramático tal como es caracterizado por Hans-Thies Lehmann (2013). Es preciso preguntarnos, entonces, qué lugar tiene esta forma de concebir el acontecimiento teatral dentro del panorama actual de producción teatral contemporánea. Dubatti (2012) propone abordar la disciplina teatral desde la filosofía del teatro, que se distingue de otros campos científicos que tienen por objeto de estudio a las artes dramáticas.

A su entender, esta disciplina surge del interés por definir al teatro ante una problemática contemporánea que implica cierto grado de desdelimitación histórica, transteatralización, liminidad y diseminación. La pregunta es qué es el teatro y debe ser respondida evitando el reduccionismo de la definición semiótica del teatro, hegemónica entre los años 80 y 90, disciplina que "considera el teatro como lenguaje, como un sistema de comunicación, expresión y recepción, y al actor como un portador de signos" (Dubatti, 2012, p.1860).

Para ello, en la misma línea que Deleuze (1987) y Lehmann (2013), Dubatti (2012) propone una definición filosófica del teatro como acontecimiento ontológico, convivial, poético y expectoral; algo que acontece a nivel corporal en un determinado tiempo y espacio en el que actores y espectadores se encuentran en una suerte de convivio; un fenómeno cultural que existe en ese tiempo y espacio.

De acuerdo con Dubatti (2012),

> para la Filosofía del Teatro la concepción del acontecimiento exige repensar el teatro desde sus prácticas, procesos y saberes específicos, habilitando una razón pragmática que pueda dar cuenta de la problematicidad de lo que sucede en el acontecimiento y pueda a su vez rectificar doxa o ciencia desligadas de la observación de las prácticas. La Filosofía del Teatro se interesa, además de las prácticas mismas, por el pensamiento que se genera en torno del acontecimiento, y habilita así el rescate de los metatextos de los artistas, los técnicos y los espectadores como documentos esenciales para su estudio (p. 1862).

Esta perspectiva teórica, como podemos observar, permite una aproximación analítica a distintos tipos de obras que trascienden

las formas tradicionales, representativas, narrativas y dramatúrgicas del teatro y que se enmarcan en una presunta nueva forma de hacer teatro que Lehmann (2013) denomina posteatral. De acuerdo con Monteiro (2020), las nuevas corrientes teatrales posdramáticas no sólo se caracterizan por abandonar los modelos dramáticos de las grandes narrativas, las macroestructuras, coherencia y organización teleológica propias del teatro tradicional, sino que también se apartan considerablemente de algunos modelos considerados vanguardistas en algún momento, como la solidaridad social, el teatro brechtiano del absurdo o la estética sonámbula de Bob Wilson.

Según Monteiro (2020), los espectáculos posdramáticos "Se organizan en presencias, situaciones, atmósferas, eventos, acontecimientos, excepciones, catástrofes, instantes de desvío y, por lo tanto, ritmos" (p. 224). A partir de esta definición, el autor analiza la experiencia de Pina Bauch en términos de teatro posdramático. A su entender, es a través del trabajo con el ritmo que Bauch logra generar una experiencia teatral consciente de la inexistencia de estructuras esenciales y buenas formas que han de ser impuestas a la escena. Allí reside, a su entender, el carácter posdramático de Bauch, a quien recupera como exponente paradigmático de una forma contemporánea de hacer arte.

Por su parte, Hernández Parraguez (2020) analiza dos obras de Lola Arias, *Campo Minado* (2016) y *Teatro de Guerra* (2018), desde la perspectiva del teatro posdramático. Al entender de la autora, el cuestionamiento de las relaciones de subvordinación significante-significado es propio de las estéticas teatrales alternativas surgidas en el siglo XXI. Lo que hacen estas estéticas, a fin de cuentas, es, por un lado, poner en crisis la idea de representación y, por el otro, desplazar al texto dramático del lugar central que le había dado la tradición para que conviva con otros elementos teatrales como la danza, la música, el video y la performance.

Es en este tipo de estéticas que se inscriben las obras de Arias seleccionadas por la autora. Ambas obras, tal como indica, cuestionan la representación mediante una concepción de obra teatral como proceso.

> En este sentido, el procedimiento de creación es develado ante los espectadores, representando la idea de fragmentación a través de la hibridación o incluso disolución de los límites entre contenido y forma. La materialidad, es decir, los recursos teatrales emergen entonces como el contenido mismo de la obra Hernández Parraguez, 2020, p. 89).

Además de la fragmentación y el énfasis en el rol activo del espectador, propios del teatro posdramático, Hernández Parraguez (2020) repara en el modo en que Arias desplaza la figuración de sus obras, tanto en lo que respecta a lo ilustrativo como a lo narrativo. Esta superación de lo figurativo ha de ser vinculada, claramente, con la lógica de la sensación reivindicada por Deleuze (2009) en su desarrollo de lo figural. Según la autora,

> *Campo Minado* y *Teatro de Guerra* son obras que nos conducen a la sensación, desde los recursos que le son propios: cuerpo, performance, texto, recursos tecnológicos, etc., es decir, la sensación se produce por medio de la desjerarquización de dichos recursos; donde la materia –transmedialidad– vendría a ser el acto intensivo que desborda al organismo. Por lo tanto, si bien la sensación en la obra no es material, ésta de manera constante se refiera a ella misma (Hernández Parraguez, 2020, p. 96).

En lo que respecta a la función del espectador en la escena teatral posdramática, en su análisis sobre la obra *Todo lo que está a mi lado* de Fernando Rubio, Paoletta (2022) reflexiona sobre el acontecimiento de la expectación en el teatro contemporáneo. Allí, la autora retoma los desarrollos de Lehmann (2013) en torno al teatro posdramático. A su entender, ésta constituye una trasgresión hacia las formas tradicionales dramáticas, herederas de la modernidad. Nuevamente, este trabajo pone el foco en la ruptura con la lógica de la representación y la predominancia del diálogo en el teatro neo-vanguardista de la segunda mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, así como en el cuestionamiento del significado único y transparente.

De acuerdo con la autora, estas formas de teatro, en las que inscribe la obra analizada, intentan recuperar la centralidad del encuentro en detrimento de la distancia obra-espectador propia de las obras representacionales. Eso, a su entender,

> reconfigura la noción de teatro y permite ubicar los sub-acontecimientos de acción, expectación y tiempo-lugar en igual plano de importancia. Este retorno a la base convivial recupera, además, la atención en el flujo de influencia entre la audiencia y la acción poética que crea el actor. Ya que la influencia o la retroalimentación del actor y el espectador es lo que completa y crea la obra teatral (Paoletta, 2022, p. 46).

Por su parte, en un diagnóstico en torno a la situación actual del teatro español, García Barrientos (2021) se muestra crítico frente a lo que él entiende como presuntas "nuevas" formas teatrales. En efecto, el autor argumenta que el rol del teatro posdramático en la escena española actual genera una "ilusión de novedad" que no es sino una continuidad de la novedad propuesta por las vanguardias históricas hace ya prácticamente un siglo. De este modo, considera que los desarrollos de Lehmann (2013) constituyen una suerte de excusa para justificar la

creación de obras de poco valor artístico en las que todo vale. Pero advierte que

> no todo lo nuevo en teatro es posdramático; ni tampoco sólo lo nuevo: muchas supuestas manifestaciones, si no todas, son continuación de (o vuelta a) las vanguardias históricas o el teatro sin más (…) Lo que resulta de todo esto en la actualidad es quizás una tipología relativamente nueva de los textos que son más o menos dramáticos, o sea, teatrales, a una más homogénea minoría de textos que seguramente no lo son y se presentan como "posdramáticos" (p.12).

Estos últimos, de acuerdo con su diagnóstico, no ocupan más que el veinte por ciento de la producción teatral española. En lo que identifica como un abuso de las categorías posdramáticas, se pregunta si la idea de Lehmann (2013) de un nuevo espectador en el teatro contemporáneo efectivamente se realiza y si, de ser así, es aplicable únicamente al denominado teatro posdramático. Si bien deja abiertos estos interrogantes, parece mostrarse escéptico frente a estas ideas arguyendo que la ruptura que supone el teatro posdramático no es tal y que, en realidad, las obras contemporáneas no se apartan en su mayoría de sus principios representacionales y narrativos.

## 6. CONCLUSIÓN

A través de una revisión bibliográfica hemos puesto en diálogo una noción de teatro como acontecimiento derivado de la filosofía deleuziana con la idea de un teatro posdramático desarrollada por Lahmann (2013). Si bien los escritos de Deleuze sobre teatro son escasos, es posible encontrar, a partir de la lectura de *Lógica del sentido* y *Diferencia y repetición,* cierta dimensión teatral de la filosofía en su pensamiento: la historia de la filosofía es concebida como un escenario vacío en la que cada filósofo dramatiza sus ideas y, sibien algunos filósofos como Hegel y Platón se mantienen afines a la lógica representacional, otros, como Nietzsche y Kierkegaard (o el mismo Deleuze), logran escapar de ella.

A este respecto, nos hemos preguntado qué entiende Deleuze por teatro si no es representación. El teatro, desde una dimensión filosófica, ha de entenderse como acontecimiento, tal como indica Dubatti (2012). Esta

idea es afín tanto a Deleuze como a Lehmann, que intenta escapar de la lógica dramática tradicional, en la que el texto y la representación priman sobre otros componentes teatrales.

Sostenemos, así, que el teatro posdramático representa una de las tantas formas teatrales del teatro contemporáneo y que, lejos de constituir una novedad, se ha forjado como un movimiento que ya posee una tradición de al menos medio siglo.

## 7. REFERENCIAS


Aristóteles (1999). *Poética.* Gredos.

Artaud, A. (2014). *El teatro de la crueldad.* Cuenco de Plata.

Deleuze, G. (1987). *¿Qué es el acto de creación?* https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks.

Deleuze, G. (2003). *Superposiciones*. Ediciones del Sur.

Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Deleuze, G. (2008). *Lógica del sentido*. Paidós.

Deleuze, G. (2009). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Ariel.

Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Atuel.

Dubatti (2012). Filosofía del teatro y teoría del teatro. *Revista UdeA*: pp. 1857-1862. https://revistas.udea.edu.co/index.php/artesudea/article/view/24320/19863

Foucault, M. (1995). *Theatrum Philosophicum.* Anagrama.

Heidegger, M. (1990). *Identidad y Diferencia.* Anthropos.

Hernández Parraguez, C. (2020). Lógicas sensibles en Campo Minado y Teatro de Guerra de Lola Arias. *Alpha*, N° 51: pp. 87-96. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012020000200087

Lemann, H. T. (2013). *El tratro posdramático*. CEDEAC-Paso del Gato.

Matoso, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Letra Viva.

Monteiro, P. (2020). El ritmo en el teatro nuevo y en el teatro-danza. En: Fonseca, A. (comp.), *Ritmicidades: El cuerpo en Jira*. Sociedad de Estudios Morfológicos de Argentina: pp. 224-236. http://rhuthmos.eu/IMG/pdf/-98.pdf

Nietzsche, F. (2015). *El origen de la tragedia*. Alianza.

Paoletta, A. (2022). Reflexiones sobre el acontecimiento de la expectación en el teatro contemporáneo argentino. *Panambi,* N° 13: pp. 41-51. https://panambi.uv.cl/index.php/Panambi/article/view/3092/2998

Platón (1992). *El Sofista. Diálogos V.* Gredos.

Salinas Araya, A. (2019). Filosofía teatral: lecturas posibles de Deleuze. *Hermenúetica Intercultural. Revista de Filosofía*, N°32: pp. 145-160. http://ediciones.ucsh.cl/index.php/hirf/article/view/2111/1894

# UNA RECUPERACIÓN DE LA TEORÍA DEL *FLÂNEUR* DE WALTER BENJAMIN A LA LUZ DEL PRESENTE

ISABEL ARGÜELLES ROZADA
*Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta se apoya en un proyecto de tesis doctoral en presente elaboración, realizada en el departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo, que pretende analizar filosófica y críticamente la idea de *flâneur* desde las coordenadas sociopolíticas, urbanísticas y artísticas actuales.

La finalidad principal del estudio doctoral consiste en reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de la práctica efectiva de esta particular forma de apropiación estética de la ciudad, analizando sus límites en el mundo occidental del presente.

Asimismo, se rastrea su influencia simbólica en distintos productos culturales contemporáneos más allá de su origen literario, poniéndose especial atención a los medios audiovisuales, específicamente al cine y las artes plásticas.

Dentro de dicho marco investigador general, las siguientes líneas se proponen discutir y plantear, de forma más concreta su interés actual para la estética política aplicada a la ciudad. En otras palabras, se trataría de defender la vigencia de una figura que, si bien en origen decimonónica y europea, parece resultar estructural para la comprensión crítica de la realidad urbana occidental del presente, atendiendo a cómo esta es vehiculada por el arte actual.

### 1.1. El concepto de *flânerie*

De acuerdo con el eje temático de este trabajo, resulta necesario introducir, aunque sea someramente, en qué consiste la *flânerie*. Esta se define como una actividad de ocio realizada por al paseante de la ciudad moderna occidental. Charles Baudelaire (1856[=1995, 2006]), además de Victor Fournel (1867) y Marcel Proust (1913[=2006]) son sus insignes portavoces en lengua francesa; pero será un concepto que tomará también gran relevancia en la literatura inglesa con Edgar Allan Poe (1840[=2015, 2019]) o James Joyce (1920[=2021]), además de en otras lenguas romances distintas al francés, como demuestran Pessoa o los contemporáneos Fabio Morábito (2015) y Guillermo Fadanelli (2017).

En todos los autores característicos de *flânerie*, se comparte la concepción de que, en cuanto ejercicio ocioso, se distancia de otras formas de movilidad urbana. Estaría, así, desprovisto de intencionalidades que no sean las del propio paseo en sí mismo: se entiende como una actitud anti-utilitaria, esto es, no motivada por cuestiones laborales o consumistas. Más aún, si normalmente un desplazamiento se define por el traslado de un punto A a uno B, el *flâneur* carece de un destino. Precisamente por eso, la *flânerie* suele traducirse al español bajo expresiones como "deambular". Por ejemplo, Luigi Amara (2012) propone el término "vagancia", para así unir la marca semántica de "errar" y de "vaguear" implícitas en el vocablo original.

Sin embargo, y a pesar de lo anterior, la voz francesa tiende, generalmente, a imponerse tanto en las obras literarias como en los estudios de índole más académica sobre este tema; y ello porque, frente a las demás alternativas terminológicas, la "*flânerie*" explicita el propio contexto de origen de dicha experiencia urbana, que no es otro que la capital francesa tardo-decimonónica. Así, uno de sus más importantes teóricos, Walter Benjamin (2018), evitará su traducción al alemán en sus textos fundamentales acerca de esta figura, que comentaremos en el apartado de Discusión: el *exposé* y sus distintas versiones -*El París del Segundo Imperio de Baudelaire*, *París, capital del siglo XIX* y *Charles*

*Baudelaire, un lírico en la era del altocapitalismo*; y su inacabado pero central proyecto del *Libro de los Pasajes*.

La base de partida es que Benjamin, cuyo pensamiento es, como cabe esperar, de máxima centralidad en este capítulo y, por extensión, en nuestra investigación doctoral, ya no reflexiona sobre la *flânerie* como sus primeros autores canónicos, por más que, evidentemente, parta de su lectura profunda. Más bien, el filósofo alemán toma dicha experiencia urbana, inédita en la Historia hasta el siglo XIX, y su creciente aparición en la literatura como un símbolo de los nuevos tiempos. Pero no solo eso, pues como pensador ya perteneciente al siglo XX, también considera filosóficamente la muerte de esta particular errancia: lo que Benjamin afirma, precisamente, es que dicha actividad está en desaparición debido a los cambios socioeconómicos traídos por la Revolución Industrial y el capitalismo, que determinan una manera ideológicamente privilegiada de entender, de construir y de relacionarse con la ciudad. Haussmann, en los textos arriba citados, no es estudiado por Benjamin únicamente como el gran reformador de París durante el imperio de Napoleón III -que también-, sino además, y especialmente, como la personificación paradigmática de dichos cambios sistémicos en la relación del sujeto con su entorno, por lo demás inevitablemente, tras la industrialización capitalista, urbano -incluso su supuesto opuesto, lo rural, se vuelve totalmente dependiente de la ciudad a partir de entonces, como es bien sabido-.

Para el Benjamin del *exposé*, Baudelaire vivió dicha época y tales cambios radicales urbanísticos, con todas las novedades que ello trajo para la vida cotidiana. Son, de acuerdo con su exégesis, cuestiones que toman importancia plena en su poesía y ensayos. Por lo tanto, toma este contexto tanto histórico como literario como piedra de toque para comprender el nacimiento y la muerte de la *flânerie*; si es indiscutible que dichas circunstancias socioeconómicas son claves de estudio inexcusables para entender nuestro presente, así habrá de ser para discutir cómo ha mudado nuestra relación individual y colectiva con la ciudad. El comienzo mismo de "París, capital del siglo XIX" evidencia la importancia que, para Benjamin (2018: 253), tenían los pasajes parisinos; estos, experimentados por Baudelaire y surgidos a partir de

1822 en relación con la expansión del comercio textil, posibilitan la aparición de las tiendas de novedades y moda, precursoras por lo demás de los grandes almacenes que, finalmente, han derivado en nuestros centros comerciales. Así, en los pasajes, el uso comercial y el artístico se unen, además de los grandes avances industriales, como evidencian "las primeras iluminaciones con gas" (Benjamin, 2018: 254), además del característico uso del hierro -cuya primera utilización será los raíles del ferrocarril, y de ahí su simbolismo asociado al progreso- y el vidrio, materiales que hoy hemos naturalizado en nuestra experiencia urbana.

En otras palabras, la arquitectura deviene una unión no necesariamente armoniosa entre arte, mercado e ingeniería, y en ese delicado equilibrio entre la experiencia de la ciudad contemporánea, motivadora de las imágenes utópicas de Fourier, y el nacimiento pleno del consumismo capitalista, hace aparición el *flâneur*. Por eso cita a Baudelaire, Zola, Balzac, Breton, Aragon y tantos otros autores: para evidenciar la importancia que para la literatura de la época ya tenía la experiencia de los escaparates de las calles parisinas, "las ruinas de la burguesía" y el aviso del comienzo del fin de la experiencia estética de la ciudad a pie de calle (Benjamin, 2018: 268, 423). Y es que los propios pasajes irán desapareciendo paulatinamente en beneficio de los grandes bulevares haussmanianos, colmados de comercios privados, y del tráfico, que acabarán por relegar inexorablemente la práctica del paseo estético.

El siglo XIX, así pues, se resume como la época de tránsito al capitalismo, que empapa todas las esferas de la vida y, entre ellas, las del arte y la ciudad, temas centrales de este trabajo. De ahí la obsesión de Benjamin por este siglo, pues es paradigma de esa experiencia de "umbral" que tan importante es en su filosofía; la define como los "residuos de un mundo imaginario" (Benjamin, 2018: 268).

De esta manera, para Benjamin (2018: 266), y este es nuestro punto de partida teórico, la "abstracción social", el extrañamiento y el fin de la conciencia colectiva que dan muerte a la experiencia urbana de tipo político en general y al *flâneur* en particular las ve simbolizadas por dicho urbanista, y tales cambios estructurales de la ciudad habrían llegado hasta nuestra actualidad, condicionándola plenamente. Las "grandes arterias urbanas" haussmanianas, convertidas en

"monumentos" del triunfo capitalista burgués, son hoy características de las metrópolis occidentales, y, como señalaba Benjamin, tienen una doble consecuencia. Por un lado, al verse colmadas de comercios a pie de calle y de vías para facilitar el tráfico, promueven la gentrificación, la conversión del centro en un lugar de consumo, y, en última instancia, la expulsión de la clase media-baja a la periferia, que se ve alejada de la posibilidad de pasear por estas zonas otrora disfrutadas; lo que implica, sin duda, consecuencias psicológicas, pues los habitantes se ven inscritos en un paisaje urbano muy distinto en poco tiempo por obra de este auto-declarado "*artiste démolisseur*". Por otra parte, en el plano social, dada su amplitud, los bulevares eliminan la posibilidad de revolución proletaria, esto es, de ocupación colectiva de la ciudad.

En definitiva, se produce, en términos marxistas, una alienación: el capitalismo genera enajenación en sus habitantes no solo en el plano productivo, sino también en su propio hogar. Es una alienación de tipo estético urbano. La pregunta que nos hacemos aquí, por lo tanto, es si existen en la actualidad propuestas desde el arte y la ciudad que, precisamente, traten de auto-sabotear dichos procesos enajenadores o, al menos, criticarlos en lo posible.

## 2. OBJETIVOS

En resumen, se pretende partir del hecho de que el acto de *flânerie* en las ciudades contemporáneas se ha visto peligrado debido a las reformas urbanísticas, del contexto globalizador y del sistema socioeconómico capitalista de nuestros días, convirtiendo la ciudad ya no en un espacio físico compartido, sino en un generador de no lugares. Sobre este marco teórico, la finalidad de este trabajo es, en contraposición, detectar y analizar ejemplos de producciones estéticas que denuncien y traten de revertir dicha situación.

Para ello, este texto se propone una serie de objetivos cuya satisfacción se tratará de demostrar en el apartado de resultados, tras su conveniente discusión teórica:

- Identificar las carencias que el diseño urbano occidental posee para figuras relevantes del arte urbano actual, eligiendo tres

artistas y sus correspondientes intervenciones estéticas contemporáneas a modo de ejemplo: Robert Smithson, On Kawara y Siah Armajani.

- Analizar dichas propuestas artísticas, estudiando su reflexión crítica y de tipo deconstructivo acerca de dichos márgenes de mejora urbanos.
- Comentar las potencialidades o reivindicaciones de índole constructiva de las propuestas analizadas, discutiendo su interés para la reactivación de la vida urbana.
- Relacionar, desde una perspectiva filosófica, dichas propuestas artísticas con la teoría del *flâneur* benjaminiana.

## 3. METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de esta propuesta, además de consistir en una hermenéutica adecuada al análisis de obras enmarcadas en el complejo arte contemporáneo (Marchán, 1986; García Felguera, 1994; Lucie-Smith, 1995; Maderuelo, 2006; Careri, 2013) es primordialmente bibliográfica: se realizará una lectura crítica y una interpretación sistemática de numerosas fuentes textuales.

Recordemos que el punto de partida del proyecto doctoral arriba introducido, del que este trabajo pretende ser una parte, se basa en la producción literaria, anteriormente citada, asociada de forma paradigmática con la *flânerie*. Como cabe esperar, dicha lectura crítica y profunda de las fuentes primarias viene acompañada del análisis de los recursos bibliográficos secundarios que hayan estudiado dichas obras de forma rigurosa, referenciados al final del capítulo.

Finalmente, toda metodología se basa, especialmente en el campo de las Humanidades, en un compromiso con una perspectiva filosófica, esto es, en una manera de entender qué es el ejercicio filosófico mismo y cómo debe ser realizado. Como ya se ha anunciado, la tesis y este trabajo toman la producción bibliográfica de Benjamin como hilo conductor, pero también como forma de pensamiento. Como explica Tester (1994:

98), el *Libro de los Pasajes* de Benjamin es en sí mismo una forma de *flânerie* en la ciudad, pero también en los textos y archivos, y entre conceptos a los que dedica legajos que, si bien ordenados alfabéticamente, al mismo tiempo se yuxtaponen entre sí. La *flânerie*, tanto física como textual, es una forma de establecer constelaciones, y eso pretendemos hacer aquí también. La literatura en general y la figura del *flâneur* en particular constituyen un vehículo de pensamiento para Walter Benjamin, una forma de acceder a las problemáticas de su propio tiempo, especialmente, el de la producción cultural en la era capitalista. Aquí haremos lo propio respecto a obras de arte contemporáneas donde el paseo y la ciudad tomen un lugar central. Asimismo, la consideración por parte de Benjamin de citas de diverso origen, además de obras de arte, sucesos históricos y tantas otras cuestiones necesarias para construir la imagen de la época decimonónica, esto es, su pretensión de alcanzar una "constelación", es lo que aquí pretendemos realizar a partir del análisis de tres ejemplos de la estética contemporánea en conjunción con la ya definida base teórica.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. EL *FLÂNEUR* DE BENJAMIN

Para empezar, es necesario partir de un enfoque crítico: Benjamin no realiza algo que podamos llamar una "teoría del *flâneur*" en sentido estricto, pues el concepto, más allá de los artículos donde lo desarrolla de forma explícita y paradigmática, aparece diseminado y, a veces, solo latente a lo largo de su producción bibliográfica. Más aún, tanto en sus referencias a la *flânerie* más implícitas como en las más evidentes se observa que se mezclan los comentarios más propiamente filológicos de lo que otros antecedentes escribieron sobre el paseante -realizando una descripción o incluso directa cita de sus afirmaciones- con otros análisis más personales y originales. Esto implica que, a menudo, sus reflexiones, múltiples y dispersas, acerca de la *flânerie* constituyan una constelación de ideas tanto propias como recogidas de otros, en sintonía con su complejo y asistemático estilo filosófico-literario. De ahí que la investigación de esta idea en su producción deba ser

cautelosa y crítica, siempre tentativa de qué pensaba Benjamin sobre esta figura.

En todo caso, el papel del *flâneur* en su pensamiento es evidente en varios de sus textos, incluso si en un acercamiento inicial a estos partimos de una vaga idea sobre el concepto y si atendemos meramente a sus títulos. Entre ellos, los ya mencionados en la introducción, como "El París del Segundo Imperio en Baudelaire" (1938), basado en el *exposé* "París, capital del siglo XIX" (1935) -del que hará un resumen en francés en 1939-, que le había encargado Horkheimer; recibiendo ambas duras críticas de Adorno que le conducirían a "Sobre algunos temas en Baudelaire" (1939); y que a su vez formarían parte conjunta del libro sin finalizar *Charles Baudelaire. Un lírico en la era del auge del capitalismo*. Este, a su vez, nos lleva al gran e inacabado proyecto debido a su suicidio en 1940 *Obra de los pasajes* (1927-). Puede también intuirse que la cuestión del *flâneur* aparece, a nivel estilístico y no únicamente temático, en su Infancia en Berlín hacia mil novecientos y su *Calle de dirección única*, *Diario de Moscú*, entre otras aportaciones adicionales menores. En resumen, que Benjamin no haya sido un escritor sistemático sobre este ni sobre ningún tema -con excepción del drama barroco alemán- no implica que no le dedicara una atención filosófica tendida a lo largo de toda su carrera, justificando esto nuestro intento de reflexionar sobre el papel del *flâneur* en su pensamiento.

En todo caso, es complejo tratar de capturar como define Benjamin al *flâneur*, pero entendemos que es un paso necesario para poder justificar adecuadamente por qué dicha definición reaparece en las obras de arte contemporáneo que a continuación comentaremos y, en general, para alcanzar la finalidad de este trabajo: demostrar la pregnancia de dicho concepto benjaminiano en la estética actual. Podemos afirmar que el *flâneur* una especie de figura límite, pues es un tipo social real al que se podía encontrar en las calles de las grandes capitales europeas y que, de hecho y sin ir más lejos, podemos ver encarnado en nosotros mismos en ciertos momentos privilegiados de experiencia urbana; pero también es un símbolo, una imagen conceptual que resume la dialéctica misma de las sociedades contemporáneas. Al fin y al cabo, para errar por la urbe, no en vano una actividad ociosa, se precisan ciertas facilidades

económicas; pero, al mismo tiempo, el *flâneur* es crítico con la ciudad, no es un lacayo burgués, como insiste Benjamin.

Para el Benjamin (2018: 263) comentador del surrealismo, la experiencia del pasaje -ya hemos explicado lo importante que era para él este lugar- era el último refugio del *flâneur* precisamente por ser el espacio físico que permitía la existencia de dicha figura límite. Y ello porque el pasaje en sí mismo también era un lugar de gran ambigüedad, como ya mencionábamos: eliminaba las diferencias dentro-fuera, interior-exterior, público-privado, y permitía esa experiencia del umbral tan importante de obras como *Nadja*, de Breton (1984: 17). De nuevo, tenemos una dialéctica, pues lo mismo eran los pasajes el hogar de una experiencia estética urbana genuina como su acabamiento: como decíamos, son la prefiguración de los grandes almacenes y su final anuncia el tránsito urbano como algo estrictamente mercantil.

Ahondando en este carácter límite de la *flânerie*, Benjamin (2018: 263 y ss.) ve que el *flâneur* de Baudelaire es una forma de resistencia, aunque débil, a estos procesos; no es una figura posicionada de forma clara, sino que su lugar en estos cambios capitalistas es ambiguo: en sus palabras, está en un "estadio intermedio" pues de dicho *flâneur* destaca la "melancolía", la mirada "alegórica" del "alienado", "que se posa sobre la ciudad" y aún es capaz de iluminar de forma intermitente la vida urbana como un tema estético al que redime a pesar de sus cambios cada vez más desoladores. Pero deambula y mira en solitario, no se une en una conciencia colectiva ni actúa. El *flâneur* tampoco es el ciudadano al uso de la gran capital: está en tierra de nadie, y su hogar, pero también su paisaje, en esa dialéctica que mencionamos, es "la multitud", de la que el *flâneur* es el máximo fisionomista, pero de la que, a la vez, siente cierta repulsión y superioridad moral. Asimismo, es un bohemio, pero se interesa por los lugares mercantiles, por la moda, por las mujeres. Es una figura "indecisa", así pues, en su posicionamiento económico y político; lo tilda de "asocial" -que no de anti-social- (Benjamin, 2018: 264). La pregunta es, ¿en qué ha desembocado este huracán del progreso?

### 4.2. La ciudad perdida del presente

De acuerdo con lo anterior, Benjamin se adelanta mucho a su tiempo: parece prever la existencia de ciudades como Los Ángeles, cuyos barrios son o bien comerciales o residenciales, sin posibilidad real de formas híbridas; y donde, en consecuencia, la forma de movilidad por excelencia es el automóvil, eminentemente privado. Desde nuestro presente, por lo tanto, queremos discutir ahora cómo estos textos adquieren un significado necesario de analizar: nos permite comprender la sensación generalizada de que la ciudad ya no es un espacio público. La relación con ella ha devenido utilitarista. De hecho, esta muerte de la *flânerie* la ve Benjamin (2018: 84) detectada, precisamente, por el arte: en la fotografía de Atget. Para él anuncia esa nueva forma de relación con la ciudad -la urbe como escena del crimen- donde esta aparece "desierta", "desamueblada". No es casual que afirme que fue el primer gran fotógrafo en desterrar el aura. Nuestra ciudad hoy parece carecer de dicha apariencia estética de tipo cultual, lo que nos genera una fuerte insatisfacción en nuestra experiencia urbana, cada vez más precariedad.

Al respecto, ya los autores de la literatura decimonónica del Romanticismo y, característicamente, Baudelaire, denominaban a esta nostalgia, que tanto caracteriza nuestra psicología moderna, *spleen*, término traducido a menudo como "hastío": una especie de melancolía o desasosiego crónico o, como podríamos decir hoy, una angustia "existencial". No obstante, los orígenes de esta voz francesa e inglesa se pueden rastrear hasta la medicina griega, de acuerdo con la que el bazo (*splên*) segregaba por todo el organismo el humor de la bilis negra, que producía una sensación de cansancio (Hipócrates, *Aforismos*, VI 23). Por tanto, de un sentido puramente físico como es la dolencia de un órgano, con el Romanticismo tomaría una acepción moral y estética, aludiendo a un estado vital hacia la propia sociedad: una sensación de monotonía e insatisfacción hacia una realidad que atisbamos extraña. Esta realidad sería, para el poeta francés, el espacio urbano, concretamente las calles parisinas, y también lo que el arte de Atget trató de representar. Y es, buscamos discutir y defender aquí, lo que el arte contemporáneo de tipo urbano y público pretende reivindicar nuevamente.

En definitiva, la melancolía es un temperamento propio de la Modernidad, y no un mal generado por un desequilibrio orgánico determinado. Nuestras ciudades hoy son una "estructura objetual del mundo", si recuperamos la expresión de Benjamin (2012: 136) a propósito de la realidad vivida por los personajes del drama barroco alemán: un espacio vacío donde el "objeto amado" que se ha perdido -*mutatis mutandis*, la propia *flânerie* o la ciudad como un hogar cuya cara no reconocemos- genera la melancolía. Por eso, el spleen es muy similar a un sentimiento de duelo o "luto" que pretende "reavivar, enmascarándolo, el mundo desalojado previamente" buscando con su contemplación una "satisfacción" interior (Benjamin, 2012: 137).

Creemos que este diagnóstico de la experiencia urbana como una realidad casi desoladora, tanto la de Baudelaire como la de nuestros días, lleva a pensar sin muchas tensiones en el no lugar de Augé (1998), pues la cuestión, en definitiva, es que la ciudad ya no es genuinamente habitable. Y tampoco parece tener interés, desde la óptica del mercado neoliberal, que lo sea: hoy podemos consumir productos audiovisuales con cualquier dispositivo o incluso trabajar sin salir del ámbito doméstico, con la consiguiente separación del colectivo urbano que ello implica. Esto refuerza, claro está, esa muerte de la *flânerie* que Benjamin solo podía comenzar a otear: ya no hace falta salir a la caza de experiencias visuales. De hecho, si salimos a la calle por un motivo que no sea el trabajo o el consumo, es para "desconectar" del ordenador, como experimentamos durante el confinamiento.

Ya Engels (1845) veía el fenómeno urbano como una realidad cada vez más gentrificada e individualista, poniendo de ejemplo a Londres como una ciudad donde, como Benjamin (2018: 280) cita, "se puede caminar durante horas enteras sin llegar siquiera al comienzo del fin y sin topar con el mínimo signo que permita deducir la cercanía de un terreno abierto". En razón a su "amontonamiento de tres millones y medio de seres humanos en un solo punto", se acaba descubriendo el pago que sus propios habitantes han tenido que hacer: "sacrificar la mejor parte de su humanidad para consumar todas las maravillas de la civilización de las que su ciudad rebosa", criticando así el triste individualismo que caracteriza a la multitud urbana. Resulta difícil no identificarse con esta

descripción, con esa "indiferencia brutal" y "aislamiento insensible" que no solo tiene consecuencias políticas, sino estéticas: pensemos en un inadvertido Joshua Bell (The Washington Post, 2007) o en la reciente ignorada muerte del fotógrafo René Robert en las calles. Como ya veía Simmel (2016) cada individuo, en la modernidad, solo considera sus intereses privados, conducta esta que parece que, paradójicamente, crece "cuanto más apretujados están todos en un pequeño espacio", esto es, en las metrópolis, concluye Engels y cierra la cita Benjamin.

De acuerdo a nuestra lectura, cercana a las teorías del ya citado antropólogo urbano Augé, pero también de Jane Jacobs (1961) y Richard Sennett (1974, 1994), que desarrollan dichos planteamientos desde el urbanismo y la sociología teórica, entendemos que la idea de Ciudad generada por la lógica capitalista no solo es defectuosa a la hora de acoger la *flânerie* como práctica urbana, sino que, de hecho, la escora intencionalmente para así priorizar una movilidad de relación coste-beneficio óptima. La *flânerie*, caracterizada por la exploración urbana, es todo lo contrario a un desplazamiento veloz al menor costo, precisamente aquel que evita internarse en el núcleo urbano y prioriza el tránsito por los "no lugares" diseñados a tal fin. También es, debido a su talante público, de esa búsqueda de mezclarse en la multitud en las calles y los ya arqueológicos pasajes, muy diferente de lo que los planes urbanísticos pretenden con sus barrios residenciales, que fomentan el repliegue en el ámbito doméstico. Y, sin duda, se aleja de las tecnologías de la información, que, mencionábamos, vuelven las experiencias estéticas que otrora únicamente eran posibles en el exterior urbano algo consumible de forma privada y sin necesidad de desplazamiento. Por estos motivos, creemos que Benjamin, a pesar de ser constantemente citado en la actualidad, aún precisa ser recuperado, aunque pueda resultar paradójico. Y ello porque no debe tanto ser estudiado en sentido filológico -enfoque sin duda necesario, pero ya suficientemente solventado-, como, y esto es muy benjaminiano -nos remitimos de nuevo a su *Passagen-Werk*-, estudiar al autor desde y no hasta él, "a la luz del presente", como reza el título del capítulo. La idea que se discute, en definitiva, es que la *flânerie*, en el tránsito del s. XX al XXI, toma un

papel crucial en esa buena parte del arte contemporáneo que propugna una revisión y recuperación crítica de la ciudad.

En otras palabras, si es en la literatura y en el arte donde Benjamin halla especialmente las señas de una época en plena transformación urbanística, donde el esteta deviene ciudadano en un ambiente revolucionario y, al tiempo, alienante del trabajo y la propia existencia, esto nos lleva a la cuestión del compromiso del intelectual y del artista. Este será el asunto que discutamos a continuación, clave para los resultados de esta pequeña investigación.

### 4.3. ARTE Y *FLÂNERIE* HOY

La conexión entre el *flâneur* y el arte moderno, en realidad, siempre ha estado ahí. El Sr. G. de *El pintor de la vida moderna* de Baudelaire (1863[=1995]) era impresionista y *flâneur*. El pintor contemporáneo, el poeta actual, reflexionaba el poeta, debe recorrer la ciudad y mirar a todas partes -escaparates, carruajes, anuncios, paseantes- para capturar "impresiones" estéticas y luego reflejarlas lo más rápidamente posible, para que no se escapen de la conciencia, en su obra. También la novela, en el XIX, puso como gran protagonista a la ciudad y aún hoy nos es inevitable ver nuestro entorno urbano tamizado por dichos relatos, y, a su vez, la lectura de estos textos está condicionada por nuestras propias vivencias urbanas; como ejemplifica Augé (1997[=2008]: 109), Proust y Mann forman parte de nuestra experiencia de Venecia, o Stendhal de Florencia. En el *flâneur* se reúnen ambos procesos de ida y vuelta, y, por eso mismo, la ciudad es una entidad "poética", artística.

Como ya veíamos, ya Benjamin establecía una relación entre la *flânerie* y el arte surrealista, tanto el literario como el plástico. Lo hace en comentarios tan bellos como aquellos donde, a propósito de la poesía de Rimbaud, describe la experiencia surrealista urbana de tipo onírico: "[...] La vida parecía que solo merecía la pena de vivirse allí donde el umbral entre la vigilia y el sueño quedaba desbordado como por el paso de imágenes agitándose en masa [...]" (Benjamin, 2018: 58). Esta relación entre *flânerie* y surrealismo también se evidencia en su interés ya mencionado por las fotografías de Atget, que para él anuncian la nueva forma de relación con la ciudad (Benjamin, 2018: 84). Más aún: como

se sabe, el arte contemporáneo -la fotografía, el cine- se caracteriza, para Benjamin, por la pérdida del aura en virtud de su reproductibilidad técnica, y Atget es, precisamente, para el filósofo alemán el primer fotógrafo en desterrar dicha aura de sus creaciones, de la ciudad; pues la urbe de sus imágenes no tiene ya aquella forma de belleza propia del arte tradicional. Lo interesante de la ciudad surrealista para la estética actual no aurática, lo que debe capturar el arte contemporáneo de la metrópolis moderna, no son los lugares clásicamente bellos -los turísticos o religiosos, por ejemplo- sino, precisamente, los espacios de "[…] lo extraviado, lo apartado", como los cafés, los burdeles, los patios, las tiendas, etc. (Benjamin, 2018: 83). La *flânerie* del arte contemporáneo, de la que Benjamin es teórico paradigmático, es, pues, una no romántica: una *flânerie* que se resiste por no perecer, pero que, al hacerlo, descubre su propia imposibilidad en un mundo capitalista, mercantil, veloz y cortoplacista.

Es cierto que, por reformular la conocida cita sobre el ser de Aristóteles, "arte contemporáneo" se dice de muchas maneras, y debemos comprometernos, si queremos avanzar, con una definición. Por mor de la brevedad, podemos decir que las corrientes estéticas modernas se dividen en dos grandes polos; unas han apostado por el arte por el arte, como muestran el arte abstracto o formalista, y en el plano teórico encuentran en Greenberg (1961) su gran defensor. Otras han tendido a tratar de destruir las fronteras entre el arte y la vida, como pretendía el pop art, la fotografía de Susan Sontag o la música de John Cage, pero también la teoría del arte benjaminiana, grandemente influenciada por Brecht (Buck-Morss, 1989). Entendemos que, de haber una relación entre arte y *flânerie* hoy, solo podrá darse de acuerdo con esta segunda acepción, por cuanto esta forma de deambulación es, precisamente, un intento de recuperar la relación cotidiana con la urbe y de enriquecerla estéticamente. Los proyectos de arte urbano que teorizarán y llevarán a la práctica los situacionistas van, precisamente, en esta dirección.

Tras Benjamin, otros autores se han encargado de defender estas nuevas alianzas entre la errancia urbana y el arte. Así, para Certeau (1980), la *flânerie* es una manera creativa de reapropiarse de los diferentes espacios urbanos y la llega a dominar "arte del hacer". Por lo mismo, no

es extraño que varios teóricos relacionen la *flânerie* con el juego, con la actitud infantil de recrear, de imaginar. Beretervide (2014: 16) menciona esta capacidad de la *flânerie* a propósito del poema *Sábados* de Borges, y afirma que "el tiempo del *flâneur* es un tiempo del ocio, un tiempo mítico, sin comienzo y sin fin, que se autorrenueva constantemente […]". La experiencia del tiempo y la activación de la memoria son tareas que el arte urbano puede llevar a cabo y es algo que ya Benjamin (2018: 270) reflexionaba a propósito de Bergson: los recuerdos "confluyen", "se acumulan" y funcionan de acuerdo con formas inconscientes; lo que significa, en última instancia, que la experiencia no está plenamente determinada, y pasear por la ciudad la modula azarosa y creativamente. Precisamente, para Benjamin (2018: 271), el antecedente directo de esta forma de comprender la experiencia es, una vez más, Baudelaire, pues en él ya aparece poetizada la idea de *Nachbild* o "imagen remanente" de la experiencia, cuestión que Proust desarrollará célebremente. El célebre episodio literario de la magdalena es lo que Benjamin, en el arte contemporáneo, teoriza como la experiencia del "*shock*", ese instante de rememoración que nos transporta a un pasado que, de otra manera, sería imposible evocar de nuevo. Las connotaciones políticas de este aserto son evidentes en Benjamin y, trataremos de demostrar en el siguiente apartado, también lo son para el arte urbano actual.

## 5. RESULTADOS

Tras la discusión anterior, que ha tratado de dirimir y, en última instancia, construir un marco hermenéutico de análisis de las relaciones entre *flânerie*, arte y ciudad para el contexto occidental, podemos ya atrevernos a señalar que, en el campo de la experimentación estética, buena parte de las instalaciones a partir de la segunda mitad del siglo XX reivindican el paseo y el espacio urbano de acuerdo con dichos discutidos parámetros simbólicos, estéticos y políticos. Precisamente uno de los objetivos del arte contemporáneo es generar múltiples significados que, en última instancia, dependen del espectador (Eco, 1962). Al igual que el verdadero *flâneur* no puede tener rumbo fijo, contra el discurso lineal, en el arte contemporáneo se

propone una interpretación errante, en la forma de un deambular rizomático imposible de cerrar con una significación última.

Nuestro primer ejemplo, cuya interpretación proponemos a forma de resultado de nuestra reflexión teórica anterior, tiene que ver con esa conclusión política que deducíamos de la estética benjaminiana. Si recordamos las afamadas Tesis de Benjamin (2018), el continuum imparable de ese tren desbocado que era el progreso ha demostrado su tragedia durante el duro siglo XX. Defendemos que tal es el recorrido que nos invita a hacer *Tres vigas en L*, de Robert Morris (1966) donde parecemos asistir a los fríos restos que han quedado de ese ferrocarril que fue la Modernidad. Y para conocerlos, debemos caminar entre los escombros. Están situados intencionalmente para que sus dimensiones y forma solo sean reconocibles al rodearlos. Devenimos un *flâneur* activo, un espectador implicado, un co-autor de esas *Vigas* que constituyen, por todo ello, una "obra abierta", como expresaba Eco (1962).

Espíritu similar por la importancia del paseo como escultor genuino del arte contemporáneo lo hallamos en Robert Smithson y su *Spiral Jetty* (1970). Para los artistas del *land art*, la obra es, muy habitualmente, un caminar (Maderuelo, 2006: 152). Es cierto que, como su nombre indica, dicho paseo suele ser en terrenos convencionalmente asociados a la idea de Naturaleza, tradicionalmente opuesto al de Ciudad. Sin embargo, uno de los objetivos del *land art* es, precisamente, derrumbar dicha oposición ideológica: el ser humano se define por su relación con la Tierra, y la Tierra, a su vez, ya no tiene rincones que no hayan sido condicionados por la humanidad. Pero más allá de dicha disquisición conceptual, varios de sus adeptos realizaron intervenciones urbanas. Así también, por ejemplo, lo demuestran Richard Long o Hamish Fulton, cuya obra fotográfica es conocida por recorrer el mundo andando y dando cuenta de ello con su cámara (Maderuelo, 2006: 154). Por ello, *el land art* es un ejemplo de cómo la *flânerie* permite reconectar artísticamente dos mundos convencional e interesadamente separados como son la ciudad y la naturaleza, recordándonos que se imbrican, que no se pueden separar sin violencia, al igual que se relacionaban para Smithson el *site* y *non-site*. Además, nos devuelve la idea de la actividad de la errancia como ejercicio de *poiesis* artística. Es más, en la citada

espiral de Smithson la reflexión sobre el tiempo y el espacio como laberintos son evidentes, cuestiones que inmediatamente nos retrotraen a las cuestiones de índole bergsoniana antes discutidas.

Por su parte, en una dimensión más política y socialmente comprometida, el artista iraní Siah Armajani, uno de sus grandes referentes, se caracteriza por buscar generar un arte verdaderamente urbano en sentido político, esto es, democrático (Maderuelo, 2006: 89). Así, busca la funcionalidad para la obra de arte, pero también el uso físicamente compartido de los espacios, ese cuya pérdida, precisamente Engels, Simmel o el propio Benjamin lamentaban, tal y como estudiábamos en el anterior apartado. Entre muchos ejemplos, su *Mesa de picnic para Huesca* (2020) reúne todas estas cuestiones, y nos recuerda que la práctica de la *flânerie* solo es posible si también la infraestructura urbana asegura el descanso durante su ejercicio; los espacios urbanos gentrificados olvidan la disposición de bancos u otros lugares de descanso que inviten a la *flânerie* en común, pero también a la contemplación, al disfrute del entorno compartido frente a la velocidad del mercado. La *flânerie*, como el arte público, es una manera de intervenir estéticamente en el territorio, de resignificarlo espacial y temporalmente, y así lo demuestra esta obra.

Finalmente, nuestro último ejemplo de caso es la obra minimal On Kawara, donde reencontramos el uso de grandes escalas y la preocupación por el paso del tiempo. Su arte se caracteriza por tratar de hacer patente la duración de la que -una vez más- hablaba Bergson: esa conciencia del tiempo como una entidad densa, fluida, que mencionábamos a propósito de Proust. Es un artista *flâneur* que va guardando documentación de los lugares donde ha estado, siempre, como es evidente, enmarcados en tiempos determinados; en eso consiste su obra, en reivindicar la importancia estética de lo cotidiano. Tal es lo que persiguen sus series *I Got Up*, *I Read*, *I Went*, *I Met Up*. También sirve de paradigma su proyecto conocido como El calendario de los cien años: una lista diaria de toda la gente con quien se encuentra, esto es, nada menos que los itinerarios de su *flânerie* vital, representados por medio de mapas de las ciudades donde ha deambulado (Lucie-Smith, 1995: 75). La imposibilidad de expresar la vida, la propia experiencia

urbana y los lazos sociales experimentados, al tiempo que el deseo de capturarlos, resumen sus proyectos.

Y no solo a nivel individual, sino colectivo. A este último se remite la instalación *One million years*, presentada en el Pompidou, que daba a la ciudad de París a través de un ventanal y estaba formada por doce libros sobre una mesa, cada uno con cifras que aludían en su conjunto a todos los años vividos por la Humanidad. De nuevo, estamos ante una obra de imposible representación, escritura y lectura: busca evidenciar la finitud humana, el vértigo ante el paso del tiempo, y, además, la propia París, como ve Maderuelo (2006: 203), pues no en vano la ciudad también es una suma incontable de cifras. Los números son inabarcables, pero, además, no capturan la vida, al igual que el ventanal sólo nos muestra incontables tejados que nos ocultan más que descubren la vida real de la capital. Ciudad y tiempo son cuestiones indefinibles, y el arte sirve para acercar lo que no se puede verbalizar, como decía Kant (Maderuelo, 2006: 130); en nuestro caso, para recordarnos la perdida experiencia de la *flânerie* y alertarnos de cómo no se puede explicar verbalmente, ni representar virtualmente, sino que debe ser vivida.

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos tratado de sostener cómo la idea del *flâneur*, lejos de ser una cuestión secundaria para la realidad sociopolítica y artística de nuestro tiempo, permite recorrer, en virtud de su riqueza filosófica, aspectos totalmente relevantes en lo referido a la estética contemporánea. Al respecto, creemos poder concluir que este concepto aparece, aunque sea implícitamente, en autores de subrayada importancia para la Filosofía, Antropología y Teoría del arte de las últimas décadas, tales como el propio Benjamin, Simmel, Augé o Certeau, entre tantos otros.

Tal conclusión general puede ser desglosada en una serie de reflexiones finales más específicas. Se puede, así, en primer lugar, añadir que la *flânerie* es tanto tema como problema de una relevante parte de la creación artística contemporánea, especialmente la concerniente al arte de índole pública o política.

Pero además de actuar como contenido, este ejercicio urbano modula la forma de la obra de arte, pues el paseo urbano, en estos casos, deviene la generadora de la pieza artística, imponiendo así al producto un carácter abierto, en continuo rehacerse, y una lectura, por lo mismo, plural. Como segunda conclusión, a través de tres autores ejemplo, hemos podido comprobar que la *flânerie* debería ser considerada como hilo conductor de una cierta producción artística contemporánea, y no solo como eje conceptual de sus discursos asociados.

Por otra parte, se ha analizado cómo para Benjamin el arte y la ciudad contemporáneos tienen en común la pérdida del aura. La cuestión, pues, es: ¿puede el arte contemporáneo volver a recuperarla en las calles a través de sus propuestas estéticas? Si somos consecuentes con el marco teórico y la serie de reflexiones planteadas acerca de las obras interpretadas, no: pretender recuperar el aura sería idealista, pues las condiciones sociales y económicas de producción son las que han condicionado la realidad socio-estética en la que vivimos. Ahora bien, si estamos de acuerdo en que existe una dialéctica benjaminiana en lo concerniente a la *flânerie* y el arte, ambos pueden devenir un acto de resistencia revolucionaria. Esto es, en un mundo donde el individualismo ha alienado la conciencia urbana, podemos reconceptualizar la relación arte-ciudad para el tiempo presente: el arte nos puede permitir redescubrir y resignificar los "entornos triviales", como veíamos que los denominaba Benjamin, de nuestra ciudad. Porque si bien ya no es posible un re-encantamiento del mundo, sí debemos tratar de recuperar la conciencia política de nuestro uso, disfrute y ocupación urbanos, y es posible planteárselo como objetivo estético.

Tal es, en definitiva, la misión que el arte contemporáneo de tipo urbano y político pretende satisfacer con sus propuestas, lo que demuestra nuestra hipótesis inicial de que la estética benjaminiana aún goza de vigor para la comprensión crítica de la realidad ciudadana occidental. El paseo como práctica artística se alza como una forma de reivindicación del uso público de los espacios urbanos, habitualmente acompañada de posicionamientos críticos, más o menos radicales, hacia el capitalismo. En todo caso, podemos concluir que la *flânerie* se mantiene como una

actividad de redescubrimiento urbano; ya sea en la forma de un rescate del olvido de ciertos lugares de la ciudad, o bien de una reconsideración simbólica de los centros de poder urbanos, tratando de democratizar, en última instancia, su interés estético.

## 7. REFERENCIAS


Amara, L. (2012). La escuela del aburrimiento. Sexto Piso

Augé, M. (1998). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Gedisa

Augé, M. (2008). El viaje imposible. El turismo y sus imágenes. Gedisa.

Baudelaire, C. (1995). La modernidad. En El pintor de la vida moderna, 91-95. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnico

Baudelaire, C. (2006). Las flores del mal. Cátedra

Benjamin, W. (2012). El origen del Trauerspiel alemán. Abada

Benjamin, W. (2018). Iluminaciones. Taurus

Beretervide, V. (2014). La fláneurie: una manifestación de la nostalgia. Actas del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, 15-17. MERCOSUR

Bergson, H. (1948). La evolución creadora. Aguilar

Berman, M. (1983). All That is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity. Penguin Books

Breton, A. (1984). Nadja. Seix Barral

Buck-Morss, S. (1986). The flâneur, the sandwich-man and the whore: the politics of loitering. New German Critique. Second Special Issue on Walter Benjamin, 39, 99-140

Buck-Morss, S. (1989). The Dialectics of Seeing. MIT Press

Careri, F. (2013). Walkscapes: el andar como práctica estética. Gustavo Gili

Castillo, R. (2020). Filósofos de paseo. Turner

Certeau, M. (1980). L'Invention du Quotidien. 1, Arts de Faire. Gallimard

Costa, Juan (1548). Gobierno del ciudadano. Institución Fernando el Católico

Eco, U. (1962). Obra abierta. Planeta Deagostini

Engels, F. (1975). The Condition of the Working Class in England. En Collected Works of Karl Marx and Friedrich Engels, 4, 295-596. International Publishers

Fadanelli, G. (2017). Elogio de la vagancia. Debolsillo

Fournel, V. (1867). Ce qu'on voit dans les rues de Paris. E-Dentu

Fukuyama, F. (2015). ¿El fin de la historia? Y otros ensayos. Alianza

García Felguera, Mª-S. (1993). El arte después de Auschwitz. Historia 16

Greenberg, C. (1961). Art and Culture. Beacon

Jacobs, J. (1961). The Death and Life of Great American Cities. Random House

Joyce, J. (2021). Ulises. Cátedra

Lefebvre, H. (2000). Espace et politique : le droit à la ville II. Anthropos

Lucie-Smith, E. (1995). Movimientos artísticos desde 1945. Destino

Lyotard, J.-F. (2001). La posmodernidad (Explicada a los niños). Abada

Maderuelo, J. (2006). Medio siglo de arte. Últimas tendencias. 1955-2005. Abada

Marchán, S. (1986). Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad postmoderna. Akal

Morábito, F. (2015). Berlín también se olvida. Sexto Piso

Ortega y Gasset, J. (2016). La deshumanización del arte. Espasa

Pessoa, F. (1987). Sobre literatura y arte. Alianza

Poe, E. A. (2015). El hombre de la multitud. En Cuentos. Weston

Poe, E. A. (2019). Ensayos y críticas. Fundación Editorial el perro y la rana

Proust, M. (2006). En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann. CS Ediciones

Sennett, R. (1974). The Fall of Public Man. Cambridge University Press

Sennett, R. (1994). Flesh and Stone. The Body and the City in Western Civilization. W. W. Norton & Company

Simmel, G. (2016). Las grandes ciudades y la vida intelectual. Hermida Ediciones

Solnit, R. (2020). Wanderlust. Una historia del caminar. Capitán Swing

The Washington Post (2007). Joshua Bell's 'Stop and Hear the Music' experiment. Disponible en https://youtu.be/hnOPu0_YWhw

Woolf, V. (1965). Mrs. Dalloway. Brace & World

# TEJER EL AFUERA
# POTENCIAS DEL TEXTIL EN EL ESPACIO PÚBLICO

ANNA ANDORRÀ GÓMEZ
*Universidad de Barcelona*

DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN
*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

El actual auge de las prácticas textiles no solo ha resultado en la realización de exposiciones de arte textil, sino en que estas prácticas también se produzcan y generen en el espacio público. Este hecho nos hace pensar que el textil como práctica doméstica que se relegó a las mujeres porque respondía al ideal de feminidad que, históricamente, se proyectó sobre ellas, está desbordando los confines domésticos, reclamando el afuera, desde lo colectivo y el activismo, como lugar que también pertenece a las mujeres.

Con estas premisas, el presente trabajo pretende rastrear estas prácticas textiles que habitan el espacio público para identificar de qué manera el lenguaje textil cambia y se articula en el afuera e investigar de qué modo se modifica dicho espacio. Así, podemos analizar las posibilidades de las prácticas textiles y su potencial político de intervención en la *polis* para constatar si pueden activar otras formas de hacer colectivas, no posibilitadas *en* y *por* las instituciones artísticas, que adormecen la procesualidad del textil.

La cuestión que abordamos afecta a dos elementos que se conforman como los pilares de la investigación: las prácticas textiles, que definimos como procesuales, afectivas, colectivas y memorísticas; y una aproximación crítica y política al concepto de espacio público. Todo ello nos posibilita investigar las relaciones entre ambos y sus efectos, lo que

hace surgir nuestra pregunta de investigación: ¿el textil está reivindicando la calle para liberarse de las constricciones de las instituciones y del hogar?

Partiendo de esta pregunta, seleccionamos una serie de casos de estudio que nos permiten cuestionar las potencias del textil como generador de ecologías, delimitar diversos lugares donde este se desarrolla e identificar sus diferentes modos de actuar en el espacio público. Con ello, hacemos una propuesta terminológica que nos posibilita agrupar diversas tipologías de prácticas textiles en el afuera: el textil guerrillero, el textil participativo, el textil que se desarrolla en talleres, centros cívicos y culturales y grupos de costura, y el textil en el hogar. Esta nos permite aproximarnos a las características de estas prácticas en relación con el lugar, así como a sus agencialidades.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Partiendo de nuestra pregunta de investigación y de las premisas planteadas, el objetivo principal del trabajo es el de analizar la presencia del textil en el espacio público para identificar sus potencias de intervención, basándonos en la hipótesis de que el textil tiene la capacidad, no solo de afectar al espacio público, sino de generarlo.

Este objetivo principal puede dividirse en diversos secundarios. El primero es establecer un marco conceptual que, por un lado, defina el textil desde sus capacidades procesuales, afectivas y colectivas y que, por otro, propicie un acercamiento crítico al espacio público, entendiéndolo desde su agencialidad. El segundo se basa en analizar diversos casos de estudio para comprender las potencias del textil en diversos espacios públicos. El tercero, y último, es el de generar una clasificación que nos permita establecer diversas tipologías de prácticas textiles según sus características y los lugares donde se desarrollan.

## 3. METODOLOGÍA

El marco de referencia de nuestra metodología reposa sobre diversos pilares conceptuales, que son los que componen el marco teórico en el

que situamos la investigación. Estos tienen que ver, fundamentalmente, con el modo en el que identificamos algunas problemáticas relacionadas con el espacio público, que nos permiten valorar de qué modo ubicar las potencias de las prácticas textiles. Así, por un lado, entendemos el textil desde su capacidad generativa y colectiva, para tensionar una concepción crítica del espacio público que, por otro lado, tiene que ver con la reivindicación, democracia, horizontalidad y comunidad.

## 3.1. LAS PRÁCTICAS TEXTILES COLECTIVAS Y PROCESUALES

Para aproximarnos al desbordamiento de las prácticas textiles en el espacio público, es necesario analizarlas desde algunas de sus características intrínsecas que nos permiten repensar el potencial que tienen cuando se activan en dicho espacio. Entre ellas encontramos su memoria, la cual conecta la materialidad y el hacer textil a una genealogía de mujeres y a unas formas de conocimiento alejadas del saber hegemónico. También destacamos su capacidad de generar comunidad y colectivizar, lo que nos posibilita entender las prácticas textiles como procesos y no como productos.

Rozsika Parker (2021, p. xix), por ejemplo, abordó la memoria e historia del bordado, afirmando que este no solo ha sido una manera de oprimir a las mujeres, sino que también ha funcionado como una herramienta de resistencia e independencia. La aproximación de Parker nos permite entender las asociaciones históricas que ha tenido con la idea de feminidad proyectada sobre las mujeres a lo largo de los siglos, para luego identificar de qué modo esta se ha subvertido o ha sido reapropiada por ellas a través del tejido. Nosotras creemos que dicha afirmación puede ensancharse a las prácticas textiles en general, dado que guardan el rasgo común de haber formado parte de un saber feminizado y de haber sido usadas, también, como modo de subvertir o reapropiarse la idea de feminidad.

Esta genealogía que proyecta el textil es la causante de la afectividad que su hacer resguarda. Por ejemplo, los *quilts* se relacionan con el vínculo materno, con el tacto y la intimidad de la cama y el hogar, tal como afirma la *quilter* Radka Donnell-Vogt (en Chansky, 2010, p. 686). La afectividad de estas piezas que ahora se han convertido en obras

artísticas dentro del sistema del arte, que están relacionadas con los diálogos entre temporalidades y las relaciones con los cuidados y el uso, resta adormilada, por ejemplo, en las *quilts* que, hoy en día, vemos colgadas en las paredes de muchos museos.

Además, esta memoria que ha habitado –y habita– en la vida de muchas mujeres ha hecho que el textil se constituya como una forma de comunicación y conocimiento alejado de las maneras hegemónicas de producir saber. Cabe destacar que, en la base de muchas culturas, palabra e hilo, y tejer y narrar, son lo mismo, lo que hace que muchas artistas que quieren mostrarse poseedoras de la palabra vuelvan al tejido. De esta manera, por ejemplo, en las últimas décadas del siglo XX, las artistas feministas no solo buscaban reivindicar la materia textil y desafiar las fronteras entre artes y artesanías, sino recuperar la palabra y narrarse como mujeres y artistas a través del textil (Alario Trigueros, 2015, p. 246).

Asimismo, el saber textil tiene relación con el tacto, implica corporalidad y propicia una actividad introspectiva y reflexiva que se percibe con desdén en Occidente por ser manual. Esta capacidad de introspección y reflexión se experimenta por el tipo de gestos que produce el tejer, conformados por muchos de naturaleza cíclica que, aunque de forma simplista se lean como rutinarios y monótonos, tienen capacidad creativa y reflexiva (Pérez-Bustos et al., 2019, pp. 265-267). Es más, la corporalidad presente en sus prácticas hace que, muchas veces, la acción de tejer no pueda ser explicada por las mismas tejedoras, dado que no es "racional", ni son palabras, sino que se aprende con el cuerpo (Pérez-Bustos et al., 2016, p. 56). Esta no solo conecta con temporalidades más lentas, de la repetición y del ciclo, sino que lo hace con la memoria textil previamente analizada, estableciendo, así, un diálogo con el pasado, con una genealogía de mujeres, con nuestros antepresentes[18]. Ello nos permite pensar que el textil, aunque se haga en solitario, es un hacer colectivo, porque una se une a la memoria de todas las mujeres que han habitado sus prácticas.

[18] Término propuesto por Mar Gallego, véase Gallego, M. (2020). *Como vaya yo y lo encuentre. Feminismo andaluz y otras prendas que tú no veías*. Libros.com. https://bit.ly/3snpnzX.

solitario, es un hacer colectivo, porque una se une a la memoria de todas las mujeres que han habitado sus prácticas.

Analizar el textil desde la colectividad nos permite comprenderlo como un proceso más que como un producto, como una práctica que nos posibilita habitar una memoria viva, una que se comprime y se adormece cuando se aborda como objeto en el sistema del arte. Así, aproximarnos a sus prácticas desde el proceso nos facilita entenderlo como un saber corporal, reflexivo y creativo, capaz de generar comunidad. Esto implica compartir, conectar y unir, ya que tejer es un gerundio común que habita y dilata las temporalidades. Es el proceso, que implica una memoria y una colectivización, el que genera unas potencias que creemos que deben ser activadas fuera de las instituciones artísticas, dado que pueden modificar el uso que damos al espacio público.

## 3.2. ESPACIO PÚBLICO COMO LUGAR COMÚN Y DE ACCIÓN COLECTIVA

Partimos de una concepción del espacio público en la que este no remite tanto a un lugar como a una manera de utilizarlo, y entendiendo que determinadas prácticas (como es el caso del textil) pueden ser, precisamente, generadoras de espacio público.

Mikel Sorkin proporcionó un diagnóstico sobre el espacio público que nos permite fundamentar nuestra propuesta, a saber: que se está produciendo un desvanecimiento de las políticas de proximidad y de la misma espacialidad física. La sospecha que se cierne sobre la ciudad es la de la "ageografía" (Sorkin, 2004, p. 9), consistente en una eliminación de las relaciones de la geografía local, física y cultural, y tiene consecuencias políticas. La pérdida de la ciudad –que identifica como espacio clásico de reivindicación de lo público, de la democracia– es sinónimo de la pérdida del espacio de la reivindicación. Es por ello por lo que reclama un "retorno a una urbanidad más auténtica, a una Ciudad basada en la proximidad física", entendiendo que "el esfuerzo por recuperar la Ciudad es la lucha de la democracia misma" (Sorkin, 2004, p. 13). Entendemos las prácticas que analizaremos en nuestro trabajo como parte de este proyecto de reivindicación del espacio público.

Nos interesa también la propuesta elaborada por Maria Shéhérazade Giudici (2021) cuando propone la noción de "esfera pública", como un concepto históricamente construido por la ideología del estado nación moderno, que ha contribuido al establecimiento de una división tajante y excluyente entre lo público y lo privado, que no existe en culturas no occidentales ni tampoco en la Europa premoderna. La idea de que lo público se convierte en un instrumento tutelar por parte de los estados sobre los individuos relega al ciudadano a la condición de usuario pasivo del espacio, pero no de administrador consciente del mismo. Es por ello por lo que se sugiere el concepto de "espacio común" como alternativa al "espacio público", para poner énfasis en una concepción más horizontal y participativa en el diseño y los usos de la esfera pública, con consecuencias relevantes, como el paso del consumo al cuidado, que también entronca con diversas de las propuestas que analizaremos más adelante.

La concepción del espacio público como un entorno de relaciones complejas y generativas es planteado por José María Torres Nadal cuando alude a su codificación en términos de espacio ecológico y ecologizante. Es decir, como un espacio que se basa en la misma idea de relación y que fomenta él mismo nuevos lazos generativos, entre agentes humanos y no humanos:

> Un espacio público que ya no es solo humano, que es un espacio político lleno de cuerpos diversos, de sexualidades distintas, de materias nuevas y mutantes, de entidades vivas. Un *espacio-cuerpo*. Y es este *espacio-cuerpo-público*, un espacio político que hay que cuidar y atender desde una perspectiva más allá de lo humano. Y para que estos *espacios-cuerpos* pasen a ser espacios ecologizantes que *hacen hacer ecologías*. (Torres Nadal, 2021, p. 67)

Además, Torres Nadal (2021, p. 71) postula la desterritorialización y ampliación de los límites expresivos como una de las potencias más significativas del arte. Poner el énfasis en la relación, como unidad de agencia, y hacerlo desde el convencimiento de que el arte tiene la capacidad de intervenir y afectar a las lógicas de interconexión (de ahí el paralelismo entre "pensar con" y "diseñar con"), nos parece fundamental para comprender las potencias de las prácticas del textil que analizaremos más adelante.

Nos gustaría conectar, por último, la problemática del espacio público, su gestión y la capacidad de generarlo, con un marco ya clásico, como es el que propusieron John Law y Anne Marie Moll (1993) cuando abogaban por un "materialismo relacional", en el que asumen que las cosas no existen en sí mismas sino en relación con otras, constituyéndose, de hecho, en las redes de las que forman parte. Postulan así un materialismo heterogéneo, absolutamente en sintonía con la materialidad del textil y sus enredos afectivos, socializadores y colectivos, que sugiere que los objetos materiales no son esenciales, sino que sus sentidos dependen de las múltiples aplicaciones, efectos y usos.

## 4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación derivan del análisis de una serie de proyectos y prácticas textiles que nos ha permitido estudiar en qué lugares se desarrollan y qué características tienen. Encontramos, pues, un textil guerrillero, que toma las calles con un formato reivindicativo parecido al del grafiti; un textil participativo, que se conforma a partir de proyectos colectivos con tejedoras que se formalizan en el espacio público; el textil que se desarrolla en talleres, centros cívicos y culturales y grupos de costura; y, finalmente, el textil que se hace en el hogar. Esta clasificación nos permite entender qué lugares son espacios comunes, cómo se desarrolla el textil en cada uno, qué permite en contraste con las instituciones artísticas y cómo se activan las características de las prácticas textiles antes presentadas.

### 4.1. TEXTIL GUERRILLERO: LA PRÁCTICA DEL *YARN BOMBING*

En el espacio público ha proliferado una vertiente guerrillera y activista de la textil llamada *yarn bombing*, que lleva a diversas ciudades del mundo a vestirse de ganchillo. Esta práctica fue fundada en 2005 por Magda Sayeg y, desde entonces, ha comportado que las llamadas *graffiti knitters* generen piezas en privado que luego son instaladas en la calle. De hecho, técnicamente, esta actividad se encuentra en la misma categoría legal que pintar grafitis, lo que ha comportado que, aunque nunca haya sido motivo de arresto o persecución, algunas de sus participantes hayan sido

detenidas por las autoridades (Close, 2018, pp. 868). Sin embargo, esto forma parte de sus potencias, tal como afirma Samantha Close (2018):

> Graffiti knitting speaks through creating a spectrum of participatory possibilities rather than flipping the overly reductive active/passive binary. To be effective, it requires the participation of activist knitter organizers, sometimes other contributing knitters, everyday viewers, official authorities, and detractors. Critique, disagreement, and even the removal of graffiti knitting, is thus a sign of its impact, rather than its failure. (p.872)

También, cabe destacar que esta práctica forma parte de un movimiento llamado *craftivism*, que hace activismo desde técnicas tradicionales artesanas (Close, 2018, pp. 868). Así, una práctica que se vincula a una historia por su materia y que recuerda a nuestras abuelas cosiendo, adquiere una intención activista que desborda la ciudad y permite desactivar los discursos falocéntricos impuestos en el espacio público.

Una propuesta que ejemplifica esto es *Pink M. 24 Chaffee* (2006), de Marianne Jørgensen y sus colaboradoras, realizada para protestar contra la implicación de Dinamarca en la guerra de Irak de 2006 (figs. 1 y 2). Esta permitió contraponer lo amenazante que deviene un tanque con la reconfortante seguridad y cuidado que aporta la lana (Hermanson, 2012, p. 5). Además, también se genera contraste entre ambos a través del color, el rosa, asociado con las ideas de feminidad, domesticidad y no-autoridad, desestabilizando, así, el poder simbólico del tanque (Pentney, 2008). De esta manera, el tejido consigue desactivar el poder simbólico del tanque, ocultándolo, casi con un abrazo, y silenciando su carácter monumental. En este sentido, creemos que se confrontan sus modos de relacionarse con el espacio público: mientras el tanque lo ocupa y destruye, el textil lo genera.

**FIGURA 1.** Marianne Jørgensen y sus colaboradoras en 2006 revistiendo el tanque. Fotografía de Barbara Katzin.




Fuente: Kunsten.nu

**FIGURA 2.** *Pink M. 24 Chaffee,* tanque revestido de ganchillo por Marianne Jørgensen y sus colaboradoras en 2006.



Fuente: ResearchGate.net

## 4.2. TEXTIL PARTICIPATIVO: *TEJIENDO LA CALLE*

Las propuestas del *yarn bombing* también podrían ser un ejemplo de textil participativo, pero creemos que su rasgo característico es el activismo. En cambio, hemos identificado que el textil participativo aúna proyectos que no buscan un activismo guerrillero, sino que se caracterizan por generar procesos de comunidad y de autogestión del espacio. Por consiguiente, hemos reconocido el proyecto *Tejiendo la calle*, que nace y vive en un pueblo de Extremadura, Valverde de la Vera, como ejemplo ello. Este empezó cuando la Asociación Cultural y Juvenil "La Chorrera" organizó la semana cultural del pueblo. Para la ocasión, propusieron a Marina Fernández Ramos, arquitecta y diseñadora de producto nacida allí, una exposición de sus obras. En lugar de ello, Fernández Ramos sugirió hacer un proyecto colaborativo que pudiera aportar algo al pueblo. De ahí nació Tejiendo la calle, en las Navidades de 2012: junto a quince vecinas, tejieron a mano parasoles para cubrir las calles y dar sombra en verano, lo cual lleva haciéndose desde entonces (Fernández Ramos, 2021, pp. 8-11) (figs. 3 y 4).

Creemos que este proyecto desvela algunas de las potencias del textil, ya que, por un lado, en él las mujeres toman la calle que históricamente les ha sido negada y, por otro, rompe con las ideas de canon artístico y de genio individual propias de la historiografía tradicional. Este proyecto presenta procesos que difuminan las fronteras entre arte y artesanía y fomenta un hacer en colectivo. Sin embargo, encontramos las complejidades que esto supone en las mismas conversaciones que Fernández Ramos (2021, p. 116) recoge en el libro del proyecto:

- Luciano: Ya vais a colgar los pingos.
- Rocío: No son pingos, son obras de arte hechas por las mujeres.
- Luciano: Aquí siempre han sido pingos.

El textil que protagoniza *Tejiendo la calle* no comprende solo los parasoles resultantes, sino que es un proceso, un tejer que genera reuniones, puntos de encuentro y colectividad. Un ejemplo es la frase de Julia, recogida en el libro: "He hecho buñuelos para alegrar la vida a las tejedoras en la reunión de esta tarde, no os privéis" (Fernández Ramos, 2021, p. 212). Es más, es una actividad que no solo implica a la gente que

tejía antes del proyecto, sino que motiva a que otras personas aprendan a coser. Un ejemplo es el de Candelita, quien afirma que ha descubierto que le encanta tejer y que se ha convertido en su vicio (Fernández Ramos, 2021, p. 215).

**FIGURA 3.** *Tejiendo la calle*, 2019. Fotografía de Asier Rua.



Fuente: Submarina.info

**FIGURA 4.** Vecina enseñando un parasol del proyecto *Tejiendo la calle* en 2019. Fotografía de Asier Rua.



Fuente: Submarina.info

Esta sociabilización y el aprendizaje textil constatan que "la enseñanza del hacer textil genera relaciones y permite intercambios que se traducen en formas particulares de cuidado" (Pérez-Bustos et al., 2019, p. 261). Finalmente, cabe destacar que este proyecto vive gracias a la implicación de las vecinas, que hacen que se haya convertido en una actividad anual que sigue viva, incluso en tiempos de pandemia. De esta manera, *Tejiendo la calle* acaba siendo un proyecto que forma parte de la vida del pueblo, lo que hace que sus vecinas afirmen que Valverde de la Vera se queda desnudo cuando se quitan los parasoles (Fernández Ramos, 2021, p. 267). Esta actividad, tal y como se puede constatar con los testimonios de las participantes, aporta colectividad, afectividad y nuevas maneras creativas de habitar su localidad.

### 4.3. TEXTIL EN TALLERES, CENTROS CÍVICOS Y CULTURALES Y GRUPOS DE COSTURA

Además de constatar que el textil está tomando las calles, encontramos otros lugares donde este se articula generando ecologías y espacios comunes. Uno es el caso de los talleres textiles donde se fomenta el aprendizaje colectivo y el hacer procesual, como es el caso del Taller Escuela y Tienda Textil Teranyina, fundado en Barcelona en 1987 por la artista textil Teresa Rosa Aguayo (fig. 5).[19] En él se generan cursos de aprendizaje de diversas técnicas textiles, a la vez que se conforma como un espacio donde exponer obras y vender piezas de ropa que generan sus tejedoras. Así, en el taller prima la autogestión y el textil como proceso, deviniendo un lugar alternativo donde tejer, aprender y narrar.

[19] Véase la web del taller, escuela y tienda textil: https://bit.ly/3KUd5FB.

**FIGURA 5.** Taller Escuela y Tienda Textil Teranyina en Barcelona.



Fuente: Barcelonafabrica.com

Esto no solo ocurre en talleres específicamente textiles, sino en otros centros cívicos o culturales, en los cuales hay, también, un auge de actividades textiles. Un ejemplo de ello es el centro cultural Casa Elizalde de Barcelona, donde este año se han organizado talleres textiles a cargo de la artista y docente Francesca Piñol. Uno fue el "Taller de creació de fils", donde se experimentaba el tejer con nuevos materiales procedentes de nuestro entorno cercano y actual, como los plásticos de regalos.[20] Otro se tituló "Taller de teixir experimental", en él se investigaban nuevas técnicas para trabajar con el telar que posibilitasen generar tejidos con volumen, poniendo énfasis en la generación en las sensaciones táctiles.[21]

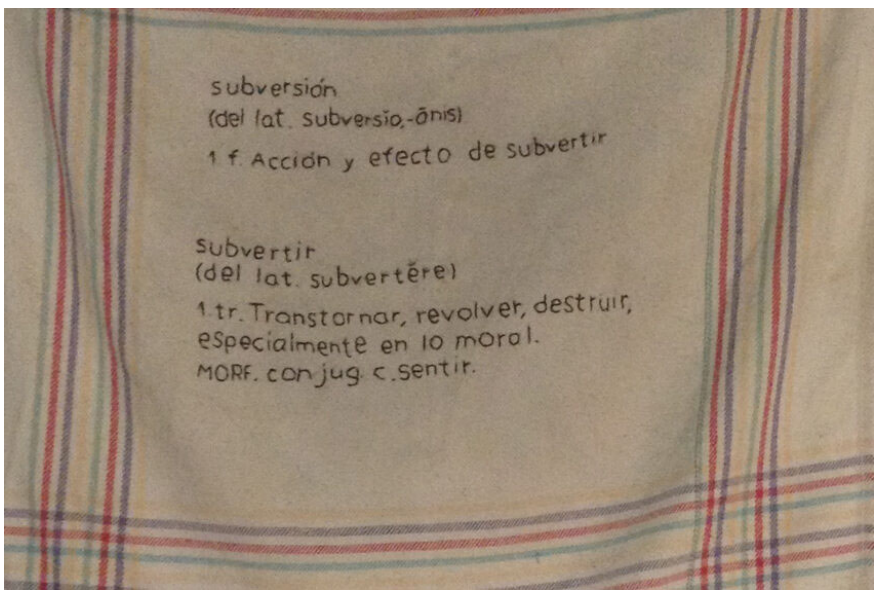
Finalmente, cabe destacar que también hay una proliferación de los grupos de costura, donde sus participantes organizan encuentros en los que se teje de forma periódica. Es el caso del grupo Mitja Subversiva,

[20] Véase la descripción del taller en la web de Casa Elizalde: https://bit.ly/39AqLbK.

[21] Véase la descripción del taller en la web de Casa Elizalde: https://bit.ly/3ynuvYE.

que se reúne en la librería La Caníbal, en Barcelona. Este se basa en el grupo de punto subversivo de la librería La Marabunta de Madrid, el cual, coordinado por María Bilbao, nace influenciado por las arpilleras chilenas o los grupos Stitch 'n Bitch de Estados Unidos. Mitja Subversiva es un grupo abierto que no tiene requisitos previos de acceso. Las tejedoras se reúnen cada quince días y, durante la pandemia, hicieron encuentros telemáticos, lo que en 2021 derivó a un formato híbrido. Sus reuniones fomentan la tertulia feminista y el intercambio de referentes. Además, han realizado bordados e intervenciones en espacios públicos, como también fanzines y recitales (fig. 8).[22] Así, este tipo de grupos se conforman como lugares donde reunirse y compartir de manera horizontal y colectiva.

**FIGURA 8.** *Subvertir: trastornar, revolver, destruir, especialmente lo moral. Se conjuga como sentir*, de Irene Pérez, una de las primeras piezas que surgieron del grupo de punto subversivo.




Fuente: Lacanibal.net

[22] Véase la descripción del grupo: https://bit.ly/3Fpuy7P.

En definitiva, todos estos lugares de encuentro posibilitan una autogestión que, por ser disidente y alejada de las instituciones artísticas, permite libertad creativa y la adaptación a las necesidades de las tejedoras. Es más, el tejer es narrar, es unirse, vincularse, es un proceso en el que encontrar espacios de (auto)cuidado.

### 4.4. EL TEXTIL EN EL HOGAR

Aunque hayamos identificado que las prácticas textiles salen del hogar para generar espacio público en el afuera, incluso desligándose de las instituciones artísticas que las someten a los valores y sesgos del sistema del arte, creemos necesario afirmar que el hogar también ha devenido un espacio común. Sí que es importante estudiar cómo se desarrollan las prácticas textiles que han salido del ámbito doméstico al que han estado confinadas para subvertir la idea proyectada sobre ellas, históricamente, de feminidad. Sin embargo, pensar solo desde estos parámetros, y pudiendo caer en la trampa de valorar más la subversión del "tomar la calle" y del espacio reconocido como público, es contradecirse con la necesidad feminista de replantear la jerarquía patriarcal entre el espacio privado y el público. El hogar ha sido un lugar donde la mayoría de las mujeres han aprendido a coser, junto a sus abuelas, madres y hermanas; han tejido, creado y compartido. Aunque este no tenga la visibilidad del afuera, el textil lo configura como un espacio común, en la medida en que "lo personal es político". La casa también es, y ha sido, un lugar donde el textil ha devenido colectivo y procesual, un lugar donde se han compartido vivencias mientras se cosía, se charlaba y se generaba comunidad.

## 5. DISCUSIÓN

La investigación realizada en este capítulo pretende analizar si la materia y el hacer textil son generadores de espacio público. Trazar las características de ambos y sus tensiones permite entender que el textil tiene la capacidad de democratizar y horizontalizar los lugares en los que se inserta. Sin embargo, consideramos que la posibilidad de producir espacio público no solo se da desde el textil, sino que también se

consigue desde diversas prácticas artísticas activistas, colectivas o participativas. Por un lado, las activistas tienen la posibilidad de mostrar, desde la reivindicación, las jerarquías y poderes que operan en dicho espacio y, así, generar un espacio común. Por otro lado, las colectivas y participativas permiten unir, a partir de procesos artísticos, a diversos agentes sociales para que repiensen los usos de los espacios llamados públicos y generen lugares de creación y conocimientos colectivos. Aun así, ampliar el foco de nuestro trabajo a ello nos hubiera alejado de las especificidades políticas y feministas que la textil cobija, dado que resguarda una memoria y un *modus operandi* propios. Esto nos permite identificar contradicciones y posibilidades singulares, pero amplias.

Cabe destacar, también, las intervenciones en este por parte de los movimientos sociales, las cuales han permitido retomar las calles y generar comunidad, como es el caso del movimiento feminista o el LGTBIQ+. Estos movimientos nos posibilitan observar cómo el espacio público puede devenir un lugar de visibilidad y que el encuentro y la colectivización permiten reformular las bases bajo las cuales se configura. Así, abren el camino para alzar la voz contra la violencia que se ejerce en él y desconfiguran su supuesta pasividad, definiéndolo como un espacio político.

Consideramos interesante, por otra parte, estudiar cómo muchas de estas movilizaciones hacen uso, por ejemplo, de piezas textiles. Uno es el caso de las sufragistas, muchas de las cuales utilizaron el bordado para fines militantes, creando, colectivamente, pancartas cosidas a mano (Robertson y Vinebaum, 2016, p. 8). Otro ejemplo es el *NAMES Project AIDS Memorial Quilt* (1987), un *quilt* que conmemoraba a las víctimas de la pandemia del sida. Esta se extendió en el National Mall de Washington y permitió hacer del duelo activismo público (Chansky, 2010, p. 683). Tal como afirma la teórica feminista Elaine Showalter (en Chansky, 2010, p. 683): "We see the continued vitality of the quilt metaphor, its powers of change and renewal, and its potential to unify and heal".

En definitiva, el espacio público tiene agencia y diversas prácticas y acciones la muestran y, a su vez, reclaman dicho espacio como realmente público, común, horizontal y democrático. Ello evidencia que

las tensiones que habitan en él se pueden identificar desde las prácticas textiles propuestas, pero también desde prácticas artísticas activistas, colectivas y participativas, y desde los movimientos sociales. Sin embargo, el textil en el espacio público, en concreto, nos posibilita entender las características de su materia y las posibilidades políticas que tiene de generar lugares comunes y públicos, a través de sus modos de hacer que tanto tienen que ver con su memoria.

## 6. CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación era analizar la presencia del textil en el espacio público para identificar sus potencias de intervención en este. Para poderlo llevar a cabo hemos tenido que definir el textil y el espacio público bajo unos parámetros que nos permitieran concretar sus tensiones, sus puntos de contacto y sus características propias. Esto nos ha permitido analizar los diferentes modos que tiene el textil de operar en el espacio público, a partir de la generación de agrupaciones desde las cuales estudiar las formas que tiene de hacer comunidad, fomentar el aprendizaje y promover otras formas de organizar el espacio y autogestionarlo.

En primer lugar, hemos identificado un textil guerrillero, analizado a partir de la práctica del *yarn bombing*, en concreto a través de la propuesta *Pink M. 24 Chaffee*. Esta nos ha permitido constatar nuestra hipótesis de partida al ver cómo el textil, no solo dialoga con el espacio público, sino que es él el que lo genera. Además, esta propuesta ha brindado matices a nuestras premisas, como la posibilidad del textil de visibilizar y desactivar el poder erigido históricamente en este espacio, erradicándolo al arropar las figuras que lo sustentan, como los tanques.

En segundo lugar, las prácticas textiles participativas nos han permitido estudiar de qué manera el textil es un hacer procesual y común que permite autogestionar ciertos espacios, como es el caso de *Tejiendo la calle*, el cual ha facilitado que las vecinas de un pueblo de Extremadura tejan su propio espacio público, confirmando, nuevamente, la hipótesis de partida. En este caso, el saber textil se convierte en una memoria común, un proceso que genera

comunidad. Aquí, el espacio deviene público cuando las vecinas lo gestionan, entre todas, cada año.

En tercer lugar, hemos identificado otros espacios públicos que han añadido matices a la hipótesis de partida, dado que la noción de espacio público se amplía a lugares como talleres textiles, centros cívicos y culturales y grupos de costura. En ellos prima, una vez más, la unión, el compartir, el aprender y el proceso.

Finalmente, en cuarto lugar, hemos detectado que el hogar puede leerse como un lugar íntimo y personal y, por lo tanto, privado, pero nosotras lo hemos comprendido como espacio también político y común. Reiterar en que el hogar es un espacio privado, siguiendo la dicotomía patriarcal entre este y el público, se aleja de la aproximación feminista desde la cual estudiamos el textil y el espacio. De esta manera, afirmamos que los hogares son lugares de encuentro y aprendizaje familiar y entre amigas y vecinas, donde el tejer ha estado presente como práctica de unión y saber colectivo y como creador de espacios de cuidados.

En definitiva, hemos podido analizar cómo las prácticas textiles son generadoras de espacio común a partir de una serie de casos de estudio que nos han permitido poner a prueba la hipótesis de partida, corroborarla y aportarle matices. Ello nos ha demostrado como el textil, más allá de generar espacio público, se conforma como un lenguaje horizontal, afectivo y comunitario que permite desactivar los poderes históricos que han habitado en dicho espacio.

## 7. APOYOS

El presente trabajo ha contado con el apoyo y se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D TEIDE – *Temporalidades de Emergencia. Imaginarios, Diagnósticos y Ecologías* (PID2020-120564GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

## 8. REFERENCIAS

Alario Trigueros, M. T. (2015). Tejer y narrar en la plástica española contemporánea. En A. Puleo (Ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 241-262). Plaza y Valdés.

Chansky, R. A. (2010). A Stitch in Time: Third-Wave Feminist Reclamation of Needle Imagery. *The Journal of Popular Culture, 43*(4), 681-700.

Close, S. (2018). Knitting Activism, Knitting Gender, Knitting Race. *International Journal of Communication, 12*, 867-889.

Fernández Ramos, M. (2021). *Tejiendo la calle*. RUA Ediciones.

Hermanson, T. (18-22 de setiembre de 2012). *Knitting as Dissent: Female Resistance in America Since the Revolutionary War* [Acta de simposio]. 13o simposio bienal de la Textile Society of America: Textiles and Politics, Washington D.C., Estados Unidos.

Law, J. y Moll. A. M. (1993). Notas sobre el materialismo (J. M. Iranzo, Trad.). *Política y Sociedad, 14*, 47-57.

Parker, R. (2021). *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. Bloomsbury Visual Arts. (Trabajo original publicado en 1984).

Pentney, B. A. (2008). Feminism, Activism, and Knitting: Are the Fibre Arts a Viable Mode for Feminist Political Action*?, Thirdspace: A Journal of Feminist Theory and Culture, 8*(1).

Pérez-Bustos, T., Tobar-Roa, V. y Márquez-Gutiérrez, S. (2016). Etnografías de los contactos. Reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento, *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (26), 47-66.

Pérez-Bustos, T., Chocontá-Piraquive, A., Rincón-Rincón, C. y Sánchez-Aldana, E. (2019). Hacer-se textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles, *Tabula rasa*, (32), 249-270.

Robertson, K. y Vinebaum, L. (2016). Crafting Community, *TEXTILE*, *14*(1), 2-13.

Shéhérazade Giudici, M. (2021). Comunalizar la ciudad: Del consumo al cuidado. En S. Meschede y F. Quiroga (Eds.), *Mutaciones en el espacio público* (pp. 55-62). Bartlebooth y Concomitentes.

Sorkin M. (Coord.) (2004). *Variaciones sobre un parque temático. La nueva ciudad americana y el fin del espacio público*. Gustavo Gili.

Torres Nadal, J. M. (2021). La vida, el espacio público, la pandemia y la arquitectura. En S. Meschede y F. Quiroga (Eds.), *Mutaciones en el espacio público* (pp.63-76). Bartlebooth y Concomitentes.

# "¿SERÁ EL AMOR O SERÁ LA COSTUMBRE?" UN ANÁLISIS DEL TIEMPO EN *LAS CINÉPHILAS* (MARÍA ÁLVAREZ, 2017)

ELENA GALEA POZO
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

La cineasta argentina María Álvarez (Buenos Aires, 1976) grabó durante la cuarentena una serie de videollamadas grupales con otros cineastas bajo el título *El documental y la distancia (Conversaciones en cuarentena)*. En cada vídeo aparecen las siguientes citas a saber:

1. «Todos los males del hombre proceden de su incapacidad de quedarse quieto en su habitación.» (Pascal)
2. «El verdadero viaje no consiste en ver nuevos paisajes, sino en tener ojos nuevos.» (Marcel Proust)
3. «La realidad no sólo es apasionante, es casi incontable.» (Rodolfo Walsh)

Estas citas pueden servir como pilares del trabajo de Álvarez, que abre con *Las cinéphilas* una trilogía en la que recopila y comparte testimonios de los miembros más longevos de nuestra sociedad, con especial interés en las mujeres. *Las cinéphilas* (2017), *El tiempo perdido* (2020) y *Las cercanas* (2021) hablan, o mejor dicho sus personajes hablan, de cosas cotidianas, de sentimientos universales, de recuerdos, de libros, de películas, de música, de arte.

La elección de protagonistas que han vivido una vida larga permite a Álvarez documentar una historia rica en contenido, ya que sus personajes poseen una base de datos de experiencias y recuerdos muy amplia. Justamente esto se combina con la pasión por el cine y el uso de este como elemento para ilustrar sus vidas comparándolas con historias

de ficción, y en otro símil más físico: la paulatina desaparición del consumo de cine en salas y de los cuerpos, de los seres humanos, cuando físicamente su vida se acaba. Todo esto, que ocupa un espacio y un tiempo, reflexiona sobre el tiempo y sobre el no-tiempo, sobre un presente que «acumula el pasado», un pasado necesario para definir a una persona. Sobre la génesis de *Las cinéphilas,* la directora dice que «más allá del amor por las películas, me interesaba la sala de cine como lugar de contención de la soledad y el paso del tiempo.» (Álvarez en Cuéllar, 2021) Ambos, olvidados socialmente, resisten, a pesar de que su número merme.

Los horarios de las salas de cines en lugares de exhibición suelen ir desde las 16:00 hasta las 22:00, e incluso hasta la 01:00 de la mañana. En *Las cinéphilas* probablemente también tengan estos horarios, aunque cambie el huso horario. En Argentina, están sentadas en sus butacas Norma Bárbaro en Buenos Aires, por ejemplo, en la Sala Lugones, en el Gaumont, y en el BAFICI o en el MPIFF, en Mar del Plata Estela Clavería, mientras Lucía Aguirre y Leopoldina Novoa hacen lo mismo, pero en la sala Chaplin o la Lumière del cine universitario del Uruguay, en Montevideo. También, la misma acción harán Paloma Diez-Picasso y Chelo Plaza, pero en el Cine Doré en Madrid.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta ponencia serán catalogar el tiempo –los tiempos– cinematográfico: establecer los distintos momentos temporales del documental y su función dentro del orden temporal total del filme; y comprobar si el documental funciona como crítica del tratamiento de la sociedad *hiperveloz* a la tercera edad.

Buscaremos comprobar que existe en el documental una reflexión sobre el paso y la percepción del tiempo, que a su vez es puesta en práctica a través de entrevistas por mujeres de la tercera edad y su cinefilia, mientras también se hace una crítica a la pérdida de la afluencia de público en el consumo de cine en salas. Para ello, después de estos datos sobre las *cinéphilas* veremos cómo estos temas se desarrollan desde el punto de vista del documental y su estructura, cómo se engloban dentro

de distintos tiempos o momentos temporales e investigan la vejez frente al paso del tiempo, así como el análisis y símil que la cineasta hace de la desaparición del consumo de cine en salas (hecho físico) con el envejecimiento y el fin de la vida humana.

## 3. METODOLOGÍA

Partiendo de la premisa del cineasta Bill Nichols (1997:42) de que «el documental como concepto o práctica no ocupa un territorio fijo. No moviliza un inventario finito de técnicas, no aborda un número establecido de temas y no adopta una taxonomía conocida en detalle de formas, estilos o modalidades», se investigará el retrato de la cineasta argentina María Álvarez de la vejez, la soledad, el arte y la cinefilia en *Las cinéphilas* (2017).

Se analizará el tiempo desde la clasificación básica que Mitry (2002: 313) ofrece:

> El estudio de la noción de tiempo puede ser abordado siguiendo dos caminos distintos: el estudio del parámetro tiempo de la mecánica, y el estudio de la noción de duración psicológica. Tiempo y duración son complementarios de un mismo concepto, unas veces *representado* por un elemento de medición arbitrariamente elegido, otras *experimentado* por el ser en su yo profundo.

Metodológicamente, por un lado, nos apoyaremos en *La Imagen-Tiempo* de Gilles Deleuze, así como en *Atrapad el Tiempo* del cineasta soviético Andréi Tarkovski; y, por otro lado, en *La representación de la realidad* de Bill Nichols y *Dirección de documentales,* de Michael Rabiger, para establecer algunas claves de la representación de etnografía en el medio cinematográfico.

## 4. EL DOCUMENTAL: LA ENTREVISTA ETERNA

Norma, una de las *cinéphilas*, hace una propuesta de montaje cinematográfico sobre cómo comenzar el documental: «Yo empezaría con imágenes de las *cinéphilas*, pero mudo, ningún sonido, absolutamente cine mudo. Una imagen, otra imagen, otra imagen. Después viene el título: *Las cinéphilas*. Y después apareces vos,

actuando y explicando: ¿Dónde van estas señoras? ¿Las seguimos? ¿De dónde vienen? ¿No trabajan? ¿Tienen tanto tiempo libre? ¿Dónde van? ¿Van solas? ¿Van acompañadas?» (Álvarez, 2017: 00:07:50 – 00:08:27) Después explica que realmente es un plagio, que es de una película de Fellini.

Estas preguntas se van contestando mientras pasa la película, y con estas respuestas se construye un concepto de 'cinéfila': «Desde que me jubilé vengo todos los días», «Vengo a evadirme», «Generalmente cuando no tengo nada que hacer... a la filmoteca, porque si no la casa se me cae encima en invierno porque es muy fría y allí la calefacción es gratis; en verano, allí hay aire acondicionado y es gratis, y luego tienes la elección de "a ver qué película me ponen"», «Espectadora no soy porque me comprometo con la película», «3 o 4 películas al día», «¿Cuáles tacho? Las que ya vi, las que no me interesan, que son pocas», «Un cinéfilo tiene que haber buscado, es uno que es capaz de atravesarse la ciudad para ir a ver una película en algún lugar».

Tradicionalmente, y en la mayoría de los casos, el cine documental busca la verosimilitud y la verdad histórica, en ocasiones, sin importarles la trascendencia o la realidad personal de los actores sociales.

> El cine de observación ofrece al espectador una oportunidad de echar un vistazo y oír casi por casualidad un retazo de la experiencia vivida de otras personas, de encontrar sentido a los ritmos característicos de la vida cotidiana, de ver los colores, las formas y las relaciones espaciales entre las personas y sus posesiones, de escuchar la entonación, la inflexión y los acentos que dan al lenguaje hablado su «textura» y que distinguen a un hablante nativo de otro. (Nichols, 1997:76)

Según Rabiger (2005: 240), «la parte filosófica del documental se divide en dos ramas: la intercesional y la no-intercesional, *cinema verité* o cine directo o de observación». En el caso que nos ocupa no hay *voz en off*, la estructura se basa en entrevistas y se escucha al entrevistador, en este caso la directora, dirigiendo así también las conversaciones, creando así la estructura cinematográfica que sigue el documental.

*Las cinéphilas* pertenecen al cine directo o *cinéma verité*, ya que Álvarez participa de forma abierta en su documental y muestra su subjetividad y

corporeidad (sus manos o su voz). Por otro lado, «en el cine documental, destacan cuatro modalidades de representación como patrones organizativos dominantes en torno a los que se estructuran la mayoría de los textos: expositiva, de observación, interactiva y reflexiva» (Nichols, 1997: 65) Y aunque las modalidades tienden a combinarse, el objetivo que persiguen no cambia. En este documental se combinan la observación, la interacción y la reflexión.

Para la estructura del documental, María Álvarez utilizó como referencia la estructura del libro *Chicas muertas* (2014), de la escritora argentina Selva Almada. *Chicas muertas* relata la crónica de tres asesinatos a tres mujeres de distintas provincias de Argentina en los años 1980 a la vez que combina contenido autobiográfico. Del mismo modo que en la novela de no-ficción, la cineasta teje una red entre las mujeres utilizando características que comparten: el amor por el cine, una edad avanzada, jubilación y, aparentemente, soledad, y su propio pensamiento de «yo» futuro.

Y, es que,

> el documental es […] una obra en construcción. Nos proporciona muchos datos de su autor y hace ostensible su tema central. Nos guste o no es nuestra propia ideología lo que expresamos en la pantalla, de manera que si utilizamos la inteligencia en las películas que dirigimos, estamos analizando nuestras creencias y nuestra propia evolución. (Rabiger, 2005: 238).

Además, esta naturaleza de obra en construcción permite alteraciones a pesar de tener un guion previamente planeado. El uso de la entrevista como mecanismo narrativo para tejer la red de *cinéphilas* ofrece información a la vez que explica las acciones que acaban de ocurrir o que van a ocurrir a continuación de este diálogo. En el documental interactivo «la autoridad textual se desplaza hacia los actores sociales reclutados: sus comentarios y respuestas ofrecen una parte esencial de la argumentación de la película» (Nichols, 1997: 79). En el caso que analizamos, la entrevista permite improvisar, reelaborar la idea que comenzó con la pregunta. La autora tiene el privilegio de la intimidad con las entrevistadas con las que dialoga y a las que filma. Además, escuchar la voz de Álvarez preguntar, apuntar cosas y en ocasiones

responder rompe realmente todas las pantallas, es decir, todo puede ser fuera de campo o dentro de campo, ya que dentro pertenece a *Las cinéphilas* como filme, a un tiempo siempre presente, y fuera pertenece a la vida real, un tiempo que transcurre y ahora es pasado.

Que los protagonistas hacen la película es algo evidente, pero a pesar del montaje y todas las ideas nuevas que ofrece a partir de la combinación, en el caso del que hablamos podemos citar a Tarkovski (2016: 161) y su idea sobre el montaje: «el montaje como tal no aporta ninguna cualidad nueva, sino que revela sólo lo que ya existía en los planos que ahora se han unido entre sí.» Por su parte, Deleuze (1987: 56) nos dice que

> el propio montaje constituye el todo, y nos da así la imagen «del» tiempo. Es, por tanto, el acto principal del cine. El tiempo es necesariamente una representación indirecta, porque emana del montaje que liga una imagen-movimiento a otra. Por eso este enlace no puede ser una simple yuxtaposición: el todo no es una adición, así como el tiempo no es una sucesión de presentes.

Con las *cinéphilas*, se construye una historia compacta en la que los recuerdos de vidas largas llenas de experiencias se mezclan, se confunden con los relatos de las películas que las protagonistas han visto y de las que recuerdan escenas y sentimientos, el *pathos* cinematográfico se transforma en un nuevo *pathos* que ahora contiene el original y la lectura de estas *actrices.*

## 5. UN CATÁLOGO DE *TIEMPOS*

Norma acude a un grupo de lectura de *En busca del tiempo perdido*, donde la cámara la sigue. Para la clasificación del tiempo que se propone, el parlamento en la reunión sobre los dioses griegos del tiempo es muy certero:

> Los griegos tenían sobre el tiempo dos dioses: Cronos y Kairós. Cronos es el tiempo cronológico que va pasando, va pasando y que te va lamiendo. Y Kairós es la epifanía, una iluminación, un *flash*, una reminiscencia. En esa reminiscencia se recupera el pasado. Lo que recupera Proust es, que al mismo tiempo que esa persona es vieja y está casi al final, tiene un pie en el principio y un pie en el final. (Álvarez, 2017: 00:45:37 - 00:46:42)

Estos dos tiempos reales físicos serán el esqueleto que sustente el orden temporal de la película, construido para ser lineal, y de esta forma subrayar la idea de la temporalidad humana y los cuerpos como recipientes de cantidades de tiempo. De este modo, cinematográficamente, Álvarez usa con frecuencia para decirnos que el día se acaba un plano de un atardecer, como ocurre al fin del documental, o utiliza primeros planos o planos detalle de los *actores* y *actrices* en esta película y los signos del paso del tiempo en sus cuerpos:

> el cuerpo nunca está en presente, contiene el antes y el después, la fatiga, la espera. […] La actitud cotidiana es lo que pone el antes y el después en el cuerpo, el tiempo en el cuerpo, el cuerpo como revelador del término. (Deleuze, 1985: 251-252).

## 5.1. EL TIEMPO PERDIDO

Al hablar de tiempo tangible nos referimos a segundos, minutos, horas. El tiempo vivido. Elementos técnicos que se pueden definir y calificar con una serie específica de términos: rápido, lento, muerto, corto. Para clasificar los momentos temporales tangibles, o más el tiempo del metraje (74 minutos en total), optamos por dividirlos en el tiempo del propio documental, y el tiempo que las *cinéphilas*, las protagonistas, aparecen en pantalla (medido en el tiempo real en que aparecen, y también en los indicadores de tiempo: relojes, horarios, fechas y signos lingüísticos).

### 5.1.1. El tiempo de *Las cinéphilas*

El tiempo total del metraje de *Las cinéphilas* comprende 74 minutos. En este documental, la representación y la concepción del tiempo fluctúan dependiendo de cuál de las protagonistas aparezca en pantalla (plano espaciotemporal) y del tiempo de la acción que están contando, bien sea un recuerdo (directo o indirecto, propio o ajeno) o bien pertenezca a una película de la que están hablando.

Álvarez (2017), en sus *Notas breves sobre el montaje de «Las cinéphilas» (de 20□□)* ofrece una especie de diario con anotaciones con ideas esenciales, por ejemplo, la nota 18: «corte es manipulación. Plano secuencia es verdad.» Y, a pesar de esto, el resultado final es un metraje con cortes,

yuxtaposiciones y planos secuencia. No obstante, Tarkovski (2016: 27) defiende que:

> la imagen cinematográfica consiste en la observación de los hechos de la vida, insertos en el tiempo, organizados en relación con las formas de la propia vida y conforme a sus leyes temporales. La observación presupone una elección, pues en la película sólo mantendremos aquello que 'tenga derecho' a formar parte de la imagen cinematográfica.

De acuerdo con Tarkovski (2016: 177), «cuando filméis una escena para un documental, recordad que éste literalmente fija cierta porción de realidad. No toméis parte en la reconstrucción de la realidad, en su creación», podemos decir que en este documental no hay intervención como tal, a pesar de que el simple hecho de la autoría ya implica la intervención, la subjetividad. Lo que María Álvarez hace es, además de crear un archivo, de grabar, es convertirse en una de ellas asistir con las *cinéphilas* a los sitios de su día a día. Estos minutos son el resultado de horas y horas de grabación, pero queda comprendido en este tiempo.

«El tiempo que se fija en el celuloide adquiere la forma visible de lo real. La escena, una vez rodada, se percibirá siempre y en su inmutable realidad» (Tarkovski, 2016: 160). Asimismo, Álvarez (2017) manifiesta: «12. Escaparle al TODO. Siempre ver sólo la parte. El todo asusta, es el túnel negro, abruma. El todo es el tiempo que estaremos frente a la computadora, en la misma silla, el todo es el tiempo que queda».

Sobre la construcción del tiempo fílmico, Álvarez lo hace de forma natural midiéndolo con las entrevistas y las visitas de las *cinéphilas* a las salas de cine, aunque realmente la cineasta crea una red temporal realmente compleja, ya que combina los tiempos reales de proyección de películas con sus tiempos, con los tiempos presentes de las *cinéphilas,* donde irrumpirá el pasado al ser traído por los recuerdos que ellas mismas evocan.

En este documental, la representación y la concepción del tiempo fluctúan dependiendo de cuál de las protagonistas aparezca en pantalla (plano espaciotemporal) y del tiempo de la acción que están contando, bien sea un recuerdo (directo o indirecto, propio o ajeno) o bien pertenezca a una película de la que están hablando. El hilo conductor

de estos relatos con distintos tiempos son las proyecciones a las que acuden *las cinéphilas*, donde el tiempo queda *suspendido*. Cada *cinéphila* habita un tiempo, caracterizarlo dependerá de este mismo.

### 5.1.2. El tiempo de Chelo, Lucía, Paloma, Estela, Leopoldina y Norma

Existe un tiempo por cada persona, un tiempo por cada *cinéphila*. Las *cinéphilas* comparten entre sesiones en el cine, entrevistas sobre la cinefilia y los lugares a los que van sus propios relatos, las historias de sus vidas, sus recuerdos. «El pensamiento, el lenguaje y por ende todo discurso, sólo existen porque ya desde siempre habitamos temporalmente el mundo» (Celis, 2009: 53). El tiempo de las *cinéphilas* transcurre entre Argentina, España y Uruguay. Ellas establecen los espacios ya que los habitan, dentro y fuera de campo: la calle, la sala de cine, el ascensor, la peluquería, sus propias casas. Puede catalogarse este tiempo con los minutos que cada *cinéphila* aparece en pantalla, pero realmente pertenecería a la catalogación previa del tiempo total del metraje. Para caracterizar el tiempo de las *cinéphilas* como un tiempo tangible y con duración optamos por citar los indicadores temporales visuales y lingüísticos.

Algunos de los indicadores lingüísticos que indican y marcan el tiempo son, por ejemplo: «Después», «esperar», «presente», «desde que ha muerto», «vivía», «yo no quiero ser una vieja de pelo corto color champán», «desde hace siete años», «66 años de casados», «todas las tardes», «cuatro mundos en ocho horas», «costumbre», «cuando salí esta mañana», «ayer estuve todo el día», «me voy a estar muriendo y me voy a estar pintando los labios y peinándome el cerquillo», «reprogramación», «la siguen pasando», «desde que me jubilé vengo todos los días», «ustedes me van a perdurar cuando muera», «martes 24, 19:30», «62 minutos», «a las 3 de la tarde», «yo trabajé», «entre el 60 y el 65», «el tiempo no está perdido», «cuando pasé los 50», «para eso me retiré», «todos los días».

Por otra parte, el documental también está repleto de indicadores visuales del paso del tiempo. Aparece, por ejemplo, en una marquesina

el póster que anuncia el estreno de la película *El jugador* (Wyatt, 2014), su fecha de estreno en cines es el 1 de enero.

***FIGURA 1***




Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

El reloj de una farmacia en Madrid marca las 18:54 (FIGURA 2), el cartel de la peluquería a la que acompañamos a Lucía reza: «Horario. De lun a sáb. de 9 a 19 hs.», un calendario de 2015 (FIGURA 3), la agenda de Estela (FIGURA 4), las fotografías personales de Estela, Lucía o Paloma, los afiches antiguos que decoran la casa de Lucía o los relojes (FIGURA 5) que aparecen en el documental nos informan del momento espaciotemporal en el que las imágenes fueron recogidas y grabadas, así como de otros 'tiempos' presentes, pasados y futuros.

***FIGURA 2***



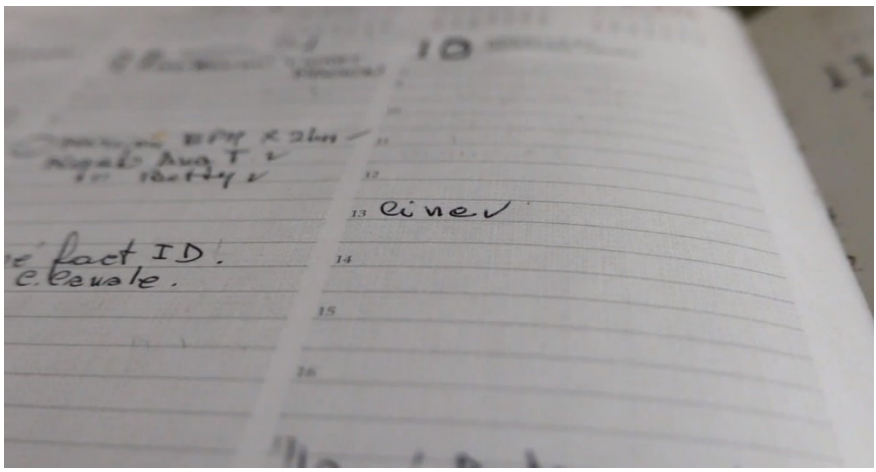

Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

***FIGURA 3***



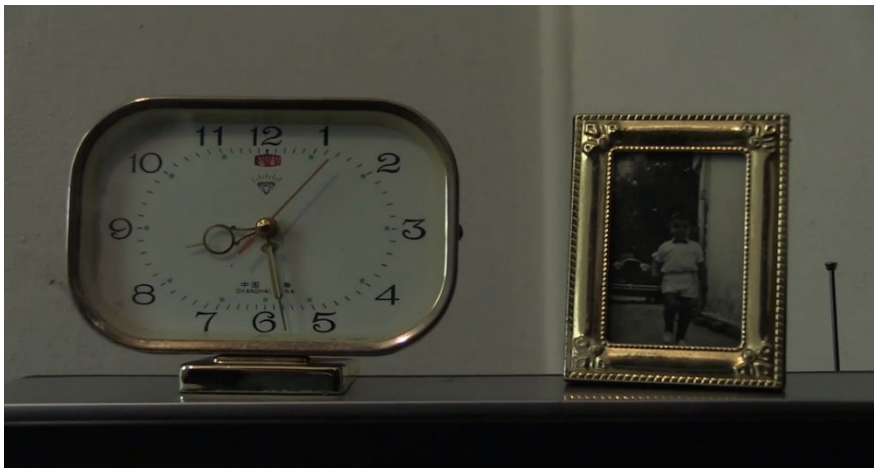
Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

***FIGURA 4***




Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

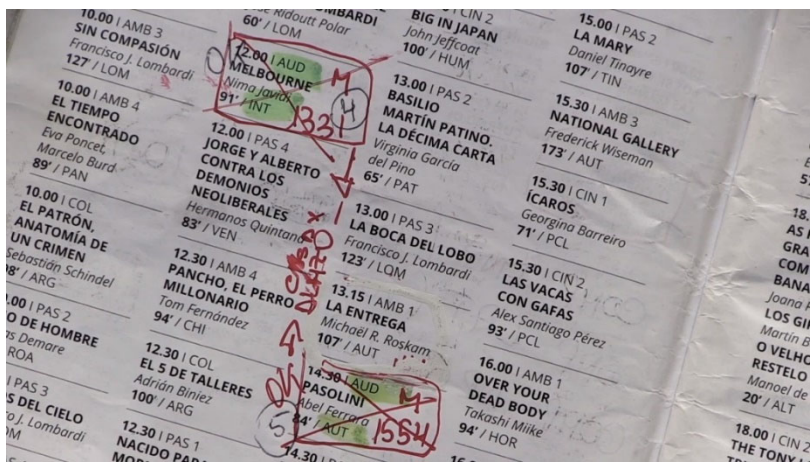
***FIGURA 5.***



Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

Ya que el cine y la cinefilia son temas principales en el documental, las marcas temporales también son establecidas por los horarios de las programaciones de las salas de cine a las que se acude. Por ejemplo, la programación que lee Estela de uno de 29 edición del MPIFF de 2015 al que acude (FIGURA 6) o la de Filmoteca Española que lee Paloma (FIGURA 7).

***FIGURA 6.***




Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

***FIGURA 7.***



Fuente: *Las cinéphilas* (Álvarez, 2017)

En términos generales, el uso de los vocablos y las palabras que hemos visto arriba construyen un corpus lingüístico que comprende la memoria, la nostalgia y la medida y el paso del tiempo. En términos de montaje (plano visual, por tanto, podemos hablar de indicadores temporales visuales), Álvarez juega a mostrar contrarios (amanecer/atardecer, día/noche, verano/invierno) y el paso de las horas del día prestando atención a la luz natural. Para tratar temas comunes a cualquier espectador, sin importar su edad, género u origen, como, por ejemplo, el amor, Lucía, por ejemplo, relata su vida citando como modelos de referencia, para que nos sea más sencillo imaginar su recuerdo, *Una mujer descasada* (Paul Mazursky, 1978) –refiriéndose a su divorcio– e *Hiroshima, mon amour* (Resnais, 1959) –viudedad.

## 5.2. EL TIEMPO RECOBRADO

«Lo que se opone a la ficción no es lo real, no es la verdad, que siempre es la de los amos o los colonizadores, sino la función fabuladora de los pobres, que da a lo falso la potencia que lo convierte en una memoria, una leyenda, un monstruo» (Deleuze, 1987: 202) Por tanto, las críticas de estas espectadoras hablan de un tiempo que pasaremos a definir a

través de un 'catálogo' de películas que se mezclan con sus recuerdos, careciendo realmente de plano y de tiempo específico.

Ya sea por algún personaje, actor, secuencia, escena o decorado, las *cinéphilas* hablan de sus películas favoritas y de películas que recuerdan. Las películas citadas funcionan como *desencadenante de memoria* para nosotros, los espectadores de las *cinéphilas*, y crean a su vez un catálogo cinematográfico donde cada una, también tiene su tiempo. Algunas de las películas que se mencionan son: *Mejor… imposible* (James L. Brooks, 1997), *Y la nave va* (Fellini, 1983), *Una mujer descasada* (Paul Mazursky, 1978), *Hiroshima, mon amour* (Resnais, 1959), *Milk* (Gus Van Sant, 2008), *El desconocido del lago* (Alain Guiraudie, 2013), *Escape en tren* (en Hispanoamérica) o *El tren del infierno* (en España) (Konchalovsky, 1985), *Gritos y susurros* (Bergman, 1972), *Los cuatrocientos golpes* (Truffaut, 1959) o *Madadayo* (Kurosawa, 1993).

Las dos primeras 'imágenes-tiempo' de Deleuze (1987: 208) corresponden

> al «orden del tiempo», es decir, a la coexistencia de las relaciones o a la simultaneidad de los elementos interiores al tiempo. La tercera concierne a la «serie del tiempo», que reúne el antes y el después en un devenir, en vez de separarlos: su paradoja es introducir un intervalo que dura en el momento mismo. Las tres imágenes-tiempo tienen algo en común y es que rompen con la representación indirecta, pero además quiebran el curso o la serie empíricos del tiempo, la sucesión cronológica, la separación del antes y el después.

El cine, en la sala de cine, nuestro tiempo es *recobrado.* A colación de esta denominación de la experiencia de ir al cine, también podemos citar a Chris Marker (*Sans Soleil,* 1983):

> Se puede decir que toda mi vida me he preguntado sobre la función de la memoria, que no es contraria al olvido, sino al revés. De hecho, no recordamos nada. Reescribimos la memoria de la misma manera que reescribimos la historia.

Del mismo modo, Tarkovski (2016: 71) nos dice que «el infinito es inmanente a la estructura misma de la imagen, es decir, pertenece a la estética». Es decir, el arte contiene el tiempo. Comentan en el club de lectura de Norma: «Todo lo que sucede es la acumulación de todo mi

pasado para llegar acá, es decir, el presente acumula todo el pasado, no lo pierde.» (Álvarez, 2017: 07:04 - 08:05)

## 6. DISCUSIÓN: TIEMPO Y VEJEZ

La construcción del tiempo en esta película parece simple pero no lo es. En cualquier lugar del mundo, envejecer tiene consecuencias a nivel físico, cognitivo, emocional y social. Como hemos visto, además del tiempo fílmico total, el tiempo físico de los actos y el tiempo *real* de las películas y 'presente permanente' de un filme, está la propia percepción del tiempo de las *cinéphilas.* Como efecto del tiempo en un cuerpo mortal, aparecen enfermedades de distinto tipo y que afectan a diferentes órganos, las que más podemos relacionar con la percepción del paso del tiempo son las neurodegenerativas, en lo que podemos hablar de enfermedades como la demencia senil, el alzhéimer o el párkinson, pero también las que afectan a prácticamente todos los sistemas biológicos, especialmente externamente visibles el nervioso, el óseo y el tegumentario. Las enfermedades neurodegenerativas alteran la percepción y la concepción de la realidad, y entre otras cosas y como parte de la realidad, el tiempo físico. El tiempo se olvida, se mezcla, los tiempos pasado, presente y futuro se confunden, crean un tiempo irreal, o un tiempo *no-real*, a la manera del tiempo bergsoniano.

Volviendo a la temática y las protagonistas del documental es sumamente necesario pensar en los efectos de los cuerpos en el espectador, ya que «el cine documental es una reorganización activa del cuerpo como depósito de significado personal y de un inconsciente utópico de valores colectivos.» (Nichols, 1997: 328) Y las *cinéphilas* forman parte de un grupo social y de una sociedad donde su fisonomía en ocasiones recibe y padece pensamientos negativos. Pero Álvarez nos ofrece la realidad tal y como es, porque

> en la representación documental del cuerpo no está en juego únicamente el valor de ser, sino también el valor de no ser, de no ser representado estrictamente en función de esos valores potencialmente plenos y positivos que discurren por los ejes de la historia, el mito y la narrativa (Nichols, 1997: 329),

y con características como «vieja de pelo corto color champán» o «estoy más sola que un gato, pero el gato no lo sabe», somos espectadores de una realidad objetiva cargada de subjetividad por los miembros de esta.

No obstante, en una entrevista hace poco, la directora decía: «No me interesa retratar la vejez sino la acumulación de memoria» (Álvarez en Beck, 2021). De ahí que los personajes protagonistas de sus documentales sean personas con un largo recorrido vital, que acumulen muchos años y por esa norma acumularán muchos recuerdos. Norma lee en el documental (Álvarez, 2017: 00:44:12-00:45:00) un pasaje de *El tiempo recobrado* de Proust (1976: 351), que se ajusta a esta idea:

> pues el tiempo que cambia los seres no modifica la imagen que conservamos de ellos. Nada más doloroso que esa oposición entre la mutación de los seres y la fijeza del recuerdo, cuando comprendemos que lo que tan fresco se ha conservado en nuestra memoria no puede ya estarlo en la vida.

## 7. CONCLUSIONES: EL AMOR Y LA COSTUMBRE

Dice Proust (2011: 168-169) que «el tiempo del que disponemos cada día es elástico, las pasiones que se despiertan en nosotros lo dilatan, las que inspiran lo contraen y la costumbre lo llena». A pesar de envejecer y agotar el tiempo, el tiempo que pasan en el cine las *cinéphilas* durante lo que dura la sesión les es regalado.

Por tanto, contamos con un tiempo físico, representado por los minutos de metraje y los que los personajes aparecen en pantalla (además del tiempo que se utilizó y se pasó en los lugares del documental), y por otro lado con un tiempo real o no tiempo, representado por el tiempo de las películas que se mencionan que hacen esta película, que también tiene este tiempo, que siempre que se visualice contendrá el pasado y el futuro, pero serán un presente. La estructura, guiada por las entrevistas y la asistencia a proyecciones en cines, cinetecas, filmotecas y festivales de cine, es cíclica. El final es el principio y el principio es el final, como dice Lucía: «con un pie en el principio y un pie en el final». Es amor y es costumbre: el próximo día las *cinéphilas* volverán a la sala de cine, como todos los días, y lo harán porque, de algún modo, aman lo que están haciendo. Cuando acaba una película, el cinéfilo espera la próxima

sesión para volver al cine a atesorar nuevos recuerdos, a desear nuevos recuerdos futuros, como dice Estela a «visitar cuatro mundos en ocho horas», a que el tiempo se detenga. Asimismo, Deleuze (1987: 141) cuando analiza el cine de Buñuel, dice que

> el ciclo y en la sucesión de los ciclos, deja paso a una pluralidad de mundos simultáneos, a una simultaneidad de presentes en diferentes mundos. No son puntos de vista subjetivos (imaginarios) en un mismo mundo, sino un mismo acontecimiento en mundos objetivos diferentes, todos implicados en el acontecimiento, universo inexplicable.

María Álvarez nos invita a reflexionar sobre cómo ha evolucionado el consumo de cine, la cinefilia, en sus propias palabras en la lucha entre «el consumo en casa, la supremacía de lo individual frente a la paciencia del consumo en salas», el olvido y los recuerdos, la velocidad, la nostalgia y cómo las personas mayores permanecen en los lugares físicos de una manera y de otra en el subconsciente colectivo, ya que

> la reflexividad y la concienciación van de la mano, porque a través de una conciencia de la forma y la estructura y de sus efectos determinantes se pueden crear nuevas formas y estructuras, no sólo en teoría, o estéticamente, sino en la práctica, socialmente. (Nichols, 1997: 104)

En *Y la vida continúa* (1992) de Kiarostami, los personajes tienen una conversación donde uno dice algo que resume las ideas y el cine de María Álvarez, un cine que condensa el ejercicio documental de relacionar el arte y el paso del tiempo: «No sé qué clase de arte es hacer que la gente parezca más vieja y fea. Arte son las cosas bellas y alegres que te emocionan. Arte es rejuvenecer a las personas, no convertirlas en vejestorios. Bueno, y seguir vivo también es un arte. Supongo que el arte más sublime de todos, ¿no cree usted?». Lucía explica a los espectadores cómo permanecerá viva en un no-tiempo: «Ahora me doy cuenta de que estoy preparada para morir. Gracias a ustedes. Porque mi vanidad es tanta que el hecho de trascender, aunque no signifique nada y la gente diga quién es “esta vieja de mierda”, pero quedo viva».

# 8. REFERENCIAS


Almada, S. (2014). Chicas muertas. Random House.

ALVAREZ-DIAZ. (2017). LAS CINEPHILAS - TRAILER - English Subtitles [vídeo]. Vimeo. vimeo.com/209605249

ALVAREZ-DIAZ. (2020, 21 de abril). El documental y la distancia - Conversaciones en cuarentena [vídeo]. Vimeo. vimeo.com/410394170

ALVAREZ-DIAZ. (2020, 29 de abril). El documental y la distancia II - Conversaciones en cuarentena [vídeo]. Vimeo. vimeo.com/413096300

ALVAREZ-DIAZ. (2020, 8 de mayo). El documental y la distancia III- Conversaciones en cuarentena [vídeo]. Vimeo. vimeo.com/416301210

Álvarez, M. (directora) (2017). Las cinéphilas [película]. Álvarez-Díaz.

Álvarez, M. (2017, 26 de marzo). Notas sobre el montaje de "Las cinéphilas" (de 2016). Lo escribo por tu bien. bit.ly/3rrmFcd

Beck, I. (presentadora) (2021) "No me interesa retratar la vejez sino la acumulación de memoria" | María Álvarez [episodio de podcast]. Ahora que nos escuchan. 89.9 FM RADIO CON VOS. bit.ly/3M27a2b

Celis, C. (2009). El cine documental: verosimilitud y temporalidad. Revista UDP, 4, (08), 48-55. Universidad Diego Portales.

Cuéllar, S. (2021, 2 de septiembre). Desde la mirada de María Álvarez. FilminLatino. bit.ly/3jzknU3

Deleuze, G. (1987). La imagen-tiempo. Estudios de cine 2. Paidós.

Gallego, R. (2022, 25 de febrero). Crítica de "Las cercanas", el diario íntimo de una despedida de María Álvarez. Escribiendocine. bit.ly/3jDXWgk

gijonfilmfestival. (2020, 25 de noviembre) Conversatorio con María Álvarez [vídeo]. Youtube. bit.ly/3rpRw8Z

Kiarostami, A. (director) (1992). Y la vida continúa [película]. Kanun Parvaresh Fekri.

Las Cinéphilas. (s.f.) Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 14 de abril de 2022 de www.facebook.com/lascinephilas/

Mitry, J. (2002). Estética y psicología del cine: 2. Las formas. Siglo Veintiuno.

Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental. Paidós Ibérica.

Proust, M. (2011). En busca del tiempo perdido (II): A la sombra de las muchachas en flor. Alianza editorial.

Proust, M. (1976). En busca del tiempo perdido (VII): El tiempo recobrado. Alianza editorial.

Rabiger, M. (2005). Dirección de Documentales, 3ª edición. INSTITUTO OFICIAL DE RADIO Y TELEVISIÓN RTVE.

Tarkovski, A. (2016). Atrapad el tiempo. Lecciones de cine para escultores de tiempo. Errata Naturae.

# LA DECONSTRUCCIÓN DEL HÉROE EN *THE LAST OF US* (2013): ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y REPRESENTACIONALES

MARTA PIÑOL LLORET
*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

*The Last of Us* (Naughty Dog, 2013) es un videojuego con una estructura narrativa compleja, que emplea diversas estrategias discursivas y representacionales para configurar una propuesta intrincada. Consideramos que es en estas estructuras y en estos mimbres donde reside parte de su mérito. También en su densa y emotiva narrativa, pues otra de sus virtudes es que pone en cuestión la idea del héroe, como personaje sin fisuras, así como en términos argumentales subvierte las relaciones causa-consecuencia orientadas hacia un final en el que todo se resuelva favorablemente. Es por todas estas cuestiones que estimamos que se trata de una obra cercana al ámbito cinematográfico -de ahí que no resulte sorprendente que próximamente se estrene la serie que le ha dedicado HBO, centrada en este videojuego y en su segunda entrega- y nos parece pertinente analizarlo desde la noción de la intermedialidad y contemplar aspectos ludonarrativos para señalar que existe una correspondencia prácticamente transparente y compacta entre la narrativa y las mecánicas del juego, así como atenderemos a la relevancia del punto de vista. Es por todo ello que en el presente capítulo estudiaremos de qué modo se articulan todas estas cuestiones y, a partir de ahí, advertiremos su singularidad y complejidad y lo cotejaremos con otras propuestas.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este texto se concretan en tres: estudiar cómo este videojuego propone una subversión de la imagen del héroe; atender a la relevancia de la psicología de los personajes y del afecto que nace entre los protagonistas y analizar la singularidad de su desarrollo narrativo, orientado en vistas a un final que se aleja de cualquier triunfalismo o resolución ex machina, planteando un dilema ético y dejando al jugador ante una situación abierta donde todo es posible, salvo la solución anhelada desde el comienzo.

Los objetivos secundarios, orquestados en pos de resolver los principales, se detallan en los siguientes: considerar cuál es la génesis de la propuesta y cuáles han sido sus referentes; cuál es su estructura narrativa atendiendo a cómo articula las relaciones tiempo-espacio; cómo se divide en términos narrativos en diversos lugares; qué relación guarda con la noción propuesta por Joseph Campbell del "monomito"; cuáles son las estrategias discursivas, narrativas, representacionales y de jugabilidad que activa; y cuáles son sus ejes narrativos.

Por consiguiente, los objetivos principales y los secundarios están entrelazados y, a partir de todos ellos, trataremos de aportar una mirada hacia el videojuego que nos permita comprenderlo de manera contextualizada y analítica, y que logre evidenciar su singularidad en tanto que propuesta rompedora con la tradición de finales cerrados y triunfalistas, algo habitual no sólo en el ámbito lúdico sino también en las realizaciones audiovisuales de corte comercial.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología viene determinada por el objeto de análisis. Es decir, en tanto que se trata de un videojuego cuyo principal peso es la narrativa y conecta de manera clara con el ámbito del cine o de la literatura, nos parece oportuno contemplarlo a la luz de otros referentes pertenecientes a estos lenguajes, si bien sin perder de vista que se trata de un videojuego y, por consiguiente, sin subordinarlo ni querer adaptarlo a otras artes. Por tanto, nos vemos inclinados a apostar por una dinámica que pone el

foco en la intermedialidad, es decir, en considerar de manera favorable la porosidad de estas propuestas en relación a los nexos que guardan con otros ámbitos artísticos. Ello no implica pasar por alto la especificidad propia de los videojuegos, pero de la misma manera que para estudiar propuestas cinematográficas podemos hacerlo desde el punto de vista del análisis del guion y de sus conexiones con la literatura, o bien desde las referencias tomadas del mundo de la pintura, pensamos que este videojuego, por las estrategias que pone en pie y que analizaremos a continuación, requiere este tipo de estudio. En ese sentido, nos apoyamos en la consideración de que el debate entre narratología (Murray, 1997; Jenkins, 2006) y ludología (Aarseth, 2004; Frasca, 2003; Juul, 1998) está superado -por lo menos, en su dimensión más virulenta-, para ser conscientes de que cada objeto de análisis, más allá de pertenecer todos al ámbito de los videojuegos, puede requerir una aproximación distinta e incluso se pueden hallar algunos puntos de convergencia entre ambas perspectivas. Es una contraposición que tenía pleno sentido e interés en las fechas en las que se produjo de una manera más enconada, pero a raíz de las dinámicas que han ido tomando los nuevos videojuegos y de propuestas que exploran su hibridación, resulta pertinente no encasillarse en una u otra postura, sino inclinarse por unos postulados u otros en función de aquello que se estudia y conciliar algunas cuestiones cuando ello deviene posible, siguiendo los planteamientos de Marie-Laure Ryan (2006), amparados en la idea de la ludo-narrativa, una perspectiva doble que es capaz de contemplar tanto el entorno ficcional como la jugabilidad. Es por ello que en este capítulo tendremos presentes a ambas.

Así las cosas, para analizar esta propuesta estudiaremos cuestiones que tienen que ver con la trama, pero también cómo ésta se articula en términos de mecánicas de juego, cómo se interconectan las cinemáticas con el *gameplay* o cómo se vehicula la información a favor de una transparencia diegética. Además, depararemos en su punto de partida y en los referentes que emplea, apostando por la intermedialidad, un término acuñado por Dick Higgins en 1966 a propósito de las iniciativas de Fluxus, para referirse a las interacciones entre los medios que depasan una mera yuxtaposición, de ahí que no se deba hablar de medios mixtos

sino de intermedia (Higgins, 1996). Por tanto, se trata de una suerte de superación de los planteamientos de la intertextualidad tal como los expuso Julia Kristeva (1978) o de la transtextualidad de Gérard Genette (1989), para ampararnos más bien en las observaciones que conectan en el ámbito cinematográfico con la llamada "Nueva Historia" del Cine[23]. Asimismo, para analizar de qué modo el videojuego propone una deconstrucción del héroe tendremos presente la obra de Joseph Campbell El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito (1959), así como la posterior adaptación que planteó David Adams Leeming, titulada *Mythology: The Voyage of the Hero* (1998).

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones y en aras de analizar el videojuego, se ha procedido a jugarlo, transcribir todos los diálogos (no sólo de las cinemáticas) y hacer un *découpage* de la propuesta en los distintos capítulos que lo conforman, definidos por las estaciones del año, y a continuación subdividirlos en función de las localizaciones, en tanto que éstas corresponden a diferentes etapas clave del argumento. También se han ido tomando notas de cómo son estas localizaciones, cómo se interrelacionan las cinemáticas con el *gameplay*, cómo de despliega la jugabilidad y cuáles son los puntos de vista que integra.

## 4. RESULTADOS

Se trata de un juego que resulta harto excepcional en el panorama actual en tanto que apuesta por una narrativa atenta a los sentimientos de los personajes y a cómo se interrelacionan los protagonistas y crece su aprecio mutuo, en lugar de colocar el acento en la consecución de un objetivo épico. Y es que esta relación que nace entre ambos es el triunfo del juego, y la causante de que no exista una salvación para la pandemia: el hecho de que el personaje principal anteponga la vida de Ellie al resto de los mortales es la consecuencia de un final que convierte a Joel no en un villano, pero tampoco en un héroe. Ante tal dilema ético, opta por el amor que siente por la chica y por salvarla, a pesar de las consecuencias de tal decisión. Y miente a Ellie cuando ésta, decepcionada, le pide que

[23] Por consiguiente, estamos apelando a los planteamientos de David Bordwell (1993), André Gaudreault (2002) o François Albera y María Tortajada (2015), entre otros.

jure que es cierto que no han seguido con el experimento porque ya lo habían probado con otras personas inmunes y jamás había dado resultado. La mentira de Joel es la salvación de la chica, pero es una mentira y ella quería salvar la humanidad. Desde luego un final poco común para un videojuego, como también lo sería para el cine comercial.

La propuesta despliega una historia compleja a partir de tejer con gran detalle las distintas instancias narrativas y representacionales, conectando de manera íntima el *gameplay* y las cinemáticas, apostando por la presencia de diálogos dentro del *gameplay*, empleando una intermedialidad que consolida la transparencia, aplicando algunos *Quick Time Events* y usando los objetos como activadores de la narración. A la vez, el punto de vista en la jugabilidad es esencial, pues controlamos a Sarah al comienzo, pero lo más relevante es que podemos jugar con Joel y Ellie, sobresaliendo al término del videojuego, pues el hecho de conducirla a ella sirve para desplazar la atención del argumento y, de este modo, dejamos de actuar como Joel para sentir, como Ellie, la duda y la decepción ante el final abrupto del experimento. Es decir, cuando se conduce a la muchacha en el capítulo del invierno sí que estamos ante un *gameplay* con acciones relevantes, que luego nos lleva a un mayor acercamiento entre ambos, pues ella le ha ayudado cuando él estaba herido y al final él acude a buscarla poco antes de que la chica sufra una crisis después de matar a un hombre. Por consiguiente, no es nunca gratuito este cambio del punto de vista y siempre permite aportar una mayor complejidad psicológica a los personajes.

## 5. DISCUSIÓN

Para analizar el videojuego, en primer lugar, es preciso atender su conceptualización y mencionar que sus creadores son Bruce Stranley y Neil Druckmann, siendo el segundo también el encargado del guion. El género

al que pertenece es terror o aventura, y consiste en disparos en tercera persona[24].

Para abordar sus referentes, tenemos que referirnos a su argumento, cuya acción arranca en septiembre de 2013, en Estados Unidos, momento en el que se desata una pandemia causada por un hongo, el Cordyceps, que afecta al cerebro de los humanos y provoca que se conviertan en caníbales y actúen como zombis. El detonante del juego, sin embargo, es un film: *La noche de los muertos vivientes* (Night of the living dead, George A. Romero, 1968), pues Druckmann pensó el argumento en 2004, cuando era estudiante en la Carnegie Mellon University, en el marco de una competición en la que debía desarrollar una propuesta para que la evaluara el director de esta película, en la que se inspiró para pensar cómo crear un entorno apocalíptico poblado por zombis; la dinámica de juego se basaba en el videojuego *Ico* (Sony Computer Entertainment, 2001) y el personaje protagonista estaba inspirado en Hartigan, del cómic de *Sin City* (1991-2001) (Ramírez, 2022, 10). En cuanto al argumento, el protagonista era un hombre que tenía problemas cardíacos y debía proteger a una muchacha[25].

Por tanto, el tema de la pandemia no consta. Esta idea procede del visionado del documental *Planeta Tierra* (Planet Earth, Alastair Fothergill, 2006), en el que aparece este hongo que, si bien no afecta a las personas, sí que lo hace a los insectos (Roberts, 54, 2020). El proyecto se denominó *Mankind* y una de las primeras ideas fue que el hongo sólo infectase a las mujeres, pero eso resultaría misógino, así que descartaron el concepto (Webster, 2013)[26]. Otros referentes en esta génesis creativa fueron dos novelas, Ciudad de ladrones, de David

[24] La empresa que lo produce es Naughty Dog y lo distribuye Sony Computer Entertainment. Se lanzó para PlayStation3, en el año 2013, aunque luego a mediados de 2014 se publicó una versión mejorada para PlayStation4, bajo el nombre de *The Last of Us Remastered*.

[25] A pesar de no ganar la competición, siguió dándole vueltas a la idea inicial y desarrolló un cómic, titulado *The Turning*, en el que mantuvo la idea de los dos personajes protagonistas, aunque en este caso él era un criminal que había perdido a su hija y conocía a una muchacha joven de la que se convertía en una suerte de protector, aunque al final es la chica la que le salva cuando es capturado por los criminales con los que antes trabajaba.

[26] Finalmente, cuando ya respondía al argumento definitivo, se llamó primero *Project Thing* y posteriormente *Project T1* (Deneschau, 2021).

Benioff (2009) y El mundo sin nosotros, de Alan Weisman (2007). La primera trata en clave de ficción las vivencias de dos supervivientes del sitio de Leningrado en el marco de la Segunda Guerra Mundial y cómo ante la ausencia de comida se producen episodios de canibalismo. La segunda especula sobre cómo sería el planeta sin la presencia humana y, por consiguiente, cómo la naturaleza se adueñaría de las ruinas de la humanidad, recuperando su territorio primigenio. La carretera, escrita por Cormac McCarthy (2006), también es una influencia clave y, al igual que el videojuego, propone una ambientación en un entorno postapocalíptico, en este caso causado por un cataclismo que asoló a toda la civilización, y se focaliza en las aventuras de un padre y su hijo. Esta obra ha sido adaptada al cine bajo el mismo título, *La carretera* (The Road, John Hillcoat, 2009), y la ambientación y los paisajes, en términos de dirección artística, son parecidos a los que aparecen en el videojuego que nos concierne. El autor de esta novela también escribió *No es país para viejos* (No Country for Old Men, McCarthy, 2005), cuya adaptación cinematográfica -*No es país para viejos* (No Country for Old Men, Ethan Coen, Joel Coen, 2007)- constituye una de las influencias confesas de la obra que estudiamos, en concreto por la tensión que se puede evocar mediante la supresión de la música y así poner el acento en la relación entre los personajes. También por su peso e intensidad *Gravity* (Alfonso Cuarón, 2013) es otro referente. Y ya para finalizar con esta cuestión de las influencias, es preciso mencionar que otro pilar lo constituye Robert McKee, pues Druckmann ha explicado que él quería escribir cómics desde joven y para él fue clave leer a este autor, un escritor fundamental en la formación de los guionistas[27]. A partir de ahí quiso ser guionista, llegando a afirmar que jamás había entendido de ese modo la escritura, con tanta profundidad para comprender a los personajes y descubrió la importancia de la estructura a la hora de contar una historia dramática (Deneschau, 2021).

Una vez contemplados los referentes, para analizar de qué modo se establece la relación entre los protagonistas, es decir, la estima que nace entre ambos y cómo el personaje principal al inicio es mitificado para

[27] Ha escrito múltiples ensayos al respecto, de entre los cuales sobresale *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting* (1997), un auténtico *bestseller*.

luego mostrar sus sombras y deparar en cómo se plantea un final abierto, es necesario que consideremos primero el argumento para estudiar después cómo se desgrana la articulación tiempo-espacio. En ese sentido y atendiendo a la temporalidad de la acción, señalemos que el juego comienza con un prólogo correspondiente al período en el que empieza la pandemia. En este contexto, los primeros personajes que aparecen son Joel y Sarah, su hija, quienes viven en Austin (Texas) y deciden huir en coche hacia un lugar seguro, junto con el hermano de Joel, Tommy. En su huida tienen un accidente provocado por el caos que hay en las calles, deben proseguir andando y Sarah se ha torcido el tobillo. Así las cosas, Joel la lleva en brazos y un oficial, al creer que está infectada, la dispara y muere. Esto constituye el prólogo, una parte sustancial para comprender la relación que se establecerá entre Joel y Ellie, ambos protagonistas de la obra. Además de este prólogo y de un epílogo –en el videojuego no se denominan así en ningún momento, sino que somos nosotros quienes los consideramos como tal—la propuesta se estructura en cuatro partes que funcionan como capítulos y que corresponden a una progresión temporal: verano, otoño, invierno y primavera, cuya acción se sitúa veinte años después del prólogo y Ellie es una joven que le recordará a Joel a la hija que tanto quería y que perdió. Lo que sucede es que le encomiendan la misión de conducir a la joven a los Luciérnagas, un grupo de rebeldes que sabotean las zonas de cuarentena gestionadas por los oficiales. Pues bien, a lo largo de su periplo se forja entre ambos una relación de afecto que cada vez va cobrando más peso.

Si atendemos a la articulación espacial, cabe decir que en el transcurso del nacimiento de este amor se recorren diversos espacios, concretamente doce, que a su vez se concretan en distintas áreas de juego que tienen por finalidad crear la sensación de un mundo abierto[28], aunque lo que prima es la linealidad y el margen de maniobra es mucho más reducido.

[28] Es decir, como si se tratara de propuestas como *The Elder Scrolls V: Skyrim* (Bethesda Game Studios, 2011), *Red Dead Redemption 2* (Rockstar Games, 2018) o *The Legend of Zelda: Breath of the Wild* (Monolith Soft y Nintendo, 2017).

Indicamos a continuación cuáles son estos doce lugares: 1) Suburbios de Austin, Texas (Prólogo); 2) Zona de cuarentena, North End, Boston; 3) Las afueras de la ciudad; 4) La ciudad de Bill; 5) Pittsburgh, Pensilvania; 6) Los suburbios; 7) El asentamiento de Tommy, Jackson, Wyoming; 8) La University of Eastern Colorado; 9) Lakeside Resort; 10) Estación de autobuses; 11) El laboratorio Firefly; 12) Jackson (Epílogo). Salvo el prólogo y el epílogo, cuya acción se encuentra más desvinculada de la progresión temporal, el resto se articulan en diferentes estaciones; tal es así que del 2 al 6 corresponden al verano; el 7 y 8 al otoño; el 9 al invierno; y el 10 y el 11 a la primavera. Como puede deducirse a partir de las localizaciones indicadas, a lo largo del videojuego los personajes cruzan los Estados Unidos y, a lo largo del recorrido, Ellie queda subyugada ante la belleza del mundo natural, es decir, ante aquello que lucha por vivir cuando la humanidad ya está asolada[29].

No podemos menoscabar la relevancia del prólogo y el epílogo, pues ambos tienen un peso argumental clave: el primero porque es el que permite comprender cómo Joel proyectará la figura de su hija añorada en Ellie, y el segundo porque a lo largo de todo el videojuego hemos asistido a las luces de Joel y aquí, en cambio, descubrimos sus sombras, pues jura en falso a la joven. Y es que en realidad los Luciérnagas querían a Ellie para sacrificarla pues es inmune al virus y gracias a ella podrían conseguir la cura a la enfermedad, y si bien Joel pensaba que le sacarían un poco de sangre, en realidad iban a matarla porque el virus anida en el cerebro. Y ante la decisión de salvarla a ella y acabar con la posibilidad de socorrer a la humanidad, o salvar a la humanidad y sacrificarla a ella, opta por la primera opción. Así que se la lleva de la sala de operaciones anestesiada y le explica que ella no es el único inmune y que las investigaciones que se han hecho hasta el momento han fracasado, de modo que no tenía sentido seguir con el experimento.

[29] Además, como bien señala Geoffrey Santacreu, los espacios construidos, edificados, implican aspectos lúdicos y narrativos relacionados con sucesos violentos, trágicos y con el combate, mientras que aquellos naturales están más relacionados con los diálogos o las cinemáticas y subrayan la belleza de la fauna y de la flora, así como la exploración del espacio no tiene tanto que ver con la batalla sino con la resolución de enigmas (2021: 118).

En el epílogo ella está decepcionada porque soñaba con contribuir a la curación de la enfermedad y le pide que le jure que esto es cierto y él así lo hace.

El videojuego se articula en un transitar continuo de los protagonistas, bajo el objetivo de conducir a Ellie a los Luciérnagas y conseguir la cura que resolvería la pandemia. No obstante, cuando están a las puertas de lograrlo, se marchan. Por tanto, no es un relato de un triunfo, sino de un fracaso: de una esperanza que no se cumplirá y de un mundo asolado que permanecerá igual, pero al mismo tiempo es una historia de amistad y de amor que termina con la salvación de Ellie; por eso es un final complejo, es un dilema ético. Y como la narración se articula en torno a un viaje con una finalidad heroica, nos resulta oportuno cotejarlo con la idea del monomito según lo describió y estructuró Joseph Campbell (1959), quien a partir de los mitos y relatos épicos estipuló las diferentes etapas del viaje. También hemos empleado la definición del viaje planteada, a partir de Campbell, por David Adams Leeming (1998). Somos conscientes de que estamos ante un videojuego y no de un texto escrito, de modo que el hecho de poner el acento en estas cuestiones de corte argumental no debe implicar perder de vista la interactividad de la propuesta y las estrategias de gameplay que pone en marcha, tal como consideraremos más adelante[30].

Consideramos que se cumplen 10 fases del monomito y éstas están bastante ligadas a las distintas zonas que recorren los personajes, de modo que podemos afirmar que cuando se produce un cambio de ubicación en muchos casos estamos ante un salto narrativo notable que implica una variación de fase. Así pues, todo arranca con el prólogo, en

[30] No obstante, sí que estimamos pertinente este tipo de análisis en tanto que este videojuego constituye una pieza clave de una tendencia del giro narrativo que viene dándose en el ámbito de los videojuegos de un tiempo a esta parte. Algunos cuyos peldaños más relevantes son *Bioshock* (Irrational Games, 2007) o *Dishonored* (Arkane Studios, 2012). Incluso podemos aludir a casos más extremos que corresponderían a las llamadas películas interactivas, un subgénero de los videojuegos de aventura gráfica que sin duda es el que está más cerca del ámbito cinematográfico, en el que sobresalen propuestas más o menos recientes como *Heavy Rain* (2010), *Beyond: Two Souls* (2013) o *Detroit: Become Human* (2018), todas desarrollados por Quantic Dream. Sin embargo, no es algo nuevo, pues podemos encontrar películas interactivas ya en los ochenta, como sería el caso del popular *Dragon's Lair* (Cinematronics, 1983), y de hecho nacieron y se popularizaron gracias al Laserdisc.

implica una variación de fase. Así pues, todo arranca con el prólogo, en el que se aborda el desconocimiento del problema, y luego vienen la llamada a la aventura (zona 2); un primer momento de rechazo de embarcarse en tal empresa (zona 3); un aprendizaje (zona 4 y reflexiones morales que les suscita la actitud de Bill); el cruce del umbral (zona 5, pues con la muerte de Sam y el suicidio de Henry, se produce un punto de ruptura potente y los protagonistas dejan de viajar uno al lado de otro para viajar juntos, adentrándose de lleno en lo desconocido, sin otros contactos y sin acompañantes); las pruebas y adversidades, que cubren múltiples episodios del videojuego (de la zona 6 a la zona 8), el vientre de la ballena (zona 9, que según Campbell implica que el héroe es engullido por lo desconocido y experimenta la muerte, pues a partir de aquí ya no buscará tanto hacia afuera sino hacia adentro, tras ese renacimiento. En este capítulo comenzamos dirigiendo a Ellie porque Joel está malherido, mientras que al final quien acaba en shock es la chica, después de matar a un cazador que quería asesinarla, y a partir de ahora los personajes serán mucho más sentimentales, rememorando y compartiendo sus respectivos pasados); la reconciliación con el padre (zona 10, desde que se han cuidado el uno al otro se produce un mayor acercamiento entre ambos), el descenso a los infiernos o gran prueba (zona 11, es la llegada al laboratorio, deseada a lo largo de todo el videojuego para hallar la cura, pero no termina con el acto heroico de sacrificar a Ellie en beneficio de una cura para la humanidad, sino que implica renunciar al motivo que ha provocado el punto de partida); y el epílogo, que debería mostrar el retorno al hogar, pero aquí éste ya no existe, y se van al campamento que ha creado el hermano de Joel en Jackson (zona 12), pero las dudas de Ellie y su incredulidad nos sitúan ante un final abierto, en el que no se ha superado la prueba épica que articula el relato. Por tanto, no hay ni celebración ni triunfalismo, del mismo modo que el relato no termina de manera circular con una partida y un regreso, sino que el tiempo queda suspendido y la duda se apodera de todo, pues es la decepción y la incredulidad de Ellie aquello que prima y que nos sitúa ante un videojuego que, por ello, resulta atípico y excepcional. El triunfo del mismo es el afecto que nace entre los personajes, pero esto que podría ser positivo, es antepuesto, de manera unilateral por parte de Joel, a la obtención de una cura. Y aquí es donde

el final deviene abierto y sitúa al espectador ante un dilema ético al plantearse si Joel ha tomado o no una buena decisión.

Es un juego cerrado y de naturaleza lineal, pero se apuesta por la idea de inmersión en el sentido en el que la definen Witmer y Singer[31]. Asimismo, resulta pertinente considerar la conceptualización propuesta por Majewski de diferentes modelos arquitectónicos narrativos, es decir, distintas tipologías a la hora de articular la historia, y este juego correspondería a la *string of pearls*, es decir, a la cadena de perlas, pues consta de una serie de cinemáticas que conectan secciones del juego y de la suma de todo ello nace el collar entero (2003).

En cuanto a las estrategias narrativas y representacionales, consideramos que la información y el argumento se despliegan a partir de cinco instancias: las cinemáticas (93 min.), los *Quick Time Events*, los diálogos dentro del *gameplay*, la intermedialidad y los objetos que actúan como disparadores narrativos. El primer elemento resulta básico para articular el argumento, pero además es significativo cómo se conjuga con el *gameplay*, pues los diálogos que acontecen justo después de las cinemáticas apelan a una continuidad que elimina las fisuras, es decir, es diferente de como acontecía en la mayoría de los juegos anteriormente, en los que por una parte iba a la historia y por otra el *gameplay* en términos de percepción, como si fueran dos cosas desconectadas a pesar de formar parte de un mismo universo diegético. Aquí no, aquí hay temas clave del argumento que se articulan mediante las conversaciones que mantienen Joel y Ellie mientras jugamos y ello resulta en crear una sensación de que todo es más compacto y unitario. Los *Quick Time Events*, es decir aquellos momentos en los que el jugador sólo debe apretar un botón para ejecutar una acción, también aproximan las cinemáticas y el *gameplay*. Todo ello provoca una sensación de realidad, transparencia y verosimilitud que se ve reforzada gracias a la intermedialidad y al uso que se da a los carteles y a las noticias. Y es que, para transmitir informaciones relevantes, en vez de

[31] Según estos autores la inmersión es un estado psicológico caracterizado por la percepción de uno mismo rodeado, incluido e interactuando con un ambiente que proporciona una corriente continua de estímulos y experiencias (Witmer, Singer, 1998: 227).

recurrir a una voz en *over* o usar cartelas, se emplean las notas que los protagonistas encuentran abandonadas en las casas referentes al avance de la pandemia en distintas regiones y cómo lo vivió la gente, grabadoras que contienen información expuesta por médicos o los carteles de las localizaciones, que nos permiten conocer en qué sitios se hallan los protagonistas y hacia donde se dirigen[32].

Por lo que atañe a las instancias representacionales, refirámonos al punto de vista, una cuestión importante en esta propuesta en tanto que se producen cambios significativos. En este sentido, el protagonismo recae en el personaje de Joel y, como ya hemos dicho, es un juego en tercera persona, pero hay algunos momentos en los que se usa cámara subjetiva, como sería en un instante en el que éste queda colgado boca abajo y desde esta visión invertida del mundo el jugador debe disparar a los infectados que se acercan. Las cinemáticas también se articulan en tercera persona, es decir, vemos desde fuera a Ellie y a Joel.

Y si bien Joel es el personaje que el jugador conduce más tiempo, al comienzo, en el prólogo, a quien se controla es a su hija, Sarah, y a partir del episodio ubicado en invierno, como Joel ha sido herido, se empieza a conduciendo a Ellie[33]. Y al final del videojuego, también se controla a la chica y prácticamente no se debe hacer nada, simplemente se opta por este recurso para darle la vuelta en términos de perspectiva narrativa y que así el enunciador pase a ser ella, de modo que se desarticule la idea de héroe que hemos ido atribuyendo a Joel.

Otro asunto fundamental son los distintos ejes narrativos que conforman la propuesta y que concretamos en tres: la relación Joel-Ellie, el papel que juega la naturaleza y la invocación del pasado y sus huellas. En cuanto a la primera cuestión, resulta esencial el giro final de la perspectiva, pues el videojuego adopta el punto de vista de la muchacha y eso es lo que nos permite poner en tela de juicio, porque así lo hace ella, las decisiones de

[32] Lo único que aparece como intertítulos o cartelas son las épocas del año, que devienen pausas, como si se tratara de fundidos en negro, para separar los distintos episodios que conforman la narración.

[33] En este capítulo asiste a un tipo de montaje que, en términos cinematográficos, correspondería al montaje alterno, y aquí se articula a partir del *gameplay*, conduciendo a Joel y a Ellie, uno tras otras, convergiendo ambos en la cinemática con la que concluye el episodio.

permite poner en tela de juicio, porque así lo hace ella, las decisiones de Joel. Y eso es relevante, porque toda la construcción narrativa de la propuesta se articula a partir de cómo la relación entre ambos se va afianzando y cobrando más fuerza, especialmente a partir de los capítulos de la primavera, es decir, después de que se hayan ayudado mutuamente, pues antes Joel era reticente a hablar de su hija y, ahora, en cambio, empieza a proyectar la imagen de ésta en Ellie, hasta el punto de que en el epílogo le dice que cree que habrían sido amigas de haberse conocido. Por consiguiente, narración, punto de vista y jugabilidad van de la mano.

El segundo eje del videojuego es la naturaleza, pues es aquello que prevalece ante el virus que lo asola todo; las construcciones se desmoronan y el mundo natural se apodera de las urbes. Además, como ya hemos comentado, los espacios naturales y los urbanos convocan a una ludonarrativa distinta.

El tercero es cómo se aborda el pasado, pues a pesar de que éste sólo sea jugable en el prólogo, sus huellas no dejan de estar presentes. Éstas las podemos concretar en varios elementos y entre ellos sobresalen sin duda las fotografías, pues como apuntó Roland Barthes éstas constituyen la presencia de una ausencia, a la vez que nos remiten al pasado, pues siempre articulan un "esto ha sido", que es su noema (Barthes, 2007: 146). No hay en ellas posibilidad de futuro y su naturaleza indicial (Peirce, 1978: 138-165) nos remite al pasado en tanto que son consecuencia de aquello que fue. Además, no sólo podemos contemplar las fotografías cuando penetramos en distintos hogares vacíos y en estado ruinoso, sino que de entre todas las imágenes hay una que sobresale: un retrato de Joel con su hija Sarah, una instantánea que primero custodió el hermano de Joel y de la que luego se adueña Ellie, para entregársela hacia el final del juego a Joel, y que evidencia la conexión entre fotografía-recuerdo, y la relevancia de estos dispositivos como activadores de memoria, tal como lo son los álbumes familiares (Sontag, 2006: 32). Así las cosas, la fotografía es capaz de detener el tiempo, aunque no sea en el plano existencial sino en el representacional, pero también el discurrir normal del mundo ha cesado a causa de la pandemia, que golpea al protagonista el día mismo de su cumpleaños, una noche en la que su hija la regala un reloj que luego se rompe, es

decir, deja de transmitir el paso del tiempo, del mismo modo que la vida de su hija se interrumpe al fallecer. Y Joel lo llevará siempre, evidenciando que el tiempo en el que vive no es el tiempo de lo real, el tiempo presente, sino el tiempo del recuerdo.

Otro elemento presente en el videojuego son las ruinas, pues en eso se ha convertido el mundo, y la ruina, tal como demuestran la Historia del Arte y la literatura, es el emblema del pasado, el testigo de aquello que fue y ya no es, y que ha embelesado a las subjetividades desde el Romanticismo, emparentándose con la categoría estética de lo sublime (Burke, 1757). Y en este caso, los paisajes entroncan con la iconografía propia de las distopías tal como se representan en el cine -baste pensar al respecto en múltiples films que muestran a zombis o mundos postapocalípticos- pero al mismo tiempo implican un auge de la naturaleza: una naturaleza que no sólo está viva, sino que reclama su espacio, que se adueña de nuevo del asfalto y de las calles[34].

Por consiguiente, podemos afirmar que el pasado está presente a partir de sus huellas, mientras que en cambio el presente no se adscribe a ningún espacio en concreto, sino que se expresa en la errancia y en el deambular de un sitio a otro. El futuro, en cambio, sólo se vislumbra a partir de una esperanza que tiene que ver con la curación y que queda oscurecida al final. Al término de todo, no hay futuro, o por lo menos no tal como utópicamente se proyectaba, pues la decisión de Joel cierra la puerta a una posible solución al caos.

## 6. CONCLUSIONES

*The Last of Us* es un videojuego que plantea un argumento complejo y distinto de la mayoría de las propuestas en tanto que no despliega una historia protagonizada por un héroe, sino por un ser humano, con sus luces y, por consiguiente, también con sus sombras.

[34] Sobresale al respecto una secuencia de gran belleza, hacia final del videojuego, en la que Ellie y Joel contemplan a un grupo de jirafas que pasean libres ante lo que antes eran refulgentes rascacielos, en medio de la urbe.

A pesar de que somos conscientes de la necesidad de analizar los videojuegos atendiendo a su propia naturaleza y, por consiguiente, no subordinándolos a otros lenguajes artísticos, consideramos que hay algunos casos –y éste es uno de ellos– en los que resulta fructífero vincularlos con obras de otras artes. Como hemos visto, ya en su origen ha estado influido de manera directa por el cine y la literatura, y el peso que concede a la narración es alto, aunque ello no va en detrimento de una jugabilidad bien diseñada. Creemos que dada la naturaleza intermedial de los videojuegos es oportuno acudir a las teorías planteadas desde otras disciplinas y ello implica convocar elementos que se pueden proponer desde los estudios de guion, desde la puesta en escena más vinculada al ámbito cinematográfico o desde el terreno de la cultura visual. Este enfoque se justifica siempre en función de las dinámicas del videojuego y, en el caso del que nos concierne, como hemos podido ver, la narrativa resulta fundamental. Además, es un argumento que por la deconstrucción del héroe que plantea resulta insólito tanto para los videojuegos como para el cine comercial, del mismo modo que sigue la estructura del monomito planteada por Campbell pero no la termina, no cierra el círculo, pues ni hay resolución final épica ni se produce un regreso al hogar pues éste ni siquiera existe: el hogar para Joel es Ellie. Así, el desarrollo argumental va unido a los cambios de localizaciones, pues es un juego en el que los protagonistas van deambulando a lo largo y ancho de Estados Unidos y es por ello que, a menudo, las distintas localizaciones, que hemos concretado en 12, tienen cierta correspondencia con las diferentes fases del monomito de Campbell y del que a partir de éste determinó Leeming. Además, el videojuego sigue la arquitectura que Majewski definió como collar de perlas (2003) y se conectan las cinemáticas con las secciones del juego, apelando a la transparencia en pos de una integración casi perfecta, que genera una fuerte coherencia argumental y de continuidad, diluyéndose las diferencias entre unas y otras gracias al uso de las estrategias narrativas y representacionales que hemos analizado.

Y ya para finalizar, lo vincularemos con el cine moderno. En ningún caso planteamos que este final dependa del cine o derive él, ni tampoco que el videojuego siga los mismos patrones, sino que constatamos en

dos lenguajes distintos una misma cuestión, aunque esta no acontezca por contacto, semejanza, influencia o por una suerte de estructura evolutiva de las artes de corte teleológico. Todo lo contrario, establecemos un diálogo sin dependencias ni herencias. Podemos articularlo a partir del film *La Aventura* (L'Avventura, Michelangelo Antonioni, 1960) en tanto que todo él gira alrededor de saber qué ha sucedido con una mujer que ha desaparecido y hallar su paradero, y concluye sin que se conozca qué ha pasado. Y es que, si esto es el detonante de la acción, luego ésta vira hacia la relación sentimental que nace entre los protagonistas, no ausente de culpabilidad por parte de la mujer, que era la mejor amiga de la desaparecida y mantiene un romance con la pareja de ésta, mientras ambos la buscan. Por tanto, igual que sucede en el videojuego, se desplaza lo que en un argumento convencional sería el triunfo para ahondar en los sentimientos. Y es que también *The Last of Us* guarda ciertas semejanzas con otras características del cine moderno, pues éste se estructura partir de una causalidad parcial o, por lo menos, cada paso o acción no conduce a un triunfo final, prima la itinerancia y la introspección a un destino directo, se advierte una falta de clausura narrativa ante un final abierto y podemos referirnos a un universo metaficcional, pues hay alusiones a otro título de Naughty Dog, *Uncharted □: La traición de Drake* (Uncharted 3: Drake's Deception, 2011), a la vez que en este hay citas al que nos corresponde. Incluso podemos afirmar que la propuesta nos induce a la pregunta "¿Qué quiere decir el videojuego? en vez de ¿qué nos cuenta el videojuego?, exactamente la misma dicotomía que plantea Ishaghpour en relación con el cine clásico y al cine moderno (1986, 37).

Así pues, estamos ante un videojuego complejo que, bajo nuestro punto de vista, convoca a un análisis intermedial y que es capaz de invocar el pasado y sus huellas, como hemos destacado a propósito de la naturaleza indexal de múltiples de los elementos que presenta, al mismo tiempo que apela al futuro, entendido como una esperanza, que queda truncada al final. No obstante, ello no para el tiempo, sino que éste prosigue, a pesar de las decepciones, las dudas y las sombras. Ante unos personajes humanos, honestos, deshonestos, generosos y egoístas, todo a la vez.

# 7. REFERENCIAS


Aarseth, E. J. (2004). Genre Trouble: Narrativism and the Art of Simulation. En N. Wardrip-Fruin y P. Harrigan (Eds.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game* (pp. 45-55). MIT Press.

Albera, F.; Tortajada, M. (Ed.) (2015). *Cine-Dispositives: Essays in Epistemology Across Media*. Amsterdam Univeristy Press.

Barthes, R. (2007). *La càmara lúcida*. Lleonard Muntaner.

Benioff, D. (2009). *Ciudad de ladrones*. Seix Barral.

Bordwell, D. (1993). *Narration in the Fiction Film*. Routledge.

Burke, E. (1757). *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*. R. y J. Dodsley.

Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.

Deneschau, N. (2021). *Décrypter les jeux The Last of Us: Que reste-t-il de l'humanité?*. Third Éditions.

Frasca, G. (2004). Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology. En M. J. P. Wolf y B. Perron (Ed.), *The Video Game Theory Reader* (pp. 221-237). Routledge.

Gaudreault, A.; Marion, P. (2002): The Cinema as a Model for the Genealogy of Media. *Convergence*, 8, 12-18.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.

Higgins, D. (1996): Statement on Intermedia. En K. Stiles y P. Selz (Eds.), *Theories and Documents of Contemporary Art* (728-729). University of California Press.

Ishaghpour, Y. (1986). *Cinéma contemporain: De ce côté du miroir*. La Différence.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and Media Collide*. New York University Press.

Juul, J. (1998). *A Clash between Game and Narrative* [Conferencia] Digital Arts and Culture- Bergen. Disponible en: https://www.jesperjuul.net/text/clash_between_game_and_narrative.html

Kristeva, J. (1997): *Semiótica*, vol. 1. Fundamentos.

Majewski, J. (2003). *Theorizing Video Game Narrative. Gold Coast: Bond University* [Tesis de máster, Bond University]. Repositorio CiteSeer. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.110.4404

McCarthy, C. (2006). *La carretera*. DeBolsillo.

McKee, R. (1997). *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. Regan Books, Harper Collins.

Murray, Janet H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. The MIT Press.

Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Seuil, L'ordre philosophique.

Ramirez, J. J. (2022). *Rules of the Father in The Last of Us. Masculinity Among the Ruins of Neoliberalism*. Palgrave Macmillan.

Roberts, Jessica (2020). 'We Were Neither What We Had Been nor What We Would Become': Frankenstenian Science and Liminal States in Jeff VanderMeer's Annihilation. En E. Valls Oyarzun, R. Gualberto Valverde, N. Malla García, M. Colom Jiménez, R. Cordero Sánchez (Eds.): *Avenging Nature. The Role of Nature in Modern and Contemporary Art and Literature* (49-60). Lexington Books.

Ryan, M.-L. (2006). *Computer Games as Narrative: The Ludology versus Narrativism Controversy. Avatars of Story*. University of Minnesota Press.

Santacreu, G. (2021). *Représentation critique de la nature dans les jeux video post-apocalyptiques: étude du jeu The Last of Us*. [Tesis de Máster, Université du Québec]. Repositorio Archipel. https://archipel.uqam.ca/14840/1/M17251.pdf

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.

Webster, A. (2013). "The Power of Failure: Making 'The Last of Us'". *The Verge*. Disponible en: https://www.theverge.com/2013/9/19/4744008/making-the-last-of-us-ps3

Weisman, A. (2007). *El mundo sin nosotros*. Debate.

Witmer, Bob G.; Singer, Michael J. (1998). Measuring Presence in Virtual Environments: A Presence Questionnaire. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 7 (3), 225-240.

# *PROYECTO GUERRERO.* METOLOGÍAS PARA EL ARTE Y LA DOCUMENTACIÓN AUDIOVISUAL

MARIO-PAUL MARTÍNEZ
*Centro Investigación en Artes CÍA. Universidad Miguel Hernández*
SUSANA GUERRERO
*Centro Investigación en Artes CÍA. Universidad Miguel Hernández*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el estudio ilicitano de Susana Guerrero, cuelgan corazones de barro; colas de bata tejidas en cable, coronas de hojas de agave, y estampas de santos impresas sobre goma de calzado. Entre todas estas obras, pende también un dibujo de la misma artista con su cabeza entre las manos: "como símbolo de supervivencia, como una metáfora de la autorreflexión".

Para Guerrero, la mitología y las pulsiones que encierran las leyendas y las tradiciones populares - los rituales, lo instintivo, lo telúrico, etc.- son el sustrato de nuestra Historia, y, por *motu proprio*, la fuente que origina su obra. La mezcla de los materiales naturales y artificiales que nos ofrece lo cotidiano representa, en este particular acto creativo, el resorte que le permiten acceder a esta "profunda y antigua sed" y, en este sentido, la materia prima que le permite reivindicar el legado y la voz de otras mujeres (madre, abuela, etc.) y efigies femeninas (santas, deidades, etc.).

Cuando, en diciembre de 2020, le fue encargada la realización de una pieza para ser expuesta en el Real Monasterio de Santa Clara en Toro (Zamora), se encontró con una figura afín a todas sus ideas: Santa Catalina de Alejandría (Figura 1). Una beata cuya "leyenda dorada" narra cómo, en su martirio, desmontó una rueda dentada con su propia fe, antes de ser decapitada por el emperador Majencio (306-312). Pero lo que también sorprendió a Guerrero, fue el descubrimiento, a los

mismos pies de los frescos de Santa Catalina, de la rúbrica "TERESA DIEÇ ME FECIT" (Figura 2). La firma enigmática, como posteriormente le informaron, de la artista o posible promotora de uno de los escasos murales del periodo gótico español (siglo XIV) realizados por una mujer.

¿Quién era Teresa Díez? ¿Cuál fue su papel como mujer vinculada al arte? ¿Cómo había escapado al soterramiento de la Historia del Arte? El proyecto cobró un nuevo sentido, y el homenaje a Santa Catalina, se convirtió también en un reclamo de la figura de Teresa Díez, así como en una reflexión de aquello que conecta a las mujeres (y su mitología) en la Historia del Arte: Guerrero, Díez, Catalina, pero también muchas figuras femeninas más, en un puente -una especie de *scroll* entre siglos-, para tratar de dar voz a su importante legado.

**FIGURA 1.**



Fuente: Pieza documental *Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

Este fue, también, el inicio y el principal objetivo del *Proyecto Guerrero. La cabeza entre las manos*: reivindicar, a través de la obra y la reflexión personal de Susana Guerrero, ese legado; y hacerlo empleando el proceso de construcción de la pieza para el Real Monasterio como eje argumental de una pieza documental, con la ayuda de la propia artista, y con las intervenciones de expertos reconocidos del arte conocedores de su trayectoria.

**FIGURA 2.**



Fuente: Pieza documental *Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

## 2. OBJETIVOS

El documental *Proyecto Guerrero. La cabeza entre las manos* es, a tales efectos, el caso de estudio principal de este texto. Un caso desde el que se pretende analizar cuáles son las metodologías de colaboración seguidas entre la artista y el cineasta, así como cuáles son las herramientas técnico-plásticas con las que se ha llevado a cabo el proyecto, con el objetivo de establecer un modelo útil y aplicable a otros creadores y creadoras que pretendan aproximarse a este tipo de trabajos.

### 2.1. Los objetivos principales del estudio son, por tanto:

- Analizar las metodologías básicas de colaboración entre un cineasta y un artista (entrevistado) en una producción audiovisual cuyo fin documental es este mismo artista y su obra.
- Emplear para este análisis, un caso de estudio determinado como *Guerrero. La cabeza entre las manos*.
- Establecer una serie de indicadores (procesuales, técnicos, etc.) que puedan configurar un modelo de referencia a otros

creadores que pretendan aproximarse a esta tipología de trabajos.

– Y definir, siguiendo estos puntos, unas conclusiones parciales y generales derivadas de este mismo caso de estudio.

## 3. METODOLOGÍA

Para realizar tal investigación, se ha seguido, principalmente, un método de carácter inductivo a partir de la propia experiencia directa de los autores en la creación de *Guerrero. La cabeza entre las manos*. Una metodología, desde este aspecto, enfocada a la extracción de paradigmas y registros específicos con los que, posteriormente, establecer una consiguiente serie de modelos generales de actuación que, como se señalaba, puedan ser útiles a otras producciones semejantes.

La intención de este texto, por tanto, es recopilar y dar formato a los ensayos prácticos y de observación directa dados durante las diversas fases de rodaje. No con la intención de abrir un nuevo campo de estudio cinematográfico, o con el deseo de establecer una manera distinta de razonar sobre el diseño o la técnica audiovisual. Mucho menos con la voluntad de caer en la inclusión de "adanismos" o de nuevas etiquetas, en la ya larga trayectoria de los documentales sobre artistas y sus procesos plásticos (y su gran diversidad de aciertos). Sino con el objetivo principal de emplear esta experiencia y este caso de estudio concreto, para extrapolar los pros y los contras de cómo hemos entendido el desarrollo de este documental: más que como un objeto, como un proceso colaborativo de creación y demostración.

## 4. RESULTADOS

Originalmente, el proyecto nace a partir del encargo de la galería Thomas Jaeckel de Nueva York, que representa a la artista Susana Guerrero en Estados Unidos: le demandaron el registro de una entrevista en su estudio, para mostrar sus obras y sus procesos de creación, así como para dar cuenta de su propio discurso artístico. Para orientarla en este peculiar encargo, los responsables de la galería le enviaron piezas

audiovisuales profesionales que, como ella misma declara, se "veía incapaz de elaborar sola". Es por ello por lo que Guerrero decide contactar con sus compañeros de Universidad y realizadores audiovisuales, Mario-Paul Martínez y Vicente J. Pérez, en busca de ayuda para la grabación.

Se da también la situación, en ese periodo, de que invitan a la artista a participar en el proyecto *La Iberoamericana de Toro: Mujer y Artes Visuales del siglo XXI*. Un proyecto cuyo objetivo es crear un espacio de diálogo entre el arte contemporáneo realizado por mujeres, y los espacios medievales de un entorno rural. El comisario del evento, Víctor del Campo, encargado también de la distribución de espacios, comienza a enviar a Guerrero las imágenes de las iglesias desacralizadas en las que se va a realizar la exhibición. Y, conocedor de sus series sobre diosas y mujeres decapitadas, le envía también las imágenes de los frescos de Santa Catalina (firmados por Teresa Díez) que se encuentran en uno de los espacios propuestos para la Iberoamericana[35].

A partir del encuentro con esta decapitada, Guerrero decide viajar a Toro e inicia una búsqueda de información sobre su figura, encontrando en las páginas de la leyenda dorada de Santiago de la Vorágine (de la Vorágine, S., 1982, p. 765-774), como Santa Catalina, en su martirio, desmonta una rueda dentada con su fe, y como, tras su decapitación, "su cuerpo mana leche en vez de manar sangre".

También descubre, a los mismos pies de los frescos de Santa Catalina, la rúbrica antes citada, realizada por teresa Díez. Una firma de mujer, cuando ni siquiera era habitual que los hombres firmaran obras artísticas, datada en el año 1316. A partir de estos hallazgos, el proyecto cobra un nuevo sentido, y el homenaje a Santa Catalina se convierte, también, en un reclamo de la figura de Teresa Díez. Un triángulo entre las tres mujeres, y también un poderoso diálogo entre el arte sacro, el arte contemporáneo y el templo que los alberga.

[35] Inicialmente se encontraban en el monasterio de Santa Clara de Toro. Ahora se han trasladado a la iglesia de San Sebastián de los Caballeros.

Es entonces cuando comienza a dialogar con el director Mario-Paul Martínez, y con el director de fotografía y productor, Vicente J. Pérez, sobre los frescos, la iglesia, el altar, la decapitación, etc. y sobre su intención de "construir" el cuerpo decapitado de la Santa en el mismo altar de la iglesia de Toro. Y es entonces, también, cuando se llega a un acuerdo entre los tres, que no se va a realizar una entrevista audiovisual al uso, sino que se va a apostar por la realización de un cortometraje documental. Una pieza audiovisual de mayor carga expresiva y más conectada con la obra producida (ad hoc) para la Iberoamericana de Toro: la pieza escultórica *Santa Catalina de Alejandría decapitada*.

**FIGURA 3.**



Fuente: Pieza documental *Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

Se trata de una obra que busca, desde el principio, acercarse a la reconstrucción del cuerpo de Santa Catalina; un cuerpo sometido al martirio y a la decapitación, evocando su vida más allá de la separación de su cuerpo. Como apunta la misma artista, en las diversas conversaciones mantenidas, "Santa Catalina es una santa auxiliadora invocada para no perder la fe; es aquella a quien, cuando ya todo está perdido, se la llama en los naufragios y en las situaciones más devastadoras".

En el proyecto de instalación escultórica desarrollado por Guerrero, se busca esta evocación a la fe a partir del desmembramiento de su cuerpo y sus atributos principales: su tórax como receptáculo de esa fe construido con latón bordado de espinas de agave tobalá; las entrañas del interior de su cuerpo vomitadas al suelo, tejidas con cable eléctrico entre pecho y pecho con agujas de molde; la espada de su decapitación con mirra sanadora en la hoja; el pecho como alegoría a su leche derramada; y su llama como permanente aliento de vida.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. CONSIDERACIONES INICIALES

Como se deduce del apartado anterior, resulta evidente que, si se desea establecer una confluencia entre el artista, la dimensión de su obra, y la propia filmación cinematográfica, buena parte de las estrategias de la producción documental deben orientarse a enfatizar estas conexiones. Tanto desde un punto de vista personal y narrativo; como desde un punto de vista estético, afín a (o cuanto menos inspirado por) la propia plástica y obra que este artista desarrolla.

Esto significa que, desde los aspectos que atañen a las principales fases del medio audiovisual, preproducción, producción y posproducción, debe pretenderse un acercamiento al artista que atienda a una "forma de mirar" del cineasta (a su diseño de visión de lo filmado), pero que también comprenda las peculiaridades de una personalidad y una obra (la del artista entrevistado) que pueden ser susceptibles de modificar -premeditadamente o no- el propio documental.

Como bien señaló el cineasta Nicolas Philibert en su serie de conferencias *Programar el azar* (citado por Breschand, 2004): "filmar es tejer una relación, y el dispositivo que prepara el cineasta induce la modalidad de presencia de aquellos a quienes filma". Desde esta perspectiva, podría señalarse que filmar es preparar la tensión entre cineasta y entrevistado; planificar la estrategia que permita la emergencia de lo inesperado. Y ello implica el diseño una "experiencia modelo" que pueda funcionar de forma flexible durante el rodaje, para evitar cohibir la intervención o la complicidad de los mismos

participantes, o la propia aparición de situaciones inesperadas que aporten frescura y naturalidad al rodaje ("accidentes divinos" como los llamaría Orson Welles, 2018).

Otro aspecto por tratar, ciertamente, será el estilo estético con el que el propio cineasta acondicionará tales sinergias, y su propia visión de esta "experiencia modelo". Sea bajo un estilo más o menos expositivo o poético, o bajo uno más o menos observacional o participativo, su mirada y su relación con el entrevistado se traducirán de muy distintas maneras en las diversas fases de producción. Por ejemplo, en aspectos referidos al "corpus estilístico" y el diseño de sonido, el montaje, el diseño escenográfico, la dirección de fotografía, etc.; o en aspectos referidos a los distintos supuestos establecidos por la narratividad y su búsqueda de una impresión de lo "auténtico". La medida de esta tensión y la inclusión de las aportaciones del artista (las sinergias de su posible intervención) dependerán, en última instancia de las mismas decisiones del realizador/a, y de su "mano izquierda" con los entrevistados y el propio género[36].

Analicemos, a continuación, y bajo estas consideraciones, las principales fases de producción del proyecto:

### 5.2. Preproducción

Inicialmente, la fase de preproducción ya viene condicionada por una toma de contacto y una primera serie de entrevistas con el artista, destinadas a averiguar cuáles son las posibilidades de su intervención. La idea fundamental -habitual en cualquier tipo de documentales- es conocer sus intereses, la forma de trabajar, sus obras predilectas, etc. para que estas particularidades ayuden a definir el concepto y la planificación del rodaje, así como para desgranar los aspectos de la personalidad del entrevistado que puedan estar sujetos a condicionar la propia realización audiovisual. Esto es, no solo desentrañar aquellas ideas o comentarios del artista que puedan ayudar al diseño y a la estructuración del guion técnico, del *storyboard*, de la imagen

[36] La base del género documental, como señala Bienvenido León (2009), es la obtención de un "enunciado audiovisual, de naturaleza artística y vocación de pervivencia, que interpreta la realidad, [...], con el propósito de facilitar al público la comprensión del mundo".

escenográfica, o de otros documentos importantes de la preproducción, sino también aquellas pautas o peculiaridades presentes en su persona que sean susceptibles de imprimirse sobre el lenguaje cinematográfico.

Por ejemplo, en *Guerrero. La cabeza entre las manos*, un aspecto que se estableció en la fase de preproducción y que derivó de estas conversaciones y entrevistas iniciales, fue la estructuración general (y prácticamente cerrada) de las secuencias del documental.

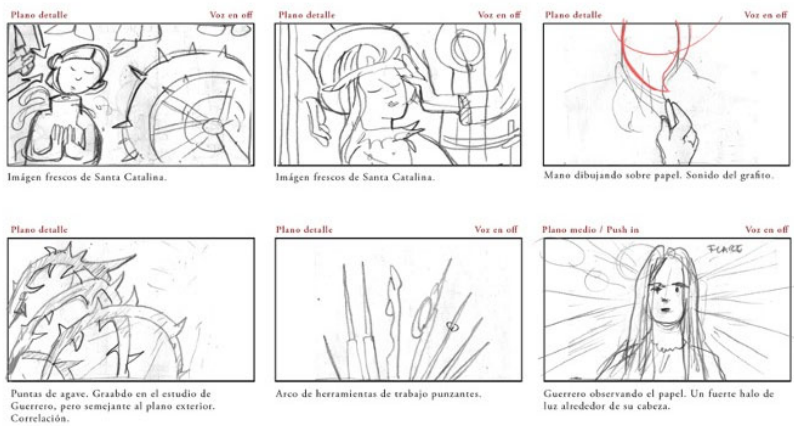
Primeramente, llegando a la idea, debatida entre director y la entrevistada, de que el documental debía retratar también la construcción de una obra especifica (la escultura *Santa catalina decapitada*), como catalizador de un proceso discursivo y cambiante, que culminaría al final del documental con la propia muestra de la pieza en pantalla. Este sería, del mismo modo, el eje procesual sobre el que se articularían los diversos bocetos, trabajos con materiales, con herramientas, y resto de labores realizados por la artista durante el documental, de una forma pareja a como se articularían los métodos de filmación por parte del equipo de rodaje: construyendo, a la par, planos, iluminaciones, secuencias, etc. que se irían adecuando estética y conceptualmente a los posibles cambios en el diseño y construcción de la escultura final.

Seguido de ello, se dispuso también un acuerdo sobre la estructuración del conjunto narrativo y secuencial del documental. Inicialmente, traía por parte del director una idea basada en un desarrollo en tres partes, inspirado en el trinomio de protagonistas Santa Catalina, Teresa Díez y Susana Guerrero. Pero a partir de esta idea inicial, y como resultado de las conversaciones con la artista, se decidió ampliar esta división conceptual a tres bloques, aplicados a otras partes del documental como: la elección de tres escenarios principales de rodaje; la inserción de tres entrevistas externas (de expertos de arte y conocedores de la trayectoria de Guerrero[37]); o de la elección de tres partes temáticas dedicadas, cada una, al trabajo con un material determinado (agave, metal y cableado).

[37] En este caso, el crítico de arte y miembro de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Joaquín Badajoz (Cuba/ Nueva York), el director de la galería 532 Gallery, Thomas

En otro caso no planificado previamente, un aspecto como la propia voz de la artista y su modulación sosegada de las palabras, condicionó la incorporación de una serie de cambios en el guion técnico y en el *storyboard* (figura. 4), destinados, desde ese momento, a construir una película y un montaje, igualmente ralentizados. Y fue, también a raíz de estas entrevistas previas y de esta decisión plástica (basada en la voz), que se decidió remarcar esa pulsión característica a través de una banda sonora más atmosférica, y más condicionada por esta cadencia. En concreto, la banda sonora se diseñó bajo dos indicaciones[38]: el desarrollo de un estilo ambiental sugerido por los momentos meditativos de trabajo en el taller (de Susana Guerrero); y el desarrollo de una sonoridad imbuida por la música sacra cristiana del periodo gótico. Dos pautas que, según el tema escogido[39] sugestionaron el ritmo del montaje, a su vez marcado por la cadencia de la *voz en off* de la artista.

**FIGURA 4.**




Fuente: elaboración propia. *Storyboard Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

Jaeckel (Nueva York), y la responsable de la colección del Museo de Arte Contemporáneo de Alicante (Alicante), Rosa María Castells.

[38] Realizada por la compositoraTsvetelina Lyubenova.

[39] Se realizaron 4 temas para las distintas partes y secuencias del vídeo documental.

### 5.3. Producción

En la fase siguiente de producción, esta dimensión plástica y humana -de complicidad entre el director y artista-, también puede implicar un trabajo conjunto sobre los mismos procesos cinematográficos del rodaje.

Si se cede una parcela creativa al entrevistado y este participa en la construcción del film (más allá de su propia intervención como interlocutor, y siempre en una medida considerada y según sus capacidades), en aspectos como la estética, el diseño narrativo, etc. estas aportaciones pueden impulsar facetas inesperadas del proyecto. Hablamos de un modo colaborativo de narrar y construir imágenes, cuya sujeción a las contribuciones de origen plástico del artista puede facilitar el despliegue de nuevas vías creativas, o abrirse hacia derroteros estilísticos de mayor carga expresiva o poética. Lo que, en un principio, también facilitaría el impulso hacia una filmación menos convencional, y la exploración, en este sentido, de patrones, asociaciones, y yuxtaposiciones del montaje, de la imagen, del espacio, etc. más allá de los propios recursos y movimientos habituales del propio cineasta. El objetivo sería el encuentro de un tono conjunto (de opiniones subjetivas o estéticas) sobre el film, o, incluso, de una intervención plástica por parte del mismo artista, capaz de enfatizar el aspecto expresivo encerrado tras su propia obra, o capaz de aportar una dimensión poética, más potente y significativa, que la propia retórica informativa tras el guion del propio documental.

Como señala Nichols (2013, p.187), el modo poético:

[…] subraya la atmósfera, el tono, y afecta mucho más que la presentación de conocimiento factual o actos de persuasión retórica. El elemento retórico sigue estando subdesarrollado, pero la cualidad expresiva es vívida. Aprendemos en este caso por el afecto o el sentimiento, al obtener una sensación de lo que se siente ver y experimentar el mundo de un modo particular, poético.

En nuestro caso, estas decisiones creativas hacia la expresividad lírica se adoptaron mayormente acordando una serie de metáforas visuales que fuesen capaces de trascender la realidad inmediata (de la vida) del artista. Esto es, escogiendo a “cuatro manos” figuras, obras, bocetos, y

materiales de creación que, acompañados de los comentarios en *voz en off de* la artista, adquiriesen la suficiente capacidad evocativa como para eclosionar en nuevos significados[40]. Por ejemplo, al mostrar las manos de la artista cortando con un cuchillo las raíces del agave (y levantándolo cual cabeza seccionada), mientras su *voz en off* narra la decapitación de Santa Catalina (Figura 5); al encadenar en el montaje panorámicas que recorren su cabello, con planos semejantes que recorren los filamentos de cables con los que trabaja; o al componer visualmente una escena, con la artista al fondo y un busto cerámico de un jaguar en primer plano, de forma que esta pieza parece querer devorar a la misma.

**FIGURA 5.**



Fuente: Pieza documental *Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

Del mismo modo, también se apostó por afianzar este carácter lírico del documental al insertar, en el rodaje, una serie de planos secuencia con una particular sinuosidad en su desplazamiento. Su fin era, por un lado, adaptarse a la cadencia antes citada, acorde a al ritmo de los comentarios de la artista. Y, por otro, adoptar una forma descriptiva de los diversos recovecos del estudio, cual entidad (la cámara) que circula a su manera

[40] Eso sí, bajo la lógica informativa ofrecida por los comentarios y reflexiones (acompañados por la voz en off) de la entrevistada.

por el espacio: planos "exploratorios", en este sentido, que indagan enfocando los quehaceres de la artista, para luego alejarse de ella hacia otros intereses u objetos (como si la cámara, a modo de *voyeur,* contase con una existencia independiente que devanea por el lugar).

Además, y ya desde una intervención plástica directa en el mismo diseño de la imagen, se invitó a la artista a participar en el desarrollo de los títulos de créditos (con su propia caligrafía, para redactar los rótulos y los nombres de los participantes), y a colaborar en la dirección de arte del documental; aprovechando su conocimiento de los atributos de su obra y herramientas de trabajo, y su conocimiento de ciertas materias (mitología, objetos regionales, etc.) en la disposición simbólica y estética de los elementos en el plano. Esta colaboración directa, alcanzó tales cotas de afinidad entre cineasta y artista, que los mismos estilismos, cromatismos y tipografías habituales de la artista terminaron por erigirse como una marca del propio documental: de aquí surgieron los colores rojos, tan presentes en el film y en la propia obra de Susana. Y de ahí surgieron, también, muchas de las disposiciones y elecciones de atrezzo y archivos exhibidos, que destilan las esencias de su trabajo.

Otro factor importante a tener en cuenta en la fase de producción (y de la consiguiente fase de posproducción) es asumir las problemáticas derivadas del trabajo con un protagonista (la artista en concreto) que no actúa habitualmente frente a la cámara[41], y que, como se ha señalado anteriormente, muchas veces es desconocedor de las técnicas del lenguaje audiovisual.

El *acting*, en este sentido, puede ser un problema añadido sino se dispone de la confianza suficiente o se ha llegado a un acuerdo concreto con el artista, para que maneje su cuerpo, o su presencia, según las escenas. Pero también lo puede ser la articulación de la entrevista y el modo de registro de sus comentarios, sino se decide cuál es el mejor formato, o cuál es aquel que menos cohíbe al entrevistado al expresarse. Existen diferentes posibilidades: mediante una conversación sujeta a cortes en la edición; mediante la intervención (en plano y montaje) del

[41] Y hablamos de actuar, porque -no debemos caer en el autoengaño- poco hay de genuinamente espontáneo en la dirección (o "ficcionalización") de un momento real.

propio entrevistador a modo de falso directo; o mediante el empleo de *voces en off* superpuestas a las imágenes (y registradas previa o posteriormente al rodaje), entre otros ejemplos.

**FIGURA 6.**



Fuente: Pieza documental *Guerrero. La cabeza entre las manos* (Mario-Paul Martínez, 2022)

Además, debemos pensar que el modus operandi de la entrevista no solo sirve como medio de expresión del sujeto entrevistado, sino que su manejo permite, de igual modo, la articulación del ritmo del relato. Es imperativo, por tanto, dar con la fórmula y la orientación adecuadas para que la información fluya, y el sujeto se exprese con profundidad. Las cuestiones formuladas durante la entrevista, la fragmentación de la edición, y la combinación con otros elementos -archivos, música, silencios, etc.-, sirven, a tal efecto, como herramientas (y estrategias) para hilvanar la información, y para completar la historia de manera que el relato audiovisual se exprese de la forma más conveniente a la obra documental.

En nuestro caso, y tras una serie de pruebas preliminares, se decidió que la manera más fluida de articular las reflexiones de la artista (y de que ella se sintiera más cómoda con ellas) sería a través del empleo de la *voz en off*. Utilizando, para ello, los comentarios de la artista a partir de una serie de cortes extraídos de diversas conversaciones, registradas durante dos días de sesión, en el estudio de sonido. Este modo narrativo con *voz en off,* permitió al equipo mantener y, en algunos momentos, incluso potenciar, la cadencia sosegada (en la construcciones de los planos y su

duración), y las relaciones metafóricas entre imagen-narración antes citadas.

### 5.4. Posproducción

Es por ello que apuntamos que, en este tipo de trabajos, una de las tareas de posproducción más relevantes es acertar con la mejor modalidad de registro para las locuciones del entrevistado.

Como se indicaba, al no ser profesionales del medio, algunos artistas pueden sentirse demasiado rígidos o poco acertados en sus comentarios frente a la cámara o el micrófono. Otros pueden adquir esa "dureza" si se empeñan en leer sus ideas de sus propios apuntes; ya sea durante la propia entrevista, o durante registro posterior de sus enunciados en *voz en off*. Se trata, al igual que en el caso del modus operandi de la entrevista, de intentar encontrar el formato que mejor permita al artista profundizar en las temáticas y reflexiones planteadas (por el realizador o por él o ella misma), sin dejar, por ello, de encontrar una tonalidad accesible al público.

En nuestro caso, y tras una serie de pruebas preliminares, se decidió que lo adecuado sería articular el documental en torno a una *voz en off* que permitiese a la entrevistada reflexionar de una forma "más libre", y menos constreñida por el formato pregunta-respuesta. Acudimos, por tanto, al estudio de sonido (a la pecera) durante dos sesiones de grabación, de aproximadamente 5 horas cada una, con la intención de poder conversar sin interrupciones, y siguiendo un ritmo cómodo para la entrevistada y la exposición de sus reflexiones. También para adaptar, posteriormente, los diferentes cortes extraídos de estas reflexiones, sobre las temáticas e imágenes tratadas en cada parte del documental. El objetivo, igualmente, era generar un ambiente y una conversación en la que Susana se olvidase de estar en la pecera, y consiguiese así una mejor locución y una mayor fluidez narrativa.

## 6. CONCLUSIONES

El género documental, aunque sigue debiéndose a una tradición retórica y a una faceta expositiva de la realidad, también tiene la capacidad de aproximarse a otros terrenos de mayor expresividad estética a la hora de afrontar sus propios planteamientos. Este es el caso del documental que pone la atención en la vida y la trayectoria de un artista. Un formato que permite, gracias a las propias conexiones con el mismo artista y con la plasticidad de su obra, ampliar las capacidades de su producción e intención reflexiva hacia un acento de estas.

El caso de estudio expuesto en este texto, y los diversos puntos analizados en sus diversas fases de producción, han tratado de dar con las pautas que podrían potenciar esta relación director-entrevistado (y artista-documental), y ese mayor énfasis en las impresiones estéticas que surgen de su colaboración.

Se hace necesario, sin embargo, apuntar que el desarrollo de esta modalidad de documentales, tan marcados por la performatividad artística, también pueden entenderse en su funcionamiento como un proceso *per se*. Esto es, un trabajo procesual que germina, a muy distintos niveles, entre la cooperación del entrevistado y cineasta, pero también entre los intercambios generados entre la producción de la obra fílmica y la obra escultórica construida (ad hoc). El rodaje se dejó llevar por los tiempos y modos de construcción de la escultura, acoplando sus tiros de cámara, su diseño escenográfico, la duración de sus planos, etc. a los ritmos y enfoques constructivos de la artista. Y, del mismo modo, Guerrero terminó por hacer más accesible estos trabajos a la filmación, supeditando algunos de sus trabajos a las ideas recogidas en el planteamiento audiovisual. Desde el mejor de estos aspectos, podemos afirmar que este documental firma un "proceso" que no hubiese podido suceder sin la colaboración estrecha entre el equipo de rodaje y Susana Guerrero. Y es en esta "retórica procesual", donde pensamos que radica una de sus mejores y más hermosas bazas: aquella que busca, también, la mirada y la complicidad del espectador.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Esta pieza documental, así como todos los otros trabajos derivados del *Proyecto Guerrero*, no podrían haberse realizado sin el apoyo y la excelente labor de Vicente J. Pérez. Compañero y docente e investigador en Bellas Artes (UMH), y profesional de la dirección de fotografía y de la producción audiovisual.

## 8. REFERENCIAS

Badajoz, J. (2018). *Degustación del mal: binariedad y catarsis visual en Susana Guerrero. El mal en mí*. Museo de Arte Contemporáneo de Elche.

Breschand, J. (2004). *El documental. La otra cara del cine*. Paidós.

Fernández R. y Alonso M. (2010). *Teresa Díez "me fecit" o la aproximación a un misterio*. II Congreso virtual sobre la historia de las mujeres.

Mendoza, C. (2010) *El guion para cine documental*. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Neville, M. (2018). *Me amarán cuando esté muerto*. Película documental producida por: Morgan Neville, Filip Jan Rymsza, Josh Karp, MÁS.

Nichols, B. (2013). *Introducción al documental. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nichols, B. (1991). *La representación de la realidad. Cuestiones y Conceptos sobre el documental*. Paidós Comunicación. Barcelona.

Rabiger, M. (2001). *Introducción al documental. Instituto Oficial de Radio Y Televisión*. Colección Manuales Profesionales.

León, B. (2009). *Dirección de documentales para televisión: Guion, producción y realización*. Navarra: EUNSA.

de la Vorágine, S. (1982). *La leyenda dorada*. Alianza editorial

# EL CINE DOCUMENTAL COMO DISPOSITIVO SOCIAL PARA LA REPRESENTACIÓN ESTEREOTIPADA DE GÉNERO

DELFINA SPRATT
*Universidad de Salamanca*

## 1. LOS NUEVOS TEXOS MULTIMODALES

A lo largo de los años setenta, Michel Foucault sentó las bases de la teoría que dio lugar al concepto de Tecnologías de Poder, el cual se concibe como parte de una estrategia desarrollada por la burguesía de finales del siglo XVIII para garantizar su supervivencia como clase. Las técnicas utilizadas a tal fin abarcan la elaboración y circulación de discursos capaces de sustentar esta hegemonía, e incluyen al dispositivo semiológico como parte de la máquina coercitiva diseñada para condicionar las prácticas sociales de los seres humanos. En este sentido, las prácticas culturales que involucran una serie de principios heterogéneos, tales como la producción de discursos como modelos de realidad, disposiciones morales, religiosas, filosóficas, leyes o enunciados científicos, estarían actuando como dispositivos que orientan y condicionan la praxis.

Una década después, en 1987 concretamente, Teresa de Lauretis afirmó que el término "discurso" utilizado por Foucault para referir a los procedimientos a partir de los cuales se articulan los modelos de sociedad, podría estar actuando en reemplazo de lo que entendemos por ideología. Un discurso que es repetido mecánicamente o que responde las condiciones materiales de la construcción de sentido, permea una ideología determinada donde prevalecen los valores, juicios y sistemas de clasificación de la cultura dominante, de un régimen específico. Las estrategias de producción de sentido del dispositivo semiológico responderán a la coyuntura en la que se inserten los productos culturales

que están siendo creados, que actualmente está condicionada por los efectos generados a partir de la era digital y la globalización.

Por consiguiente, el análisis de este tipo de construcciones de sentido no puede circunscribirse al estudio de su carácter lingüístico, como si se tratara de una secuencia de enunciados que terminan por componer la totalidad de un texto, ya que el proceso de significación está atravesado por un sistema de reglas presentes en los discursos y que, a su vez, dependen de su difusión para mantener el orden asimétrico que caracteriza a las relaciones de poder. Su difusión está condicionada por las condiciones técnicas y materiales del contexto, que actualmente propician el carácter multimodal de los nuevos textos. Éstos, los textos que encontramos en las pantallas son los hoy nos permiten "leer" el mundo, y desde estos medios se perpetúa una ideología determinada. De este modo, se da lugar a un mecanismo de selección y exclusión que delimita las prácticas que son aceptadas socialmente.

Estos cambios y movimientos en el plano sociocultural han tenido un impacto en un gran número de disciplinas, en concreto nos vamos a referir al campo epistemológico de los estudios de traducción, acostumbrados a reflejar las transformaciones en las estrategias de producción de sentido. Durante los últimos años se ha hecho eco de esta tendencia a la multimodalidad, si bien se trata de un enfoque novedoso, ya que hasta hace relativamente poco el fenómeno de traducción podía entenderse como la búsqueda de transposiciones entre sistemas de signos lingüísticos, las líneas de investigación que han surgido desde entonces acumulan una gran cantidad de trabajos que refieren a este cambio de paradigma. Tan es así que los últimos giros que han tenido lugar desde entonces han transformado la materialidad del objeto de estudio de la disciplina, para así incorporar todos los nuevos "textos" que circulan atravesando fronteras entre medios. Los nuevos textos son entendidos como productos culturales que engloban a todos los sistemas semióticos que incorporan signos que comunican. Es decir, la difusión de discursos producidos en el marco de los tejidos sociales que buscan perpetuar un régimen concreto ha pasado de la hoja a la pantalla. En este proceso comienzan a contemplarse como parte del estudio enfocado en

la producción de sentido a los códigos de representación que construyen el texto fílmico.

Cabe mencionar que Michel Foucault no hizo mención específica de esta práctica cultural que data de finales del siglo XIX, y que ha atravesado varios cambios desde entonces, hasta convertirse en un engranaje más de la máquina coercitiva hoy en día. Los discursos impregnados en el metraje, obsoleto tras la irrupción de la tecnología digital para la proyección audiovisual, reflejan una profunda asimetría cultural que se percibe desde las estrategias de representación de la otredad, o como establecimos previamente, a través de los mecanismos de selección y exclusión. En este sentido, los conceptos y metodologías que surgen del interior del campo epistemológico de los estudios de traducción nos permiten centrarnos en el grado de tolerancia que contienen estas representaciones estereotipadas. Tal como se establece en *Translating: a political act*, acercarse a una cultura implica inexorablemente dar inicio a un proceso de traducción, donde las relaciones de poder que el traductor mantiene con la cultura target cumplen un rol central (1996).

## 2. OBJETIVOS

En este punto surge un conflicto que afecta a la propia configuración de uno de los géneros cinematográficos más relevantes, concebido como espejo de lo Real: el cine documental. Su definición misma supone la proposición de un modelo de realidad que media en nuestra manera de relacionarnos y de percibir al otro. Nos permiten verlo, aunque el dispositivo sea invisible. Por esta razón, resulta especialmente pertinente su análisis y con este objetivo general presente, nos centraremos en las estrategias de representación que están siendo utilizadas en los textos multimodales que cumplen con estas características. Qué dicen sobre la cultura de la que parten y cómo lo dicen, qué efectos producen y cómo se perciben las identidades que están siendo proyectadas en una pantalla.

Las preguntas de investigación que nos hemos planteado están dirigidas a la mujer en el cine. Si bien desde el nacimiento de esta forma de

expresión artística hasta hoy la mujer ha ido ocupando distintos espacios dentro y fuera de la pantalla, aún está sujeta a la repetición de determinados personajes y roles estereotipados. En términos generales, subordinada a la relación y el contraste con la figura del hombre, lo que supone una representación determinada por su sexualidad pasiva frente al carácter activo de la sexualidad masculina. En otras palabras, nuestra intención es identificar cómo los discursos que permean una ideología determinada desde el aparato cinematográfico, al tiempo que pretenden actuar como reproducciones de la realidad, construyen las representaciones de género. El propósito de este tipo de estudios es identificar cómo se expresa el Poder en el dispositivo audiovisual, partiendo de la base de que todo producto cultural manifiesta una postura frente al modelo de sociedad vigente y sus identidades normativas. Con este fin, aplicaremos el concepto de Tecnología del Género desarrollado por Teresa de Lauretis como una incorporación a la teoría foucaultiana, para así analizar las técnicas y estrategias discursivas a partir de las cuales se les asignan significados a las categorías de género (1987). En este sentido, las categorías son entendidas como construcciones sociales que dependen de su representación.

En cuanto a los objetivos específicos, se centran el análisis de los casos de estudio para determinar cuáles son los códigos de significación que integran el lenguaje cinematográfico que refuerzan la teoría de Foucault en cuanto a las estrategias que condicionan ciertos tipos de saber (Agamben, 2014). En otras palabras, como sería la construcción y el refuerzo de estereotipos de género que inciden en nuestro modo de ver al otro. Tal como hemos establecido, nuestro enfoque parte del marco de conceptos y metodologías que han surgido de los últimos movimientos que han tenido lugar en los estudios de traducción e inciden en la dimensión semiótica y discursiva de la sociedad, a saber: el *outward turn* (Bassnett y Johnston, 2019) y la *post-translation* (Gentzler, 2017). Esta perspectiva nos permite reflejar las transformaciones que afectan a un espacio cultural, al tiempo que se desestima la posibilidad de tener un conocimiento acabado sobre el mismo a nivel semiótico. En definitiva, y teniendo en cuenta que la

traducción es la exploración de las relaciones de poder que se reflejan en la construcción de los nuevos textos (Álvarez y Vidal, 1996), es que consideramos necesario que el fenómeno sea entendido como un concepto viajero entre campos de conocimiento (Bal, 2002).

## 3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, será necesariamente transdisciplinar, entre estudios de traducción, semiótica social, estudios fílmicos feministas y sociología. La misma será aplicada a la selección de la muestra fílmica, que responderá a distintos criterios establecidos con el fin de profundizar en los elementos que integran el discurso y refuerzan la polarización entre la masculinidad y la femineidad. Tal como establece Laura Mulvey, el aparato cinematográfico reproduce determinadas predisposiciones ideológicas en los códigos de movimiento, de representación y de perspectiva (1989), que estarían estableciendo un vínculo explícito con las instituciones de poder como parte de una red que Foucault entiende como bio-poder. Es esta red la que nos permite reconocernos a nosotros mismos como sujetos históricos y culturales.

Entendemos a los tres textos fílmicos analizados como productos culturales que constituyen reescrituras o post- traducciones intersemiótcas, intermedia e interculturales de algunos aspectos de la realidad que atraviesan a la mujer contemporánea en distintos entornos socioculturales. Consideramos que el concepto post- traducción es conveniente para tratar los temas que refieren a la complejidad de las transmisiones de sentidos, donde se introducen nuevas ideas y voces a través de distintos tipos de fronteras. Incluso cuando las traducciones a las que nos referimos toman a la realidad como fuente para luego transponer los sentidos al sistema de codificación propio del lenguaje cinematográfico. De este modo, se entabla una relación dialéctica entre el texto fílmico y la realidad.

### □□ *Woman* (2020)

El primer caso analizado corresponde a un documental dirigido por Anastasia Mikova y Yann Arhus-Bertrand, focalizado en reexaminar la

idea de feminidad de la sociedad contemporánea desde una revisión de los roles de género que el cine *mainstream* se ha encargado de propagar durante los últimos años. A tal efecto, se realizaron entrevistas en cincuenta países distintos y se trabajó sobre el concepto de auto-representación, con el fin de contrastar el concepto que las mujeres entrevistadas tienen sobre sí mismas, por un lado, con las categorías que suelen asociarse con las mujeres, por otro. En muchos casos el espectador percibe una superposición de categorías entre estereotipos de género y cómo se representan a sí mismas.

Esto se consigue desde una estrategia puesta en práctica a partir del guionado de las entrevistas, donde se les pide en un momento concreto que se describan a sí mismas utilizando las palabras que consideren apropiadas a tal efecto, sin construir oraciones. Se crea así a partir del lenguaje una identidad simbólica y el contraste con el rol de género estereotipado se percibe desde el sonido, desde el contenido de las categorías que las mujeres elijen para auto- representarse. Algunas de las palabras en cuestión aluden a la idea de fortaleza, tales como: corajuda, poderosa, batalladora, mujer guerrera o heroica. Otras se definieron partiendo de constructos socioculturales más cercanos a la intelectualidad, como: abuela inteligente, ambiciosa, independiente, trabajadora. En este sentido, se enfatiza en lo que las mujeres entienden por independencia y cómo la valoran, tanto si se consideran a sí mismas independientes como si no. Una de las entrevistadas se refiere a lo que supone para ella ser "dueña de sus finanzas", utilizando palabras que traen aparejado un refuerzo de su personalidad y autoridad.

El discurso está centrado en la independencia económica y en la importancia de la educación, lo que podría interpretarse como una idea reduccionista y difícilmente trasladable a cualquier contexto, si se entiende que los méritos obtenidos a partir del trabajo y la educación no siempre se traducen en mejores condiciones de vida o en estabilidad financiera. Los distintos grupos y culturas a los que las mujeres pertenecen suponen un carácter asimétrico en lo que refiere a la posibilidad de ser económicamente independientes. En los casos donde el espectador percibe una mayor asimetría entre los roles masculinos y los femeninos, las mujeres entrevistadas suelen definirse desde su

capacidad de resiliencia, utilizando términos como perseverante o esperanzada.

El planteamiento estético es otra de las dimensiones que participan en el proceso de significación del texto fílmico, y en el caso de *Woman* hay una intención manifiesta de mantener la mirada alejada de los cuerpos, una cuestión que ocupa un espacio central en los discursos que plantean una perspectiva dicotómica y binaria de las representaciones de género. Según la teoría foucaultiana, en este tipo de representaciones se pone en evidencia el tejido social que sostiene las relaciones de poder. Entendemos, tal como lo hacen Laura Mulvey y Teresa de Lauretis, que el punto de vista es determinante en la obra fílmica y que las estrategias para construir la representación visual de las mujeres son una forma de manifestar qué categorías le son propias en el contexto del que el texto parte. En consecuencia, y teniendo en cuenta la fascinación que el cine ha tenido por el cuerpo humano a lo largo de su historia, resulta especialmente significativo que el encuadre sea, en términos generales, de primeros planos o retratos de las entrevistadas. Esto supone que las mujeres no están siendo grabadas desde el punto de vista del hombre heterosexual, que es el encargado de cosificar las figuras femeninas para reducirlas al lugar de objetos de deseo, partiendo del concepto de *male gaze* que desarrolla Mulvey en su ensayo *Visual pleasure and narrative cinema,* en el año 1975. Las mujeres entrevistadas miran y no se limitan a ser miradas, dando lugar a una diferencia central para las representaciones estereotipadas de las mujeres en el cine, ya que el orden dominante produce sentido desde el modo de mirar los cuerpos, más allá de los cuerpos en sí.

En cuanto a la cultura representada, en términos generales, no se brinda al espectador información que pueda referir al contexto sociocultural al que pertenecen las mujeres, lo que sugiere una relativización de esta dimensión. En algunos casos, el espectador puede intuirlo a partir de la lengua utilizada, la vestimenta, rasgos físicos o directamente por el contenido de sus respuestas y los problemas que plantean, que no siempre son de carácter global. Pero al no identificarse de forma clara, se le resta importancia al peso que tiene el contexto, el lugar de la mujer en la sociedad y las condiciones socioeconómicas para los temas que

están siendo tratados. Tal como establece Javier Franco Aixelá al referirse a los ítems que constituyen especificidades culturales en una traducción, cada comunidad lingüística tiene a su disposición una serie de hábitos, valores y sistemas de clasificación que pueden entrar en conflicto o superponerse. De este modo, los grupos sociales crean un factor de variabilidad que el traductor debe saber localizar, como también el realizador audiovisual que pretende incluir estas especificidades en las representaciones, ya que en ese plano actúan las relaciones de poder a la que refiere Foucault. Los productos culturales como creaciones de sentido responden a un contexto determinado y a las formas de pensamiento dominantes en un tiempo y espacio, razón por la cual no brindarle al espectador información suficiente sobre este plano trae aparejada cierta dificultad para problematizar los temas que están siendo abordados.

En cuanto al proceso de interpelación, que refiere a una representación que es aceptada y absorbida por otro individuo como si fuera propia, se vuelve más complejo al no haber suficiente información que refiera al contexto del que las entrevistadas parten. Es decir, el proceso de interpelación implica integrar categorizaciones comunes a un grupo específico dentro del concepto que se tiene sobre uno mismo, por lo que se entiende como uno de los recursos cinematográficos más utilizados para que el espectador intervenga en el texto fílmico. Ahora bien, si no está claro cuáles son esos grupos, este proceso podría dificultarse, ya que la representación está siendo construida desde una perspectiva única y global. Siguiendo la teoría desarrollada por Louis Althusser sobre la interpelación ideológica, implica que los individuos atraviesen un proceso de falso auto- reconocimiento y asuman una identidad como propia a nivel social (McGowan, 2007, p.2). Esta noción sería un puente entre el estadio del espejo lacaniano, donde un niño tiene la ilusión de control sobre su propio cuerpo al que aún no logra controlar del todo, y la experiencia cinemática, ya que Althusser pone el énfasis en la dimensión social.

Teniendo en cuenta que las traducciones, o post traducciones, nos dicen mucho sobre una cultura en un período determinado de tiempo -ya que entender al cine como actividad semiótica o significativa supone

considerar las personas involucradas en el proceso de creación como sujetos insertos en la Historia- podemos concluir que no surte el mismo efecto si en lo que se hace hincapié es en la condición global de la asimetría entre hombres y mujeres. Por otro lado, tomar esta condición para definir a la mujer en cine, y tal como afirma de Lauretis, supone definirla no desde una valoración propia, sino desde la negación de lo masculino.

### 3.2. A TODOS NOS GUSTA EL PLÁTANO (2021)

El segundo caso de estudio que hemos seleccionado como parte de la muestra fílmica se justifica desde la intención de generar un contraste con las representaciones hegemónicas y normativas que se han desprendido del inabarcable caudal de productos fílmicos que han surgido de las películas anglosajonas e industrias como la de Hollywood y sus descendientes contemporáneos en los últimos años. Desde el cine que podría calificarse como *mainstream*, en cuanto a la corriente principal o dominante del cine industrial que está ligado a importantes operaciones de marketing. Desde este punto de vista se han configurado las representaciones de la otredad a lo largo de la historia del séptimo arte. Es por eso que consideramos pertinente contrastar las representaciones hegemónicas o normativas con los documentales enfocados en la auto- representación, como sería el caso de *A todos nos gusta el plátano*. Si bien en el caso anterior también estuvo presente este elemento en la dinámica de las entrevistas al pedirles a las mujeres que se definan a sí mismas, el presente caso lleva este recurso a otro plano al ser las mujeres las encargadas de representarse a sí mismas visualmente.

Se trata de un largometraje coral grabado por siete personas negras en España, cada una de ellas grabó lo que consideró significativo para auto-representarse y luego entregaron el material para el montaje del documental. Es dirigido por Rubén H. Bermúdez y se entiende como la continuación de su fotolibro *Y tú, ¿por qué eres negro?,* el cual parte de una investigación sobre los orígenes de la esclavitud negra en España.

La estrategia discursiva del texto fílmico apunta a reforzar los elementos que las protagonistas conciben parte de su identidad como mujeres

africanas migrantes, pretenden retratar la realidad desde ese punto de vista en concreto. En cuanto a cómo circula y quién controla el discurso que compone el texto fílmico, una cuestión que el cine *mainstream* suele dejar a cargo del sujeto masculino que es quien mira y no quien es mirado, en este caso la respuesta apuntaría a las protagonistas que están a cargo de realizar su propio autorretrato. Sin embargo, cabe destacar que se trata de un trabajo colectivo y guionado por su director desde el montaje del material grabado por el colectivo participante.

El documental inicia mostrando material de archivo que retrata algunas de las actividades relacionadas con expresiones artísticas españolas, como el baile, pero el resto del material está grabado por las mujeres con un estilo bastante similar, con cámara en mano, utilizando sus móviles. Algunas de las situaciones que consideraron representativas para sus autorretratos fueron los momentos con sus hijos, acariciando a sus mascotas, viajando en tren, en coche o en avión, escribiendo a sus familias, se graban a sí mismas mirando las noticias, Netflix o un capítulo de *Aquí no hay quien viva*. Cocinando, peinándose, rezando, bailando, cantando. En una escena se muestra una discusión con un revisor de Renfe, que los acusa de haberse colado en el tren.

Nos hemos referido previamente a la fase del espejo que parte de la teoría desarrollada por Jacques Lacan, en referencia a la etapa en que un niño se auto- percibe por primera vez al ver su imagen en el espejo. Es en esta instancia donde comienza a construirse el "yo". A lo largo del documental, las mujeres graban su imagen reflejada en el espejo en varias oportunidades. A veces en silencio, conversando sobre música y maquillaje con amigas o hablando solas. Una de ellas dice: "Me pregunto a qué espejo te refieres. Y qué te imaginas. Porque en realidad hoy, que es el día que me has pedido que me grabe… Estoy exactamente así".

### 3.3. COLORES AL OPIO, LA PROSTITUTA Y EL PINTOR (2020)

El último texto fílmico que hemos tomado como caso de estudio fue seleccionado con el propósito de hacer evidente una estrategia discursiva centrada en cómo representar audiovisualmente las perversiones, o las actitudes sexuales que se consideran incorrectas

desde el sistema de reglas dominante. Inicia con el siguiente mensaje: "El siguiente documento visual ha sido grabado y montado con dos teléfonos móviles, sin equipo profesional, solo con la ayuda de amigos y alumnos".

El documental en cuestión, *Colores al opio* (2020), trata explícitamente el tema de la sexualidad femenina, recurrente en el cine a lo largo de su historia, sea por el lugar que ocupa la figura de la mujer como objeto de deseo o como complemento estético de una secuencia. Incluso se ha llegado a afirmar que el poder masculino se ha basado en el control de la sexualidad femenina (Febrer Fernández, 2014). Explicita también lo que se entiende por una conducta social desviada, categoría que alcanzaría a la protagonista, ya que se trata de una prostituta de origen ruso llamada Anastasia. Esta figura ha sido muy significativa en la historia del cine, y del arte en general como ilustra el documental. Ya sea como la víctima de la historia, en películas como *Jack el Destripador*, o como mujer libre, hasta el punto incluso de romantizar al personaje, como en *Pretty woman.* Lo que ambas películas tienen en común es que el personaje de la prostituta es caracterizado como un ser transgresor.

La técnica y los códigos propiamente cinematográficos no representan a la mujer como sexualmente pasiva, objeto de deseo ni concebida a partir de la relación que se establece con la sexualidad masculina. Desde un comienzo, se manifiesta la relación que ha existido históricamente entre la pintura y la prostitución: "Siempre vemos los cuadros terminados, pero pocas veces conocemos lo que hay detrás de la creación y las vidas de las personas involucradas". Es decir, y siguiendo la teoría desarrollada por Laura Mulvey en cuanto al proceso de identificación que genera el espectador masculino con el personaje a partir de la mirada que plantea la cámara, el punto de vista que se propone no sería el del hombre heteronormativo, como suele suceder en el cine clásico de Hollywood. Cabe mencionar que algunas críticas que ha recibido esta teoría apuntan a que no se distingue entre los distintos tipos de espectadores que pueden estar frente a una pantalla, y tampoco se proporcionan pruebas empíricas para aplicar al cine conceptos del psicoanálisis (McGowan, 2007, p. 4).

Se graban entrevistas, conversaciones que mantienen en el coche, sesiones de fotografía y luego se muestran las fotos que se tomaron a modo de referencia para realizar la pintura final. El proceso de realización del cuadro se muestra de principio a fin, vemos a Anastasia aparecer en el papel como si fuera el espejo. Simultáneamente, vamos conociendo más aspectos del personaje a partir de las conversaciones que mantiene con el pintor. Cuando ella se para frente al retrato terminado, la imagen ya no le corresponde porque su aspecto es otro.

## 4. RESULTADOS

Tras haber analizado los tres textos fílmicos, y volviendo a la pregunta que refiere a si el documental como género cinematográfico asume una postura frente a la disputa de poder, entendido como el conjunto de instituciones y aparatos integrados al tejido social que buscan mantener el orden dominante, podemos decir que sí. Sea desde el planteamiento estético, desde el refuerzo o la oposición a los discursos sobre identidades normativas en el modelo de sociedad imperante, desde las estrategias discursivas que buscan evitar las representaciones estereotipadas que suponen una ruptura con el cine hegemónico. Aunque la teoría desarrollada por Foucault suele asociarse a la teoría fílmica desdeñando los aspectos propiamente cinematográficos en beneficio del hecho narrativo, en los casos analizados podemos encontrar que los códigos de significación del lenguaje cinematográfico interactúan con el discurso del poder. La imagen, el sonido o el montaje son los elementos que entablan un dialogo con los aspectos de lo Real que están siendo problematizados o post- traducidos.

Entender al fenómeno de traducción como un concepto viajero que atraviesa fronteras culturales, fronteras entre estrategias de representación, entre medios, podemos analizar los efectos que los distintos textos producen al proyectar distintas identidades desde la heterodoxia audiovisual. De este modo, teniendo en consideración las distintas dimensiones que interactúan al momento de dar lugar a una representación estereotipada, resulta posible constatar que el dispositivo cinematográfico funciona como un engranaje de la maquinaria de

regulación social. Si nos centramos, por ejemplo, en el planteamiento estético de *Woman*, podemos identificar cómo se materializan posibles transformaciones de los valores asociados a las identidades de género en el contexto del que parten los nuevos textos. Este punto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta, tal como afirma Edwin Gentzler en la introducción del libro *Translation and rewritting in the age of post-translation studies*, que la mayoría de los productos culturales tienen como objetivo introducir nuevas ideas a una cultura, transformarla en algún aspecto y alterar la forma en que esa sociedad piensa en política, en la libertad desde un plano social e individual, o sobre las cualidades de lo femenino. Cualquier transformación en alguno de estos sentidos puede ser interpretada como un efecto de una post-traducción. Este tipo de productos que parten del aparato cinematográfico en tanto dispositivo social, tienen la potencialidad de reescribir la realidad de distintos colectivos al transformar las categorías de pensamiento.

## 5. DISCUSIÓN

En síntesis, podemos afirmar que la metodología que se ha desprendido de los últimos giros y movimientos del campo de los estudios de traducción resulta apropiada para analizar los textos multimodales que están siendo producidos en el contexto de la era de la imagen. El enfoque de la semiótica social nos permite enfocarnos en la composición producida por los distintos modos que construyen la totalidad del texto, en palabras de Torop (2002). La producción de los distintos textos analizados está atravesada por distintas predisposiciones ideológicas que entablan una relación dialéctica con lo Real.

## 6. CONCLUSIONES

Tras haber analizado los tres textos fílmicos, y volviendo a la pregunta si el documental como sub- género cinematográfico asume una postura frente a la disputa de poder, entendido como el conjunto de instituciones y aparatos integrados al tejido social que buscan mantener el orden dominante, podemos decir que sí. Sea desde el planteamiento estético,

desde el refuerzo o la oposición a los discursos sobre identidades normativas en el modelo de sociedad imperante, desde las estrategias discursivas que buscan evitar las representaciones estereotipadas que suponen una ruptura con el cine hegemónico. Aunque la teoría desarrollada por Foucault suele asociarse a la teoría fílmica desdeñando los aspectos propiamente cinematográficos en beneficio del hecho narrativo, en los casos analizados podemos encontrar que los códigos de significación del lenguaje cinematográfico interactúan con el discurso del poder. La imagen, el sonido o el montaje son los elementos que entablan un dialogo con los aspectos de lo Real que están siendo problematizados o post- traducidos.

Entender al fenómeno de traducción como un concepto viajero que atraviesa fronteras culturales, fronteras entre estrategias de representación, entre medios, podemos analizar los efectos que los distintos textos producen al proyectar distintas identidades desde la heterodoxia audiovisual. De este modo, teniendo en consideración las distintas dimensiones que interactúan al momento de dar lugar a una representación estereotipada, resulta posible constatar que el dispositivo cinematográfico funciona como un engranaje de la maquinaria de regulación social. Si nos centramos, por ejemplo, en el planteamiento estético de *Woman*, podemos identificar cómo se materializan posibles transformaciones de los valores asociados a las identidades de género en el contexto del que parten los nuevos textos. Este punto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta, tal como afirma Edwin Gentzler en la introducción del libro *Translation and rewritting in the age of post-translation studies*, que la mayoría de los productos culturales tienen como objetivo introducir nuevas ideas a una cultura, transformarla en algún aspecto y alterar la forma en que esa sociedad piensa en política, en la libertad desde un plano social e individual, o sobre las cualidades de lo femenino. Cualquier transformación en alguno de estos sentidos puede ser interpretada como un efecto de una post- traducción. Este tipo de productos que parten del aparato cinematográfico en tanto dispositivo social, tienen la potencialidad de reescribir la realidad de distintos colectivos al transformar las categorías de pensamiento.

# 8. REFERENCIAS


Agamben, G. (2014). ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Adriada Hidalgo editora.

Álvarez, R. y Vidal C. A. (eds.) (1996). Translation, power, subversion. Multilingual Matters.

Bal, M. (2002). Travelling concepts in the humanities: a rough guide. University of Toronto Press Incorporated.

Bassnett, S. (2014). Translation. Routledge. New York.

Bassnett, S y Johnston, D. (2019). The outward turn in translation studies. The Translator, 25:3, 181-188. DOI: 10.1080/13556509.2019.1701228

Cronin, M. (2003). Translation and globalization. Routledge.

Cronin, M. (2013). Translation in the digital age. Routledge.

De Lauretis, T. (1992). Alicia ya no. Cátedra.

De Lauretis, T. (1987). Technologies of gender. Indiana University Press.

Febrer Fernández, N. (2014). "Género y sexualidad en el arte contemporáneo" en Dossiers Feministes. [En línea]. No.18, pp. 209 - 226. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4941724.pdf

Gentzler, E. (2017). Translation and rewriting in the age of post-translation studies. Routledge.

McGowan, T. (2007). The real gaze: film theory after Lacan. State University of New York.

Metz, C. (1982). Psychoanalysis and cinema: The imaginary signifier. The Macmillan Press LTD.

Mulvey, L. (2009). Visual and other pleasures. AIAA.

Mulvey, L. (2008). Visual pleasure and narrative cinema. Grin Publishing.

Mulvey, L. y Backman Rogers, A. (eds.) (2015). Feminisms: Diversity, difference and multiplicity in contemporary film cultures. Amsterdam University Press.

Torop, P. (2002). Translation as translating as culture. Sign Systems Syudies. 30 (2):593-604

# LIGHT ART Y ARQUITECTURA LUMÍNICA

M. J. AGUDO-MARTÍNEZ
*Universidad de Sevilla. ETSAS*

## 1. INTRODUCCIÓN

La luz posee una doble acepción, científica y artística al mismo tiempo. Así, por un lado, el espectro de luz visible nos permite ver el mundo en el que vivimos y, por el otro, los matices y los contrastes lumínicos son, sin duda, una fuente inagotable de sensaciones visuales.

Así, la utilización de la luz en el ámbito de la arquitectura, con un carácter simbólico-artístico, se remonta a tiempos remotos. Puede citarse como ejemplo el Templo de Ramsés II (Abu Simbel), en el cual el rayo solar iluminaba la cara del faraón y sus dioses tan solo en los equinoccios y los solsticios. Otros ejemplos famosos de la relación entre el espacio y la luz son el óculo del Panteón de Agripa en Roma, con su potente luz cenital, o las vidrieras de las catedrales góticas[42] y sus sorprendentes cambios lumínicos a lo largo del día. A los anteriores ejemplos podrían sumárseles muchos otros, especialmente en determinadas épocas históricas[43]. Por todo ello, Le Corbusier se refería a la arquitectura con su famoso aforismo "*la arquitectura es el juego sabio y magnífico de los volúmenes bajo la luz*".

### 1.1. ARTE Y LUZ

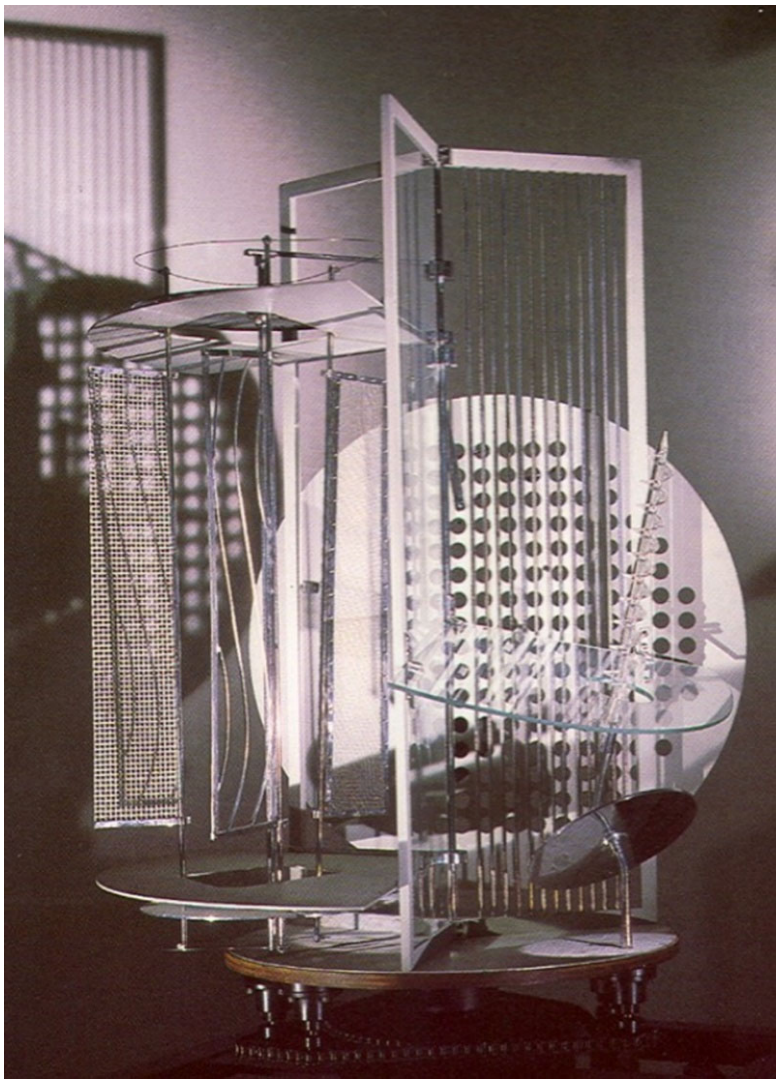
En el ámbito de la creación artística del pasado siglo, son numerosos los artistas que experimentaron con la luz. Prueba de ello son los rayogramas o fotografías sin negativos de Man Ray, imágenes obtenidas

[42] Como las de Colonia, Chartres, *Notre Dame* de París o Burgos.

[43] Por ejmeplo, en el siglo XVIII Narciso Tomé y el Transparente de la catedral de Toledo o Mansart y la barroca Galería de los espejos del Palacio de Versalles.

sin cámara[44], a partir de objetos (Molderings & Ray, 2009, pp.74-5) depositados sobre papel fotográfico y expuestos a la luz durante segundos.

***FIGURA 1.*** *László Moholy-Nagy_Modulador luz-espacio (1922-30).*



Fuente: (Moholy-Nagy, 1922)

[44] Recogidos en el albúm "Les champs délicieux" (1922). Cfr. (Man Ray, 1922).

Otro representante clave, en este caso del arte lumínico-cinético, es László Moholy-Nagy, quien trabajó los efectos de luces, reflejos y sombras en su objeto-escultura denominado por él mismo 'Modulador luz-espacio' (1922-30) (Moholy-Nagy & Kostelanetz, 1970) (Fig.1). Se trata de un complejo mecanismo apoyado sobre una plataforma circular y constituido por tres sectores articulados entre sí, provistos de bombillas eléctricas de colores que producen movimientos y efectos de luces diferentes y cambiantes.

En un ámbito diferente, pueden citarse también los experimentos con la luz del artista granadino José Val del Omar, con su "Tríptico elemental de España" (1953-1995)[45], especialmente con 'Fuego en Castilla' (1958-60). Se trata de una película de 35 mm., con una duración de 18' en la que aparecen esculturas de Alonso de Berruguete y Juan de Juni (Museo Nacional de Valladolid) con efectos[46] muy semejantes a los utilizados por los artistas del *Op Art* (1964).

## 1.2. PRECURSORES

Entre los precursores del arte lumínico hay que citar al compositor ruso Aleksandr Skriabin y su *clavier à lumières* o "Chromola" (1910), un órgano de color que asociaba colores a tonalidades en su obra 'Prometeo: El poema de fuego' (1910). Se trata de un músico con una habilidad sinestésica, similar a la de Rimski-Kórsakov, y mediante la cual buscaba, sin duda, la interacción de las artes, haciendo que los colores inundasen toda la sala de conciertos.

En la misma línea es también notorio el trabajo de Thomas Wilfred, con la invención de un instrumento complejo denominado por el propio artista Clavilux (1919) y que le permitía la creación y la interpretación de piezas y composiciones que se denominaban 'lumia'. Dicho término era utilizado por él para referirse a 'un octavo arte', ya que, en su opinión, la luz era una herramienta de creación artística. En este sentido, sus composiciones lumia eran composiciones en las que interactuaban

[45] Con la triada de cortos experimentales 'Aguaespejo granadino' (1953-55), 'Fuego en Castilla' (1958-60) y 'Acariño galaico' (1961-95).

[46] En relación con el arte cinematográfico y la recreación de los sentidos Cfr. (Ramírez, 1981).

conjuntamente la luz, el color y la forma, de manera simultánea y con cambios constantes, tanto en el escenario espacial como en el tiempo.

Un enorme interés tiene también la obra experimental con luz del artista alemán Otto Piene[47] y sus performances *Rauchbilder* (1960) y *Lichtballett* (1961) (Fig.2), con las cuales buscaba producir efectos espaciales basados en luces cambiantes y moduladas.

***FIGURA 2.*** *Otto Piene. Lichtballett, MIT List Visual Arts Center, 2011*



Fuente: (Piene, 2011)

Esta relación entre mecánica y luz fue explorada de forma especial en *Lichtballett o 'Ballet de luz'*[48], una obra multimedia con

[47]Junto a Aldo Tambellini, Otto Piene protagonizó el *Black Gate Colonia* (1968); se trata del primer programa de televisión hecho por artistas con proyección de luz y la participación del público.

[48]Sus obras fueron expuestas, en diferentes ocasiones, tanto en la Documenta de Kassel como en la Bienal de Venecia. La obra Lichtballett fue expuesta posteriormente en el MIT List Visual Arts Center (Cambrige, 2011), en una exposición dedicada al propio Otto Piene junto al también artista alemán Hans Haack. Este último hizo abrir el suelo del Pabellón alemán en la Bienal de Venecia de 1993, simbólicamente y tras la reunificación alemana.

elementos sincronizados, efectos lumínicos mecanizados y luz envolvente.

Otto Piene fue miembro fundador del Grupo ZERO (Düsseldorf, 1957), junto a Heinz Mack y Günther Uecker. El grupo estuvo especialmente activo entre 1961-66, experimentando con propuestas y trabajos muy próximos al arte cinético.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. GENERALES

- Analizar las principales claves del *Light Art*, como movimiento artístico de la segunda mitad del siglo XX.
- Poner de manifiesto sus repercusiones e influencias en numerosas esferas del arte y de la arquitectura contemporáneos.

### 2.2. ESPECÍFICOS

- Justificar la importancia y transcendencia de la obra de los máximos representantes del *Light Art*.
- Evidenciar la disolución de fronteras entre arte y tecnología.
- Destacar el notorio carácter experimental que subyace en los planteamientos de las obras hechas con luz.
- Entender la necesidad de colaboración interdisciplinar para la producción de propuestas que utilizan luz en ambientes arquitectónicos o urbanos.

## 3. METODOLOGÍA

Para una mejor consecución de los objetivos anteriores se lleva a cabo un estudio de casos de algunos de los proyectos más relevantes o significativos de los principales artistas del *Light Art*. Se pretende, con ello, contextualizar las diferentes propuestas, como respuesta a

un tiempo y un lugar concreto, así como buscar sus posibles referentes e influencias, tanto culturales como artísticas.

## 4. LIGHT ART

El origen del *Light Art* se sitúa en los años '60[49], con obras que son inicialmente objetos lumínicos[50] (D. Flavin) o proyecciones (J. Turrell) pero que, en las siguientes décadas, evolucionan hacia ambientes (B. Neumann y J. Turrell) o atmósferas de luz (O. Eliasson y J. Turrell). Estas últimas propician que el espectador pueda interactuar con el espacio, hasta pasar a convertirse en una pieza clave de la obra.

### 4.1. DAN FLAVIN

***FIGURA 3.*** *Dan Flavin. "monument" 1 for V. Tatlin (MoMA, 1964).*



Fuente: (Flavin, 1964)

[49] Para entender el contexto artístico en el que se desenvuelve el *Light Art*, hay que considerar que, entre los años 1966 y 1972, el arte experimenta un fuerte proceso de desmaterialización. Cfr. (Lippard, 2004).

[50] Utilizando tubos fluorescentes o de neón, pero también luz incandescente. En este sentido, el proyecto de banda robotizada '386 DX' del artista *Net Art* Alexei Shulgin, es heredero del *Clavilux* de Thomas Wilfred. Cfr. (Tribe et al., 2006, 84).

En el caso de Dan Flavin, procede aclarar que trata de un artista cuya producción se sitúa a caballo entre el *Light Art* y el *Minimal Art* (Marzona & Grosenick, 2004, p.48 ss.). La primera instalación de Dan Flavin con tubos de neón[51] es del año 1961. La desmaterialización artística guarda relación con la utilización de luz artificial, es decir, de energía lumínica, para crear un objeto escultórico.

Su serie "iconos", realizada entre los años 1961 a 196352, culmina con la obra 'Diagonal of May 25' (1963). En ella utiliza un único tubo fluorescente de luz amarilla, colocado diagonalmente, formando 45 grados, sobre un cuadrado negro montado en la pared y cuya esquina superior derecha está doblada hacia atrás. Desde un punto de vista semántico, el artista buscaba, en realidad, rendir un homenaje al escultor rumano Constantin Brâncusi y en concreto a su obra 'Columna sin fin' (1938).

Entre 1964-90 Flavin realiza su serie titulada 'Monument to V. Tatlin' (Fig.3). Se trata de 39 objetos lumínicos[53] dedicados esta vez al artista ruso Vladimir Tatlin y en los que rinde homenaje al 'Monumento a la Tercera Internacional' (1920), su obra más emblemática. Procede recordar, por otro lado, que el constructivismo ruso fue un movimiento que anhelaba unir el arte y la tecnología.

En la obra 'o.T.` (1969) el artista planteaba la revalorización de las esquinas[54] con la posición de sus objetos en las mismas. Le otorgaba así un protagonismo inusual en los espacios expositivos y propiciaba una percepción del contexto que pasaba a ser diferente, contemplando además tanto las luces visibles como las que se reflejaban. La obra se compone de dos tubos fluorescentes rojos, frontales y horizontales, junto

[51] Richard Serra trabajó también con tubos de neón y correas. Cfr. (Meneguzzo, 2006, 347). Lucio Fontana utilizó estructuras de neón en la IX Trienal de Milán de 1951 (op. cit, 245).

[52] Se trata de obras que utilizan tubos fluorescentes y bombillas sobre tableros de masonita como soportes.

[53] En relación con dicha serie y los Monumentos Tatlin 4/5 (1968), cfr. (Meneguzzo, 2006, 74). Para el Monumento Tatlin 7 (1964), cfr. (Govan et al., 2004, 135).

[54] Para comprender la importancia de las esquinas en relación con su producción, cfr. (Govan et al., 2004, 255 ss.) y (Rambla Zaragozá, 2008, p.261).

a otros dos enfrentados a la pared y verticales, uno azul y otro amarillo, y cuya mezcla visual es el color verde.

En la década de los ’70 Flavin se decantará por unidades modulares de colores diferentes y con una mayor relación con el espacio circundante.

## 4.2. JAMES TURRELL

James Turrell es, quizás, el artista más representativo del *Light Art,* especialmente por su larga trayectoria trabajando con propuestas que utilizan la luz, tanto artificial como natural. En la obra ‘Afrum I (White)’ (MoMA, 1967) la luz crea la ilusión de volumen, a partir de luces proyectadas en esquina y produciendo el efecto de un cubo de luz flotante e iluminado. Su serie de afruns está formada por figuras geométricas construidas visualmente, es decir, mediante proyecciones planas[55], lo que significa que la tridimensionalidad es un mero producto cognitivo.

Hacia la mitad de los ‘60, Turrell comenzó también la serie de sus famosos *skyspaces*[56]; se trata de espacios sensoriales[57] en los que trabaja con luz natural cenital, a partir de perforaciones u oquedades que permiten ver los cambios y transiciones del cielo[58], especialmente durante el amanecer o el atardecer. Su ópera prima inconclusa[59], *Crater Roden* (Arizona, 1977) situado en el Desierto Pintado de Arizona, se basa en la idea de un observatorio de luz celeste que utiliza un volcán inactivo. El artista justificaba la elección del emplazamiento para captar los movimientos del sol, la luna y las estrellas y el poder sensorial

[55] Los afruns o proyecciones planas de Turrell evolucionaron desde figuras geométricas aparentes en esquinas, hacia otras formas que ocupaban toda la pared. Por otro lado, a nivel urbano, las proyecciones de luz sobre los edificios, han sido trabajadas por artistas como Lozano Hemmer o Jeny Holzer.

[56] Un ejemplo es ‘Second Wind’ (2005, Fundación NMAC. Vejer de la Frontera, Cádiz).

[57] La idea de ambiente aparece también en el artista Gianni Colombo y su obra ‘Ambiente elástico’ (1968). Cfr. (Meneguzzo, 2006, 102).

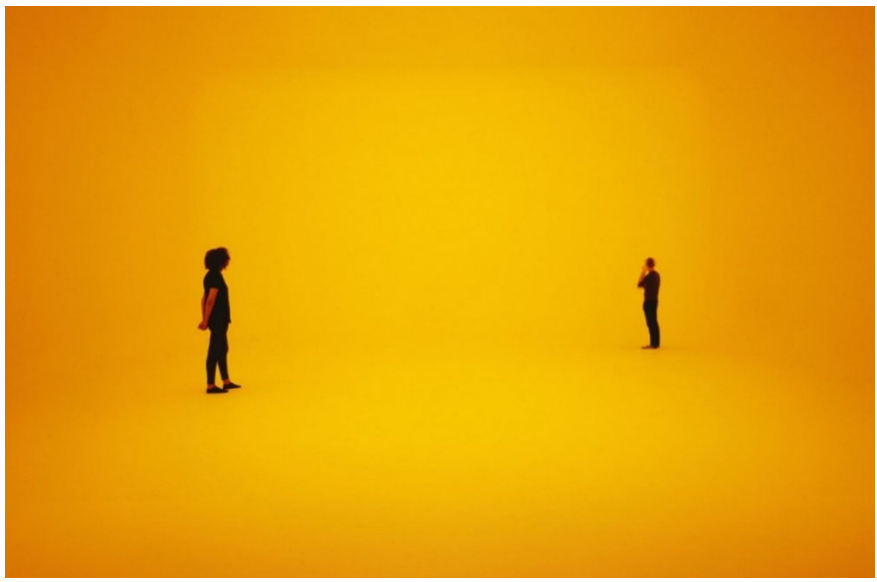
[58] Así sucede en ‘Espacio celeste’ (Col. Panza di Biumo, Varese, 1976). Cfr. (Meneguzzo, 2006, 89).

[59] Este proyecto es la culminación de toda una vida investigando con la luz. Se trata de un proyecto que explora los conceptos de *skyspace* y *architectural light* mediante instalaciones que impactan sensorialmente al espectador.

asociado a los mismos, en un complejo subterráneo casi faraónico (Rambla Zaragozá, 2008, p.329).

Para su exposición '*Perfectly Clear*' (Mass MoCA, 1991) (Fig.4), el artista comenzó a trabajar su serie basada en el efecto *Ganzfeld*[60] que produce la pérdida visual de la sensación de profundidad. Turrell denominó a estos espacios como "espacio de detección", y los trabajó y presentó en numerosas exposiciones como '*Bridget's Bardo*' (Kunstmuseum, Wolfsburgo, 2009), '*Apani*' (Bienal de Venecia, 2011), '*Akhob*' (Louis Vuitton, Las Vegas, 2013) o '*Aten Reign*' (Guggenheim, New York, 2013).

***FIGURA 4.*** *James Turrell. 'Perfectly Clear' (Mass MoCA, Massachusetts, 1991).*



Fuente: (Turrell, 1991)

[60] En el año 1968 Turrell participó en el Programa de Arte y Tecnología de Los Ángeles, junto al científico Edward Wortz, quien había trabajado en las alteraciones sensoriales de los astronautas durante los viajes espaciales. El efecto *Ganzfeld*, controlado por un programa de ordenador, ocasiona la desorientación espacial y dejan de percibirse superficies y profundidad.

## 4.3. BRUCE NEUMANN

La instalación ‘Green Light Corridor’ (Guggenheim, Nueva York, 1970) (Fig.5) consiste en generar un espacio alargado y claustrofóbico.

Se trata de dos tableros en disposición vertical, de 3.047 x 12.192 m. y que están iluminados con luz verde fluorescente. El estrecho pasillo pone sin duda de manifiesto el protagonismo de la corporalidad en relación con la obra de arte. Se genera así un contexto novedoso y desorientador, cuyo verdadero significado es el de una especie de hipérbole o exageración espacial y un efecto sorpresivo al mismo tiempo.

***FIGURA 5.*** *Bruce Neumann. ‘Green Light Corridor’ (Guggenheim, Nueva York, 1970).*



Fuente: (Neumann, 1970)

En la instalación 'Yellow Room (Triangular)'[61] (Guggenheim, Nueva York, 1973) Neuman trabaja en clave minimalista, al tratarse de un espacio vacío caracterizado por ser disfuncional o habitable, lo que contribuye, sin duda, a generar una sensación de sobrecarga emocional en el espectador. En este sentido, la propia iluminación fomenta que el objeto real se vea reemplazado por la experiencia estética. Se trata de una obra que indaga en la naturaleza conceptual del arte, es decir, tanto en la idea de proyecto, como en el propio proceso creativo del mismo. Así, la relación entre cuerpo y espacio, junto con la desorientación, implican la participación del espectador.

La misma aproximación al arte conceptual se produce en 'One Hundred Live and Die' (1984), una obra, sin duda provocadora, en la que el artista hace una referencia explícita a la muerte con luces LED de diversos colores y utilizando 100 combinaciones diferentes con las palabras LIVE y DIE.

## 4.4. OLAFUR ELIASSON

Las atmósferas de luz[62] de O. Eliasson caracterizan la totalidad de su producción artística, así como su interés por la arquitectura y el espacio, considerado este último como escenario o elemento imprescindible.

Por ello, el binomio indisoluble luz-espacio posibilita la creación de atmósferas lumínicas[63], que, de esta forma, contribuyen a que el arte modifique densamente el ambiente. Así sucede en la propuesta 'The weather projet' (Turbine Hall. Tate Modern, Londres, 2003), protagonizada por una bruma densa, a modo de cambiante niebla cromática.

En 'Your black horizon' (Venecia, 2005) (Fig.6) Eliasson trabajó junto al arquitecto David Adjaye en el contexto de la 51ª Bienal de Arte de

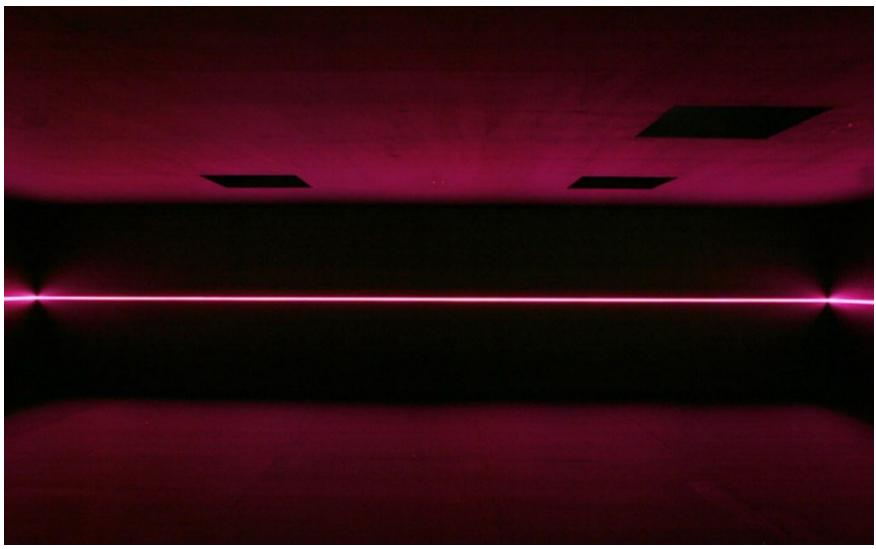
[61] Esta instalación fue expuesta en el Museo Picasso de Málaga en 2019.

[62] Un referente en relación con las atmósferas de luz es la obra 'Campo de relámpagos' (1977) del artista Walter de María (*Land Art).* Cfr. (Meneguzzo, 2006, 240-1).

[63]De enorme interés es su Proyecto titulado 'Your atmospheric color atlas' (21st Century Museum of Contemporary Art, Kanazawa, Japón, 2009).

Venecia. Se trata de una propuesta en la que arte, arquitectura y paisaje se complementan entre sí, con un pabellón que hace las veces de mirador de dos caras. El ambiente ideado por Eliasson generaba la ilusión óptica de una línea de horizonte insondable, es decir, un horizonte negro con una línea de luz a la altura de los ojos. Por otro lado, el color de la luz cambiaba cada 15 minutos, dinamizando la percepción serena del espacio.

***FIGURA 6.*** *Olafur Eliasson. Your black horizon (Venecia, 2005).*



Fuente: (Eliasson, 2005)

Eliasson colaboró también con Kjetil Thorsen (Snøhetta) en el 'Serpentine Gallery Pavilion' (Hyde Park, Londres, 2007). El edificio tiene una estructura semejante a una peonza y posee además una rampa de gran amplitud, con una disposición en espiral. Se trata de una auténtica arquitectura de los sentidos, con vistas a Kensington Gardens.

Otra colaboración arquitectónica es la fachada acristalada de 'Harpa' (Reikiavik, 2011), un edificio frente al mar del equipo *Henning Larsen Architects*, que funciona como centro de conciertos y conferencias y fue galardonado con el Premio Mies de arquitectura en el año 2013. En esta ocasión, Eliasson optó por convertir en arte los propios reflejos de la

vida de la ciudad, mediante una iluminación nocturna de luces LED de diferentes colores que producen efectos caleidoscópicos.

## 5. ARQUITECTURA LUMÍNICA

En la línea de las colaboraciones arquitectónicas de O. Eliasson, son numerosos los ejemplos de objetos lumínicos, proyecciones[64] y atmósferas en proyectos de arquitectura y urbanismo.

Así, por ejemplo, el arquitecto japonés Toyo Ito[65] en la 'Tower of Winds' (Yokohama, Japón, 1986) (Rambla Zaragozá, 2008, p.761-2) (Fig.7) plantea una propuesta que aúna arquitectura, tecnología y arte, al establecer una relación entre la naturaleza y la propia instalación, dotada de sensores de viento y ruido. El edificio se articula en torno a un núcleo de acero, con una segunda piel reflectante que contiene numerosas luminarias y anillos de neón. Esta iluminación cambiante es reflejo directo de las condiciones del entorno del edifico, el cual pasa a convertirse en una auténtica escultura tecnológica, además de ser un hito icónico de la ciudad.

Otra propuesta de interés es la 'Torre Dexia' (Bruxelas, 2007), del equipo de arquitectura *Lab(Au)*[66]. Se trata de una torre climática, provista de sensores de temperatura situados en el acristalamiento interior de la fachada del edificio, que pasa a convertirse en una instalación urbana interactiva y lumínicamente cambiante. Se posibilita así, mediante esta alianza entre tecnología y arquitectura entendida como arte, una programación temporal y espacial de la iluminación y en colaboración estrecha con Instituto Meteorológico de Bélgica. Se trata de iluminar para informar de datos atmosféricos tales como temperaturas, vientos, nubosidad o precipitaciones.

---

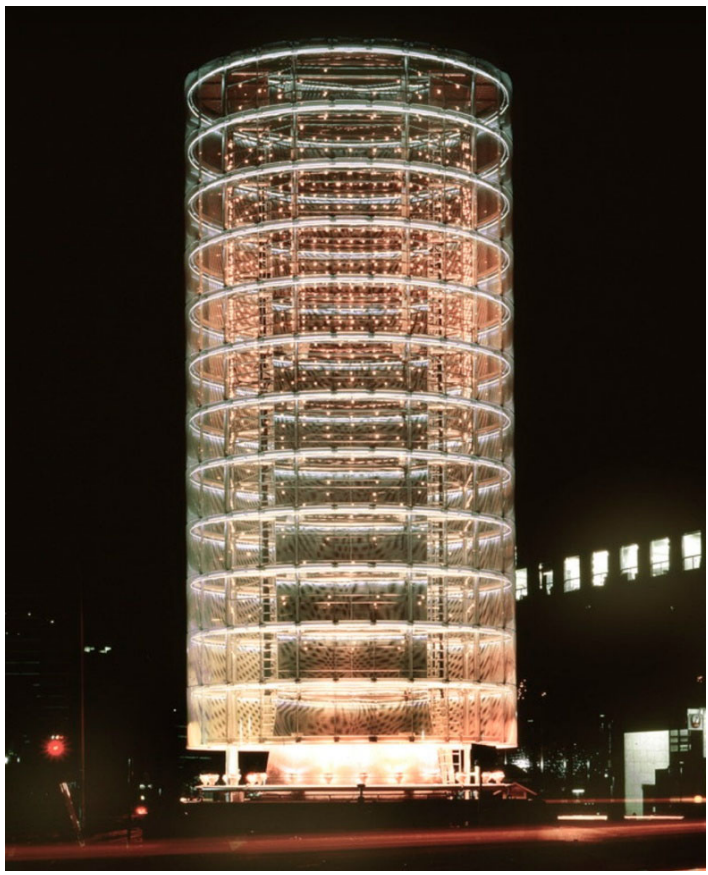
[64] En relación con Rafael Lozano Hemmer y su proyección 'Alzado Vectorial (Plaza del Zócalo, Mexico, 2000), cfr. (Tribe et al., 2006, pp.62-3).

[65] Su 'Pabellón temático del Futuro de la Salud' (Hannover, 2000) puede considerarse también arquitectura lumínica. Cfr. (Ito et al., 2001, p.180-1). Lo mismo sucede con el tratamiento lumínico de su proyecto 'Vestbanen' (Oslo, 2002), cfr. (Toyo Ito: Recent Project, 2008, pp.36-41), pero sobre todo en la 'Mediateca' (Sendai, 1995-2001), cfr. (Rambla Zaragozá, 2008, p.717). Se trata de una obra galardonada con el *World Architecture Awards* 2002 (op. cit, 716).

[66] Lab(Au) es un estudio de arquitectura multidisciplinar, integrado por Manuel Abendroth, Jerome Decock y Els Vermang.

Igual de interesante es la propuesta del grupo *Electroland*[67], en el proyecto 'Prism' (California Market Center, Los Ángeles, 2013). En este caso se trata de un prisma formado por paneles dicroicos que crean una escultura ambiental[68] e inmersiva de luz cromática. El dicroísmo consiste en la separación de diferentes colores luz, y se produce con la división de un haz luminoso en dos diferentes.

***FIGURA 7.*** *Toyo Ito. 'Tower of Winds' (Yokohama, Japón, 1985).*



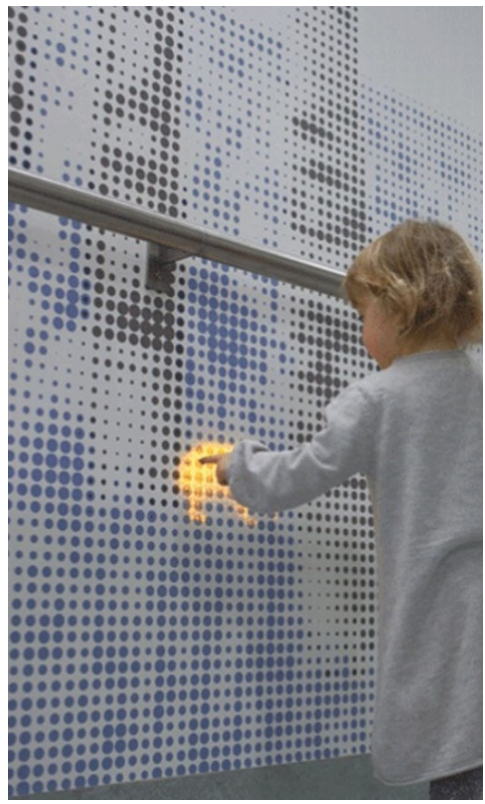
Fuente: (Ito, 1985)

[67] Electroland LLC fue fundada en 2001 por Cameron McNall y Damon Seeley. Cfr. (McNall, 2001).

[68] El propio logotipo del mercado emula a la escultura lumínica.

Existen otros proyectos de arquitectura lumínica que requieren la participación de los espectadores. Tal es el caso de la propuesta 'Amphibious architecture' (New York, 2009) del equipo *The Living Arch. Lab.* Se trata de una arquitectura anfibia que plantea bucles de retroalimentación entre peces y humanos[69], a partir de dos redes interactivas, una flotante de luces y otra bajo el agua de sensores. Se consigue así obtener información en tiempo real sobre el río y, al mismo tiempo, fomentar el interés colectivo de los ciudadanos en relación con el medio ambiente.

***FIGURA 8.*** *Jason Bruges. 'The Nature Trail' (Great Ormond Street, Londres, 2013).*



[69]Los peces captan la información de los mensajes de texto enviados por los ciudadanos mediante la interfaz AnSMS, que hace de intermediaria entre las dos redes, la de los sensores y la de las luces de colores.

Fuente: (Bruges, 2013)

En la misma línea de participación, el arquitecto Jason Bruges, en su propuesta 'The Nature Trail'[70] (Hospital Great Ormond Street, Londres, 2013) (Fig.8), plantea un dispositivo de paredes responsivas que posibilitan un paseo interactivo por la naturaleza y garantizan la distracción de los pacientes de 1 a 16 años antes de entrar al quirófano.

Otra propuesta experimental es la planteada por *FoxLin Architects*[71] en 'Cielo neuronal' (Coachela Valley, California). En este caso, se trata deuna Arquitectura-instalación tecnológica, basada en una gran red neuronal 3D y planteada en un contexto académico, si bien dirigida a una audiencia pública masiva y buscando la máxima interacción entrelas personas[72].

## 4. RESULTADOS

El *Light Art* fue un movimiento artístico que, sin lugar a duda, ha tendido numerosos puentes a la arquitectura contemporánea, tanto desde el punto de vista de la creación de ambientes, como por la importancia de los múltiples significados asociados a la luz. En ese sentido, los resultados obtenidos son los siguientes:

- Las claves principales del *Light Art* son tanto la inmaterialidad de las obras, como la estrecha relación entre la luz y el espacio.
- Las influencias se evidencian sobre todo en el *Net Art* y en la arquitectura lumínica contemporánea.
- En relación con la arquitectura, la transcendencia de la obra de James Turrell y Olafur Eliasson es más notoria que la de otros artistas, debido a un mayor protagonismo del espacio.

[70] El 'Sendero Natural' ayuda así a tranquilizar a los niños, que se divierten jugando e interactuando con numerosos animales: caballos, ciervos, erizos, pájaros y ranas.

[71] Equipo integrado por Juintow Lin y Michael Fox.

[72] Dentro del Festival de Música y Artes de Coachella Valley.

- A lo largo del siglo XX se produce una progresiva disolución de fronteras entre el arte y la tecnología, especialmente a partir de los ’60, y que se acentúa además en nuestros días.
- El carácter experimental es un requisito necesario a la hora de plantear investigaciones futuras en el trabajo con la luz.
- La colaboración interdisciplinar es igualmente una de las condiciones imprescindibles para la producción de propuestas que utilizan luz, tanto natural como artificial.

## 5. DISCUSIÓN

La cualificación del espacio mediante la luz natural es un hecho conocido desde la Antigüedad. Sin embargo, en relación con la luz artificial, si bien es cierto que los progresivos avances tecnológicos han posibilitado numerosas mejoras, también lo es que han tenido como consecuencia una crisis energética a nivel planetario. La búsqueda de soluciones sostenibles pasa por ser un requisito de conciliación entre la tecnología y la naturaleza; de ahí que, por ejemplo, la bioluminiscencia cobre un protagonismo creciente. Todo ello buscando la mayor eficacia y ahorro energéticos y con un óptimo aprovechamiento de la luz natural.

En otro orden de cosas, la luz natural va asociada, de forma directa, a la transparencia de la arquitectura de vidrio, inspirada en la idea de catedral de cristal de P. Scheerbart (Frampton, 2009, p.126) y ejemplificada en el Pabellón de Mies de Barcelona (1929) (Savi & Montaner, 1996) o en la *Glass House* de P. Johnson (1949), si bien ahora cambiante, gracias a la semilla tecnológica (Rambla Zaragozá, 2008, 759). Todo ello sin olvidar la relación estrecha entre la arquitectura y el arte, con propuestas utópicas tan sugerentes como la que plantea la artista japonesa Yayoi Kusama con su ‘espacio infinito’.

Por otro lado, desde un punto de vista artístico, pero también psicológico, la luz como objeto perceptual guarda un cierto parecido con el sonido, de ahí la enorme afinidad entre proyecciones de luz y audición musical. En este sentido, si entendemos que el arte es un alimento

espiritual en la vida cotidiana de las personas, el arte de la luz juega un papel determinante en el carácter simbólico y cultural de los edificios.

## 6. CONCLUSIONES

La discusión sobre la fuente energética adecuada no resta valor alguno al hecho de que los tipos de iluminación de un edificio son una de las claves determinantes en la cualificación de sus espacios. Las atmósferas de O. Eliasson y los *Ganzfeld* de J. Turrell poseen una componente sensorial de la cual ha aprendido la buena arquitectura contemporánea, otorgando una mayor densidad al espacio y promoviendo además una interiorización psicológica *quasi* sanadora o terapéutica.

La revolución tecnológica nos conduce hacia un futuro de mayor control de calidad de las relaciones entre los edificios y las personas, pero también de los edificios con su entorno y, al mismo tiempo, de una necesaria e ineludible sostenibilidad energética. La arquitectura experimental se plantea así a mitad de camino entre la tecnología y el arte, y aquí es donde tiene cabida el partido de la luz natural del entorno, tal y como se demuestra, por ejemplo, en el Gimnasio de Nueva York del arquitecto James Carpenter, con una fachada de cristal dicroico.

A la tradicional colaboración entre artistas y arquitectos hay que añadir ahora a equipos interdisciplinares que faciliten el diseño de edificios funcionales, inteligentes y bellos. Todo ello unido a un disfrute lúdico y sensorial, aprovechando al máximo las posibilidades del juego sabio de la luz que modela el espacio.

## 7. REFERENCIAS


Bruges, J. (2013). The Nature Trail. https://bit.ly/3smzdC1

Eliasson, O. (2005). Your black horizon. https://bit.ly/3KTWz8

Flavin, D. (1964). “monument” 1 for V. Tatlin. Museum of Modern Art New York. https://mo.ma/3MZ2wCq

Frampton, K. (2009). Historia crítica de la arquitectura moderna: Vol. 4a rev y a. Gustavo Gili.

Govan, M., Bell, T., Smith, B. E., & Gray, D. (2004). Dan Flavin: the complete lights 1961-1996. Dia Art Foundation.

Ito, T. (1985). Tower of Winds. https://bit.ly/3vUWIo1

Ito, T., Futagawa, Y., & Hara, H. (2001). Toyo Ito: 1970-2001. ADA.

Lippard, L. R. (2004). Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. In Arte contemporáneo (Vol. 14). Akal.

Man Ray. (1922). Les champs délicieux. https://bit.ly/3N0eLPq

Marzona, D., & Grosenick, U. (2004). Arte minimalista. Taschen.

McNall, C. (2001). Electroland. https://www.electroland.net/

Meneguzzo, M. (2006). El siglo XX: arte contemporáneo. In Los siglos del arte. Random House Mondadori.

Moholy-Nagy, L. (1922). Modulador luz-espacio. https://bit.ly/3P6WcuL

Moholy-Nagy, L., & Kostelanetz, R. (1970). Moholy-Nagy. In Documentary Monographs in Modern Art. Praeger.

Molderings, H., & Ray, M. (2009). Atelier Man Ray . König.

Neumann, B. (1970). Green Light Corridor. Guggenheim Nueva York. https://bit.ly/3wiyF1o

Piene, O. (2011). Lichtballett. MIT List Visual Arts Center. https://binged.it/3L0pTKM

Rambla Zaragozá, W. (2008). Principales itinerarios artísticos en la plástica y arquitectura del siglo XX: una aproximación a la teoría del arte contemporáneo (1a ed.). Publicacions de la Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Ramírez, J. A. (1981). Medios de masas e historia del arte. In Cuadernos de Arte (Vol. 1). Cátedra.

Savi, V., & Montaner, J. M. (1996). Less is more: minimalismo en arquitectura y otras artes. Col.Legi d'Aquitectes de Catalunya.

Toyo Ito: recent project. (2008). A.D.A.

Tribe, M., Jana, R., & Grosenick, U. (2006). Arte y nuevas tecnologías. Taschen.

Turrell, J. (1991). Perfectly Clear. Mass MoCA Massachusetts. https://bit.ly/3vQod22

# LA CULTURAVISUAL DE LOS PROFESORES EN LA DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

ROSALINDA DEL CARMEN NAVARRO GONZÁLEZ
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda aproximaciones de una Cultura Visual presente en la formación y profesionalización de los docentes que integran esta misma en sus formas de enseñanza, las cuales surgen de un análisis de los mismos y a los que se sitúan como parte de la mediación de la enseñanza y didáctica de las Artes Visuales. Esto supone que cada uno de los docentes que está inmerso en esta labor educativa tiene sus propias concepciones sobre las Artes Visuales y la Cultura Visual; lo que depende de su formación y/o trayectoria, experiencias o capital cultural, que los diferencia de las formas y enseñanza de otros.

La problemática se sitúa dentro del Sistema Educativo México del Nivel Medio Superior tomando en cuenta el tipo de formación, perfil o trayectoria a considerar de quienes imparten en escuelas públicas y privadas, quienes pueden ser licenciados en artes o en materias a fines, artistas-docentes, profesionales o maestros generalistas u otros; sin dejar de lado que cada docente a su vez esta mediado por las políticas, los currículos, las metodologías y los recursos de los subsistemas público y privado.

### I. LA CULTURA VISUAL Y LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES

La Cultura Visual es un conjunto de representaciones, llamadas también imágenes, que manejan un lenguaje visual y que conforman nuestra vida cotidiana, a partir de las cuales y en la medida en la que son percibidas

o reconocidas crean significados; como menciona Hernández (2000) está relacionada con la cultura de los sujetos en un determinado contexto.

En un sentido ontológico la Cultura Visual involucra una amplia gama de representaciones visuales como publicitarias, recreativas, informativas, etc. De manera subsecuente dentro de esas tipologías también encontramos la Cultura Visual Artística o Estética, la cual puede formarse a través de un ámbito formal o académico; englobando una combinación de los estudios culturales, la Historia del Arte, manifestaciones artísticas; la teoría crítica, la Filosofía y la Antropología (Rea, 2013).

Por lo tanto, dentro del ámbito educativo está presente una Cultura Visual que compone la experiencia visual del individuo, que por medio de la enseñanza y didáctica de los docentes da forma al conocimiento, pensamiento y percepción de los estudiantes, lo que les ayuda a estos a desarrollar significados y situarse en un lugar como parte del mundo.

Así mismo, en el campo educativo la enseñanza de aquello que conforman las Artes Visuales como disciplina escolar, está presente en una variedad de niveles de formación, instituciones y diversos contenidos cuya base principal es el lenguaje visual y su importancia se debe a que ayudan al desarrollo de habilidades cognitivas, de conocimientos artísticos en el estudiante como: la percepción visual, la creatividad, la imaginación, el análisis, la interpretación, la actitud estética, el pensamiento simbólico, la narración figurativa, a establecer analogías, a apreciar o leer una obra, a utilizar las herramientas y utensilios para la elaboración de productos artísticos, a aprender historia del arte, a distinguir estilos y técnicas, incluso a ejercer la práctica artística como medio de expresión. (Eisner, 2012) (Rojas, 2007)

De esta manera tanto la enseñanza de las Artes Visuales como la Cultura Visual se reivindican en un área relacionada con el conocimiento, el intelecto y los procesos materiales, desde la cual se establecen conexiones en diferentes ámbitos y dentro de una didáctica, donde la Cultura Visual que presentan los estudiantes es dirigida, aceptada o rechazada por las concepciones que se construyen a partir de los perfiles

o formación que tienen los docentes. En este sentido el proceso que se vive dentro del aula es una constante interacción bajo las formas de negociación entre enseñanza y aprendizaje.

Desde una postura teórica la formación del docente supone tener elementos esenciales de una cultura específica que favorece la enseñanza y didáctica de las Artes Visuales conformada desde el conocimiento sobre la disciplina, así como de ciertas habilidades, capacidades, técnicas, que a su vez incide en la personalidad, lo que supone un proceso de formación de calidad por parte del docente (Humara, Matos, & Santos, 2020).

Tales conocimientos van conformando una apropiación de una cultura específica, Cultura Visual Artística, que se llega a presentar desde una formación informal o social, completándose con la profesional y con la experiencia laboral; que en la medida en la que se realiza la enseñanza se suman todos los conocimientos adquiridos para la solución de la didáctica y enseñanza de la materia.

### 1.1. La identidad docente, perspectiva desde Bourdieu

El contexto ocupa una posición privilegiada en la comprensión de una identidad social cultural, de los individuos y su desarrollo. Este resulta de un entretejido de realidades que se transforman, coexisten e interactúan en un medio determinado por el origen social, el cual está constituido por medio de una serie de significados en constante cambio.

Bourdieu explicó desde su perspectiva e investigación que existe una dinámica y estructuración en los procesos formativos de los individuos los cuales se van adquiriendo por un contexto cultural que está determinado por instrumentos intelectuales, hábitos culturales y de ingresos; que conlleva el origen social, encaminado hacia la forma de vida a través de modelos, el uso de recursos, experiencia, conductas, valores, dirigidos hacia ciertos métodos y prácticas culturales, a lo que llamó *Capital Cultural*. El cual, dentro de un campo de formación aporta los factores y las relaciones que se dan entre los seres humanos dentro de una estructura social, y por las cuales se desarrollan las condiciones de existencia, el *hábitat* o el tipo de vida cotidiana al que

se está asociado (Bourdieu, Capital cultural, escuela y espacio social, 2011).

De esta manera el individuo hereda de la familia no solamente los medios materiales, sino también los medios de conocimiento, de expresión, de saber hacer, de saberes, de gusto y sobre todo el "buen gusto". Cosas transmitidas o heredadas de manera inconsciente de la familia, las cuales a su vez contribuye enormemente a la formación, al desarrollo académico y personal del individuo encaminándolo hacia ciertos modelos culturales (Bourdieu & Passeron, 2008).

Este concepto aludido al gusto hace referencia a una cualidad totalmente subjetiva e individualista donde tiene que ver los juicios personales de los sujetos, el cual resulta cambiante según los estilos y la evolución de los mismos; un gusto que se va moldeando en el individuo y que corresponde a los niveles escolares o a las clases sociales, el contexto familiar presente, ya sea de manera espontánea o implícita y en las prácticas sociales en las que participa que forman parte de la construcción de sentidos y significados.

De esta manera Bourdieu señala que se va formando una distinción entre individuos. Araya menciona que:

> "La distinción" tiene un propósito directriz: reconstruir teóricamente los principios o disposiciones sociales que subyacen a las acciones de los individuos y que hacen que estos consuman o se inclinen por determinadas prácticas y bienes materiales. Qué es lo que produce el gusto y cómo eligen los individuos en el mundo de los bienes culturales (Araya, 1994)

Por lo tanto, son los individuos quienes a través de estas dinámicas escogen su profesionalización, moldean sus propias prácticas y dirigen su didáctica de enseñanza en el aula. En este sentido es a través de lo que posee el docente como *Capital Cultural* que elige ciertos modelos culturales para ejercer una transmisión de conocimientos a los estudiantes.

### 1.2. LA IDENTIDAD DE LOS DOCENTES DE ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

En el sistema educativo mexicano encontramos diferenciaciones entre los docentes que imparten en la educación privada y pública; contrastes que tienen que ver con la profesionalización del docente, sus trayectorias o formaciones. Es así como tenemos Licenciados en Artes o carreras afines, artistas-docentes, maestros generalistas o profesionales, que dependiendo de estos perfiles formativos se integraran a laborar en los diferentes subsistemas educativos.

En las instituciones privadas, los que imparten la materia de Artes Visuales son en su mayoría artistas-docentes o licenciados en cualquier área fin. Por un lado, los artistas-docentes, termino sugerido por George Wallis (1811-1891) son individuos cuya actividad profesional surge de una producción artística, los cuales posteriormente se interesan en la enseñanza; aportando elementos esenciales para efectos positivos en la práctica educativa derivada de la actividad creativa del docente en el desarrollo de su profesión didáctica (García-Huidobro, 2018). Actividad profesional a la que James Daichendt, en palabras de Huidobro (2018) señaló como una profesión dual que fusiona la experiencia artística sobre un docente ejerciendo ambas profesiones a la vez, donde convergen el mundo del arte, la educación y el quehacer de la educación artística; profesando en un espacio en el que estas actividades se refuerzan mutuamente y los lleva a desarrollar un estilo de vida confluyente.

Por otra parte, un fenómeno similar sucede con los licenciados en disciplinas afines, que desde su formación profesional se insertan en el mundo de la enseñanza. La premisa es que esta identidad surge desde un posicionamiento donde el individuo no estaba predispuesto a ejercer como docente. Resulta una profesión en la que las formaciones que se acercan a la disciplina y que se enriquecen por experiencias empíricas en la búsqueda de estrategias, respaldan la enseñanza de las Artes Visuales llegando a ser compatibles. Por lo que, el desarrollo de las competencias con las que cuenta el docente beneficia su labor pedagógica. Juan Luis Crespo menciona que “a diferencia de otros educadores excesivamente teóricos y académicos, un profesor /a [con este tipo de formación] no esquiva centrar metodología en la práctica [lo

que] otorga a los alumnos un proceso activo en el proceso de aprendizaje" (Crespo, 2011).

Finalmente, los docentes generalistas o profesionales son aquellos docentes que no cuentan con un perfil profesional necesariamente dentro de esta disciplina; pero que por sus intereses personales desarrollan una formación informal o social a través de pasatiempos, cursos, talleres, etc. y se incorporan a la enseñanza de las Artes Visuales. Este perfil puede llegar a presentarse desde de una formación pedagógica hacia lo artístico, así como también desde una formación informal o social hacia la pedagógica; en una búsqueda de estrategias que los ayuden a ejercer y complementar esta práctica profesional.

Desde una postura teórica, la formación del profesor supone que tiene elementos esenciales de una Cultura Visual Artística que favorece la enseñanza y didáctica de las Artes Visuales. Conformada en este sentido artístico desde el conocimiento de la disciplina, así como de ciertas habilidades, capacidades o técnicas, que llegan a ser complementadas con lo que integra la enseñanza de contenidos y temas, regido por lineamientos o políticas que convergen en situaciones o experiencias sumando todos los conocimientos para la solución de la didáctica y enseñanza de la materia, generando un espacio de aprendizaje que nutre tanto a los estudiantes como a ellos mismos.

De esta manera, se ha visto que existe una Cultura Visual Artística que llega a estar presente en la enseñanza de las Artes Visuales, determinada por las concepciones, perfiles, formaciones o trayectorias que presentan cada uno, por la que se va a guiar y dirigir la didáctica de enseñanza de cada uno de estos.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo en esta propuesta es contestar la pregunta de investigación sobre cómo se da esta negociación entre la Cultura Visual de los estudiantes y la Cultura Visual Artística en el aula.

## 3. METODOLOGÍA

En esta investigación se planteó una metodología de corte cualitativo descriptivo, lo que implicó una construcción de datos a partir de las experiencias personales de los entrevistados, desde su propia narrativa, exponiendo sus experiencias y puntos de vista con respecto a la Cultura Visual, que guiaron a la búsqueda e interpretación del objeto de estudio para proponer una serie de resultados.

El instrumento aplicado en la presente investigación dentro del trabajo de campo fue una entrevista semiestructurada.

Para ello se realizaron un total de 13 entrevistas a 6 hombres y 7 mujeres de educación Medio Superior, quienes fueron los responsables de impartir la Educación Artística en alguna de sus vertientes como:

- Actividades Artísticas
- Dibujo
- Apreciación Artística
- Pintura y Género
- Fotografía
- Talleres artísticos
- Estudios Visuales

Todas estas desde una perspectiva dirigida a la enseñanza de las Artes Visuales, en instituciones privadas y públicas con enfoque de bachillerato propedéutico, general u optativo.

Las edades de los participantes varían desde los 23 a los 47 años.

La mayoría de los entrevistados declararon tener licenciatura en Artes Plásticas o Visuales, una docente dijo ser Licenciado Arquitecto, otra Licenciada en Diseño Gráfico y una más haber adquirido una formación informal y por diplomados.

Todos han tomado cursos y diplomados en relación con la docencia.

7 de ellos laboran en escuelas públicas y 6 de ellos en escuelas privadas.

***TABLA 1**. Información sobre tipos de perfiles de los docentes.*

| Docente | Perfil Profesional | Sector al que pertenece la institución dónde labora | Identidad |
|---|---|---|---|
| 1. Profesora A | Licenciada en Artes Plásticas | Pública | Artista |
| 2. Profesor B | Licenciado en Artes Visuales | Privada | Artista |
| 3. Profesor C | Licenciado en Artes Visuales | Pública | Teórico del Arte |
| 4. Profesor D | Licenciado en Artes Plásticas | Pública | Profesional del Arte |
| 5. Profesor E | Licenciada en Artes Visuales | Pública | Artista |
| 6. Profesora F | Licenciada en Diseño | Privada | Profesional del Arte |
| 7. Profesora G | Licenciada en Artes Visuales | Privada | Artista |
| 8. Profesor H | Licenciado en Artes Visuales | Privada | Artista |
| 9. Profesor I | Licenciado en Artes Plásticas | Pública | Profesional del Arte |
| 10. Profesor J | Licenciado en Artes Visuales | Pública | Artista |
| 11. Profesora K | Licenciado en Artes Plásticas | Privada | Docente |
| 12. Profesora L | Formación informal | Privada | Docente |
| 13. Profesora M | Licenciado en Arquitectura | Privada | Artista |

Fuente: elaboración propia con base al análisis de las respuestas de los entrevistados.

De estos 13 entrevistados:

6 se consideran artistas en activo, es decir que actualmente están produciendo obra: Uno de ellos se considera creador, hace pintura y tiene exposiciones de su obra, 2 profesoras continua haciendo piezas, la creatividad es esencial en ellas, se comunican a través de las imágenes, la ilustración, la gráfica y la escultura; otro profesor se dedica a la investigación de las artes, y la creación, su trabajo está dirigido a las propuestas de imágenes y nuevos medios a partir de la expresión y la estética, se considera un creador potencial dentro de las artes plásticas como de la pintura, el dibujo y la gráfica; otra profesora se dedica a hacer fotografía de autor; y otra tiene proyectos vinculados con video experimental, fotografía e instalación multimedia.

Sin embargo, 4 declararon no considerarse artistas sino profesionales del arte ya que, uno de ellos se ha enfocado más a la docencia y otro se ha especializado a ser un teórico del arte por dedicarse al análisis, crítica y

escritura para algunas revistas y 2 de ellos comentan ser docentes dedicados únicamente a la enseñanza.

## 4. RESULTADOS

Lo que a continuación se presenta es información sintetizada y analizada de acuerdo con el material generado por las entrevistas realizadas a los docentes del Nivel Medio Superior en activo dentro de la educación pública y privada. Tal información surge del análisis y narraciones del profesorado sobre su propia enseñanza, por lo que los comentarios de los entrevistados se conservarán en anonimato ya que se muestran casos según las percepciones, opiniones o juicios de los entrevistados; siendo esta perspectiva parte fundamental dentro de la comprensión del fenómeno educativo, por ello se presentan las ideas más dominantes.

Resulta evidente que el docente posee una Cultura Visual Artística que está incorporada de manera subjetiva en las propias formas de pensamiento, sobre como leer o como pensar las imágenes, lo que aplica a su didáctica de enseñanza. Es indudable que todas las imágenes utilizadas en su enseñanza son resultado de una formación previa ya sea de una formación social, informal, académica o relacionada con el contexto en el que viven y sus propios intereses. A continuación, se presentan sólo algunos ejemplos en orden temático:

> Profesor B. Les llevo como veinte imágenes, un Gabriel Orozco, luego una Frida Kahlo, luego le tomo una foto a la calle y así, y les digo: -de estas señálame ¿Cuál es arte? o les pongo un Velazco o un cuadro emblemático de la historia del arte.
>
> Profesora A. Pues muchas las basé en clases que yo también tomé y le quise cubrir también deficiencias que yo tuve; al tomar esas materias yo sentía por ejemplo cuando a mí me dieron vanguardias, pues fue muy pobre […] y a partir de eso sí me he documentado bastante, Sí tengo libros como historia del arte de catálogos también, como para reforzar eso.
>
> Profesor C. Por ejemplo cuando vemos foto, me gustan mucho, mucho, como Diane Arbus, Cindy Sherman, Sophicale, bueno soy gay, me considero feminista entonces también me gusta meterles cosas de mujeres.

> La historia del arte está plagada de hombres entonces intento que vean obra de mujeres aunque también en vez de ver siempre los mismos Picasso, Andy Warhol, Diego Rivera, vemos Luis Buñuel, pero también está Man Ray y en México es cierto que está Diego Rivera pero también Leonora Carrington, María Izquierdo, me gustan también los videos de John Berger y voy descargando de internet influencias, cosas así y les va interesando.
>
> Profesor I. Sí, incorporo mi cultura visual creo que en todo momento y sobre todo todos los aprendizajes que tuve en mi vida como universitario si las voy jalando, de repente recuerdo ejercicios e incorporo esos ejercicios a algunas clases, algunos me funcionan, algunos… me considero ambicioso al querer obtener resultados que quiero y si no me funciona las voy acoplando. En cuanto a mi cultura yo estoy muy cercano a trabajar con cartonería con máscaras y entonces eso mismo lo llevo a los chicos porque yo lo domino. Por ejemplo, lo de modelado de jabón que era básico.
>
> Docente L. Ah estuvimos integrando algunas culturas como son los huicholes y entonces estuvimos viendo el tipo de arte que hacen y vimos un pequeño cortometraje que era sobre la creación que ellos tienen como la creación de los huicholes, entonces habla sobre una historia y sobre la abuela lluvia y el abuelo fuego y como nació el Sol. Y entonces ellos tenían que hacer y representar toda esta historia en un cuadro, con todos estos colores […] En el caso de nosotros somos muy culturales aquí, de repente les digo vamos a hacer un mapa de la republica de textiles. Entonces ponemos el textil de cierto estado, el textil de otro y así, porque es muy importante que no se pierda la cultura, sí es importante como de rescatar esta parte, entonces sí agarramos mucho esto de lo que es todo nuestro entorno.

Así mismo se aprecia una negociación sobre la incorporación de la Cultura Visual en la Enseñanza de las Artes Visuales, el aceptar la Cultura Visual de los estudiantes y trabajar con ella. Algunos opinan al respecto:

> Docente H. Creo que es muy importante como tener en cuenta todo el vocabulario visual de los chavos, ya lo que traen ellos de todo su entorno visual. Por ejemplo, ahorita vienen muchísimo con un rollo de retratos de personas coreanas, y es parte de su formación, de los animes, entonces pues ahí yo creo que hay que tomarlo en cuenta, hay que entender que es parte de su formación visual, entender que es parte de su mundo pero es nuestra responsabilidad también amplificarle la mirada, -Te gusta el anime pero esto también está bien chido lo puedes usar mira hay artistas que lo usan aquí así, así, así. También está todo este otro panorama y creo que es importante.

> Docente K. Estaba yo observando, que ya no podemos nosotros como maestros de artes visuales solamente basarnos en estas cuestiones de… sí de historia, pero tenemos que ya incorporar el bagaje que ellos traen y las herramientas que ellos tienen, para ellos es muy fácil ya meterse al internet y buscar imágenes, entonces aquí ya nosotros tenemos que ver que podemos o cómo podemos utilizar esas herramientas que ellos ya traen. Hoy pensamos hacer los memes, porque la cultura visual ya ha cambiado, entonces nos tenemos que adaptar a ella de la mejor manera, para que también le sea interesante.
>
> Docente J. Yo pienso, que nos tenemos que aproximar a los estudiantes y trabajar desde su posición, […] y a partir de su posición extender la mirada […]de aproximarme o aproximarnos al tema o al asunto que queremos estudiar desde donde estamos parados, y en ese sentido de la cultura visual, o esta idea de la videosfera o este entorno de la información que nos forma o que nos da cierta sensibilidad que está asociada a nuestra experiencia a nuestra posición a nuestro género, a nuestra generación, […]aproximarnos a las artes visuales siempre tratando de buscar la apertura, más que la burbuja, siempre es buscando expandir a expandir, pero si hay que tener muchísimo cuidado, porque hay muchas veces que la imagen para los chavos es parte de su identidad, una parte muy importante.
>
> Docente I. Cuando les pido un ejercicio final lo que me dicen los chicos: -¿Podemos hacer caricaturas? -No acepto caricaturas. Y les pido así: -No caricaturas. Hasta les hago burla, no caricaturas no poemas para el novio. Porque luego te hacen el corazón, te hacen letras cuando les dices así algo libre, entonces yo les digo no, y si los intento como a forzar más allá de lo que pueden dar e inclusive si redescubren que pueden hacer algo más, que trazos como muy infantiles, porque a veces si les digo no esos trazos infantiles no, eso déjenlos para niños de primaria, -No pero …,- No, y ya cuando les enseño la construcción de figuras geométricas y se dan cuenta de que no es tan complejo armar algo, entonces dicen: -Ah, no, si lo puedo hacer. Entonces empiezan a explorar más, pero mientras no, se quedan ahí en el límite de hacer sus dibujos muy infantiles.

## 5. DISCUSIÓN

En el análisis de los resultados, en primera instancia es visible que lo que sucede dentro del aula es un tejido en donde convergen diferentes situaciones ya sea normativos, sociales, culturales, económicos, políticos etc. los cuales influyen de manera directa o indirecta en la enseñanza.

En este sentido, el aula resulta ser un espacio en donde los docentes se ven en la necesidad de adaptar sus conocimientos, experiencias,

habilidades y sobre todo donde adquieren también un aprendizaje que implica primeramente entender la práctica educativa como una experiencia subjetiva y personal que les permite aprender de sí mismos en relación con los estudiantes.

Estudiar la Cultura Visual dentro del aula conlleva a entender las formas de conexión, identidades, intereses, desarrollo de las comunidades, géneros, generaciones y tecnologías que interactúan en el aula. Resulta importante apreciar que en este intercambio de imágenes están presentes identidades que se ponen en evidencia a través de estas, y que a través de la mirada existe el reconocimiento o encuentro con el otro.

Se trata también de admitir que nos encontramos en un devenir de la cultura sobre todo de la Cultura Visual, donde continuamente se van estableciendo nuevos lenguajes que son considerados dentro de la educación artística; tomando en cuenta la información visual que cada imagen genera, así como de sus significados teóricos y sociales que le aporta cada individuo. De esta manera se da un fusionamiento entre la Cultura Visual Artística del docente y la Cultura Visual del estudiante, en donde el docente funge como mediador en la creación de nuevas interpretaciones y concepciones que se produce en esta realización de imágenes dentro del aula, un cruce de procesos de subjetivización entre el consumo previo de imágenes y la invención de otras nuevas. Por ejemplo, hacer un trabajo pictórico gótico, pero en el centro colocar la F de Facebook, o la realización de un "Yodita Bizantino" con pedacitos de papel en donde existe una apropiación de conceptos por parte de los estudiantes, pero desde su propia interpretación.

En este sentido, por un lado, existe una ampliación de horizontes culturales y la perspectiva en la que el conocimiento se desarrolla, desde una posición en la cual debe haber una aproximación a los estudiantes desde su identidad y sus intereses personales.

Por otro lado, existe un proceso de mediación del conocimiento que se da en la interacción entre el docente y el alumno a través de los signos y significados de conceptos, obras, movimientos artísticos, etc. que se da

en la medida en que cada uno de los estudiantes los va adquiriendo por medio de su proceso cognitivo e interacción social (Kozulin, 2003).

Ahora bien, en estos tiempos y dadas las situaciones de pandemia que estamos atravesando existe reflejado tanto en los docentes como en los estudiantes un constante interés surgido de una necesidad de aprender a controlar los medios visuales, lo que permite acceder a un sinnúmero de imágenes fijas y en movimiento, permitiendo tanto a los docentes como a los estudiantes ampliar su bagaje cultural visual y artístico, lo que conlleva a su vez que dentro de esta necesidad de aprendizaje por la utilización de los medios, incite a los docentes a compartir con los estudiantes, y viceversa, programas que les facilite la didáctica en su enseñanza: programas que les ayuden y ofrezcan herramientas de edición de imágenes, de video, que les permitan ver imágenes artísticas, dibujar con modelos, realizar paletas de colores, obtener información, o simplemente dar una clase.

## 6. CONCLUSIONES

Lo primero es asumir la formación en el contexto de la educación artística y con esto entrar en un marco de formación docente continua para indagar sobre los postulados educativos, métodos de enseñanza o bien para analizar las practicas docentes desde una perspectiva que también sea transdiciplinaria.

Reflexionar sobre el proceso creativo y el hacer artístico da cuenta de una serie de premisas que se abordan sobre la formación del docente de educación artística, que resulta un tanto difícil, en este ejercicio se forma un vínculo del hacer artístico sobre el espacio pedagógico que va más allá de enseñar técnicas o historia del arte, se vuelve una necesidad, el hecho de reflexionar sobre el arte, en la medida en que se ejerce la docencia.

En este proceso es inevitable volver a interrogarse sobre el conocimiento adquirido en términos del arte, y es aquí donde ocurren los desafíos que fluyen en la formación continua, el replantear los contextos culturales, las formas pedagógicas de enseñanza y las innovaciones posibles en cuanto a las mismas y los contextos

institucionales, todo para acreditar los saberes que competen a los estudiantes.

Por otro lado, hoy en día se están estableciendo nuevos métodos y técnicas dentro del ámbito pedagógico o de enseñanza, y la posmodernidad brinda la pauta de la ruptura con los cánones establecidos anteriormente, ya que permite la experimentación para afrontar viejas estructuras y enfrentarnos al nuevo paradigma social en un cambio dentro de lo educativo y con respecto a las artes. Ya que en medio de un contexto posmoderno se puede dar la pauta para comprender los cambios epistemológicos de la imagen que dominan nuestra cultura visual, y sobre todo porque los jóvenes necesitan expresarse, desde el entendimiento, conocimiento, usos y herramientas para realizar sus propios trabajos y poseer una postura crítica frente al mundo de la Cultura Visual.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Mi extensa gratificación a mi tutor de tesis el Dr. Antonio Padilla Arroyo, a mis lectores: Dr. Federico Aguilar Tamayo, Dr. Juan Carlos Bermúdez Rodríguez, Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo, Dra. Diana Elizabeth García Salgado, por compartirme sus conocimientos, apoyo y sensibilidad hacia este proyecto.

Al instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y al programa de becas nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## 8. REFERENCIAS

Araya, M. d. (1994). BOURDIEU: la sociología del gusto. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI, Editores.

Bourdieu, P. (s.f.). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). Los herederos, los estudiantes y la cultura. Siglo XXI, editores.

Crespo, J. L. (2011). Cuando el docente es un artista. Educación Artística Revista de Investigación. Obtenido de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4358047..pdf&ved=2ahUKEwjK7-v:rOzqAhXDnaOKHSR9CLQFjARAB&usg=AOvVaw3EwmFj0yoiNSyFR6W94PY

Eisner, E. (2012). Educar la visión artística. Paidós: Educador.

García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Chile: Universidad de los Lagos . Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de http://WWW.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci:arttext&pid=S1665-26732018000200039

Hernández, F. (2000). Educación y Cultura Visual. Barcelona: Octaedro.

Humara, W., Matos, J., & Santos, V. (2020). La cultura científica en la formación de profesores durante la enseñanza de las ciencias. Universidad Granma, Cuba: Roca, Revista Científico-Educacional .

Iberoamericanos, O. d. (2019). Educación media superior . México: Sistemas Educativos Nacionales, México SEP.

Kozulin, A. (2003). Vigotsky s Educational Theory in Cultural Context; International Center for the enhancement of learning potencial. Cambridge Unversity Press.

Rea, E. (2013). Cultura Artística de jóvenes. Universidad de Milagro, Ecuador: Revista de Ciencia UNEMI.

Rojas, S. G. (2007). La educación artística en el Sistema Educativo Nacional. Unidad Pedagógica Nacional UPN: Secretaría de Educación Pública.

# NIETZSCHE Y FREUD: DE LA FISIOLOGÍA DE LOS ESTADOS ESTÉTICOS A LAS PASIONES CON UN FIN SUPERIOR

ROBERTO SANCHEZ BENITEZ
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

## 1. INTRODUCCION

Tomando como punto de partida la idea de que el arte constituye el impulso más estimulante para la vida, Friedrich Nietzsche estudió el fenómeno del arte a partir de quien lo produce, de quien es artista y define, de esta manera, un "modo de vida" que no es sino la vida volviéndose transparente. Su concepto de artista abarca todo lo "producido"; por ello, la naturaleza es artística. Para Nietzsche, el fenómeno del artista, o del arte, es el más accesible en su esencia, y un medio extraordinario de introducción a las cuestiones filosóficas. En el arte, lo que *es* se deja leer más directamente, o nos lee más directamente; "irradia" sobre nosotros. El arte traduce lo que *es* debido a que el ser-artista implica un poder-producir. Por ello, a través de la producción participamos del devenir. Ser artista constituye el modo más transparente de la vida, del "Ser". Nietzsche buscó la formulación de un "arte para los artistas", "malicioso, ligero, fluido, divinamente artificial; un arte que surja como brillante llamarada en un cielo sin nubes", pero en el entendido de que "artista" es todo aquél o aquello que hace, produce, crea, elabora, diseña, intuye, proyecta, anticipa.

Para Sigmund Freud, las inhibiciones de la vida sexual corren paralelas con las realizaciones artísticas. Represión, fijación y sublimación son procesos que dan cuenta de aspectos esenciales de la obra de artista. A pesar de que la labor psicoanalítica se basa en factores accidentales correspondientes a acontecimientos exteriores, y a influencias del medio y reacciones conocidas del individuo, y de que basándose en el

conocimiento de los mecanismos psíquicos intente fundamentar la personalidad, así como descubriendo las fuerzas anímicas instintivas originales —su transformación y evolución ulterior—, Freud consideró que la esencia de la función artística resultaba inaccesible desde el punto de vista psicoanalítico. El arte no le sirvió para ilustrar tesis sobre el inconsciente o los complejos psíquicos, más bien, fue una forma no obsesiva, no neurótica, de la satisfacción substitutiva. El encanto de la creación estética no procede del retorno de lo reprimido.

## 2. OBJETIVO

Se ponen en consideración brevemente los puntos de vista de Nietzsche y Freud sobre el tema del arte, a partir de la creación, y los procesos de sublimación, como forma de crítica a la metafísica y el sujeto moderno.

## 3. METODOLOGÍA

Delimitación del tema, análisis de fuentes primarias, cotejo de bibliografía crítica, vinculación a problemas contemporáneos del arte.

## 4. RESULTADO

Traer a colación los planteamientos estéticos de Nietzsche y Freud ha permitido destacar, por un lado, el sentido de la creación humana, en general, así como los medios y elementos en los que se proyecta, mientras que, por el otro, devuelve el sentido de dicha creación a algo más que sus resultados en las obras, recuperando para sí la importancia del arte más allá del escenario de comercialización y exteriorización en el que se presenta en la actualidad.

## 5. DISCUSION

### I

Para Nietzsche, en el arte se revela, de manera inmejorable, la fuerza creativa por excelencia. Ahí es donde se lleva a cabo la lucha más enconada de cambio, ya que proporciona el escenario para la institución

de nuevos valores, entre ellos, el de la verdad. De aquí que el arte sea el acontecimiento fundamental del "ente" en cuanto es producido: crearse a sí mismo. Frente al positivismo, es lo más "anti-verdad" que pueda existir, dada su inclinación y apego a las apariencias, a la mentira, al "no-ser". Señala el pensador alemán: "Nuestra religión, nuestra moral, nuestra filosofía no son sino las formas de la decadencia de la humanidad –el contra-movimiento: el arte" (citado por Heidegger, 1971, p. 72). Al tener su elemento en la apariencia sensible, el arte se manifiesta como lo más contrario a toda la tradición metafísica: es lo más anti-metafísico por excelencia, lo más "anti-todo". El antídoto para los males más severos de la civilización occidental, podríamos decir. Nietzsche creyó que la metafísica de occidente, toda esa forma de definir la vida, el pensamiento, la verdad, el mundo que ahora padecemos, más que disfrutar, habría negado la vida. El arte se volvería, de esta manera, una de las formas de afirmación de esta. Es el consentimiento a todo lo que es sensible, a la apariencia, a lo que no es el "mundo verdadero", de acuerdo con la metafísica establecida a partir de Platón. "La voluntad de apariencia, de la ilusión de la impostura, del devenir y del cambio es más profunda, más 'metafísica' que la voluntad de verdad, de la realidad, del ser", señaló el filósofo alemán. Se trata de ya no vivir dejando de lado lo sensible o lo aparente, sino a partir del arte, de la otra verdad que en él se encuentra mostrada o en juego. Por ello, sólo en tanto fenómeno estético, la existencia es soportable.

Nietzsche hizo de la "embriaguez" una de sus categorías estéticas esenciales.[73] Se trata de una condición *fisiológica* que va de lo sexual (y, sobre todo), hasta la fiesta, la rivalidad, el virtuosismo, la victoria, una voluntad "sobrecargada y henchida", es decir, todo movimiento extremado. Lo fundamental consiste en poseer un sentimiento de plenitud y de intensificación de fuerzas, del cual debemos hacer partícipes a las cosas: "las constreñimos a que tomen de nosotros, las

[73] Una de las nociones equivalentes del "instante", en Heidegger, es la de "éxtasis", donde se sale al encuentro de lo posible, de las circunstancias de las cuales puede uno ocuparse. En el instante no "ocurre nada" sino que, "en cuanto pre-sente propio, él deja *comparecer primero* lo que puede estar 'en un tiempo' como ente a la mano o que está-ahí" (Heidegger, 2002, p. 355).

violentamos, –*idealizar* es el nombre que se da a este proceso" (Nietzsche, 1975, p. 91). La embriaguez es exceso, superación, abandono hacia la libertad. Es el "ánimo" que contagia e inflama de visión y perspectiva a la realidad, haciendo posible el "estar" de todos. Se trata del hombre "contemplativo" o "superior" que es capaz de ver y oír infinitamente más que los demás. No ve las cosas tal como son (la realidad como tal ha desaparecido hace tiempo), sino más simples y fuertes, para lo cual es necesaria cierta jovialidad. Es el que, con su pensamiento y sentimiento, hace cosas que aún no existen; "poema" en el que el universo se descubre en un incesante crecimiento de apreciaciones, colores, evaluaciones, perspectivas, matices, afirmaciones y negaciones.

La embriaguez es el estado en el cual el arte se produce. Por medio de ella nos ponemos a prueba y ponemos a prueba las cosas en su forma máxima. Ella despierta a la pasión, al canto y la danza. A partir de ella, tenemos una idea del sentir, que no es tan sólo algo que se desenvuelva en el interior, sino que es ese género de existencia en virtud del cual, y conforme al cual, somos desde ya siempre excitados, conducidos más allá de nosotros mismos hacia lo que nos concierne o suscita atención. Nietzsche ofrece algunos ejemplos de la embriaguez, todos relacionados con la excitabilidad, entendida de diferentes maneras. Su forma más originaria o primitiva, perdurable, es la excitabilidad sexual. Existe una embriaguez de la crueldad, de la destrucción. Sin embargo, lo que es fundamental en ella es la "sensación de fuerza y de plenitud". Por ello, no debe comprenderse tan sólo como una realización absoluta de sí mismo, sino que implica un abrirse a lo que nos rodea. En este sentimiento se interpenetran todas las "intensificaciones", todo lo que es capaz de hacer el hacer y el ver, la receptividad y la solicitación, la comunicación y el desencadenamiento de sí. Representa entonces la posibilidad de "abrir" la existencia, permitiendo que se despliegue en la plenitud de sus poderes, aumentándose. Arte que debe estar, por tanto, en contacto con la vida, referirse incesantemente a ella. Todo arte debe ser evaluado en función de la vida; representa otro modo de ser de la misma.

Pero también, Nietzsche sostuvo la existencia del "cuerpo molecular" y su conciencia. El cuerpo no es aquí más que una cohesión de seres vivientes, múltiples, variados, superiores e inferiores que se ajustan unos a otros, cuerpo político. De esta manera, el hombre es una pluralidad de seres vivos, internos y externos, luchando o colaborando entre sí, sometiéndose unos a otros. De ahí que existan tantas "conciencias" como seres que constituyen al cuerpo. Lo que en realidad importa es aquello que hace posible la existencia de la conciencia, la cual no es más que un instrumento. Toda conciencia es algo superficial, imaginario. El verdadero drama lo escenifican las emociones, los instintos, las pasiones cuya rivalidad y dominio de unas sobre otras experimentamos en la vida. Principios anímicos profundos y desconocidos en la medida en que somos sus instrumentos o mandatos (¿cómo alejarse de ellos?). Así, somos una multiplicidad que construye la unidad imaginaria de la conciencia, para creer que algo sabemos de nosotros mismos. El sujeto no es más que una ficción, una mentira que, de esta manera, elabora su verdad. A análogas conclusiones llegó Freud, como se sabe.

El hombre no es sino una pluralidad de fuerzas jerarquizadas, de voluntad de poder, cada una dotada de medios de expresión y formas. Nos dividimos a cada instante, somos los demás, "absorbemos" a los seres a los que se concede la noción-hipótesis de "alma" para dar paso a nociones como "alma mortal", "alma como multiplicidad subjetiva", o bien como "estructura social de los impulsos y afectos". En la *Gaya ciencia*, Nietzsche declara el hecho de sentirse "muchos", como perteneciendo a distintos tiempos, hasta encontrar lo primitivo, siendo el sueño un testimonio frecuente de ello. Todo lo pasado sensible vive en uno, se continua en todas las acciones humanas, en todas las posibilidades que ello representa (Nietzsche, 2011, p. 79). Se trata del cuerpo entendido como una metáfora política, donde tienen lugar conflictos, tensiones, subordinaciones, contradicciones y dominio de unos instintos, afectos, necesidades e impulsos, sobre otros, ofreciendo, de esta manera, una serie de identidades individuales a lo largo del tiempo. En consecuencia, "el ser humano más elevado deberá alcanzar

la mayor multiplicidad de instintos, con la mayor fuerza de resistencia correlativa" (Nehamas, 2002, p. 224).[74]

El artista es quien tiene la habilidad para dar expresión a esta pluralidad de estados internos, de tal manera que las "almas elevadas", los "espíritus nobles", la "aristocracia del espíritu" –-que se distingue muy claramente del espíritu de la "masa" o pueblo—, habrá de fijar el sentido y futuro de la tierra, la meta del hombre. Por ello, se ríe de "sus maestros de virtud, de sus santos, de sus poetas, de sus redentores" (Nietzsche, 1992, p. 221). El alma del artista es la más vasta, la que puede correr, "extraviarse y errar más lejos dentro de sí misma: la más necesaria, la que por placer se precipita en el azar" (Nietzsche, 1992, p. 235). Alma que se sumerge en el devenir, que posee y requiere sumergirse en el querer y en el desear, que huye de sí misma y a sí misma se alcanza en el "más vasto círculo". Alma sabia a quien la locura indica dulcemente que sólo puede ser "tránsito y ocaso". Todo aquél que sea capaz de sentir, amar, desear, odiar, ser insensible a todo peligro y, en consecuencia, objeto de la fuerza del sueño, así como ser conducido a los caminos más peligrosos que conducen "a las cimas y a los viajes de la imaginación", vértigos incapaces de detenernos —nacidos para escalar—, es artista, capaz de disimular la naturaleza, "lunáticos y ebrios de lo divino". Viajero infatigable, pues, "silenciosos como la muerte" (Nietzsche, 2011, p. 83). Una función esencial tiene el artista, y es "transfigurar" condiciones y objetos a los cuales nos hemos acostumbrado y que nos hacen sentir bien; condiciones "ciertas y determinadas". Busca, en el fondo de todo –que son las apariencias—, la manera de elaborar un lenguaje para la "desolación silente"; es capaz, como el músico, de "encontrar los acentos para expresar los sufrimientos, las opresiones y las torturas del alma". Nada se le compara para hacer el coloreado de un final de otoño; felicidad indescriptiblemente conmovedora de un último, muy último y brevísimo

[74] De hecho, Karl Jaspers evalúa la importancia de Nietzsche en términos de haber descubierto las conexiones motivacionales inconscientes, la importancia de los sueños, de conceptos luego conocidos como los "arquetipos", la sublimación, la conversión, la transformación, un estudio profundo sobre los sentidos y la importancia de la comunicación en la sesión terapéutica.

goce, además de que conoce un acento para las "medianoches del alma", secretas e inquietantes, donde la causa y el efecto parecen estar inconexos, donde, en cada momento, algo puede surgir de la "nada" (Nietzsche, 2011, p. 97).

De esta manera, el arte permite ir más allá del "yo" para ver la esencia del mundo, lo cual requiere de un esfuerzo intuitivo donde se ponen en juego facultades intelectuales y morales. La "Idea" es "sacada de la vida misma, de la naturaleza y del mundo, y sólo se apodera de ella el verdadero genio, o el hombre que poseído de la inspiración llega por un momento a la genialidad" (Schopenhauer, 2003, p. 242). La embriaguez dionisiaca es la marea cósmica, un delirio de bacantes que rompe, destruye, succiona todas las figuras y elimina todo lo finito y particularizado; es el gran ímpetu vital.[75] En la música, y la lírica, es donde vemos claramente este aspecto: en ellas, el verdadero sujeto del arte no es el hombre, sino el fondo mismo del mundo que actúa por medio del hombre y hace de él el depositario de sus tendencias.[76]

---

[75] El enigmático escritor suizo Robert Walser, admirado por Kafka, Musil, Canetti, o Walter Benjamín, hablando del paseo de un poeta por calles de una ciudad banal, señala que llega un momento en que "Tierra y cielo fluyen y se precipitan de golpe en una niebla relampagueante, brillante, apelotonada, imprecisa; el caos empieza, y los órdenes desaparecen". Tal es el triunfo de la perspectiva poética del mundo, tal vez el último poder que nos quede sobre él: "El espíritu del mundo se había abierto, y todos los padecimientos, todas las decepciones humanas, todo lo malo, todo lo doloroso parecía esfumarse para no volver más. [...] Yo me había convertido en un interior, y paseaba como por un interior; todo lo exterior se volvió sueño, lo hasta entonces comprendido, incomprensible" (Walzer, 2000, p. 55 y ss).

[76] Schopenhauer consideró a la música como un lenguaje, sólo que con características superiores al hecho con palabras. La música es una "lengua universal, cuya claridad y elocuencia superan en mucho a todos los idiomas de la tierra". Schopenhauer no pudo dejar de vincular la música a una esencia más profunda del mundo y de nosotros mismos, sin que fuera ella misma representación de algo ya existente. La música es tan capaz, desde este punto de vista, de trascender todo el mundo fenoménico para ser la expresión directa e inmediata de la voluntad que anima los seres y la cosas, a tal grado de que bien pudiera no existir el mundo y aun así existiría la música: "la música, que trasciende de las Ideas, y es por completo independiente del mundo fenomenal y aun le ignora en absoluto, podría subsistir, en cierto modo, aun cuando el mundo no existiese" (Schopenhauer, 2003, p. 264). Schopenhauer llegó a sostener que, en la medida en que la música remite de manera directa a la voluntad, es que ella sólo puede ser lenguaje del sentimiento y la pasión. La obra musical pinta las innumerables formas de los deseos humanos y expresa también su cumplimiento. Pero lo hace no aludiendo a tal o cual sentimiento o pasión, goce, amargura o dolor, sino que lo hace en abstracto, es decir, en su esencia, sin ningún atributo circunstancial, sin sus motivos siquiera.

Yo "cósmico", o el "yo" como línea de horizonte. Bajo esta perspectiva todo individuo colabora al conjunto del "ser cósmico", es decir, todo lo que vivimos no es sólo algo que nos compete de manera personal, sino que, como dijo de sí mismo Nietzsche, "sirvo a intereses de muchos hombres viviendo como vivo, formándome y contándolo, me ha parecido siempre que soy una colectividad a la cual dirijo exhortaciones graves, familiares y consoladoras." Toda experiencia, si es remontada a los orígenes, supone el pasado entero del universo, de tal manera que, incluso, aprobar un solo hecho supone aprobarlo todo. En la medida en que nada existe por sí mismo, ni en nosotros o en las cosas, si decimos *sí* a un instante —sostiene el pensador alemán—, decimos *sí* por ello, no solamente a nosotros mismos, sino a toda la existencia. Eternidad aprobada, justificada, afirmada. No otra es la idea que Nietzsche se hace del filósofo como aquél que es capaz de hacer resonar en sí todos los "acentos del universo", y traducir tal acuerdo global en conceptos.

En la visión trágica del mundo, vida y muerte, nacimiento y decadencia de lo finito se encuentran entrelazados. El sentimiento trágico de la vida es un asentimiento jubiloso, incluso a lo terrible y horrible, a la muerte y a la ruina. Sentencia Zarathustra: "Quien escala las más elevadas montañas se ríe de todas las tragedias, de la escena o de la vida real" (Nietzsche, 1992, p. 58). Zarathustra ha aprendido a "bendecir" y a decir sí a todas las cosas, ya que ellas fueron "bautizadas en el manantial de la eternidad, más allá del bien y del mal; el bien y el mal no son sino sombras huidizas, húmedas aflicciones, nubes pasajeras" (Nietzsche, 1992, p. 188). Ello quiere decir que por encima de todas las cosas se encuentra el azar, la inocencia, el "acaso", así como la arrogancia. Un mundo al fin liberado del bien y del mal, así como de la finalidad y de una voluntad tiránica sobrehumana. Ese cielo puro que existe sobre todas las cosas es un salón de baile de los "azares divinos", una mesa de dioses para los dados y los jugadores divinos. Dicho de otra manera, el fondo del mundo y del universo es irracional, azaroso, caótico, inocente.

---

en abstracto, es decir, en su esencia, sin ningún atributo circunstancial, sin sus motivos siquiera.

El arte apela, en todo caso, a este "fondo", donde incluso se pudiera encontrar el silencio y el olvido; el arte como la "música del olvido".

Para Nietzsche, la existencia resulta soportable únicamente como fenómeno estético. El arte permite descansar y distraernos de nosotros mismos; recuperar una forma, emparentada con la naturaleza, que hace posible, a su vez, la superación de la moral:

> De vez en cuando necesitamos descansar de nosotros mismos, mirarnos desde lo alto, en la lejanía del arte, para reír y llorar por nosotros; necesitamos descubrir al héroe y al loco que oculta nuestra pasión por el conocimiento; es menester que alguna vez nos regocijemos con nuestra locura, para que podamos conservarnos alegres en nuestra sabiduría (Nietzsche, 1984, p. 97).

Ahora puede entenderse la razón de que en Nietzsche la teoría estética tenga la forma de una teoría psicológica del arte, y hasta cosmológica. Declaraciones como "El universo, obra de arte que se engendra a sí misma", "La estética sólo tiene sentido como ciencia de la naturaleza" (Nietzsche, 1995, p. 378), o "La subjetividad del universo no es antropomórfica, sino cósmica: somos los personajes de un sueño de dios que deviene lo que sueña", lo reafirman. Se trata, en primer lugar, de un análisis psicológico de los impulsos artísticos que se contradicen entre sí y que operan juntos en la unidad de la obra de arte trágico, conforme a una idea no substancialista del sujeto, "multiplicidad": "Sólo puedo entender a un ser que sea a la vez único y múltiple, cambiante y permanente, conociente, sintiente y volente" (Nietzsche, 1995, p. 282). Substancia que tiende a reforzarse y que no quiere sino indirectamente conservarse y superarse. Dicho en palabras enigmáticas, oraculares, "llegar a ser lo que se es", esto es, inventarse para conocer mejor la verdad propia. Nada más alejado de una identidad preestablecida del sujeto en un mundo que no sabe hacer otra cosa que devenir y transformarse.

## II

Paul Ricoeur sostuvo que la obra de arte, desde el punto de vista freudiano, no es la consecuencia de alguna anomalía psíquica, sino que representa un modelo de funcionamiento del inconsciente. La

interpretación de la *Gradiva* de Jensen, los estudios sobre el *Moisés* de Miguel Angel, y sobre Leonardo da Vinci, el breve escrito sobre el "Poeta y la fantasía", son los casos freudianos que Ricoeur toma en cuenta.[77] Es el placer estético, como detonador de profundas descargas psíquicas, el que es objeto de atención y que, de acuerdo con el autor francés, constituye la más audaz intuición de la estética freudiana: "En lugar de plantear el problema inmenso de la creatividad, se explora el limitado problema de las relaciones entre el efecto placentero y la técnica de la obra" (Ricoeur, 1987, p . 144).

El análisis freudiano del arte intentó resolver el enigma de la estética y de las significaciones creadas por él. Freud analiza las obras como si se tratara de un sueño o chiste, siguiendo los procesos de elaboración del inconsciente. Es decir, como ejemplo de procesos de sublimación. La obra de arte es, por ello, el síntoma y la cura del mismo; tanto la formulación de un problema como su solución. Es la obra la que nos pone en camino hacia nuevos descubrimientos referentes a la función simbólica y hacia la sublimación. Así, frente al sueño que pareciera encontrar su solución en todo pasado, la obra de arte se abre como una progresión; es un símbolo prospectivo de la síntesis personal y del porvenir del hombre, más que "un síntoma regresivo de sus conflictos no resueltos" (Ricoeur, 1987, p . 151). Lo que revela el psicoanálisis de la obra de arte no es una cosa real, ni siquiera psíquica, sino que remite a un deseo que a su vez remite a sus derivados y a una indefinida simbolización. Antes que limitar el sentido de la obra vinculándola a contenidos reprimidos del autor, y de lo represor, el análisis estaría liberando los signos de esta para un juego donde puedan entrar otros enfoques culturales: ubicar a la obra de arte en contextos simbólicos. Del deseo y las fantasías del artista a las posibilidades de otras ausencias.

Que Freud se haya dedicado a la comprensión de algunas obras de arte fue en consonancia con esa actitud que lo muestra como un titán del pensamiento del siglo XX, dado que "el autor de *La interpretación de los sueños* ha osado tomar partido por los antiguos y por los

[77] Freud escribió además el análisis "Dostoyevski y el parricidio", así como existen varias referencias en *La interpretación de los sueños* (1900) a Shakespeare.

supersticiosos contra el veto de la ciencia estricta" (Freud, 1992, p. 7). Frente a lo limitado de la visión positivista del conocimiento, supuso la existencia de fenómenos psíquicos, dignos de conocimiento, perturbadores de "la armonía total del alma". De ahí que haya acudido, casi a glosa de cómplices, a los poetas, muy cercanos a la antigüedad, y a las supersticiones de la gente que ve, específicamente en los sueños, el soporte de un sentido elaborado desde lo desconocido.

En el primero de los ensayos freudianos dedicados al arte, específicamente a los "sueños creados por poetas", "El delirio y los sueños en la □Gradiva□de W, Jensen" (1906), Freud coloca a los poetas como precursores de los psicoanalistas, como conocedores de las tierras ignotas que todavía el conocimiento no ha explorado: "suelen saber de una multitud de cosas entre cielo y tierra con cuya existencia ni sueña nuestra sabiduría académica"; a fin de cuentas, el poeta es un conocedor profundo de la "vida anímica humana". Se trata de sueños creados por poetas (que seguramente pueden remitir a los que efectivamente han tenido), y que aparecen en los delirios nocturnos de sus personajes. Con ello, "responden a la cotidiana experiencia de que el pensar y sentir de los hombres prosigue en su dormir; y lo que ellos procuran no es otra cosa que pintar los estados de alma de sus héroes por medio de los sueños que les sobrevienen" (Freud, 1992, p. 8). A partir del extraordinario cuento de Jensen, Freud nos aproxima a lo "espectral" que ocurre "a la hora meridiana de los espíritus", en el extraño sueño del personaje principal, estableciendo conjeturas en el sentido de que los sueños son, no solamente realizaciones de deseos (Freud ya había publicado *La interpretación de los sueños* en 1900), sino delirios cuyo conocimiento es el mismo camino para la terapia o curación que requieren. Conocimiento que es "análisis", como hemos mencionado. En este ensayo, Freud recurre a su noción de "lo reprimido", ligado al olvido y al recuerdo, como aquello que es capaz de emerger a partir de alguna circunstancia sexual impedida, como lo motivante en el sueño, haciendo posible sus imagenes o escenas, y gracias a una acción externa que le ayuda a ser referido o indicado: "cabe esperar ese retorno de lo reprimido cuando es el sentir erótico de una persona el que adhiere a las impresiones reprimidas, cuando es su vida amorosa la afectada por la

represión" (Freud, 1992, p. 29). Lo que se elige como "instrumento de la represión" se convierte en el "portador de lo que retorna; dentro de lo represor y a sus espaldas se impone al fin, triunfante, lo reprimido." Freud pone el caso, muy cercano a las expresiones artísticas contemporáneas, de un aguafuerte de Félicien Rops (1833-1898)[78], en el que la imagen de una cruz se esfuma para quedar en su lugar "la imagen de una voluptuosa mujer desnuda en la misma postura de crucifixión" (Freud, 1992, p. 30). La obra se llama "El calvario satánico" (1882). Lo reprimido, en su retorno, sale a la luz desde lo opresor mismo. La conclusión del escrito freudiano es que, una vez reconocido el "triunfo del erotismo", de la vida, se reconoce lo que hay de bello y valioso en el delirio, lo que conduce a reconocer plenamente los simbolismos de los sueños y las fantasías artísticas, vale decir, lo espectral, o reprimido que vive "enterrado" y que no deja de tener una producción deseante, simbólica, una eficacia conductora del psiquismo.

Freud destaca la característica de que el poeta edifica, con frecuencia, su ficción verosímil sobre bases o premisas "improbables", gracias a la cual describe la vida anímica de los seres humanos, siendo ello su más "auténtico dominio": "el tratamiento poético de un tema psiquiátrico puede resultar correcto sin menoscabo de la belleza" (Freud, 1992, p. 37). El poeta se ha especializado en el conocimiento de las "perturbaciones en el juego psíquico de las fuerzas"; anomalías sutiles que, de cualquier manera, arrojan conocimiento sobre la salud, como los fenómenos de enfermedad grave, en donde la noción de "delirio" es técnicamente correcta. Al delirio lo caracterizan ciertos indicios anímicos, así como el predominio de "fantasías" que han alcanzado el "gobierno supremo", esto es, que "han hallado creencia y cobrado influjo sobre la acción". En ello no se deja de mostrar la presencia activa, oculta, soterrada, constante, del "inconsciente", a lo que pertenece "lo reprimido". El deliro es el resultado de la lucha u oposición entre el "poder del erotismo" y las fuerzas que lo reprimen. Lo importante es que

[78] Artista belga asociado con el simbolismo y el parnasianismo de fin de siglo. Realizó diseños de portadas para "literatura culta" como la Charles Baudelaire, Stéphane Mallarmé, Paul Verlaine, incluso Voltaire. Reconocido por sus dibujos eróticos, cómicos. Es pionero del *comic* belga, pero tambien del surrealismo y del expresionismo.

Freud insiste en que el poeta es quien, en estos aspectos, es decir, entre "las precondiciones hereditario-constitucionales y las creaciones ya listas del delirio", enmienda al psicoanalista; es, nuevamente dicho, quien salva esa "laguna" que la ciencia no ha llenado, no al menos, hasta que llegó el mismo Freud. En el caso de Jensen, Freud declara que llegó a sus mismas conclusiones, algo parecido a lo que sostuvo con los descubrimientos de Nietzsche.

En otro texto, "El creador literario y el fantaseo" (1907), Freud insistió sobre el tema de la "fantasía"[79]; sostuvo que el poeta crea mundos fantásticos dotados de grandes afectos, al tiempo que los distingue de la realidad. El fantasear es una continuación de los "juegos infantiles". Es la insatisfacción la que hace fantasear. Cada fantasía es el cumplimiento de un deseo, una "rectificación de la insatisfactoria realidad". La relación entre las fantasías y el tiempo resulta sustantiva, de forma que pasado, presente y futuro son "como las cuentas de un collar engarzado por el deseo" (Freud, 1992, p. 130). Creación poética a manera del sueño diurno o fantasía, definida por la acción en ese collar del deseo. Este texto es igualmente relevante en el sentido de hacer algunas observaciones sobre el "placer estético" derivado de las fantasías poéticas, el cual es el resultado de la liberación de "tensiones en el interior de nuestra alma". Aspecto al que se asoma pioneramente Freud. A esta liberación o placer corresponde el estilo o "*ars* poética", propio de cada artista. El estilo nos "soborna" inicialmente con un placer formal gracias a la figuración de las fantasías. Tales efectos quedan en el receptor de la obra como algo con lo cual podrá a su vez, asumir sus propias fantasías, "sin remordimiento ni vergüenza". El arte nos enseña a tratar nuestras fantasías, imaginaciones, delirios, sueños. No es poco. Freud esperaba de los estudios sobre la "recepción", o experiencia estética "nuevas, interesantes y complejas indagaciones".

Finalmente, en uno de sus casos más notables en las referencias al arte, Freud buscó comprender el "enigma" de Leonardo, es decir, lo

[79] Tema que ya había tratado en 1897 con relación al autoanálisis. Lo tratará también en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), "Sobre las teorías sexuales infantiles" (1908), "Apreciaciones generales sobre el ataque histérico" (1909), "La novela familiar de los neuróticos" (1909).

incomprensible de su personalidad, siendo la obra un "síntoma" de ello, una de las expresiones más puras que aquella pueda alcanzar; tesis que, como vemos, fue dominante en sus consideraciones sobre el arte. Leonardo encarnó una personalidad doble en el Renacimiento, un ser sociable, comunicativo, gentil:

> Era, al contrario, de buena talla y proporcionado, de perfecta belleza su rostro, y poseía un vigor físico poco común; de encantadores modales, maestro del discurso, cálido y amable con todos. Amaba la belleza también en las cosas que lo rodeaban, usaba con gusto ricos vestidos y estimaba todos los refinamientos de la vida (Freud, 2000, p. 60).

Freud buscó encontrar en la personalidad del artista aspectos de su labor artística, como la inconstancia en la misma durante los años finales de vida, o la forma en que asumía su relación con el arte, es decir, lo "incomprensible" para sus contemporáneos, que eran testigos de esas apariencias desconcertantes. El aparente desorden de dicha actividad se explicaría por cierta "inhibición" del artista. El problema de lo sexual en Leonardo interesa a Freud, es decir, cómo es que la fuerza que conserva lo vivo se encontraba reprimida: "Represión libidinal que sumía en la confusión o poco menos al gran artista e investigador" (Freud, 2000, p. 67). Así, el principio vital sexual es capaz de explicar ciertas peculiaridades de la obra del artista. Freud acudió a las principales biografías de Leonardo de la época, destacadamente la novela-biografía escrita por Dmitri Sergeiévich Merejkovski, *Leonardo da Vinci* (1902)[80], para el entendimiento de la pasión, amor-odio y conocimiento, que pudieron haber existido en el genio italiano. Se podría decir que es la vida la que da cuenta de la obra artística, mostrándola como lo que es, en el "enigma" que es, de forma que ésta es una "traducción" imperfecta de aquella. La obra es el resultado parcial, inacabado, perfectible, de una acción del pensamiento sobre los afectos:

> Sus afectos eran domeñados, sometidos a la pulsión de investigar; no amaba u odiaba, sino que se preguntaba por qué debía amar u odiar, y qué significaba ello; de ese modo, tuvo que parecer a primera vista indiferente hacia el bien y el mal, hacia lo bello y lo feo. En el curso de

[80] De acuerdo con el poeta y traductor colombiano Jorge Bustamante, el autor ruso fue uno de los más importantes introductores, al lado de su mujer Zinaida Gippius, del simbolismo ruso (Bustamante, 2016, s/p). Igualmente fue un notable estudioso de Gógol.

> este trabajo de investigador, amor y odio deponían su signo previo, positivo o negativo, y se trasmudaban, ambos en igual medida, en un interés de pensamiento (Freud, 2000, p. 69).

Después de esta labor de "transmudación" que representa la obra, el afecto es liberado en una forma de éxtasis casi religioso o gozo, una celebración explosiva de la naturaleza. Freud no deja de reconocer un sentido spinocista de las relaciones entre los afectos y el pensamiento en Leonardo. Este es un modo de aquellos, más allá del bien y del mal, de lo bello y lo feo. La obra es el resultado indistinto de lo uno en lo otro, a la vez que muestra a Leonardo como una porción ínfima de un universo total e infinito del cual quiso, apasionadamente, conocer sus reglas, las leyes que lo regulan, sus composiciones físicas, matéricas, los elementos físicos y mecánicos de sus objetos, cuyos detalles lograban aparecer en sus obras plásticas. El artista como parte de un universo de fuerzas esenciales que, a pesar de todo, busca alterar en las dimensiones de su propia realidad y alcance. Todos los elementos y lamentos que confluyen en la realización de la obra son ahora objeto de escrutinio por Leonardo, estableciendo sus necesidades para el futuro. "Pulsión devenida hipertrófica", "hipertensa" (en la medida de la seducción de que fue objeto cuando niño, es la suposición freudiana), que después se refuerza con "fuerzas pulsionales sexuales", y que hace posible que transite de las obras de arte al conocimiento natural de las cosas y seres que le importaron, sin que pueda retornar a las primeras sin afectación. Tal es lo que explica, finalmente, ese dejo leonardiano de dejar obras inconclusas, a no terminarlas del todo, al igual que las célebres versiones de la "Piedad" de Miguel Angel (sin lugar a dudas, aspecto que devendrá "constitutivo" del arte contemporáneo). Quizá su enigma había sido solucionado, y lo que restaba del proceso creativo resultaba irrelevante:

> En un cuadro le interesaba sobre todo un problema, y tras este veía aflorar otros innumerables, como se había habituado a hacerlo en la investigación de la naturaleza, una actividad infinita, inacabable. Ya no lograba limitar su pretensión, aislar la obra de arte, arrancarla de la gran trama en que la sabía inserta. Tras los más agotadores empeños por expresar en ella todo cuanto en sus pensamientos se le anudaba, se veía forzado a dejarla inconclusa o declararla imperfecta (Freud, 2000, p. 70).

De cualquier manera, Freud destacó el destino de la pulsión sexual en Leonardo, es decir, que "el núcleo y el secreto de su ser sería que, tras

un quehacer infantil del apetito de saber al servicio de intereses sexuales, consiguió sublimar la mayor parte de su libido como esfuerzo de investigar" (Freud, 2000, p. 75).

## 6. CONCLUSIONES

Tanto Nietzsche como Freud se situaron en el diagnóstico que Hegel había elaborado para el "fin del arte", en el sentido de señalar la importancia de la labor de conocimiento que se impondría sobre el mismo. Dicho de otra manera, el arte deviene escenario para la verdad, es el motivo de una búsqueda y no de una revelación epifánica, por ejemplo. Se convierte en un medio de conocimiento, aunque de lo sensible, de las apariencias, de las formas de manifestación de las interioridades psíquicas. A ambos les importó entender, no tanto la obra de arte, cuya "objetualidad" ya veían asomarse con la novedad del siglo venidero, sino los procesos que remiten a aspectos olvidados del ser humano, a una condición de existencia que no puede prescindir del arte, pero que también lo sitúa más del lado de las experiencias estéticas formuladoras de una subjetividad múltiple.

## 7. REFERENCIAS


Bustamante, J. (2016). "Un panteón para una novela". La otra, revista de poesía, versión en línea en https://www.laotrarevista.com/2016/07/un-panteon-para-una-novela/

Freud, S. (2000). "Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci". Obras Completas. Amorrortu. Vol. XI

Freud, S. (1992). Obras Completas. Amorrortu. Vol. IX

Heidegger, M. (1971). Nietzsche. Gallimard. Vol. I

Heidegger, M. (2002). Ser y tiempo. Editorial Universitaria

Nehamas, A. (2002). Nietzsche. La vida como literatura. FCE

Nietzsche, F. (1984). La gaya ciencia. SARPE

Nietzsche, F. (2011). Le gai savoir. Édition électronique (ePub) v.: 1,0: Les Échos du Maquis

Nietzsche, F. (1995). Volonté de puissance. Gallimard. Vol. I

Nietzsche, F. (1975). Crepúsculo de los ídolos. Alianza

Nietzsche, F. (1992). Así hablaba Zarathustra. Planeta/Agostini

Ricoeur, P. (1987). Freud: una interpretación de la cultura. S.XXI

Schopenhahuer, A. (2003). El mundo como voluntad y representación. Porrúa

Walzer, R. (2000). El paseo. Siruela

# JOSÉ ORTEGA Y GASSET: LA SENSIBILIDAD ESTÉTICA DE LAS VANGUARDIAS ARTÍSTICAS

ROBERTO SANCHEZ BENITEZ
*Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

## 1. INTRODUCCIÓN

Ortega apreció de manera polémica el arte contemporáneo, no podía ser para menos. Por un lado, señaló que dicho arte no existía, y que era "ineludible partir de esta convicción para crear y gozar hoy de arte auténtico." Arte que todavía no se definía, que se encontraba en la etapa de "rudo entrenamiento", "laboratorio", "ensayo de taller". Más un problema vivo que una solución. Ejemplo de ello, la abundancia de manifiestos, programas, más proyectos que obras, como en el caso del cubismo: "El cubismo es sólo un ensayo de posibilidades pictóricas que hace una época desprovista de un arte plenario. Por eso es tan característico del tiempo que se produzcan más teorías y programas que obras" (Ortega, 1966, p. 422). Puerilidad del arte, señalaba: pretender que lo puede todo, incluso ser "clásico". Observaba un dramatismo definido, por un lado, en la no existencia del arte contemporáneo mientras que, por el otro, que "el gran arte del pasado" se hubiera convertido en hecho histórico, arte "arqueológico". De cualquier manera, sus planteamientos deben ser enmarcados en las reacciones a la célebre sentencia hegeliana sobre "el fin de arte" (o "muerte del arte", como la identificó Croce).

## 2. OBJETIVOS

Evidenciar la recepción que realizó Ortega del que llamó "arte joven", vanguardista, de principios del siglo XX, señalando algunas de las

características que le serán esenciales a lo largo del siglo XX. Situación que lo condujo a evaluar de manera inquietante el arte del pasado, o "arqueológico", como es el caso de Diego de Velázquez, donde observó algunas anticipaciones.

## 3. METODOLOGÍA

Análisis de fuente directas con apoyo de bibliografía crítica. Desgloce de temas; argumentación del tópico central del artículo.

## 4. RESULTADOS

La aguda inteligencia orteguiana permitió entender el advenimiento del arte contemporáneo como formando parte de una cierta deshumanización, pero a favor de una comprensión crítica de su transformación cultural y del sentido que adquiriría frente a las "masas". Situación paradójica, ambivalente, contradictoria que después será enfatizada por otros pensadores y críticos de arte. La nueva sensibilidad estética requiere una deshabituación de la realidad del arte (irrealidad), una subjetivación cada vez más exigente, a la vez que una mayor ficcionalidad.

## 5. DISCUSIÓN

### I

En las primeras décadas del siglo XX, Ortega considero que, exento de patetismo y solemnidad, habría llegado la época en que el arte ya no viviría de frases, como el de su celebrada "eternidad". Lo que ahora estaría requiriendo sería algo más sutil, a la vez que libre y alegre —casi dicho con palabras nietzscheanas—: "El arte no necesita nada de eso, sino mediodía, tiempo claro, conversación transparente, precisión y un poco de buen humor." Lo primero que habría que hacer para entender este arte, a pesar de ser trivial, sería no confundir el pasado con el

presente[81], ni pensar en una continuidad que anulara las diferencias entre uno y otro, ahí donde se ha producido una ruptura definitiva, y dado que la existencia ha cambiado de manera igualmente decisiva: "ahora la existencia cobra una inmensa variedad de planos, se hace profunda, de hondas perspectivas, y cada tiempo sido es una aventura nueva. La condición de ello será que sepamos mirar a lo lejos lo lejano sin miopía, sin contaminar el presente con el pretérito" (Ortega, 1966, p. 427). Y es que, no todo en el arte es cuestión estética, sino que corresponde a su tiempo, a las cavilaciones espirituales, religiosas, metafísicas. "Así, en nuestra nueva distancia al pasado colabora el advenimiento plenario del sentido histórico, germinando en zonas del alma ajenas al arte." De acuerdo con Ortega (1966, p. 428), se debería retomar el problema del arte desde las profundidades epocales en las que se sustenta, sobre las que levanta apenas el rostro visible de un tiempo: "Así, el cuadro presenta sólo la porción de sí mismo, que emerge sobre el nivel de las convenciones de su época. Presenta sólo su faz: el torso queda sumergido en el torrente temporal que lo arrastra vertiginoso hacia el no ser."

Pero también consideró que, antes de criticar o sancionar al nuevo arte, se le debía comprender, ya que es más bien asunto de los tiempos que se viven aceptar las formas y el sentido que ha venido postulándose desde inicios del siglo XX:

> En arte, como en moral, no depende el deber de nuestro arbitrio; hay que aceptar el imperativo de trabajo que la época nos impone. Esta docilidad al orden del tiempo es la única probabilidad de acertar que el individuo tiene.

Adaptabilidad al tiempo. Por ello, hablaba de una "purificación del arte", en lugar de un "arte puro", que fuera capaz de reducir "lo humano", y poder apreciar aspectos que corresponden a una sensibilidad diferente, diferenciada, alejada, sobre todo, del criterio de las masas, a las cuales se ha contrapuesto, evidentemente. Las masas acaban pateando a las musas, señalaba. Como se sabe, Ortega veía en las masas un peligro, ya que el arte es un operador de "distinciones", como

[81] Gadamer (1998, p. 41) fue de la idea de que "El auténtico enigma que el arte nos presenta es justamente la simultaneidad de presente y pasado."

sostendrá mucho después Pierre Bourdieu. El arte "nuevo" o joven, como le llamaba Ortega, insultaba a las masas, en la medida en que las hace sentir inferiores, desdiciendo sus pretensiones de creerse el todo social, cuando es tan sólo un "mero ingrediente, entre otros, de la estructura social, inerte materia del proceso histórico, factor secundario del cosmos espiritual". Arte de "aristocracia instintiva", muy al estilo nietzscheano, de distinciones, aunque no de "superioridad". Por ello es que esperaba del mismo una "reforma moral" que fuese capaz de fracturar la unidad, el falso supuesto de la "igualdad real entre los hombres": "unidad indiferenciada, caótica, informe, sin arquitectura anatómica, sin disciplina regente en que se ha vivido por espacio de ciento cincuenta años", y que "no puede continuar" (Ortega, 1966, p. 356). Sensibilidad refinada que estaría muy alejada, por ejemplo, de las gracias, aceptabilidad y popularidad del romanticismo y el realismo. Casi un arte para artistas[82], con la misión, dicho con precauciones, de hacer de cada individuo, precisamente un artista. Arte de refinamientos, no "demótico".

Lo que supone esta distinción es una variedad de experiencias estéticas ("goce estético", le llama, todavía con las categorías del idealismo alemán), y espirituales, muy diferente al gusto masivo por las obras, que no encuentra en ellas más que una repetición de los mismos goces o identificaciones con los "dramas" y "personajes" que le parecen reales, puestos en una obra artística. Figuras y pasiones humanas fácilmente identificables. Distinción espiritual, ya que "para la mayoría de la gente el goce estético no es una actitud espiritual diversa en esencia de la que habitualmente adopta en el resto de su vida" (Ortega, 1966, p. 357). Desde esta perspectiva, el arte es "el conjunto de medios por los cuales le es proporcionado ese contacto con cosas humanas interesantes", de forma que "sólo tolerará las formas propiamente artísticas, las irrealidades, la fantasía, en la medida en que no intercepten su percepción de las formas y peripecias humanas." No existe nada

[82] Nietzsche (1984, p. 28) tiene una expresión similar: "arte para los artistas", "malicioso, ligero, fluido, divinamente artificial; un arte que surja como brillante llamarada en un cielo sin nubes", pero en el entendido de que "artista" es todo aquél o aquello que hace, produce, crea, elabora, diseña, intuye, proyecta, anticipa.

espiritual en el goce estético de las masas, ya que se establece únicamente entre los horizontes en los que se inscribe el resto de sus prácticas cotidianas. No representan un "mundo aparte": la sensibilidad de las masas es un *continnum* envolvente, repetitivo y envilecedor. Por ello, Ortega distingue entre el "goce artístico", y lo que remite a la alegría y sufrimiento humanos, que generalmente es lo que satura la experiencia de goce de las masas. Así, "lo humano" en la obra, entendido de esta manera, no parecería ser lo "estético", sino que es lo que debemos apreciar a pesar de lo humano, más allá de este, en la irrealidad: "el objeto artístico sólo es artístico en la medida en que no es real." A fin de cuentas, una cuestión de enfoque, como cuando vemos un paisaje a través de un cristal: o vemos el paisaje o vemos el cristal. La obra de arte es esa "transparencia" o vidrio" que el artista pone ante la realidad.

Ortega pareciera recuperar las distinciones establecidas por Platón en su *República*, con relación al arte y la realidad, en el sentido de cuál perspectiva resulta ser las más verdadera, aunque aquí importe la más artística. Para ello utiliza la escena de un moribundo, al lado de su esposa, el médico, un periodista y un pintor. Un mismo hecho que se ofrece bajo diferentes perspectivas; una realidad que se "quiebra en muchas realidades divergentes". Realidades equivalentes, congruentes. La esposa "vive" la escena; su distancia de esta es mínima, casi inexistente. El medico ya se encuentra alejado de la escena; participa, pero gracias a su interés profesional. En el caso del periodista, ya existe un distanciamiento que es real. Aquí se pierde todo contacto sentimental, cordial con la escena. ¿Puede ser el objeto del arte este distanciamiento? A diferencia del médico, el periodista no interviene en el suceso, se limita a ver; para él la escena sentimental es puro espectáculo que debe registrar y preocuparse luego de llevarlo a sus lectores, es decir, ya estar en función de otros. Si no vive la escena, "finge vivirla". El pintor es el caso más extremo, antípoda de la esposa: está ahí para meramente contemplar, sin ningún interés en particular, indiferente, tal como Kant habló de un arte y un juicio "desinteresados", sin una finalidad, o si la hubiera, no tendría fin. El "sentido interno" del hecho queda fuera de su percepción. Realidad vivida, en el caso de la esposa, y contemplada, en

el caso del pintor, aunque igualmente esté presupuesta esa realidad en él. "Escala de distancias emocionales entre la realidad y nosotros". Grados de proximidad que equivalen a grados de participación sentimental de los hechos. Con lo anterior, Ortega (1966, p. 362) se está refiriendo, muy a la manera de Nietzsche, a una "fisiología del arte", dentro de la cual le parece esencial admitir la existencia de una "forma vivida", misma que subyace a todas las perspectivas ya que, de otra forma, el arte resultaría incomprensible. Detrás de toda representación de una manzana, por ejemplo, está el hecho inmediato de pretender comerla; un "aspecto originario" que remite a la condición habitual respecto de los objetos. Son "formas vividas" que hacen posible toda representación y aproximación emocional, sentimental y estética.

Bajo los supuestos anteriores, Ortega buscó definir la "nueva sensibilidad estética". Mientras que en el realismo, o el romanticismo, nos quedamos en el mundo humano de las cosas representadas en el arte, en el nuevo arte debemos habituarnos a lo que el artista propone dentro de una deshabituación con los objetos con los que no cabe tratar humanamente, como lo llega a intuir en Velázquez o Goya, a partir del siglo XVII. De ahí que tengamos que responder de manera inédita: "Tenemos, pues, que improvisar otra forma de trato por completo distinto del usual vivir las cosas; hemos de crear e inventar actos inéditos que sean adecuados a aquellas figuras insólitas" (Ortega, 1966, p. 365). A esta nueva vida, inventada, previa anulación de la espontánea es a lo que Ortega llama "la comprensión y el goce artísticos". Se trata de "emociones secundarias" que en el artista interior provocan esos "ultra-objetos". Construcción de figuras del "todo originales". Hasta qué punto tenía en mente objetos como los *ready made* del dadaísmo, o los surrealistas, será algo que quedará en la especulación. La "inversión humana" que el arte nuevo representa puede entenderse como el alejamiento de la dimensión vivida humanamente posible para instalarnos en el dominio de las "ideas": "En vez de ser la idea instrumento con que pensamos un objeto, la hacemos a ella objeto y término de nuestro pensamiento" (Ortega, 1966, p. 363).

A lo anterior debemos agregar la sensibilidad especial mediterránea, diferente de la nórdica, muy distinguida por Ortega en sus *Meditaciones*

*del Quijote* (1914), donde ya se encuentra una forma de percibir la realidad no a partir de formas, o esquemas, sino de sus cualidades e intensidades, se podría decir: "Los mediterráneos, que no pensamos claro, vemos claro" (Ortega, 1966a, p. 347). En la cultura mediterránea (lo de "latina" no acabará por convencerle), Ortega detecta una "potencia de visualidad", como sería el caso de Dante o Cervantes, donde no es necesario nombrar la cosa para saber que está ahí y que es entre-vista. En Goethe, en cambio, las cosas parecieran flotar en un ensueño o recuerdo, en una lejanía. Les hace falta la apariencia y, sobre todo, actualidad. Para un "mediterráneo", lo importante es la sensación viva de las cosas, el placer de la visión, por ello, el carácter diferencial de "nuestro arte" consiste en "palpar con la pupila la piel de las cosas" (Ortega, 1966a, p. 348). Aparentismo, ilusionismo, impresionismo, sensualismo, el apego por las cosas. La palabra "realismo" es apenas una exaltación de la cosa, cuando lo que se quiere es la retención retiniana —y por todos los sentidos—, de la apariencia de esta. Ortega (1966, p. 350) describe ese "sensualismo":

> Cuando abrimos los ojos —se habrá observado—hay un primer instante en que los objetos penetran convulsos dentro del campo visual. Parece que se ensanchan, se estiran, se descoyuntan como si fueran de una corporeidad gaseosa a quien una ráfaga de viento atormenta.

Cada arte es un "proyector que aleja las cosas y las transfigura". De ahí que en su pantalla mágica "las contemplamos desterradas, inquilinas de un astro inabordable y absolutamente lejanas." Las cosas desterradas del hábito humano. Entre el vivirlas y el contemplarlas hay que inventarlas, volverlas el motivo de una nueva relación posthumana. Debussy, por ejemplo, en donde es posible escuchar la música serenamente, sin embriaguez y sin llanto. En la poesía, Mallarmé, "el libertador que devolvió al poema su poder aerostático y su virtud ascendente." Ahí, el poeta empieza donde el hombre acaba. Debe inventar lo no existente, añadir a lo real un irreal continente. Un autor es el que aumenta, tal como lo sostuviera Nietzsche. Por ello, en el poeta reinan las negaciones, hasta de sí mismo: debe eludir, anular, el hombre que es, hasta quedar convertido tan sólo en una "voz" anónima, el "canto general":

> desaparecer, volatilizarse y quedar convertido en una pura voz anónima que sostiene en el aire las palabras, verdaderas protagonistas de la empresa lírica. Esa pura voz anónima, mero substrato acústico del verso, es la voz del poeta, que sabe aislarse de su hombre circundante (Ortega, 1966, p. 372).

En el arte nuevo se trata de una "huida de lo humano". La metáfora, por ejemplo, es una de las formas de dicha huida, ya que permite referir lo que no se puede nombrar gracias al "tabú", el miedo u horror de la realidad. Para "deshumanizar" a veces es suficiente con mover las jerarquías entre las cosas; un simple cambio en la perspectiva habitual. Alterar las "formas primarias de las cosas", como lo hacen el infra o suprarrealismo: "Los mejores ejemplos de cómo por extremar el realismo se le supera —no más que con atender lupa en mano a lo microscópico de la vida— son Proust, Ramón Gómez de la Serna, Joyce" (Ortega, 1966, p. 374). Refiriéndose a Proust, Ortega (1966, p. 375) señala,

> Tal vez lo esencial que el latifundio de su libro tiene de común con la nueva sensibilidad, es el cambio de perspectiva: desdén hacia las antiguas formas monumentales del alma que describía la novela, e inhumana atención a la fina estructura de los sentimientos, de las relaciones sociales, de los caracteres.

Una realidad consecuente del arte contemporáneo: "De pintar las cosas se ha pasado a pintar las ideas: el artista se ha segado para el mundo exterior y ha vuelto la pupila hacia los paisajes internos y subjetivos." El arte se ha convertido en el drama real de las ideas, como ocurre en el teatro de Pirandello. Frente a ello, el gran público no sabe cómo reaccionar:

> Va buscando el drama humano que la obra constantemente desvirtúa, retira e ironiza, poniendo en su lugar —esto es, en primer plano— la ficción teatral misma, como tal ficción. Al gran público le irrita que le engañen y no sabe complacerse en el delicioso fraude del arte, tanto más exquisito cuanto mejor manifieste su textura fraudulenta (Ortega, 1966, p. 377).

A fin de cuentas, Ortega entendió el movimiento del arte contemporáneo de manera clara, al sostener que se trataba en verdad de un "anti-arte", ya que no otra cosa es esa deshumanización que va en contra de lo que ha sido. Incluso llegó a entender un "odio" detrás de esta actitud, como

si Europa en su conjunto estuviera en contra de sí misma, de su propia historia y cultura, de su identidad. Frente a la seriedad del arte del pasado, que se proponía salvar permanentemente a la "especie humana", Ortega vio en el contemporáneo una broma, una farsa, una ironía o parodia de sí mismo, difícil de comprender para el gran público. Sólo que está farsa es algo serio en el arte; es la forma de entenderse a sí mismo, y asumir el distanciamiento que tiene con el "gran arte":

> Pero el artista de ahora nos invita a que contemplemos un arte que es una broma, que es, esencialmente, la burla de sí mismo. Porque en esto radica la comicidad de esta inspiración. En vez de reírse de alguien o algo determinado —sin víctima no hay comedia—, el arte nuevo ridiculiza el arte (Ortega, 1966, p. 382).

Es el gesto, el ademán por conservarse y triunfar (en su análisis sobre Velázquez se referirá al "sosiego", que es la forma en que el pintor cautivó la eternidad del instante). Ante todo, la ironía, ya preconizada por Schlegel, de tal manera que "Ser artista es no tomar en serio al hombre tan serio que somos cuando no somos artistas." Expresión que nuevamente pareciera ser paráfrasis de una nietzscheana. La ironía es el triunfo victorioso de este arte, la forma en que se repite hasta el cansancio, destruyendo la más mínima posibilidad de originalidad, haciendo imposible su forma última: "a la manera que en un sistema de espejos reflejándose indefinidamente los unos en los otros ninguna forma es la última, todas quedan burladas y hechas pura imagen." (Ortega, 1966, p. 383). Arte que es su imagen inagotable, infinita, perpetua, indeterminada e inconclusa.

## II

Ortega encuentra un antecedente clave del arte contemporáneo en la obra de Diego Velázquez, a quien dedicó un estudio revelador. Con él inicia la pintura como "pura ocupación de arte": "El puro arte, la sustantivación del arte solo es fenómeno relativamente normal en la Edad Contemporánea. Velázquez representa ya en este punto, tan esencial y previo a las particularidades de su estilo, una anticipación de nuestro tiempo" (Ortega, 1965, p. 470). En lugar de pensar en "influencias", Ortega se refiere al pasado como "supuesto" que el artista necesita recorrer para evitarlo y trascenderlo. En el caso de Velázquez resulta más interesante en la medida en que vivió treinta años en los palacios de Felipe IV, de donde saldrán las colecciones para el Museo del Prado. Tuvo ante sí mismo una historia de la pintura, de forma que pudo entender el arte como "puro sistema de problemas estéticos que reclama solución". Por ello, cada cuadro es "un teorema pictórico, ejemplar único de infinitos cuadros posibles". Velázquez podría ser entendido como un "ser de lejanías" —por utilizar una expresión

heideggeriana que Sartre aplicó a Baudelaire—, en relación con su arte, su entorno, la forma en que incluso dejaba inconclusas las obras. Aspecto en el cual se fijará asimismo Michel Foucault en su análisis de "Las Meninas", cuadriculación del espacio, distanciamiento, mirada, dialéctica de lo visible y lo invisible: el espectáculo que el pintor contempla desde el cuadro es "dos veces invisible; porque no está representado en el espacio del cuadro y porque se sitúa justo en este punto ciego, en este recuadro esencial en el que nuestra mirada se sustrae a nosotros mismos en el momento en que la vemos." (Foucault, 1968, p. 14). La invisibilidad "en profundidad" que el artista contempla desde el cuadro es el espacio en el que estamos, que somos. El trazo de su mirada nos vincula a la representación del cuadro en lo que no tiene de visible: "esta sutil línea de visibilidad implica a su vez toda una compleja red de incertidumbres, de cambios y de esquivos", propia de un escenario moderno. Frente a la mirada del pintor, el modelo y el espectador cambian sus papeles al infinito.

En la obra de Velázquez, nada es inmediato, táctil. Fuera de los retratos cortesanos, pinta las cosas mirándolas desde lejos, sin aproximaciones. "Sus figuras serán intangibles, puros espectros visuales, la realidad como auténtico fantasma" (Ortega, 1965, p. 472). No hace la menor confidencia, sus cuadros "no nos dicen nada"; es un artista al que el espectador le importa poco, puesto que lo ha asimilado a la pintura, porque incluso ha borrado la distancia que media entre él y el cuadro. Aniquilador de las distancias. No es que nos deje solos en la superficie del cuadro, como señala Ortega es que, como más bien señala Foucault, nos ha integrado al mismo a partir de nuestra invisibilidad, del descentramiento que procuran los desdoblamientos de la mirada que realiza. Ello lo hace ser el "genio de la displicencia".

La renuncia a sí mismo como autor está desde sus primeros bodegones: la revolución en la belleza de lo que no es necesariamente bello: "Estos son lo principal —los objetos, seres y cosas, no la composición, no el ritmo formal de las líneas, de masas y vacíos, de simetrías y arabescos, de luz y de sombra" (Ortega, 1965, p. 475). Tan sólo los objetos en cierta espectralidad. Y más, al ser retratista de los objetos, individualiza, particulariza, señala; algo diferente a lo que hacia la pintura antes, que se

encargaba de mostrar una belleza abstracta, desindividualizando, fugándose del mundo.

Todo arte desrealiza, los bodegones de Velázquez no escapan a ello. Ir hacia los objetos sin sacrificar sus formas propias ni imponiéndoles una figuración abstracta. Hacer que la realidad adquiera el "prestigio de lo irreal". Realidades fantasmagóricas, como las infantas, las damiselas. Acercamientos a la realidad hasta mostrar lo que de inverosímil tiene. Velázquez está en el camino de convertir lo cotidiano en "permanente sorpresa". En su técnica está el prescindir; suprimir el volumen de las cosas, todo aquello que remita a datos táctiles para quedarnos únicamente con la imagen, lo fantasmal de las cosas, aquello que escapa precisamente al tacto. Pinta de las cosas lo que puede producir su fantasma, "lo que tiene de pura entidad visual", señala Ortega. Velázquez irrealista: hace de las cosas presencias impalpables, incorpóreas. Visualidad pura, lo que constituye una de las empresas más gloriosas —señala Ortega— que puede ofrecer la historia del arte pictórico. Lo que muestra Velázquez en sus cuadros es la apariencia de las cosas, el momento en el cual aparecen fantasmales, espectrales.

Pero hay algo más, este aparecer es en realidad una repetición; las cosas, las figuras humanas están siempre "ingresando", acto que se repite; el objeto viniendo siempre al ser, al existir, apareciendo. A Velázquez le atrae "que las cosas estén ahí, que surjan sorprendiéndonos, con aire espectral, en el ámbito misterioso, indiferente al bien y al mal, a beldad y fealdad, que es la existencia" (Ortega, 1965, p. 478). Realidad imprecisa, fuera de todo anhelo o deseo, sin deformaciones atribuíbles al gusto, la emoción, pura apatía. Señala Ortega (1965, p. 479) que

> Las cosas en su realidad son «poco más o menos», son solo aproximadamente ellas mismas, no terminan en un perfil rigoroso, no tienen superficies inequívocas y pulidas, sino que flotan en un margen de imprecisión que es su verdadera presencia. La precisión de una cosa es su leyenda. Lo más legendario que los hombres han inventado es la geometría.

Si se toma en cuenta que "la precisión de una cosa es su leyenda", Velázquez —señala Ortega—, mostró algo muy impopular: "que la realidad se diferencia del mito en que no está nunca acabada". De ahí

que su pintura sea “un sistema de problemas estéticos y de íntimos imperativos.” El arte como sustancia pura, como puro arte, algoritmo. Frente al cansancio del arte religioso, Velázquez pinta mitologías:

> busca la raíz de todo mito en lo que podríamos llamar su logaritmo de realidad, y eso es lo que pinta. No es, pues, burla, parodia, pero sí es volcar del revés el mito y en vez de dejarse arrebatar por él hacia un mundo imaginario obligarlo a retroceder hacia la verosimilitud" (Ortega, 1965, p.481).

Dejar atrás la posibilidad de representar lo "inverosímil", e insertar el mito en lo cotidiano. Hacer arte con la vida tal cual, con el mundo que vivimos. Un sentido diferente de la pintura que no fuera "ensueño, delirio, fábula, convención, ornamento de gracias formales." Velázquez representa el hartazgo de belleza, de poesía, y un ansia de prosa mundana que va a anticipar años venideros en el arte. Arte que deja ser a la realidad: sosiego, quietud frente al dinamismo del barroco. Velázquez se detiene en la gracia, el garbo y formalismo en las figuras; un cierto "don aire", quietud, formas de movimientos que revelan su dimensión poética, y que corresponden a actitudes españolas, lo que las hace ver como naturales a pesar de la historia y tradiciones que revelan. Ortega trasladó algunas de estas apreciaciones correspondientes a la nueva sensibilidad estética (contemplación y silencio) a su sentir profundo de lo "español" (lo intangible, inatrapable, inveterado y eterno: la España anónima, intacta, virginal)[83], tal como lo hizo Octavio Paz al considerar al surrealismo en sus estudios sobre el arte prehispánico en México. Pero también, Ortega destaca la instantaneidad de las escenas velazquianas, un aspecto no menos interesante:

> Los borrachos representan el instante en que Baco corona a un soldado beodo; La fragua de Vulcano, el instante en que Apolo entra en el taller del dios herrero y le comunica una maligna noticia; La túnica de José, el instante en que sus hermanos enseñan a Jacob los vestidos de aquel ensangrentados; Las langas, el instante en que un general vencido entrega las llaves de la ciudad a un general vencedor y este las rehusa; los retratos ecuestres, el instante en que el caballo da una corveta; Las Meninas, un instante preciso... cualquiera en el estudio de un pintor (Ortega, 1965, p. 486).

[83] Señala en las *Meditaciones del Quijote*: "Se atiende a detalles del paisaje español, del modo de conversar de los labriegos, del giro de las danzas y cantos populares, de los colores y estilos en el traje y en los utensilios, de las peculiaridades del idioma, y, en general, de las manifestaciones menudas donde se revela la intimidad de la raza" (Ortega, 1994 p. 24).

El movimiento es detenido en sus instantes; pintado en uno de sus momentos, "dar eternidad al instante", señala Ortega. Algo que después la fotografía volverá banal:

> los cuadros de Velázquez tienen cierto aspecto fotográfico: es su suprema genialidad. Al enfocar la pintura sobre lo real llega a las últimas consecuencias. Por un lado, pinta todas las figuras del cuadro según aparecen miradas desde un punto de vista único, sin mover la pupila, y esto proporciona a sus lienzos una incomparable unidad espacial (Ortega, 1965, p. 486).

La captura sosegada del tiempo, el instante, el lento proceso de cambio o degradación de las cosas a cambio de su perpetuación en el arte:

> Nuestro pintor intenta lo contrario: pinta el tiempo mismo que es el instante, que es el ser en cuanto que está condenado a dejar de ser, a transcurrir, a corromperse. Eso es lo que eterniza y esa es, según él, la misión de la pintura: dar eternidad precisamente al instante —¡casi una blasfemia!" (Ortega, 1965, p. 487).

Por ello, Velázquez hizo del "retrato" el principio artístico de su obra, como en "Las Meninas" donde "el retratista retrata el retratar".

## 6. CONCLUSIONES

Ortega consideró el arte vanguardista de inicios del siglo XX como sin trascendencia; aspecto que le llegó a atemorizar. Dejaba de tener la función que, hasta el siglo anterior, había tenido, a saber, buscar resolver grandes enigmas humanos, sobre todo frente al sentimiento de decadencia provocado por la ausencia de las religiones y el paso irrefrenable de la ciencia y la técnica que sólo han podido conducir al relativismo. El arte no estaba asumiendo un destino serio ni una misión alta, una expectativa trascendente, de ahí que estuviera funcionando de manera conformista en la cultura consumista en el cual se inscribe, además de que se encontraría vinculado —consideró Ortega—, al "triunfo de los deportes y juegos". A su manera, Ortega reaccionó a la hegeliana "muerte del arte", tal como harán Hans-George Gadamer, Arthur C. Danto o Gianni Vattimo, en el sentido de destacar la pérdida de la centralidad del arte, del centro de gravedad de la vida, volviéndose periférico en la jerarquía de las preocupaciones y los intereses humanos.

Sin embargo, notó las nuevas exigencias espirituales que este arte proponía, algo de cualquier manera alejado de los ciegos hábitos cotidianos de las masas, las cuales buscan preservar una humanidad deshabituada a las transformaciones. De lo que estuvo cierto Ortega es de que ya no habría marcha atrás en este arte capaz de crear a partir de la "nada".

## 8. REFERENCIAS


Foucault, M. (1968). Las palabras y las cosas, una arqueología de las ciencias humanas. S. XXI.

Gadamer, H.G. (1998). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Paidós

Nietzsche, F. (1984). La Gaya Ciencia. SARPE

Ortega y Gasset, J. (1965). Obras completas, Revista de Occidente, t. VIII

Ortega y Gasset, J. (1966). Obras completas, Revista de Occidente, t. III

Ortega y Gasset, J. (1966a). Obras completas, Revista de Occidente, t. I

Ortega y Gasset, J. (1994). Meditaciones del Quijote. Ideas sobre la novela. Espasa/Calpe.

# LA PAIDEIA DE LA TRANSGRESIÓN: SADE Y EL BODY ART

MARÍA LUISA GONZÁLEZ AGUILERA
*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente*

## 1. INTRODUCCION

Asociar arte y conocimiento es un distintivo del arte contemporáneo, particularmente del Body art. Para los artistas del cuerpo, el arte es la expresión de una potente necesidad de conocimiento, y, siguiendo a Schopenhauer y Nietzsche, una experiencia de apertura al ser y apertura al mundo que desafía y problematiza las modalidades lógico-discursivas más formales. El Body art anuncia el despliegue de formas de pensar diferentes de las lógico-filosóficas; concibe al arte como una forma de conocimiento privilegiada cuyo fin fundamental es comunicar ese conocimiento a través de sus producciones. Hemos de considerar que el cuerpo es al mismo tiempo que topos para el arate, una geopolítica y una estética de la escritura del poder y resistencia y transgresión a ella. Al desnaturalizarse, el cuerpo y la sexualidad funcionan como cisura que dibuja nuestro límite. En el contexto en el que emerge el Body art, (segunda mitad del siglo XX), el vacío ontológico que deja como secuela la declarada muerte de Dios ha venido significando la pérdida del lenguaje, la eliminación de sus marcas como elemento que traza el juego del límite y del ser. La transgresión es gesto que remplaza las contradicciones y cuestiona al lenguaje. Se pone en el lugar de la falta de lo simbólico, para mostrar paradójicamente su ausencia. Así, el lenguaje transgrede el límite de lo natural. El Body art se interesa en mostrar que la caída de lo simbólico que ha constituido la crisis de las referencias identitarias propias de la posmodernidad ha instaurado paulatinamente un cuerpo vuelto nuevamente natural, sin densidad subjetiva, cuerpo que, en última instancia, puede ser eliminado sin freno

ninguno. Ante la desubjetivización creciente, el arte corporal intenta transmitir la posibilidad de resimbolizar el cuerpo, interviniéndolo con marcas simbólicas, inscribiendo en él signos, devolviéndole su densidad subjetiva. Promueve y gestiona una estrategia estética que intenta desmontar la lógica misma del sujeto moderno, considerado como centro de definición social, política, cultural y epistemológica, desmontaje que tiene que ver con las relaciones entre arte y transgresión, opuestas, o por lo menos distintas, a las relaciones entre arte y contemplación. El arte del siglo XX ha funcionado como una negatividad estética que intenta subvertir las ideas del proyecto moderno de la historia, y de qué manera estas prácticas han intentado limitar lo sublime e instaurado lo terrorífico y lo informe. Es nuestro interés para este ensayo, mostrar como antecedente más cercano a las consideraciones sobre la función que la práctica transgresiva ha tenido para la creación de las nuevas estéticas con el cuerpo, la propuesta por D. A. Marqués de Sade en *La filosofía en el tocador*, considerada aquí como la presentación de una paideia de la transgresión.

## 2. OBJETIVO

Mostrar cómo, transgresión, cuerpo y enseñanza, se reúnen en lo que puede llamarse una *Paideia de la transgresión* tomando como principal antecedente lo postulado por el Marqués de Sade en La filosofía en el tocador y algunos de los manifiestos del Body Art.

## 3. METODOLOGÍA

Contrastación de fuentes bibliográficas para precisar los puntos centrales de la transgresión y la enseñanza de ésta tanto en la propuesta sadiana como en algunos de los manifiestos del Body art destacando sus puntos en común.

## 4. RESULTADOS

Encontramos puntos en común que acercan al Body art con Sade como su más directo antecesor en la paideia de la transgresión. Estos puntos

son los siguientes: Preceptor-alumno; artista-espectador; La estructura performativa-mayéutica; El cuerpo como medio; La confluencia entre lo profano y lo sagrado; lo transgresivo y, desde luego, la paideia.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. La paideia de la transgresión sadiana

La filosofía en el Tocador es concebida por su autor como una precisa instrucción y enseñanza sobre la transgresión. Si nos apegamos a la definición de ésta en términos foucaltianos, como el franqueamiento de los límites, y la profanación de lo sagrado, siendo el cuerpo su ubicación, encontramos en Sade su más claro antecedente. Muestra en su texto que en el sólo hecho de concebir los actos, se experimenta, según él, el goce de la transgresión. La religión y las costumbres son el foco de interés sadiano para la transgresión.

*La Filosofía en el tocador* está compuesta por un escrito breve a modo de presentación, y 7 diálogos, el quinto de los cuáles es una disertación político-ideológica. Lo importante no es el ataque a la moral monárquica, ni la confesión de vicios privados, o la presentación de un catálogo de perversiones, tampoco la justificación de un modo de vida alternativa; para el lector de la época (y tal vez hasta la actualidad), era una propuesta de normar la vida bajo los principios de la *ley natural.* Lo que intentamos mostrar a partir de nuestra lectura, es que el elemento central de esta normativa es una paideia que, tomando el cuerpo como medio de enseñanza, y la transgresión como práctica, cuestiona el cuerpo simbólico y lo erige como cuerpo natural. Las enseñanzas están reunidas en lo que Sade llama *Filosofía libertina*. El sacrilegio y la profanación, la sodomía y la crueldad son, según la propuesta sadiana, las virtudes libertinas. La religión y las costumbres clasificadas como los deberes para con el ser supremo, para con los demás y para consigo mismo, son el centro de interés. Las lecciones en su conjunto se dirigen a instruir en la práctica libertina y destruir todo rudimento de las virtudes religiosas y de las costumbres sociales monárquicas que Sade consideraba como las culpables del deterioro humano. Para él la autenticidad está en la verdadera naturaleza que ha

sido relegada, rechazada y disminuida por los vicios de la educación moral y social.

Se encuentra en dicha propuesta una dimensión performativa y mayéutica, cuya estructura es el diálogo. A la manera socrática (incluso por la sodomía) *el divino Marqués* organiza su banquete, su *Filosofía en el tocador*. Sólo que no es con la comida y la bebida que se habla del amor, del deseo y del goce de los cuerpos, sino con el cuerpo mismo. Hay también una clara intención de enseñanza. Cada diálogo contiene una lección. A diferencia de los diálogos de *Platón*, los diálogos sadianos tienen una pretensión de saber y de verdad que se proponen como máximas, pero, a semejanza del griego, muestra y pone en cuestión el saber circulante y practicado, para llevarlo más allá de su límite.

Mientras que en los diálogos platónicos se exponen distintos puntos de vista, los diálogos sadianos son uniformes y no sometidos salvo raras excepciones, a debate. Sobresale la figura de un preceptor-educador que instruye, frente al cuál sus discípulos se muestran persuadidos y creyentes. De tal manera, el diálogo se torna más de una vez en monólogo, no sostenible sin embargo sin la presencia, escucha, obediencia y puesta en acto de sus educandos. Por tanto, la necesaria distancia entre los participantes, que es clara en la estructura del *Banquete* de Platón en la que cada uno da su disertación sin solicitar explícitamente su puesta en práctica, en los diálogos sadianos disertador y escucha se funden en una puesta en acto común que parece ser la prueba fehaciente de la lección aprendida. La necesidad de la continuidad entre teoría y práctica no han tenido mejor ilustración. Que se asegure la transformación del educando en el sentido de una conversión es lo central.

Sade dispone un interlocutor-lector para cada uno de sus personajes: para las *mujeres lúbricas*, el discurso de *Saint-Ange*; para las chicas *contenidas* por las virtudes religiosas, *Eugenia* la alumna siempre obediente y dispuesta y para los hombres libertinos, el único preceptor y sabio Dolmancé. *El caballero* y *Agustín* son incluidos el primero como comparsa discursiva y el segundo como cuerpo para la escena. El último diálogo es ejemplar en cuanto a mostrar el cuerpo tomado

en su materialidad como escenario de la transgresión del cuerpo simbolizado: le vejación extrema del cuerpo de la madre, en el personaje de *M. de Mistival*, madre de Eugenia.

Con estos personajes, Sade pretende abarcar la variabilidad de las diversas posiciones con respecto a la religión, la política y el uso de los cuerpos. Al considerar la corrupción de lo humano como efecto del poder desmesurado, hipócrita y decadente de lo religioso y político-monárquico, propone la conveniencia de normarse por los principios de las leyes de la naturaleza. Diríamos que ante un cuerpo marcado por lo social y lo religioso, propone recuperar un cuerpo natural.

En su propuesta confluye lo profano y lo sagrado, lo cruel y la transgresión, elementos presentes, como trataremos de precisar, en el arte corporal. Para fines expositivos, presentamos nuestra lectura en dos grandes apartados: las lecciones y la ley natural.

### 5.2. Las lecciones:

Hay un *leit motif* que permea en toda la estructura de la propuesta: mostrar la completa posibilidad de la corrupción y destrucción de las virtudes, tras lo cual se revela lo desconocido y oculto como elemento de existencia universal.[84] A través de la "educación" en la filosofía libertina de *Eugenia*, una joven que se presenta como virtuosa, Sade trasmite su propio sistema de pensamiento. Texto y cuerpo se entrelazan. Las *virtudes* son tratadas por Sade como el reducto del efecto nefasto del orden social monárquico y religioso que impera, es decir, siguiendo nuestra propuesta, son el cuerpo simbólico para transgredir.

Nuestro *preceptor*, formula sus principios siguiendo los referentes de los rituales religiosos: habla de una iniciación ritualizada, así como de una conversión; la alcoba es frecuentemente asemejada a un claustro religioso y la alumna a menudo es nombrada novicia, como si estuviera siendo formada en un convento. De igual manera, el preceptor es descrito como un oficiante religioso que sacralizara los actos. La

[84] Revelar la parte oscura o maldita, como fue nombrada por André Bretón y G. Bataille, se cuenta entre los propósitos centrales de las prácticas transgresivas.

filosofía libertina se propone como un culto a practicar. En ello Sade se es fiel a sí mismo: a través de seguir un guion teológico, pone en acto la práctica del sacrilegio y hace una enseñanza al modo de una pastoral.

Esta paideia toma el cuerpo como material didáctico; el cuerpo es el instrumento del saber y a la vez el medio para transmitirlo. Exaltando la figura del preceptor, pone en primer término el saber a transmitir, al preceptor como el amo del saber, y a los pupilos, como siervos obedientes y pasivos ejecutores de las lecciones.

En el tono discursivo de *Las lecciones*, Sade muestra la relación entre discurso y cuerpo: el discurso eleva la voluptuosidad y genera un texto eréctil y lúbrico, que siempre culmina en una práctica tras la cual se reinicia el diálogo que culminará a su vez en una puesta en práctica. Se ha nacido para el libertinaje, él es lo natural: inútil es ponerle frenos, insiste Sade a lo largo de todas sus lecciones.

Así mismo, se tiene mucho empeño en mostrar que este saber de los placeres libertinos, fascina y atrae: no hay mayor placer que la transgresión de lo prohibido. Para Sade, el alumno perfecto es el que está en condiciones de asumir la declaratoria de Eugenia: *He acudido para instruirme, y no me iré hasta alcanzar la sabiduría*. La seducción es el estado necesario para disponerse a cualquier acción. El efecto del discurso sobre los alumnos es de fascinación y obediencia.

La intención de enseñanza presente en *La filosofía en el tocador* alcanza su mayor formalización cuando es presentada a modo de panfleto normativizador, cuando se formula en términos de una ley. Este elemento nos permitió rastrear cómo es que se plantea destruir las marcas de lo simbólico en los cuerpos, para erigir el cuerpo natural del que venimos hablando. Veamos cómo es planteado.

### 5.3. La ley natural vs. La ley social

No es nimio que *La filosofía en el tocador* es presentada en el tiempo de la Revolución francesa en la que Sade tomó una posición muy activa tanto como funcionario del nuevo régimen, como ideólogo al que se le pidieron contribuciones escritas. El contexto político le da ocasión de aplicar sus ideas para fines normativos, legales. Le ofrece la oportunidad

de hacer ley. No la desaprovechó. El panfleto político es la formalización de su enseñanza en lo que llamó *nuevas leyes para nuevas costumbres*, refiriéndose al estado republicano. ¿Qué haríamos de las leyes sin religión? Necesitamos un culto para el carácter del republicano. Necesitamos, dice, una religión que concuerde con las nuevas costumbres, a la altura de la libertad. Este nuevo culto es a la naturaleza. ¿Por qué aceptar que la naturaleza domina? Porque ella no tiene dos voces, precisa, no hay contradicción en ella. La ley natural contiene tanto la creación como la destrucción; los actos libertinos son armónicos con ella; si ha puesto en nosotros la capacidad para los goces libertinos, entonces no son contrarios a ella. Si todo es ley natural, puntualiza, ¿Por qué se opone la ley social que corrompe y denigra la ley natural? Porque las leyes no han sido hechas para lo particular sino para lo general, responde. La ley social según su visión genera una contradicción perpetua, dado que el interés personal contradice al interés general. Las leyes buenas para la sociedad son malas para el individuo.

Los vínculos entre los hombres substituyen el aislamiento. ¿Para qué establecer relaciones? (p.138) Los vínculos nacen del temor a estar solos, las virtudes, de la creencia en un dios que no existe, por tanto, son más bien contrarias a las inspiraciones del temperamento. Nuestras pasiones son el órgano de la naturaleza. La virtud en cambio es el órgano de la estupidez y del prejuicio. La destrucción o desconocimiento de todo vínculo de filiación entre los hombres, haya su lugar en su propuesta. Así, dirá:

> Que tus placeres no conozcan limitaciones ni de lugar, ni de tiempo, ni de personas. La continencia: virtud imposible, viola la ley natural… Desprecia todo lo que intente volver a encadenar, todo lo que impida vivir en la impudicia. Aún que predigan desgracias como consecuencias del libertinaje, no te dejes amedrentar, aún con las amenazas de castigo (p. 57).

Según nuestra lectura, no conocer limitaciones es precisamente desconocer el límite de lo simbólico que marca el cuerpo y sus relaciones con otros cuerpos. No considerar ese límite es lo que hemos definido, siguiendo a M. Foucault, como transgresión. El desprecio por lo que intente encadenar, lo vemos en el sentido de lo que hace lazo

social. Lo que Sade propone aquí es el desprecio por el vínculo que hace lazo social.

La ley de prohibición del incesto que C. Lévi Strauss[85] consideró como inauguradora del orden cultural, Sade no le concede más que absurdidad. Es así que Sade considera todo vínculo como un ridículo invento de los cristianos, y como un error el aceptarlo. *¿Acaso no nacemos separados? ¿enemigos los unos de los otros? ¿en un estado de guerra perpetua y recíproca?* anota vehemente en su Filosofía, y precisa: el vínculo no es natural. Una vez que se satisfacen las necesidades con el otro, nada hay que los enlace. Los vínculos nacen del terror a estar solo, afirma. El otro importa sólo como objeto de satisfacción. No hay razón ninguna para vincularse con él, o para mantener los vínculos alguna vez establecidos. Según este sabio libertino, hay que aprender su lección: importa del amor sólo su parte física, la locura está en amar, en hacer vínculo, no en poseer al otro en su cuerpo como mero objeto, que puede ser cualquiera. Tal vez Sade quería mostrar que, según su planteamiento, es mucho más perturbador dejar entrar el símbolo en el cuerpo, transgredir el cuerpo natural subjetivizándolo como hacen los artistas con el body art, que transgedir el cuerpo simbólico pretendiendo un cuerpo natural a salvo del sufrimiento subjetivo. La culminación de las lecciones con la vejación extrema al cuerpo de la madre de *Eugenia*, mutilando, inoculando enfermedad, obturando el agujero del origen, cuerpo frente al cual se disuelve toda barrera simbólica, ¿podemos considerarla como la expresión más extrema y directa de la negación a la ley social, o más aún, una denegación, un rechazo a tomarla en cuenta y plegarse a su funcionamiento? ¿Está ahí la transgresión de Sade al cuerpo social?

Derribados todos los límites, y entregado a todos los placeres posibles, el libertino organiza con premura y como alternativa, una ley para regirse, la ley natural. Primero, llama la atención que considere como deseable una ley. Luego, que la exalte como principio organizador, y además que la asocie con la posibilidad de la felicidad. ¿Para qué hacer ley si al mismo tiempo trata de mostrar el mal efecto de las leyes sobre

[85]Strauss, Claude-Levi, Las estructuras elementales del parentesco. Editorial Paidós. También, Dor, Joel, La función del padre en psicoanálisis. Ed. Nueva Visión. 2004

el individuo? Regirse por la ley natural en la nueva república, hará posible que el deseo sea la ley; la moral sea la naturaleza. Se entiende porqué Sade fue situado dentro de la corriente utópica. ¿Un mundo así es posible? Sin embargo, no olvidemos que hemos recurrido a su *Filosofía* para rastrear el elemento transgresivo presente en el arte corporal, más allá de las utopías, o más bien, tal vez por ellas. Veamos ahora cómo es considerado el cuerpo en *La filosofía* sadiana.

### 5.4. El cuerpo sadiano:

En el texto que sirve de presentación y apertura a *La filosofía en el tocador* leemos: *Escuchad únicamente a esas deliciosas pasiones; su órgano es el único que ha de conduciros a la felicidad*. Ese órgano aludido es el cuerpo, elemento central en todos sus diálogos y disertaciones que es tomado como medio de ilustración. El cuerpo natural, el que Sade proclama no tiene ninguna marca simbólica: no importa el sexo (hombre o mujer, es indistinto); la edad (niño, adolescente, adulto, anciano, es indiferente), la filiación (hijo, hermano, padre, madre, no importa), la alteridad (el otro es reducido a su condición de mera naturaleza). En suma, no es un cuerpo subjetivizado. Por tanto, se le puede hacer lo que plazca, sin contenerse, sin freno ninguno. Puesto que no hay límite, o el límite se franquea, vemos aquí también la transgresión. Aunque sexualidad y enseñanza se quieren juntos en las disertaciones y puestas en acto del sabio *Dolmancé*, lo que importa centralmente es la enseñanza y la conversión del alumno. Sade insiste en la necesidad de aplazar lo más posible el goce del desahogo sexual para dar lugar a la disertación teórica, como si hubiese una especie de continuidad entre un goce en espera, y una posibilidad de pensar y disertar sobre ello.

El cuerpo propio y el de los otros, pero fundamentalmente el de los otros, es tomado

Como medio de ilustración. Podríamos decir que es un cuerpo tomado en préstamo, un maniquí sobre el que se muestra cada parte, pasando desde una enseñanza anatómica, hasta la presentación de un cuerpo para el placer y el goce voluptuoso. En este rasgo se ha visto con frecuencia la posición de Sade como amo del saber sobre el cuerpo y el goce. A

través de la invitación, pero también de la seducción, las dos mujeres presentes prestan el cuerpo para las lecciones. Eugenia se muestra convencida de que es un privilegio que su cuerpo sea tomado para disertar sobre él, siendo preciso que todo quede a la vista, y sólo algunas veces cubierto con algún velo translúcido. A través de estas disertaciones, Dolmancé enseña que lo que cuenta es el cuerpo en su voluptuosidad, y que es necesario ocuparse de él. Nada es tan sagrado como el placer, él es el Dios de nuestra existencia. Lo profano es lo más sagrado; lo más sagrado es lo más profano. El cuerpo del otro no es un cuerpo deseante, es un maniquí tomado para la lección, o es un objeto para los placeres propios nulo en su subjetividad.

El cuerpo prestado, luego ha de devolver lo que ha recibido, haciendo práctica con la enseñanza recibida. Esa es la exigencia del preceptor, y esa es la prueba de que ha habido un aprendizaje, o una conversión como prefiere decirla Sade. Vemos en ello una cierta dimensión performativa muy cercana a lo que se pone en juego en los performances o happenings del body art. ¿Qué es lo que en él se transgrede? ¿cómo se vinculan en él arte, conocimiento, cuerpo y transgresión? Veamos.

### 5.5. La Paideia de la transgresión del cuerpo natural. El Body art.

En el Arte del siglo XX, el body art aparece como una rama del performance desarrollado a finales de los años 50 y principios de los 60. Toma del performance su principal característica: el artista puede ser sujeto y obra al mismo tiempo; la acción desplegada pertenece al artista y a los espectadores en una relación de continuidad. No culmina necesariamente en la producción de una obra o de un objeto. La importancia del artista estriba en que pueda poner en marcha los mecanismos en virtud de los cuales los espectadores u observadores casuales, se conviertan en protagonistas de la acción artística. En su modalidad de intervención corporal, el cuerpo en su dimensión natural es intervenido, transgredido en su superficie, para inscribir en él conceptos, y transformarlo en escenario significante con intención comunicativa e ilustrativa. La autolaceración que frecuentemente el body art implica, se transforma en acto artístico. Aunque diversos los

contenidos a comunicar por cada uno de los artistas que ha incursionado en el género, el elemento común es el cuerpo transgredido en su naturalidad. Podríamos decir que en el mismo punto en que Sade reaccionó frente al cuerpo saturado de lo simbólico, el Body art reacciona frente al cuerpo *sadiano*, es decir, el cuerpo anulado en su subjetividad. Es nuestra lectura, que la estética desplegada en el Body art, tiene por fin incluir el símbolo en el cuerpo naturalizado, mostrando que el cuerpo es capaz de soportar en sí la densidad simbólica que lo hace humano y portador de significantes.

Para identificar lo que hemos denominado Paideia de la transgresión en el Body art, retomemos los elementos que precisamos como distintivos e ilustrativos en la Paideia sadiana: Hay un preceptor y un alumno; (un artista y un espectador para el caso del arte); la estructura es performativa-mayéutica (continuidad artista-espectador en los performances); confluyen lo profano y lo sagrado (performances rituales); hay una intensión de enseñanza que se busca culmine en la transformación del educando (la participación activa del espectador); su medio es la presentación del cuerpo; su objetivo complementario es la denuncia; hay un interés de unir teoría y práctica; el preceptor reúne dos placeres: gozar con el cuerpo propio y enseñar; la propuesta emerge en tiempos de ruptura y crisis social.

Vayamos por puntos:

### 5.6. Preceptor-alumno; artista-espectador

Los *performances,* sobre todo, pero también las llamadas *acciones* o *presentaciones*, realizadas por los diversos artistas del arte corporal, están articulados con este binomio. Los performances de Marina Abramovic (Yugoslavia 1942), son ejemplares al respecto. En ellos, el espectador deja de serlo para transformarse en un copartícipe transfigurado por la experiencia. Existe una cierta *conversión*, o experiencia reflexiva muy acercada a lo que Sade pretendía con su paideia.

### 5.7. La estructura performativa-mayéutica

Entendemos por performativa la forma del arte-acción que funciona como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria, y sentido de identidad a través de acciones, según la definición de Diana Taylor.[86] Tienen principio y fin, no se repiten. Ofrecen o gestan centralmente una determinada forma de conocimiento. Aunque son puestas en escena, que podrían considerarse construidas e irreales, Taylor considera que esta práctica es alternativa porque destila una verdad más "verdadera" que la vida misma. De aquí que consideremos que tanto en Sade como en el Body art, está presente esta dimensión performativa. La forma dialogal, sin embargo, no está presente en el Body art tanto como en Sade. Para los artistas corporales el centro está en la acción-presentación-coparticipación, sin palabras, pero generando, sin embargo, una experiencia de conocimiento.

### 5.8. La confluencia de lo profano y lo sagrado

Son numerosos los performances que contienen este elemento (en nuestro anterior avance, hicimos una referencia detallada de algunos de éstos, por ejemplo, Herman Nitsh, Gunter Brus, Chris Burden, Gina Pine, Marina Abramovic y más recientemente Maurizio Cattelan, Ron Athey y Guillermo Gómez Peña entre otros)[87]. Aunque teniendo como fin común una crítica a la religión y las costumbres, la confluencia de lo sagrado y lo profano en los performances del arte corporal tiene para algunos de sus exponentes, un fin catártico y de purificación que Sade estaba lejos de buscar. Sin embargo, el elemento de crítica si está presente en el sentido de mostrar, empleando los símbolos y rituales religiosos, el efecto de ellos sobre el cuerpo, pero, en el caso del arte corporal, tratando de ocupar el vacío significante que ha dejado la caída del referente religioso.

### 5.9. El cuerpo como medio

[86] Taylor, Diana. Hacia una definición de performance. Versión electrónica. http://132.248.35.1/cultura/ponencias/PONPERFORMANCE/Taylor.html

[87] O´Reilly, Sally. Op.cit.

El cuerpo propio y el de otros es tomado, como en la paideia sadiana, como medio de intervención e ilustración. Sólo que, en sentido diverso que su antecesor, los artistas corporales intervienen el cuerpo natural como espacio significante tal como lo hemos venido puntualizando. *El cuerpo humano es a la vez condición, oportunidad e impedimento...Estoy interesada en un arte que perturbe y rompa ese momento de peligro; por eso, el público tiene que estar mirando aquí y ahora*, precisa Marina Abramovic para dejar asentado cómo es que para ella interviene el cuerpo y convoca para la creación artística.

De forma más extrema, los artistas de la llamada *modificación del cuerpo*, mediante la intervención sobre él, quieren exponer al espectador, a la experiencia del horror al cuerpo mutilado, al extraño goce de la transgresión de las fronteras corporales, tanto interiores como exteriores. El cuerpo disgregado revela la supresión de todos los vínculos con los otros y con la realidad, y muestra lo *informe* como una negación al hecho de que cada cosa tenga su propia forma, pero también como un intento de que cada cosa o cada cuerpo adquiera su singularidad identitaria[88].

La transgresión al cuerpo natural queda ampliamente mostrada por Orlan. Entre 1990 y 1994 la llamada *artista carnal* a través de someter su cuerpo a siete diferentes cirugías plásticas transmitidas vía internet, modificando su rostro, quería mostrar cómo la mujer es capaz de emplear la agresión del verdugo sobre sí misma, para representar la victoria sobre la violencia masculina. De esta manera, según la línea que aquí seguimos, transforma su cuerpo natural en escenario significante, y contenido de un mensaje a transmitir. La puesta en escena performática implicaba para ella que su dolor fuera experimentado vicariamente por el espectador como una experiencia estética.

Marina Abramovic, como ya puntualizamos, es otro ejemplo. A partir de 1975, crea y recrea diversos performances en los que ella es la víctima y el verdugo al mismo tiempo. El sentido, inscribir en su cuerpo el símbolo, mostrar, y hacer partícipe al espectador. En Lips of Thomas,

[88] Navarro, José Antonio. (complilador). La nueva carne. Una estética perversa del cuerpo. Valdemar 2002

1975 – 1997, en un largo performance, la artista con una navaja surca sobre su vientre alrededor del obligo, la estrella judía. Vuelve a su cuerpo el símbolo que el exterminio nazi trató de borrar eliminando los cuerpos, es decir, según nuestra lectura, transgrede el cuerpo natural transformándolo en escenario significante.

Entre 1965 y 1970, artistas como Günter Brus, Otto Mühl, Rudolf Schwarzkogler y Herman Nitsch desarrollaron el accionismo[89]. Se distingue como la modalidad más cruenta del *body art* por su carácter violento y agresivo. A través del cuerpo propio, planteaban la negación absoluta de la estética, el artista y del arte mismo. Su lema era el de redimir y liberar. Aunque constituyó un feroz ataque a la sociedad burguesa y especialmente a la Viena de postguerra, con todas sus secuelas monárquicas y militares, con lo que puede asemejarse a la propuesta sadiana, se distingue de ésta, sin embargo, en que se propone como arte terapia para la liberación de las represiones sexuales, tanáticas, agresivas y revolucionarias, con lo que se acerca al manifiesto del arte como política, es decir, como transformación del mundo. Sus acciones consistían en la exploración de las zonas prohibidas del cuerpo, la mente y el arte, en una línea claramente transgresiva. Al ser entendido como pura acción, pretendió romper definitivamente con el arte como contemplación. El campo de la acción es el ser vivo psíquico y físico, incluyendo su substancia orgánica. Su objetivo sería el de hacer visible lo invisible. Así, el dolor producido, como en un ritual, tendría en último término un sentido liberador, catártico, a través de lo *dionisiaco* purificante. Su búsqueda última es revolucionar la identidad, hacer del cuerpo un trazo que lo distinga y lo saque de la serie masificada y anonimizante.

### 5.10. La denuncia

[89]Amezcua Bravo, José y Sanz Merino, Noemí. Accionismo vienes: ¿Arte o violencia real? Departamento de Filosofía. Universidad de Oviedo. Versión electrónica. http://msbunbury.bitacoras.com/accionismo%20vienes.htm

Recordemos, como ya habíamos puntualizado[90], que el arte corporal se presentó, en el *Manifiesto* sacado a la luz por F. Pluchard, como un arte fuera de toda receta artística, proponiéndolo como un arte exclusivo, arrogante, intransigente, que busca no mantener relaciones con ninguna forma clásicamente artística, a menos que sea declarada abiertamente sociológica o crítica. Al negar, rechazar y derribar todos los pasados valores estéticos y morales inherentes a la práctica artística, emplea nuevos medios y genera práctica nueva con el objetivo de impulsar la transformación de las sociedades en lo político, lo económico y lo cultural, creando obra con una clara voluntad perturbadora y des alienante. La función del arte: ser cura para la enfermedad social y como la más contundente y violenta reacción contra lo establecido, considerado como el responsable de poner el mundo al revés, un mundo que, en lugar de dar vida, esclaviza, mutila y castra al ser humano. Esta dimensión de crítica y denuncia es distintiva del arte corporal.

### 5.11. La paideia

Aunque no hay una explícita intensión de *enseñar* a través de crear con el cuerpo, sí es discernible una pretensión de transformación del espectador por una experiencia estética que incluya la reflexión sobre el propio saber y la posibilidad de generar uno nuevo. Estética y filosóficamente, el arte corporal puede definirse como un arte con carácter subversivo más acercado a alguna modalidad de forma de conocimiento. Se trata ahora, con las nuevas estéticas, según lo plantea la teoría crítica de T. Adorno y sus seguidores[91] de establecer el carácter simbólico del arte y su efecto comunicativo. *Suscitar sentimientos* no puede ser fundamento para una definición del uso estético del lenguaje, pero sí puede serlo la *articulación de necesidades*. Así, lo estético será definido como un modo de hablar específico en el que se articulan necesidades. La estética ya no quedará reducida a una teoría descriptiva de la vivencia estética. El arte, según Koppe (afiliado a la teoría crítica de T. Adorno), evoca como satisfecha la

[90] González Aguilera, María Luisa. El Arte corporal o Body art: un abordaje desde la Perspectiva de la teoría estética de A. Schopenhauer y F. Nietzsche. Segundo avance de investigación. Doctorado en Filosofía. Universidad de Guanajuato.

[91] Liessmann, Konrad Paul, Filosofía del Arte moderno. Ed. Herder. 2006

necesidad humana elemental de un sentido de la vida, que supere la contingencia, aun cuando haga presente un sufrimiento fáctico por la contingencia de la vida[92]. El arte, como una nueva manera de representarse un sentido de la vida, viene a cubrir el vacío dejado por una religión que ha devenido irrelevante y cuestionada. Koppe plantea que frente a la contingencia de la existencia aparece una afinidad y necesidad estética que debe permitir disfrutarla como satisfacción del deseo de superación de la contingencia de la vida, declarándola principio estético que constituye el origen de la creación artística.

La consternación es el sentimiento que acompaña a la vivencia estética en este tipo de propuesta artística. Experimentar consternación significa manifestar una modificación de la propia situación de necesidad. De ahí el que Koppe conciba el arte como el lugar comunicativamente superior de la consternación. Esta estética es apropiada para entender las formas de arte que tienen como fin articular las necesidades humanas soterradas o reprimidas, suscitando así la consternación que significa verse afectado por la veracidad formulada en el arte. ¿Quién es el afectado en el lugar de la consternación? Los límites entre artista y receptor son siempre difusos. Para diferenciarlos, hay que poner el acento en la percepción. Así, en la experiencia estética se hace perceptible qué es una experiencia en general, es decir, la experiencia en sí. Estéticamente no perseguimos otro fin que experimentar el sentido de nuestras experiencias; experimentar, en la experiencia de la experiencia, nuestras experiencias anteriores como cuestionables. Tenemos el arte no sólo para soportar la verdad como pretendía Nietzsche, sino para comportarnos respecto de permanecer en nuestras convicciones, nuestros propósitos y nuestras pasiones. Las obras de arte son objetos que nos invitan a la experiencia estética. Sólo al reflexionar sobre ésta, al contrastar nuestras experiencias artísticas con las experiencias cotidianas del mundo y de la vida, resulta un conocimiento acerca de nosotros mismos. El arte al otorgarnos experiencia representa un peligro para nuestras convenciones de la vida cotidiana, para nuestros hábitos y costumbres, porque hace ver todo desde perspectivas enteramente

[92] Op.cit. p. 157

distintas. En este sentido, el arte como crítica no puede captar el momento que es fundamental para toda experiencia estética: el disfrute estético. No es que estéticamente comprendamos algo distinto, sino que lo comprendemos de modo distinto.

### 5.12. Lo transgresivo

La experiencia estética de la negatividad, como se le llama al arte transgresivo, realiza y genera la experiencia estética de modo soberano desatando sus efectos desestabilizadores para nuestros discursos y prácticas no estéticos. Lo estético se transmuta en la capacidad de poder exponerse a las experiencias desestabilizadoras que conlleva una contemplación del mundo por sí misma, liberada de toda función y expectativa. La vía regia para esta experiencia es la transgresión según esta propuesta. Como puntualizaba Sade, no se trata de promover una práctica de ella, sino de mostrar que es aventurándose en su vía como se genera movimiento.

El arte contemporáneo ya no obedece a lo que de tranquilizador podía tener. Ahora el arte se vive como una amenaza para la vida a la que, de cuando en cuando, parece que nos exponemos gozosamente[93].

## 6. CONCLUSIONES

Al término de este ensayo, podemos considerar, de acuerdo con lo revisado, que la vía sadiana no puede desembocar en una creación artística: su acción queda atrapada en la acción misma. Del lado de los artistas, lo que hay es un intento sostenido de hacer significación. Lo que Sade muestra es la posibilidad de consentir a la perversión interna, propia, para superar la externa, la social, cuestionando lo existente en favor de lo inexistente, y enunciando las "anomalías" negativamente, en cambio, lo que el arte logra, es enunciarlas positivamente, artísticamente. Es decir, logran re simbolizar el cuerpo naturalizado.

[93] Liessmann, Konrad Paul. Op.cit. p. 167

## 7. REFERENCIAS


Barrios, José Luis. El cuerpo disuelto lo colosal y lo monstruoso. Textos, textura, textualidades. Universidad Iberoamericana. 2010

Echeverri Correa, Ana María. Arte y Cuerpo. El cuerpo como objeto en el arte contemporáneo. Editorial Porrúa. 2003

De Sade, Marqués. La filosofía en el Tocador. Ed. Tusquets. 2009

Klossowski, Pierre. La moneda viviente.

Krauss, Rosalind E. La originalidad de la Vanguardia y otros mitos modernos. Alianza forma, 2009

Liessmann, Konrad Paul. Filosofía del arte moderno. Herder 2006

Navarro, José Antonio (compilador). La nueva carne. Una estética perversa del cuerpo. Valdemar 2002

O'Reilly, Sally. Le corps dans l'art contemporain. Thames & Hudson. L'univers de l'art. 2010

# EL JUGUETE COMO ARTEFACTO: LA ILUSTRACIÓN Y EL JUGUETE DE DISEÑO O *ART TOY*

CELIA S. MORGADO
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Prácticamente todos los humanos hemos jugado en nuestra infancia con diferentes personajes que hacían volar nuestra imaginación. Los juguetes se han convertido en elementos ligados a la niñez y con ello, a nuestra memoria. Hemos crecido con estos elementos de diferentes materiales y formas, existiendo juguetes de todo tipo por cualquier zona del mundo. Actualmente, nos encontramos con la figura del *Art Toy*, término que da nombre a toda una serie de producciones de diferentes diseñadores, artistas e ilustradores, que nos recuerda al juguete de nuestra infancia, pero con conceptos totalmente diferentes. Piezas artísticas que ponen de manifiesto que el juguete no termina en nuestra infancia.

El juguete es un elemento universal. Desde un simple palo de madera de cualquier árbol hasta un juguete de plástico de última generación en el mercado daba igual que era lo que pudiera caer en nuestras pequeñas manos pues nuestra imaginación, convertía al palo en una espada de acero y al juguete en un monstruo con vida propia. "Los procesos creadores se advierten ya desde la más tierna infancia" (Vigotsky, 2002, p. 11).

*John Berger* afirmaba en *Modos de Ver* que "la vista llega antes que la palabra. El niño mira e identifica antes que hablar" (2019, p. 7). Es en esa etapa de nuestra vida, donde las primeras conexiones entre objeto e imagen se formulan.

Como humanos, retenemos recuerdos de nuestra infancia durante toda nuestra vida. Por ejemplo: cuando aprendimos a nadar, nuestro primer

día guardería, nuestra primera bicicleta o nuestro juguete favorito. Por lo que no es de extrañar, que todo adulto tenga en su memoria un peluche o juguete específico que acompañó su infancia. Aquel elemento diseñado para los infantes que perduraba. Estaban ligados con nosotros, mostrábamos un afecto intenso y creábamos un vínculo persona-juguete incluso cuando estaban en las condiciones límites de su funcionalidad por el paso del tiempo.

Todos tenemos guardado en nuestro interior con nostalgia aquella época en la que crecimos acompañados de diferentes personajes, con esos juguetes que permanecen cogiendo polvo en algún baúl o desconocemos su paradero.

Mientras leemos estas frases, es probable que se nos vengan a la mente nuestro personaje favorito, nuestro juguete por excelencia que siempre hemos tenido como acompañante o protagonista de nuestras aventuras. Aquel que, al final, se mantiene en nuestra memoria. Podríamos identificar y describir su forma, su textura y su color, pero también los sentimientos que teníamos hacia aquel personaje inerte. Nuestra mente era capaz de darle vida, de crear historias a través de plásticos de colores y tejidos tintados.

La infancia es la etapa donde se adquieren las competencias básicas para el correcto aprendizaje de la lectura y la socialización (Durán, 2005), y se facilita, en gran medida, gracias a la ilustración infantil y los artefactos como juguetes, que nos acompañan en esta etapa.

### 1.1. El juguete como artefacto.

Siempre han existido los juegos, y con ello los juguetes. Los juguetes nos han servido y sirven para potencias nuestros sentidos, para hacer volar nuestra imaginación. Es difícil y prácticamente imposible vivir en una sociedad donde no existan este tipo de artefactos.

> El primer juego de mesa conocido data de 2.600 a.C. jugar siempre ha sido, más allá de su función como distracción, un elemento que nutría

nuestra imaginación, nuestra experiencia, nuestro aprendizaje y, en definitiva, nuestra búsqueda educativa 94 (Klanten, 2007, p. 3).

***FIGURA 1.***



Fuente: Emilio García. Captura de pantalla del @emiliogarcia.art

Cuando hablamos del juguete, podemos llegar a la conclusión de que es muy probable que no hayamos perdido nuestro niño interior. Aquella sensación de nuestra infancia que se encuentra oculta en alguna parte de nuestro cuerpo y que permanezca allí, arraigada, toda nuestra vida. "La nostalgia y la melancolía son herramientas muy poderosas y valiosas que hacen que valoremos las cosas de otro modo" (Palau, 2020, p. 24). Por lo tanto, podría decirse que es en esta consciencia de la experiencia

[94] Traducción por parte del autor.

infantil [95] donde surge parte de la producción de *Art Toys* en una búsqueda de nuestros seres imaginarios pasados y de los que permanecen viviendo aún en nuestra imaginación.

> Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde los primeros años de su infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación (Vigotsky, 2018, p. 12).

### 1.2. Packaging e ilustración infantil, las nuevas alianzas comerciales.

Además del juguete, poseíamos libros ilustrados llenos de color que incitaban a la imaginación.

> Los libros de nuestra infancia, con sus páginas resplandecientes repletas de color, de luces y de sombras, nos ayudaron a decidir a crear la naturaleza de nuestros sueños desde la infancia (Durán, 2005, p. 253).

Y es que, ambos elementos, tanto el libro, como el juguete, han sido una influencia directa para el *Art Toy* y la ilustración. Algunas ilustraciones que se recogían en las páginas de estos libros eran *Pop-up,* es decir*,* ilustraciones recortadas que se alzaban tridimensionalmente desde un plano de origen bidimensional. Pareciera que, con esta técnica, los personajes de las historias salieran hacia la realidad a través del papel.

Actualmente, podemos ver como en muchísimas editoriales, se venden libros ilustrados infantiles acompañados del protagonista en forma de peluche o juguete. Esta transmutación podría ser el siguiente paso del *Pop-up*: lanzar el personaje a la realidad para la activación sensorial de

[95] Haciendo referencia a la introspección y el ser conscientes de nuestras sensaciones y recuerdos que están ligados a nosotros. Por ejemplo, muchos de los *Art Toy* son pequeños atisbos o reminiscencias de los juguetes del pasado de los artistas cuando ellos eran infantes. Vemos como se realizan figuras y juguetes de series animadas de la época de 1990, en un intento de rescatar esa memoria a través de su materialización.

los pequeños. Entendiéndolo desde una perspectiva sensorial y alejándonos de las cuestiones de marketing.

Por lo tanto, este cambio de forma puede entenderse como un intento para que el infante pueda palpar la realidad del personaje de la historia, es decir, de hacer creíble y verídica la existencia del protagonista del libro en el mundo real. Incluso a veces, estos peluches vienen para que el adulto pueda introducir la mano y animarlo como una marioneta. El libro ilustrado con el juguete combina la ilustración con un elemento tridimensional tangible desde muy temprana edad. [96]

Existe una necesidad de hacer tangible a los personajes, que nuestra imaginación nos acompañe en el plano real, entendiendo el plano real como el mundo sensible en el que vivimos. Si el aprendizaje de la lectura se hace acompañado, es más gratificante que en soledad. Por ejemplo, la experiencia con la lectura puede ser mejor, si leemos u observamos de pequeños un libro ilustrado mientras abrazamos el personaje protagonista de la historia. Ese elemento tangible ha salido de la historia narrativa. Es una manera de, por un lado, evitar en cierta medida la soledad de los infantes, y por el otro, de crear conexiones con elementos inertes pero que "son otorgados de vida" gracias a la lectura y nuestra imaginación.

Sin embargo, la creación de libros ilustrados con personajes "de regalo" va más allá del ámbito educativo. La ilustración gráfica, permite conseguir competencias asociadas a la experiencia, las emociones y el conocimiento, que son la base de nuestro desarrollo cultural y social. En cuanto al estilo, las producciones infantiles de la actualidad, en su gran mayoría, tienen personajes de colores planos, líneas fuertes e historias sencillas a diferencia de las ilustraciones y dibujos infantiles de los años 90, caracterizadas por el estilo anime y los recursos gráficos tradicionales como el dibujo, el entintado, las acuarelas, etc.

Existe una división entre expertos que sostienen la idea de que la educación infantil con colores planos y escasos recursos promueve más

[96] El formato libro y elemento tridimensional se alejan, aunque de forma puntual se vuelven a encontrar con los libros de rol o algunas ediciones coleccionistas.

la imaginación que aquellos dibujos repletos de elementos e historias que no dejan espacio a la creatividad. Sin embargo, la imaginación nace de la experiencia, y en definitiva de imágenes.

> Etimológicamente, imaginar viene de imagen y, en consecuencia, se precisa de imágenes para poder imaginar. La ilustración posee un discurso propio totalmente apto para potenciar la mente infantil. (Durán, 2005 p. 244).

Llevarse algo físico a las manos, algo tan primitivo como tocar, sea quizás una de las razones por las que los libros ilustrados infantiles combinen el personaje bidimensional y tridimensional, para potenciar la imaginación y que el infante pueda jugar con el personaje fuera de las páginas del libro, creando sus propias historias alternativas. *Alan Male* expone una serie de categorías de libros según las edades:

> De seis meses a dos años: libros interactivos de cartón o para el baño, libros con forma, con texto simple y para ser narrados por un adulto. De dos a cinco años: álbumes ilustrados, y tridimensionales y con actividades y texto para primeros lectores. De cinco a ocho años: libros por capítulos; álbumes ilustrados más sofisticados y con texto. De ocho a doce años: primeras novelas. De doce años en adelante: material para jóvenes adultos (2018, p. 173).

La ilustración infantil permite tanto la creación editorial del libro de texto como el *packaging y diseño* de un juguete o, como mencionamos anteriormente, de ambas partes. El packaging de los productos juega un papel fundamental. Hace que el producto sea atractivo y que un adulto se decante en comprar, por ejemplo, el libro ilustrado junto con el peluche, por su forma y presentación. El packaging es una disciplina perteneciente al diseño. En la Revista *Gráffica Packaging,* Silvia Llorente hacía esta introducción:

> El packaging es la expresión más tangible de una marca […] ya no sirve solo para contener un producto; su objetivo va más allá […] les invitan a jugar con sus envases y cuentan historias tan asombrosas como fascinantes logrando lo más difícil: conectar emocionalmente con el consumidor (Llorente 2018, p. 11).

En definitiva, son las conexiones que establecemos las que nos definen como seres humanos. El juguete, la infancia, la nostalgia, el modo que tenemos de

conectar y crear nexos, son cuestiones que permanecen en nosotros universalmente.

Finalmente hay que destacar que, actualmente la producción de los juguetes clásicos se ha ido reduciendo de manera progresiva. El avance tecnológico y las preferencias de los más pequeños han sido alguna de sus causas, siendo sustituidos personajes tangibles por personajes virtuales, como los que podemos encontrar en videojuegos. Sin embargo, hemos encontrado movimientos artísticos como el *Art Toy,* que intentan conservar la producción de juguetes de diseño para adultos y que garantizan, desde el ámbito del diseño, la perpetuidad de este tipo de juguete de diseño.

***FIGURA 2.***



Nota: En esta fotografía aparecen juguetes mezclados con *Art Toys.*
Fuente. *Emilio García*. Captura de pantalla de @emiliogarcia.art

## 1.3. La creación de personajes o character design.

Actualmente, podría decirse que el diseño y la creación de personajes ha evolucionado a pasos agigantados gracias a las nuevas tecnologías, convirtiéndose en el eje y la pieza angular de diferentes tipos de producciones. Encontramos personajes de cómics, videojuegos, películas, dibujos animados etc.

***FIGURA 3.***




Nota: Ejemplo de *Art Toy*.
Fuente: "*Madui Maduisha*" *Art Toy* de Zinkete.
Captura de pantalla de @Zinkete.

Animar significa "dotar de alma". Los creadores de personajes no tienen por qué ser animadores. El creador de personajes puede desarrollar por completo los cimientos, características y detalles del personaje para que, en un futuro, el animador pueda "darle vida" que será quien se encargue de otorgarle los movimientos, las expresiones y la personalidad al personaje. Aunque desde un inicio los personajes sean elementos estáticos, narran historias y se comunican con el espectador al ser observados. Tienen "vida" en algún lugar de nuestra imaginación, antes de que el propio animador se la otorgue. La creación y diseño de personajes está estrechamente ligada a la ilustración. Muchos artistas

que se dedican a la creación de personajes son ilustradores. Dentro de este ámbito, muchos creadores se definen como diseñadores/creadores de personajes, artistas de concepto o *Concept Art,* ilustradores, *Dolls Makers o* diseñadores de juguetes o *Art Toy*, como veremos más adelante, según su especialidad y vocación. Todos los personajes son creados siguiendo diferentes metodologías ya que no existen patrones universales, pero si referenciales. La ilustración ha sido clave para el desarrollo de la creación de personajes. Como mencionábamos anteriormente con el *Concept Art*, la creación de diferentes seres y criaturas no son solo dibujos, bocetos o fases, son ilustraciones con historias, con una narración intrínseca.

***FIGURA 4.***



Fuente: Captura de pantalla de @Zinkete.

Cuando creamos personajes, la ilustración nos da la oportunidad de sacar de nuestra mente toda clase de criaturas y que el espectador pueda verlas y entenderlas inmediatamente. En especial con las criaturas fantásticas, como por ejemplo un *hipogrifo*: la ilustración ayuda a que el espectador, que probablemente jamás se haya cruzado con un *hipogrifo* en el mundo real, pueda entender y comprender a golpe de vista de que criatura se trata. El espectador identificará al *hipogrifo* con la cabeza del águila, las patas traseras como las de un caballo y las alas emplumadas que permiten a este cuadrúpedo surcar los cielos. Son estas características y no otras, las que hacen que un *hipogrifo* sea un *hipogrifo*.

***FIGURA 5.***



Fuente: “Trench Siren” de Faunwood. Miranda Zimmerman.
Captura de pantalla de @faunwood.

La *criptología* está muy ligada a la creación de personajes, ya que se encarga de estudiar y encontrar seres mitológicos, de leyendas, como por ejemplo el monstruo del lago Ness y necesita de recursos gráficos como la ilustración para crear esos personajes que mediante una fotografía sin editar no se pueden conseguir.

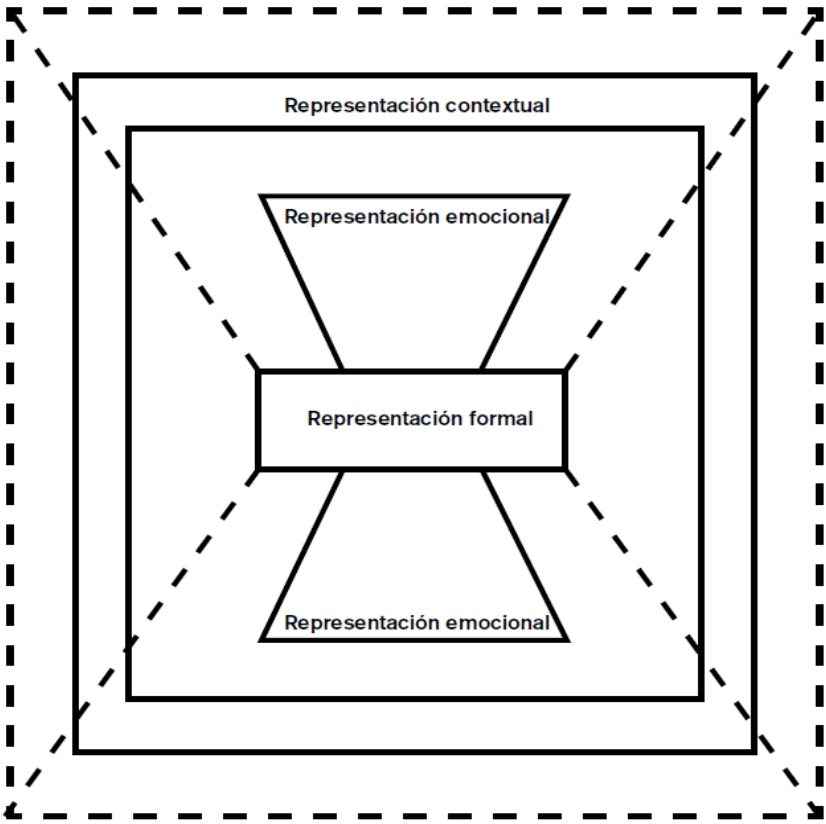
Tanto en el *Art Toy,* como en los juguetes infantiles, como en la creación de personajes, las formas que encontramos más habituales son los animales, los seres mitológicos, las formas humanoides y los seres antropomorfos.

> El antropomorfismo es la transferencia de características humanas a animales, es una de las ideas más aplicadas en la ilustración. Aunque se utiliza sobre todo en libros infantiles, los animales con atributos humanos atraen a todo tipo de público. Un Animal con personalidad puede ser un personaje único, con sus propios rasgos, vistos a través del prisma de la experiencia humanas (Heller y Anderson, 2020, p. 24).

El antropomorfismo es un método de estilización que se usa desde hace siglos, con civilizaciones como Egipto con sus dioses o en la mitología romana con figuras como el fauno. El antropomorfismo siempre ha estado con nosotros en diferentes áreas, desde la arquitectura ornamental del gótico hasta en las ilustraciones infantiles contemporáneas.

El diseño de personajes se especializa en la construcción de seres y criaturas que "habitan" en un mundo creado desde la imaginación, para una producción específica: películas, cortos, videojuegos, exposiciones, cómic... (Guzmán, 2016). Estas construcciones se podrían resumir en dos bloques fundamentales: la empatía y la experiencia. Se intenta establecer una empatía, un vínculo entre el personaje creado y el espectador. Para la ejecución y desarrollo de esta criatura, se precisa que los ilustradores y diseñadores cuenten con experiencias, los personajes se articulan con el bagaje cultural del diseñador de concepto. Además, Jesús Alejandro Guzmán Ramírez, en su artículo: *Una metodología para la creación de personajes desde el diseño de concepto* (2016), establece una serie de esquemas que sirven como punto de inicio para cualquier creación de personaje:

***FIGURA 6.***



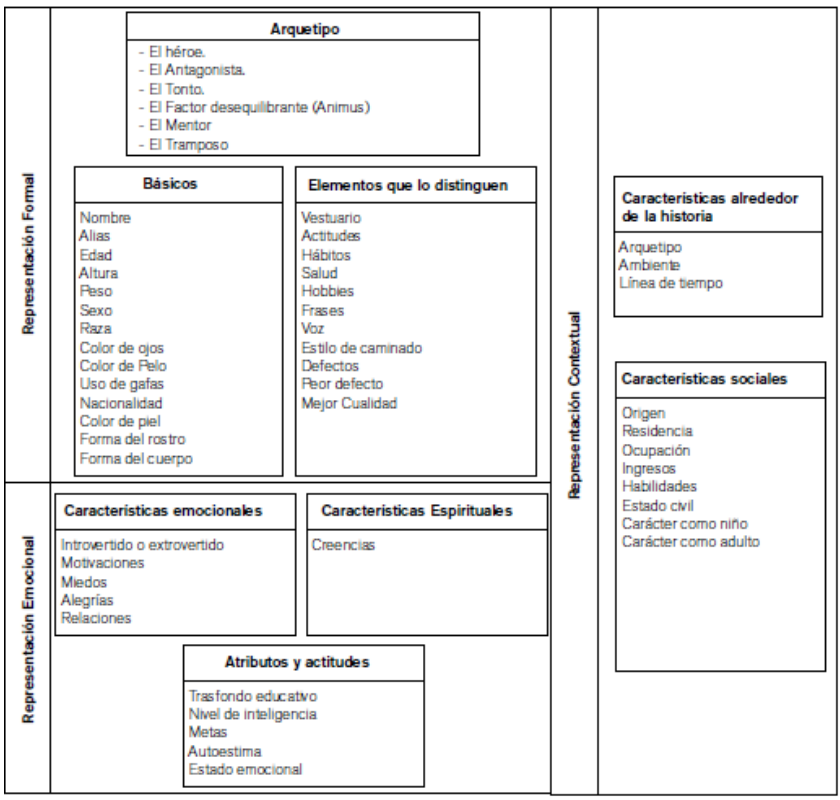

Nota: Imagen con estructura o guía para crear personajes.
Fuente: *Una metodología para la creación de personajes desde el diseño de concepto* (2016) *Jesús Alejandro Guzmán*. Captura de pantalla.

Por otra parte, los personajes se construyen desde diferentes planos, es decir, la forma, la personalidad y el contexto. La creación de personajes desde el terreno de la ilustración viene ligada por la subjetividad y el mundo interior del ilustrador. Como mencionamos anteriormente, no existe un patrón a seguir, pero sí algunas guías, referencias y métodos para la creación de personajes.

Actualmente, en los centros educativos se imparte más contenido ligado a la realización y creación de personajes, como la ilustración, el diseño tridimensional y la animación. Todos los personajes varían y están influenciados según el destino que les depara. Lo mismo sucede con los

creadores, sus perfiles se irán adaptando y nutriendo de diferentes disciplinas y medios, dependiendo del contexto en el que desarrollen su actividad.

***FIGURA 7.***




Nota: Imagen con estructura o guía para crear personajes.
Fuente: *Una metodología para la creación de personajes desde el diseño de concepto* (2016) *Jesús Alejandro Guzmán.* Captura de pantalla.

Generalmente, todos los creadores de personajes, incluyendo el perfil del ilustrador contemporáneo de nuestra investigación, sienten una tendencia "prometeica"; una sensación del mundo grecorromano Pigmalión; una sensación heredada del romanticismo; y un sentimiento arraigado en la novela *Frankenstein*; el *Gólem de piedra;* (Cuadrado, 2004, p. 19) todas aglutinadas conforman la necesidad de dar vida, de otorgar alma a diferentes seres, monstruos y criaturas que nacen a partir

de nuestra imaginación, en definitiva, que nacen de nuestro ser para poder contemplar el mundo como lo hacemos nosotros, en forma tridimensional.

***TABLA 1.***

| |
|---|
| La creación de personajes y la ilustración van ligadas a la creatividad, la experiencia y la imaginación. |

Fuente: elaboración propia.

## 2. OBJETIVOS

- Plantear una serie de cuestiones en busca de reflexiones y respuestas sobre el tema principal: el juguete de diseño o Art Toy.
- Generar un breve estudio que sea coherente e innovador dentro de los planteamientos que se exponen y del contexto social que nos encontramos.
- Crear una tabla con las características principales y las actuales corrientes de producción de los juguetes de diseño.
- Establecer conexiones entre el *Art Toy* y el juguete tradicional, la ilustración y el diseño.

## 3. METODOLOGÍA

El desarrollo se ha visto influenciado y enriquecido diariamente: se han añadido y modificado distintos aspectos de forma progresiva para que los contenidos fijados se encuentren a la orden del día. Hemos buscado diferentes puntos de conexión entre el juguete y la creación, comenzando por una breve introducción sobre cómo entendemos el juguete, avanzando con algunas influencias y conexiones con el juguete de diseño o *Art Toy* y

finalizando con las conclusiones que responden a las cuestiones planteadas.

## 4. RESULTADOS

En nuestra investigación hemos establecido bases y conexiones vinculantes con el *Art Toy*. Durante esta lectura investigativa, hemos destacado la importancia de saber descifrar y distinguir las producciones de *Art Toy* con otras piezas que no lo son. Existen producciones similares y si se desconocen las características del *Art Toy,* se pueden llegar a confundir en algunas ocasiones estáticamente. El movimiento *Art Toy*, se estableció de forma progresiva y carece de un origen en específico. No hay vinculación determinada a una ubicación, aunque las primeras obras de *Art Toy* comenzaron a desarrollarse en Tokyo y en otras partes del mundo como Hong Kong, New York, París o España. El primer *Art Toy* reconocido del mundo lo sitúan los expertos en Asia sobre el año 1997-1998. Este movimiento ha estado influenciado por la estética, el consumo, el coleccionismo, el *merchandising*, el Street Art y los diseñadores. Aglutina diferentes elementos que hacen del *Art Toy* un movimiento único repleto de personajes y creaciones que renuevan el concepto del *juguete,* entendiéndose como *juguetes/obras* de diseño para adultos.

***TABLA 2.***

| JUGUETE + PERSONAJE + ARTE/ DISEÑO<br>=<br>JUGUETES DE DISEÑO / ART TOY |
|---|

Fuente: elaboración propia.

En esencia, el *Art Toy* es una pieza de diseño que representa personajes, generalmente humanoides, y que son creados por artistas contemporáneos y diseñadores. Generalmente, el *Art Toy* se establece como una reflexión personal del creador, una manera estética de enseñar

diferentes personalidades articulándose perfectamente dentro del arte contemporáneo y el coleccionismo.

La ilustración en general posee la necesidad de tener autoría, de ser propia. Sin embargo, con las *plataformas* el *Art Toy*, puede prescindir de esta propiedad. Las plataformas son la base para muchos *Art Toys,* sinónimo de lienzos en blanco, pero volumétricos que permite a artistas y diseñadores pintar sobre ellos. La primera plataforma fue *"Kubrik"* en 2000, luego diferentes empresas optaron por lanzar sus propias plataformas, como *Kidrobot* o *Play Imaginative.* Actualmente, algunos artistas modifican estas plataformas con diferentes materiales como arcillas epoxys para cambiar la forma inicial, aunque es menos común esta práctica. Con esta investigación, llegamos a la conclusión de que, un *Art Toy* que nace sin el empleo de plataformas, es reconocible y tiene rasgos propios ya que su "esqueleto" es único. Sin embargo, un *Art Toy* que nace de una plataforma, puede dar lugar a miles diferentes ya que cambia su "envoltura" es decir, su pintura, color y diseño que "viste". Las plataformas no tienen personajes asociados, como si ocurre con aquellos *Art Toys* que nacen con nombre propio. El juguete y el diseño se aliaron ante esta necesidad de ser diferente, de tener un estilo propio marcado en el mundo del arte y comenzaron a surgir términos como juguetes de diseñador, juguetes de arte y vinilo urbano.

> "La multiplicidad de formas y contextos es tan vasta que hace imposible establecer ningún sistema de formato recto de referencias" (Klanten, 2007)97.

***TABLA 3.***

| |
|---|
| ART TOY + PLATAFORMA = ART TOYS FORMA GENÉRICA / DIFERENTES ARTISTAS. |
| ART TOY = FORMA ÚNICA / UN ARTISTA. |

Fuente: elaboración propia.

[97] Traducción por parte del autor.

La principal diferencia entre un *Art Toy* y las demás figuras y obras que podemos encontrar en el mercado, es que el *Toy* generalmente está hecho con materiales como vinilo o felpa. Este último establece una categoría dentro del *Toy* llamada *Dolls o Plush*.

En una entrevista recogida en *Dot Dot Dash*, se habla del juguete como una reflexión personal, una manera estética de reflejar la personalidad o el interior de alguien. Además, el juguete tiene connotaciones nostálgicas del juego, de la infancia. Los artistas de *Toys,* poseen un deseo de interaccionar y colaborar con otros movimientos y subculturas como el skateboard, el Street art, el mundo del comic… quizá porque ha sido el *Street Art* uno de los mayores precursores del movimiento *Art Toy*. Podemos ver el caso de *Biran Donelly* conocido como *KAWS*, quién pasó de los muros al vinilo contando con una producción significativa en el *Art Toy. "*La clasificación del mundo del *Art Toy* depende del punto de vista de la persona" (Klanten, 2007). Además, *Lawrence Zeegen* en su libro *Principios de ilustración (20□□)* relaciona el *Art Toy* con los ilustradores, especificando que estas producciones nacen en ocasiones de bocetos de dibujo:

> Un área creciente en los últimos años ha sido el diseño de juguetes. Empezaron siendo elementos promocionales para discográficas y firmas de moda independientes y ahora el interés por la edición limitada de personajes de juguete ha crecido notablemente. Originariamente destinado al público adulto que creció jugando con figuras basadas en los personajes de películas, de los dibujos animados, del cómic y de los videojuegos, este género se concentra ahora en la creación de figuras estilizadas, actuales y frescas. Nacidos a menudo como bocetos en 2D en los blocs de dibujo, de los ilustradores o a partir de encargos artísticos, estos juguetes han pasado de ser elementos puramente promocionales, a convertirse en objetos coleccionables (2013, p. 86).

Recordemos que, El *Art Toy* comparte con la ilustración algunos rasgos. Ambos pueden tener forma bidimensional y tridimensional; en ocasiones el material de ambos es vinilo que representan personajes ficticios; se hacen colaboraciones entre diferentes áreas y son un elemento de reflexión y crítica.

## 5. DISCUSIÓN

Hemos creado una tabla a modo de herramienta, que nos sirva como instrumento para definir las características principales del *Art Toy*. Las características lógicas, indican las partes más conceptuales de los términos y las fácticas las partes más materiales y cuantitativas:

***TABLA 4***.

| CARACTERÍSTICAS LÓGICAS |
|---|
| No tiene por qué nacer de una ilustración. No depende "de nada". Funcionan en solitario. |
| Realizado por diseñadores y artistas contemporáneos. |
| Pertenece al mundo del diseño y el arte contemporáneo. Orígenes principales en el Street, Urban Art y diseño. |
| Puede o no ser un elemento comunicativo. Se desvincula la imagen de la obra. |

| CARACTERÍSTICAS FÁCTICAS. |
|---|
| Es articulado, salvo rara excepción. |
| Su rango dimensional ronda de los 10 cm a los 200 cm de alto. Los Art Toy de plataforma no tienen necesidad de autoría, existen "formas genéricas" donde confluyen diferentes colaboraciones. |
| Los personajes que podemos encontrar suelen ser humanoides con cuatro extremidades. |
| Domina el uso de colores saturados, flúor y metálicos. |
| Materiales: plástico vinilo, sofubi o soft vynil, felpa, tejidos. Estos dos últimos darían lugar a Dolls. Tiradas en serie, con posibilidad de tiradas en serie de la obra con variaciones de color y forma sobre la misma plataforma. Coleccionismo. Series entre 6-35 unidades. Acabados industriales. |

Fuente: elaboración propia.

## 6. CONCLUSIONES

Podríamos considerar que el juguete tiene connotaciones nostálgicas del juego, de la infancia. Los artistas de *Art Toys,* poseen un deseo de

interaccionar y colaborar con otros movimientos y subculturas como el *skateboard,* el *Street art*, el mundo del comic… convirtiéndose en un elemento de contemplación, reflexión, crítica, y en ocasiones, marca y producto. Como hemos podido comprobar, las características del *Art Toy* son necesarias para su correcta catalogación y conocimiento, y que no quede abandonado "a su suerte" entre las numerosas producciones contemporáneas relacionadas con el arte y el diseño. El juguete tal y como lo conocemos permanece en la infancia y es el *Art Toy* quien nos proporciona un nuevo "no-juguete" o juguete de diseño, en formato de obra, de producción con valor artístico y diseñado para que permanezca entre nosotros. Un intento de retener la infancia, pero entendida bajo la perspectiva del diseño y de la actualidad. Una manera de tenderle la mano a nuestro "niño" interior y producir juntos. El juguete del *Art Toy,* se ha convertido en una pieza de diseño única, que representa personajes que permanecen con nosotros en nuestra vida adulta. Personajes que quizás llevan en nuestro interior desde el colegio y que serán el preludio de los futuros, quiénes dejen hueco, quien acepte en la "pandilla" a todos los personajes que están por venir. Continuarémos investigando y recopilando la obra de diferentes diseñadores para poder profundizar en el mundo del *Art Toy,* con el objetivo de identificar diferentes estilos, autores, personajes, y principalmente, para encontrar conceptos arraigados al *Art Toy* como los que hemos visto de forma gradual en esta investigación.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Me gustaría agradecer a *Fernando Infante del Rosal* profesor de la Universidad de Sevilla por su continua motivación y apoyo en la investigación, sin él nada de esto hubiera sido posible.

Agradecer a los artistas *Emilio García, Diego M. Montes* conocido como *Zinkete, y Miranda Zimmerman* conocida como *Faunwood* que me han concedido el permiso para utilizar sus obras e imágenes para esta investigación.

Especial agradecimiento a la Universidad de Córdoba por este *I congreso Internacional LOGOS,* repleto de diferentes áreas y líneas de

investigación, sin duda un congreso altamente enriquecedor. Finalmente, a la editorial *Dykinson S.L.* que ha hecho posible esta magnífica publicación.

## 8. REFERENCIAS


Berger, J. (2019). Modos de ver. Gustavo Gili.

Cuadrado, A. (2004) El imaginario de la creación de vida artificial y los personajes virtuales. Universidad Rey Juan Carlos, 14-27.

Durán, T. (2005). Ilustración, comunicación y aprendizaje. Revista de Educación, núm. extraordinario, 239-253.

Guzmán, J. A. (2016) Una metodología para la creación de personajes desde el diseño de concepto. Iconofacto volumen 12, 99

Heller, S. y Anderson, G. (2018). El libro de ideas para la ilustración. Blume.

Klanten. R. (2007). Dot Dot Dash: Deisgner Toys, Action Figures and Characters. Die Gestalten Verlag.

Llorente, S. (2018). Mucho más que diseñar envases. Revista Gráffica Packaging, 9, 11.

Male, A. (2017) Ilustración: contexto, procesos creativos y proyección profesional. Promopress.

Maté, S. (2018). ¿Cuál es la importancia del packaging para las empresas? Revista Gráffica Packaging, 9, 12-13.

Palau, V. (2020) El laberinto de la creatividad. Revista Gráffica Ideas, 18, 24.

Steinberg, M. (2010) A vinyl Platfrom for disssent: Designer toys and Character Merchandising. Journal of Visual Culture. SAGE Publications, 9, 209-228.

Vigotsky, L. S. (2002). La imaginación y el arte en la infancia. Akal.

Zeegen, L. (2013). Principios de ilustración. Gustavo Gili.

# LA ANTROPOFAGIA SIMBÓLICA COMO ESTRATEGIA ESTÉTICA EN LAS PERFORMANCENAS DE CÉSAR MARTÍNEZ SILVA

MARÍA LUISA GONZÁLEZ AGUILERA
*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente*

## 1. INTRODUCCIÓN

Para César Martínez Silva (México, DF. 1962), la incorporación es un elemento pleno de fuerza metafórica. Al encontrar una equivalencia simbólica entre metabolismo cultural y metabolismo socioeconómico y entre las producciones artísticas y cualquier creación humana que genera un ciclo de consumo, el artista elabora el concepto de las perforMANcenas. El performance, aunque nacido en Europa y Estados Unidos, ha sentado raíces también en México. Vinculado a este movimiento, César Martínez Silva crea su propuesta In- corpo- r - arte. Con su apuesta estética, este artista se propone lograr una transformación subjetiva al llevar el arte a lo más íntimo de nuestra vida, a nuestras entrañas, y hacer de la experiencia de incorporar oralmente la obra de arte producida presencialmente, una reflexión. Incorporar oralmente y no sólo visualmente, es un modo de conocer, de identificarse con lo incorporado. César Martínez en su estrategia estética recurre a este medio. En su trayectoria artística, en 1993 César Martínez Silva realizó su primera escultura comestible hecha de gelatina, en el marco de una acción a la que denominó "perforWOMANcena". "[…]fue un cuerpo femenino de gelatina sabor frambuesa. Era rojo y transparente y tenía frutas tropicales en su interior simulando los órganos. Las reacciones en el Museo de Arte Moderno en México no se hicieron esperar. La mayoría

de los hombres ahí presentes se tiraron el cuerpo a lamidas y mordidas libres", relata su autor.[98]

El tema, de acuerdo con los antecedentes que hasta el momento estaban activos como experiencia en el artista, era el amor canibalístico, derivado del impacto que le produjo la lectura de la novela de Jûrô Kara "La carta de Sagawa"[99] basada en el testimonio de Issei Sagawa, estudiante japonés que, en el París de 1981, mató a su compañera de universidad, una joven artista holandesa y comió partes de su cuerpo.

Las reacciones voraces del público masculino sobre la deliciosa escultura, puso en alerta a Martínez sobre el uso y abuso que se ha hecho sobre la iconografía femenina en la publicidad. Así, decidió desde entonces, hacer los performances con cuerpos de hombre, para contrastar las diferentes reacciones frente al cuerpo masculino en diferentes circunstancias y contextos. Así se iniciaron las perforMANcenas. El nombre de estas acciones juega con las palabras performance, cena, y MAN, dando lugar a la idea de que en esta acción se lleva a cabo una cena donde el objeto a consumir es un hombre. Inician con lo que el artista llama una "invitACCIÓN" constituida generalmente por un texto alusivo al performance, con el objetivo de introducir a los asistentes a las dinámicas de la pieza y al contexto

[98] Performance Realizado en el Museo de Arte Moderno. Marzo 1993. El evento se denominó: Encuentros de Primavera. El relato completo de esta performance es el siguiente: El primer cuerpo humano entero comestible que realicé fue un cuerpo femenino de gelatina sabor frambuesa. Era rojo y transparente y tenía frutas tropicales en su interior simulando los órganos. Las reacciones en el Museo de Arte Moderno en México (5) no se hicieron esperar. La mayoría de los hombres ahi presentes se tiraron el cuerpo a lamidas y mordidas libres. Fue un perforWOMANcena. El planteamiento temático en esta ocasión había sido el amor canibalezco. El uso y abuso que se ha hecho sobre la iconografía femenina en la publicidad me puso en estado de alerta al observar las reacciones masculonas frente a un cuerpo de mujer. Asi es que decidí para posteriores perforMANcenas ejecutar cuerpos humanos de sexo masculino para medir las diferentes reacciones del público en diferentes circunstancias y contextos. Martínez, C. (s/f, p. 1) *Comeos los unos a los otros*. http://martinezsilva.com/articulos/FisurasTexto-PRINT.pdf Consultado: marzo 2016

[99] Jûrô Kara. 1983. *La carta de Sagawa.* Ed. Anagrama.

político y social en que se inscribe[100]. Así, Martínez, en su estrategia estética, va del canibalismo real, al canibalismo simbólico. En lo que sigue, desarrollamos en qué consiste esta propuesta y sus fundamentos filosófico-psicoanalíticos. Lo haremos en 4 apartados el primero de los cuales tratará sobre la explicación antropológico-cultural del canibalismo; el segundo lo dedicamos a la estrategia empleada por el artista: la estética de lo real; el tercer apartado aborda lo relativo a la antropofagia desde el punto de vista antropológico y por último el cuarto apartado trata sobre los vínculos entre las perforMANcenas y el Manifiesto antropófago de Oswald de Andrade para considerar la antropofagia cultural implicada y la crítica al etnocentrismo que estas prácticas artísticas proponen. Cerramos con unas breves conclusiones al respecto.

## 2. OBJETIVO

Nos proponemos destacar la forma en la que el arte contemporáneo mexicano en su modalidad de performance, y particularmente con la obra de un autor, forma parte de un movimiento generalizado de vinculación del arte con la realidad social, tanto para ilustrarla como para transformarla. Así mismo, se pretende mostrar las estrategias estéticas empleadas por el artista para alcanzar dicho propósito.

## 3. METODOLOGÍA

Etnografía con trabajo de campo y entrevistas. Revisión y contrastación de bibliografía de fuentes directas primarias y secundarias y biografía del artista, así como páginas web de su producción artística y textos críticos sobre su obra.

## 4. RESULTADOS

[100] Arozqueta, Claudia. 2006 *El Canibalismo como metáfora en las perforMANcenas de César Martínez Silva*. Tomado de la página del artista. http://martinezsilva.com/articulos/ClaudiaArozqueta. pdf Consultado: marzo 2016

La investigación de la que se deriva este ensayo, muestra, a partir del abordaje de la obra de un artista, que el arte puede tener una función social y política al ilustrar la realdad social de la que desprende su producción, así como la posibilidad de generar con ello una experiencia estética de autoconocimiento y reflexión. Muestra también que el movimiento del performance tiene arraigo en México y puede ser propuesta para artistas de otros países produciendo obras conjuntas o intertextos. Así mismo muestra que los performances culturales pueden formar parte de los performances artísticos y que la obra de arte puede ser el medio de expresión y elaboración de realidades y emociones reprimidas para las que la obra es recurso, mostrando con ello la dimensión curativa del arte y su fuerza transformadora.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. TODOS SOMOS CANIBALES. EL RETORNO DE LO REPRIMIDO.

Las perforMANcenas de César Martínez, parecen trasladarnos a un tiempo ya ido, reprimido: el tiempo en que la antropofagia era practicada por nuestros ancestros. En las performances de este artista, esta antropofagia ancestral parece retornar bajo formas simbólicas degustables escultococinadas con gelatina o chocolate; se trata como antaño, de comer y beber juntos en un banquete ritual celebrado para adquirir los atributos y virtudes de aquél que se incorpora oralmente, en claro eco del *canibalismo gastronómico ancestral* deducido del estudio de los restos arqueológicos encontrados en cuevas como la de Atapuerca (Pancorbo, 2006:38-39)[101] y diversos estudios etnográficos, así como del banquete totémico descrito por Freud (1913)[102]. Ya no se trata con las perforMANcenas desde luego, del canibalismo real, sino de su empleo como metáfora.

[101] Pancorbo, L. 2008 El banquete humano. Una historia cultural del canibalismo. Siglo XXI Editores. Versión en pdf. http://www.lectulandia.com/book/banquete-humano-una-historia-cultural-del-canibalismo/ Consultado: marzo 2016.

[102] Freud, S. 1913 [1986]. *Tótem y tabú*. Obras Completas. Tomo XIII. Amorrortu Editores. Bs. As. Argentina.

Afiliado al expresionismo, luego al accionismo y al arte activista, a Martínez le interesa dar salida, en sus producciones, a sentimientos en otro tiempo ocultos o reprimidos (Danto, 2009)[103]. En las perforMANcenas, el artista no sólo lo hace consigo mismo al crear el performance; además promueve lo mismo en el público participante. "saca de nosotros lo más primitivo"[104] decía alguien al comer un trozo de rostro de una escultura de chocolate.

Si otrora el canibalismo real era una práctica común, este dejó de practicarse por motivos inciertos. Se deduce que los motivos fueron por constituir un serio ataque a la sobrevivencia de la especie, ya que sus miembros disminuían en número, así como también porque se asociaba a enfermedades degenerativas del SNC (el Kuru)[105]. Así mismo, se considera que fue por evolución social, constituyéndose luego en tabú o prohibición. Científicos como John Roach postulan que éste persiste sin embargo en nosotros incluso genéticamente,[106] y los antropólogos testimonian que este ha derivado en formas simbólicas rituales en las que algunos objetos adquieren, por transubstanciación, las propiedades mágicas, rituales, espirituales o terapéuticas atribuidas al cuerpo o personaje del que provienen, que, al incorporarse simbólicamente, son adquiridas por aquél que los incorpora (Levi Stauss, 1993).[107]

En la elaboración conceptual de las perforMANcenas, César Martínez emplea este mismo procedimiento, al cual podemos considerar, con S.

---

[103] Danto, Arthur C. 2009. *Después del fin del Arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Paidós.

[104] Comentario de un participante en una perforMANcena en un evento de Arte a puertas abiertas.

[105] Pancorbo precisa lo siguiente: También he estado con los fore del valle de Okapa, en Papúa-Nueva Guinea, gentes supervivientes del kuru, una epidemia causada por comer cerebros humanos y que tuvo un gran impacto en la década de los sesenta. Pancorbo, L. Ibid. P. 6.

[106] Se refiere al estudio de John Roach que indica que hay marcadores genéticos para la presencia del canibalismo. Pancorbo, L. Ibid. P. 8.

[107] Lévi-Strauss, J. C. (1993) en su artículo, "Todos somos caníbales" llama canibalismo terapéutico, al practicado por inyección de substancias vivas de otros, y por el trasplante de órganos. *Todos somos caníbales*, 1993, Fondo de Cultura Económica.

Freud, como el mecanismo de la sublimación y de la simbolización.[108] Este es el que permite que deje de realizarse el acto de maneara real, para realizarlo, sin embargo, de manera simbólica. Esta es la importante diferencia entre el artista que crea una escultura en forma humana para invitar a comerla, recreando el rito y generando una rememoración simbólica del acto, y el perturbado que sin mediación simbólica ninguna, mata y come realmente a otro, como testimonian los casos de canibalismo real que han aparecido en diversas épocas.[109] Así pues, lo que importa en este sentido de las perforMANcenas, es el paso del acto real, a la realización simbólica de éste, y su significación como experiencia estética.

## 5.2. LA ESTÉTICA DE LO REAL: LO OMINOSO

La experiencia de lo ominoso y del terror ligado al retorno, casi sin desfiguración, de lo reprimido, es un elemento que se puede discernir en la articulación de las perforMANcenas. Tal como lo precisa J. Lacan, el logro estético, vela el horror que sobreviene con el asomo de lo ominoso; la estética es el velo del horror.[110]

La estética del horror es una estética que se diferencia de la estética de la "buena forma": también puede haber belleza y placer en lo que produce dolor y pena. La estética del horror no se ciñe a la doctrina de lo bello y no se ocupa de los sentimientos agradables. En "El creador literario y el fantaseo (1907), Freud manifestó que los psicoanalistas han de interesarse por las obras que van más allá de la "buena forma"; en la angustia que despiertan, estas obras nos permiten aproximarnos a lo ominoso, es decir, a un más allá del principio del placer y a un más allá de la armonía.

Lo interesante para la experiencia estética que pueden generar este tipo de obras, es que el terror que puede provocar el asomo de lo ominoso no es por la vía del logro estético, ni eliminado ni taponado; éste será

---

[108] Freud, S. 1915 [1986] *Pulsiones y sus destinos.* Tomo XIV Amorrortu editores. Bs. As. Argentina.

[109] Para un estudio pormenorizado de casos de canibalismo real, ver Pancobo,L 2008, Ibid.

[110] Lacan, J. 1959-1960 [1990] *La ética del psicoanálisis*. Seminario 7. Paidós. Argentina.

aquello a través de lo cual, lo que podría infundir terror produce en cambio un "terror deleitoso".[111] En la experiencia estética del horror, hay entonces, una relación entre lo siniestro, que causa terror, y lo sublime que hace de velo frente a él. Recordemos que Freud define lo siniestro como el instante en donde el sujeto se siente sin autonomía frente a aquello que lo amenaza. Es por ello por lo que las obras que guardan una cuidada relación entre lo terrorífico y lo sublime, nos atraen pues consiguen al mismo tiempo, que contactemos con lo íntimo que ha de permanecer oculto, y a la vez velado y por ello posible de ser presenciado y experimentado. Es nuestra lectura que las perforMANcenas de César Martínez, tienen ese logro estético. En lo sublime artístico, a diferencia de lo sublime natural[112] lo que observamos ya no es lo natural sino una cosa, una escena, una imagen artificial. El marco que compone la obra y el escenario que arma, ofician como distancia necesaria para que lo que podría infundir terror, produzca deleite.

¿Cuál es la razón de que nos atraiga, al mismo tiempo que puede repelernos una presentación como las perforMANcenas? ¿Por qué se obtiene placer como espectador, de la angustia, la ansiedad, y otros sentimientos que se despiertan y que son desagradables e inquietantes? Freud considera que muchas cosas de ser reales, no nos depararían goce alguno; pueden sin embargo proporcionarlo por la creación artística, pues muchas excitaciones que en sí mismas son penosas, pueden convertirse en fuentes de placer para los espectadores precisamente por los artificios del artista[113].

Para que lo horroroso nos produzca deleite, es necesario que confluyan el placer y el dolor, sólo posible si lo que nos conmueve no nos toca de cerca. Es preciso estar a cierta distancia. Si el velo de lo sublime falla en

---

[111] Lorenzetti, C. 2003. *Psicoanálisis y estética*. http://www.elsigma.com/filosofia/psicoanalisis-y-estetica/11275. Consultado: Octubre 2015. La autora hace un estudio de la estética del horror haciendo un comparativo entre las teorías estéticas de Burke y J. Lacan. El término: "Terror deleitoso" corresponde a Burke.

[112] Hegel, G.W.F. [2002]*Lecciones de Estética*. Ediciones Coyoacán. México.

[113] Freud, S. 1907 [1986]. *El creador literario y el fantaseo*. Tomo IX. Obras Completas. Amorrortu Editores. Bs. As. Argentina.

su función de hacer límite al dolor y a lo horrible, la experiencia gira hacia el terror. Por ello, lo sublime causa conmoción estética, lo siniestro, terror. La sublimación lograda en la estética del horror es entonces un saber hacer con el terror que posibilite bordearlo sin obturarlo.

La obra es el punto de encuentro entre el autor y el espectador, en esa zona de encuentro, hay elementos que les son comunes a ambos. Para el caso que nos ocupa, hemos puntualizado que el elemento común es ese fondo ancestral de la antropofagia resignada. Ahora bien, si tomamos en cuenta la premisa freudiana de que en la creación de una obra afinca el autor, y que el espectador al que convoca se identifica de alguna manera con esa creación, hemos de plantear entonces que algo de lo que presenta la obra afinca también en nosotros y nos es perceptible por la vía de la experiencia estética que genera la obra misma.

El artista, nos dice Freud, crea tomando como materiales, desfigurados relictos de fantasías de deseo individuales o incluso de naciones enteras, que encuentran su expresión por vía de la obra. ¿Qué recursos emplea el artista para lograr esta ganancia? Según Freud, el secreto reside en que éste logre, por vía de su técnica, superar el escándalo inherente en lo que trasmite, y considera a esto como la auténtica ars poética, capaz de ofrecer una prima de incentivación o placer previo.

Así, todo placer estético que el artista nos procura conlleva el carácter de ese placer previo. El goce genuino de la obra proviene de la liberación de tensiones en nuestro interior. El artista nos habilita para gozar, por vía de su obra, y sin remordimiento ni vergüenza algunos, de nuestras propias fantasías, así mismo, nos permite reconocer las preguntas que nos habitan para las que la obra puede ser respuesta.

Es así como nos vemos llevados por la ruta de lo ominoso en su articulación con lo terrorífico. Lo ominoso, nos dice Freud, es lo más íntimo a nosotros, pero que, estando destinado a permanecer en secreto, velado, aparece sorpresivamente.[114] Nos preguntamos si las

[114] Freud, S. 1919 [1986] *Lo ominoso*. Obras Completas. Tomo VII. Amorrortu Editores. Bs. As. Argentina.

perforMANcenas, además de generar una experiencia estética, nos representan algo de lo siniestro. Además, cabe destacar que mientras en el vivenciar somos pasivos ante lo que nos ocurre, en la ficción generada por la participación como espectador, el autor nos dirige y puede provocar los más diversos efectos con un mismo material.

## 5.3. LA ANTROPOFAGIA ANTROPOLÓGICA

El antropólogo francés Jean Caude Lévi-Strauss considera que "si en tierras lejanas los viajeros admitieron fácilmente, y no sin complacencia, la evidencia del canibalismo es porque, bajo esa sola forma generalizada que permite abarcar la totalidad del fenómeno, el concepto de canibalismo y sus aplicaciones directas o indirectas son producto de todas las sociedades" (Ibid. P. 135).

Por su parte, Luis Pancorbo, nos dice que, con éste, "se trata de un argumento, un topos, un lugar narrativo, de primera magnitud. Otra cosa es que no siempre haya sido bien entendido en su multiplicidad de facetas: hambre o vicio, venganza o justicia, costumbre o imposición, desesperación o religión" (Ibid p. 8).

Por otro lado, Lévi-Strauss distingue el canibalismo exogámico del endogámico. El primero consiste en matar al enemigo para comérselo;[115] el segundo, al contrario, consiste en comer la carne de familiares difuntos. Nuestro autor refiere su existencia actual entre los indios yanomami en Venezuela y Chile, los cuales hasta hoy día consumen los huesos machacadados de sus difuntos. Por su parte Pancorbo, da testimonio de haber presenciado esta ceremonia en 2006, cuando acudió a ese lugar a realizar un documental (Pancorbo,L. Ibid, p. 243).

Lévi-Strauss distingue además otros tipos de canibalismo: el alimentario, acontecido en períodos de penurias o por el gusto de la carne humana; el político (como castigo a los criminales o como

[115] Este tipo de canibalismo es al que Oswald de Andrade llama Antropofagia ritual y que está en la base de su "Manifiesto antropófago" como lo veremos más adelante. Esta costumbre existió en Brasil, como lo constatan testimonios de viajeros y jesuitas portugueses que vivieron entre los indígenas de la región en el siglo XVI.

venganza contra los enemigos); el mágico, (para adquirir las virtudes de los difuntos, o por el contrario, para alejar sus almas); el ritual (si está ligado a un culto religioso) y (…)el terapéutico, como dan cuenta numerosas prescripciones de la medicina antigua en Europa, y otros países, incluso en tiempos no tan remotos. (Ibid p. 134). Tal variedad y funciones reales o supuestas asociadas al canibalismo, lo hacen un término no muy preciso. De aquí que el autor puntualice al respecto, que "El canibalismo en sí no tiene realidad objetiva alguna. Es una categoría etnocéntrica: no existe sino a los ojos de las sociedades que lo proscriben" (Ibid p. 134).

Más allá o más acá de estas variaciones en su manifestación, lo relevante para el caso que nos ocupa, es su inequívoca aparición en algún momento de la evolución humana, tras de lo cual ha quedado en el pasado olvidado, salvo por sus inesperadas reapariciones. Pero éste no sólo retorna bajo formas simbólicas, que podemos identificar en las mitologías de diversos países, incluso en cuentos infantiles que incluyen seres marginales y monstruosos cuya característica distintiva es la antropofagia. Para muestra el cuento muy conocido de los hermanos Grimm, Hansel y Gretel publicado en l812, sino que retorna también, para nuestro asombro e incredulidad, en casos de canibalismo real que se asocian a psicopatologías graves. Los más recientes el ya nombrado caso del japonés Issei Sagawa (1981) que mata y cocina a una compañera de universidad con el propósito de degustar sus "ricas carnes", o en los casos de permanencia o retorno de creencias mágicas asociadas al consumo de carne humana, como lo testimonia Sinafasi Makelo, que en 2003, (apenas ayer!) en representación de los pigmeos, denunció ante el Foro Permanente para Asuntos Indígenas de las Naciones Unidas que los rebeldes de una localidad del Congo, cocinaron y comieron al menos a 12 pigmeos, porque los "grandes negros" creen en las propiedades mágicas de la carne de pigmeo, el paradójico dueño de los secretos del bosque (Pancorbo. Ibid p. 7).

Tomando en toda su extensión el término, la antropofagia se trata siempre de introducir de forma voluntaria, en el cuerpo de seres humanos, partes o sustancias provenientes del cuerpo de otros seres humanos, aunque con modalidades y fines extraordinariamente diversos

según los tiempos y lugares. Es así que el término abarca tiempos, prácticas, situaciones y funciones diversos, y no tiene que ver solo con una división etnocéntrica como algunos precisan. (Lévi-Strauss. Ibid p. 135). Consideramos que, en las perforMANcenas, César Martínez nos hace recordar este pasado olvidado.

## EL ETNOCENTRISMO EN JAQUE. LAS PERFORMANCENAS Y LA ANTROPOFAGIA SIMBÓLICA CULTURAL

Al decir de Lévi-Strauss, como categoría etnocéntrica, algunos afirman que el canibalismo fue inventado para abrir más la brecha entre los salvajes y los civilizados. Tal es la postura del "Manifiesto antropófago" de Oswald de Andrade (1932)[116], y, por afinidad, también para César Martínez.

Contextualizando nuestro abordaje a partir de los estudios hechos alrededor del tema del canibalismo en américa y más concretamente en México, y como parte de los referentes tomados por César Martínez, para la configuración de las perforMANcenas, nos ocuparemos ahora de discernir la antropofagia simbólica cultural presente en éstas.

Al realizador de las perforMANcenas, no le interesó sólo rememorar la antropofagia ancestral en un gesto, muy propio del arte de acción y del arte corporal, de ir hacia los orígenes, y de sacar a la luz, lo que está en sombras. Le interesó también incidir en la visión etnocentrista y eurocentrista del arte y la cultura.

En un giro similar al empleado por el movimiento Qeer consistente en reivindicar como propio y signo de identidad lo que desde el otro viene como insulto o degradación, César Martínez, trabaja en inverso con la connotación negativa que impregna la visión europea del caníbal americano.

En esa misma línea, estudios recientes entre los que se encuentran (Provitina, 2010); (Dubin, 2010); (Bonzi, 2012); (Carballo, 2012) coinciden en esta visión: En el discurso colonial, la antropofagia de los indígenas americanos fue un tema recurrente. Así se construyó una

[116] De Andrade, O. 1928 *Manifiesto antropófago.* http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf Consultado: febrero 2016

trama textual que generó una representación sobre lo indígena y el tropo del canibalismo como seña de identidad americana.[117].

Esta visión eurocéntrica, resultó útil para legitimar al conquistador, al sometimiento, subordinación y exterminio con el que reducían a la población nativa. Lo que consigue el colonizador con la metáfora del canibalismo, es estructurar una matriz ideológica-discursiva que entreteje la hegemonía, el poder y la "superioridad" europea, así como una práctica social y cultural que da cuenta de la tendencia homogeneizadora del proyecto colonial. Los grabados realizados por Theodor de Bry sobre la américa caníbal, a pesar de que él mismo no comulgara con la visión del indio salvaje, ha pasado a la historia como la representación visual de este eurocentrismo hegemónico. (Pancorbo, L. Ibid, p. 98).

*Amé Rica G-Latina,* la perforMANcena tal vez más emblemática de Martínez, realizada en 1999, en la Casa de las Américas en Madrid, para la exhibición *A vuelta con los sentidos,* es la que, según la perspectiva desde la que lo venimos abordando, pone en jaque esta visión etnocentrista del canibalismo.[118]

El discurso con el que el que Martínez abrió el evento, fue realizado aprovechando las relaciones históricas entre México y España. El tema era el mestizaje; la América imaginada en la visión europea y la situación política mexicana, en alusión al Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Para transmitir su mensaje, Martínez apareció en escena desnudo con un pasa montañas y con un cuchillo de carnicero. Frente a su gelatina "escultococinada" que representaba a un indígena contemporáneo declara:

> Yo América/ Yo Amé rica/ Yo Ame Rica Latina/ Yo América G-Latina/ Fantasía Europea/Fantasía Mestiza/Incógnita facial/Geografía del

[117] Dubin, Mariano.https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero44/manantro.html Consultado febrero 2016; Bonzi,D.2012 https://www.scribd.com/doc/307661266/Antropofagia-Como-Recurso-Antihegemonico Consultado: febrero 2016; Carballo,Laura,2012 La antropofagia como camino a lo transcultural.http://www.tigweb.org/youth-media/panorama/article.html?ContentID=7518 Consultado: febrero 2016.

[118] Martínez, C. 1999 *Amé Rica G-Latina*, http://martinezsilva.com/index.php?/performancenas/ame-rica-g-latina/ Consultado: febrero 2016.

> Yo América/ Yo Amé rica/ Yo Ame Rica Latina/ Yo América G-Latina/ Fantasía Europea/Fantasía Mestiza/Incógnita facial/Geografía del cuerpo/Norte SUR Este Oéste/Territorio imaginario/Frontera de los sentidos/Mestizaje emocional/Memoria digestiva/Amnesia Histórica/Amnesia Histérica/Amnecios.[119]

Al finalizar su discurso, Martínez procedió a extraer el corazón de melón esculpido, comiendo una parte de él y ofreciendo luego a los concurrentes, en una mezcla alusiva a los sacrificios prehispánicos y a la comunión cristiana. El artista relata que, al llegar al lugar de la presentación, no preveía que este sería el Cuartel General del Ejército Español, y mucho menos que estaría bajo la supervisión del coronel Villarejo y que contaría con la generosa ayuda de varios militares para escultucocinar el cuerpo de gelatina. Así que, esto significó que, durante la perforMANcena, el español se comió al indio, el primer mundo se comió al tercero y la amnesia histórica se devoró a la amnesia social, a un concepto internacional: ChiaPAZ, voz que habla por muchos mexicanos (Martínez, 2010, p. 368-369).[120]

De acuerdo con lo que venimos planteando, con esta perforMANcena, la visión eurocentrista cae por tierra: el europeo, advirtiéndolo o no, también se entrega a la antropofagia caníbal.

Años antes, en 1928, Oswald de Andrade poeta brasileño ligado a las vanguardias artísticas, también había trastocado el etnocentrismo con una propuesta por demás provocadora: el "Manifiesto antropófago"[121] que por nuestra parte consideramos uno de los más cercanos antecedentes de las perforMANcenas de Martínez. Sus acciones impulsaron un movimiento cultural y político que tuvo como principal propósito la creación de una nueva identidad brasileña. Según Gustavo

[119] Arozqueta, C. Ibid p. 9

[120] Martínez, C. 2010. *Cuerpo, política y subjetividad. Performance y prácticas antagonistas*. Tesis. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, España. P. 368-369

[121] De Andrade, O. Ibid.

Provitina (2010)[122], de todos los manifiestos surgidos en las primeras décadas del siglo XX éste es el único que conserva su absoluta vigencia.

El planteamiento esencial del "manifiesto" era la asimilación ritual y simbólica de la otredad. En términos culturales la otredad estaba constituida por la cultura occidental. La experiencia devenida de pertenecer a un país conquistado, invadido, obligado a renunciar a lo propio e incorporar lo ajeno, así como el contacto con las vanguardias europeas, llevó al poeta a una anagnórisis,[123] y, en un gesto de revelación de lo propio, a contactar con su cultura originaria, y desde ahí, articular su manifiesto. Para la vanguardia brasileña, con el manifiesto antropófago se trataba de incorporar la alteridad -la cultura del conquistador- metafóricamente, a través de comer, deglutir las formas de arte de origen europeo y transformarlas -metabolizarlas- en favor de la cultura brasileña; análogamente, en la propuesta de las perforMANcenas, se trata también de incorporar al otro y lo otro, a través de la actualización del canibalismo como metáfora.

La propuesta de De Andrade, al igual que la de Martínez, implican una valoración positiva de la antropofagia, recuperando de manera simbólica, las antiguas prácticas de los indígenas tupis (aztecas en el caso de Martínez), habitantes originarios de lo que hoy conocemos como San Pablo (habitantes originarios de la antigua Tenochtitlán, en el caso de México), quienes devoraban literalmente a los conquistadores portugueses (españoles en el caso de los aztecas). No implica necesariamente devoración como destrucción, ni sometimiento: culturalmente implica una actitud hacia lo transcultural, que valora lo que incorpora para generar una síntesis que mezcle lo cotidiano, lo incorporado y lo heredado de la tradición para generar con ello una

[122] Provitina, G. 2010. *La antropofagia como arte.* http://contraplano71.blogspot.mx/2010/02/la-antropofagia-como-arte.html Consultado: febrero 2016.

[123] El término "anagnórisis" es un helenismo cuyo significado es "revelación", "reconocimiento" o "descubrimiento". Este concepto fue mencionado por primera vez por Aristóteles en su 'Poética'. Describe el instante de revelación en que la ignorancia da paso al conocimiento. Lo central es que revela datos esenciales sobre su identidad, sus seres queridos o su entorno, ocultos para él hasta ese momento. La revelación altera la conducta del personaje y lo obliga a hacerse una idea más exacta de sí mismo y de lo que le rodea. http://www.papelen-blanco.com/diccionario-literario/diccionario-literario-anagnorisis Consultado: febrero 2016.

incorporado y lo heredado de la tradición para generar con ello una síntesis creadora de lo nuevo; apropiarse de lo extranjero sin erradicarlo ni negarlo. En la propuesta de Martínez se trata de la positivización de la antropofagia ritual azteca que tenía como propósito incorporar las virtudes del muerto, para identificarse a él. Así, en las perforMANcenas, lo que el artista propone incorporar, es un cuerpo connotado, simbolizado.

Aunque son términos que se emplean indistintamente, para De Andrade, Antropofagia, no es canibalismo. La antropofagia que profesa el manifiesto oswaldiano, une, nutre simbólicamente y transforma. Es un proceso más bien ontológico. En el canibalismo en cambio, lo incorporado no es otro, sino un simple alimento. Oswald de Andrade consideró que la antropofagia tiene un sentido armónico y comunal, por lo que es opuesta al canibalismo pues éste es una antropofagia sólo por gula. Se distingue también de la antropofagia por hambre, conocida por las crónicas de los viajeros extraviados. Según el creador del manifiesto antropófago, la operación metafísica que se relaciona con el rito antropofágico es la transformación del tabú en tótem; desde un valor opuesto, a un valor favorable. Ya que la vida es devoración pura, expresa el manifiesto, en ese devorar al hombre corresponde totemizar el tabú.

La "dimensión armónica y comunal", rescatada de los estudios antropológicos que revelan que una de las principales funciones en la práctica antropofágica se relacionaba con la creación de vínculo generado en el comer y beber juntos, está presente en la emblemática declaración del "manifiesto": "Sólo la antropofagia nos une". En la transformación de lo incorporado, al crear con ello nuevas formas culturales, de una síntesis superadora, visualizamos su trascendencia como movimiento cultural y su presencia en las poéticas del arte contemporáneo.

El vanguardismo implicado en el manifiesto conlleva muy precisamente, una postura incluyente de la herencia cultural propia, junto con la asimilación de lo extranjero para transformarlo en una síntesis conformada por ambos. Lo que el manifiesto denuncia y declara a la vez, es la apropiación casi aniquiladora que realizaron los conquistadores europeos, al intentar eliminar la cultura a la que llegaron

e imponiendo la propia en un sentido claro de sometimiento y colonización. La respuesta del indígena fue la antropofagia cultural: comían a sus conquistadores para absorber de ellos (según la cultura totémica) su sabiduría, sus sentimientos, sus pasiones, su historia, su cultura, su sistema de valores.

En la transformación de lo incorporado, al crear con ello nuevas formas culturales, de una síntesis superadora, visualizamos su trascendencia como movimiento cultural y su presencia en las poéticas del arte contemporáneo. Podríamos decir que la propuesta del manifiesto antropófago está actualizada en las perforMANcenas, y que aquí como allá se trata de una antropofagia simbólica con alcances transculturales.

## CONCLUSIONES

El canibalismo simbólico o la antropofagia como arte constituye el centro en la obra de César Martínez Silva. En la elaboración de las perforMANcenas vemos la transmutación de un acto de incorporación de un cuerpo real, a la incorporación de un cuerpo connotado, simbolizado en la escultura comestible; la transformación de un acto ritual de incorporación en una estrategia estética que positiviza la acción y comunica sentido. Así mismo, pudimos constatar cómo al emplear el canibalismo como elemento que articula las producciones de las vanguardias, se lo positiviza como un acto de incorporación de lo cultural y de elaboración de las problemáticas sociales que implican el consumo, sea de bienes culturales y virtudes, como de realidades que se desea transformar. Contrariamente a lo que tal vez pensaríamos acerca del canibalismo o la antropofagia, en cuanto a su negatividad, los artistas que laboran con ella como estrategia estética, muestran su poder como metáfora de creación de nuevas formas culturales.

## REFERENCIAS

Arozqueta, Claudia. 2006 El Canibalismo como metáfora en las perforMANcenas de César Martínez Silva.

http://martinezsilva.com/articulos/ClaudiaArozqueta. Consultado: marzo 2016

Bonzi, D. 2012 https://www.scribd.com/doc/307661266/Antropofagia-Como-Recuerso-Antihegemonico Consultado: febrero 2016

Carballo, Laura, 2012 La antropofagia como camino a lo transcultural. http://www.tigweb.org/youth-media/panorama/article.html?ContentID=7518 Consultado: febrero 2016.

Danto, Arthur C. 2009. Después del fin del Arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Paidós.

De Andrade, O. 1928 Manifiesto antropófago. http://fama2.us.es/earq/pdf/manifiesto.pdf

Diccionario Literario. http://www.papelenblanco.com/diccionario-literario/diccionario-literario-anagnorisis Consultado: febrero 2016.

Dubin, Mariano. https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero44/manantro.html Consultado febrero 2016.

Freud, S. 1913 [1986]. Tótem y tabú. Obras Completas. Tomo XIII. Amorrortu Editores. Bs. As. Argentina.

—1915 [1986] Pulsiones y sus destinos. Tomo XIV

—1907 [1986]. El creador literario y el fantaseo. Tomo IX.

—1913 [1986]. Tótem y tabú. Obras Completas. Tomo XIII

Hegel, G.W.F. [2002]Lecciones de Estética. Ediciones Coyoacán. México.

Jûrô Kara. 1983. La carta de Sagawa. Ed. Anagrama.

Lacan, J. 1959-1960 [1990] La ética del psicoanálisis. Seminario 7. Paidós. Argentina.

Lévi-Strauss, J.C., 1993 Todos somos caníbales, 1993, Fondo de Cultura Económica.

Lorenzetti, C. 2003. Psicoanálisis y estética. http://www.elsigma.com/filosofia/psicoanalisis-y-estetica/11275.

Martínez, C. (Todas las referencias electrónicas de Martínez, C. fueron consultadas en marzo 2016).

—Comeos los unos a los otros. http://martinezsilva.com/articulos/FisurasTextoPRINT.pdf

— Amé Rica G-Latina, http://martinezsilva.com/index.php?/performancenas/ame-rica-g-latina/

Pancorbo, L. 2008 El banquete humano. Una historia cultural del canibalismo. Siglo XXI Editores. Versión en pdf. http://www.lectulandia.com/book/banquete-humano-una-historia-cultural-del-canibalismo/

Provitina, G. 2010. La antropofagia como arte. http://contraplano71.blogspot.mx/2010/02/la-antropofagia-como-arte.html Consultado: febrero 2016.

# LA DISPUTA SOBRE EL GÉNERO: ¿RECONOCIMIENTO COMO IDENTIDAD O ERRADICACIÓN EN TANTO ESTRUCTURA PATRIARCAL?

ANA CUERVO POLLÁN
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, se encuentran enfrentados dos modos de conceptualizar el género. Por un lado, el feminismo, como teoría y militancia, entiende el género como al responsable de la desigualdad entre los sexos y la opresión de las mujeres. Por otro lado, el generismo y el transactivismo queer sostienen que el género conforma la identidad del sujeto. Es decir, que es un elemento fundamental en la personalidad del individuo, por lo que su reconocimiento y manifestación ha de asumirse como parte del derecho de todo ser humano al desarrollo de su libre personalidad. En este sentido, el feminismo reivindicará el término género como concepto que señala, analiza críticamente e interpela una estructura de dominación sexual que ha de erradicarse para permitir emerger a individuos libres e iguales sin privilegios ni opresiones fundamentadas en el sexo. Sin embargo, el generismo queer reivindicará el reconocimiento del género como identidad a nivel social, político y jurídico.

En este capítulo se señalará, en primer lugar, cómo y cuándo surge el concepto género. Para ello, se apuntarán los autores que lo emplearon por primera vez, especificando qué querían referir con dicho término. En segundo lugar, se abordará cómo el mismo término género fue conceptualizado por la teoría feminista. En tercer lugar, se expondrá cómo, posteriormente, fue revisado por la teoría queer y cómo esta nueva interpretación ha sido retomada en los últimos años para

vindicar su reconocimiento como identidad, eludiendo su carácter crítico e invitando a una redefinición de su relación con los sexos.

Tal análisis parece pertinente en un momento en el que tanto en España como en otros países se han aprobado o se encuentran en trámites legislativos diferentes textos en los que se insta a reconocer el género como identidad, a protegerlo como bien jurídico y a eliminar cualquier requisito o control de la autodeterminación del sexo registral, incluso a petición de personas menores. Estos textos han sido reivindicados por grupos transactivistas que no representan los intereses de todo el colectivo transexual, pero que han logrado una enorme visibilidad y capacidad de presión. Por ello, y para finalizar este capítulo, se advierte fundamental tomar en consideración las consecuencias de dicha autodeterminación para la igualdad entre los sexos y la salvaguarda de los derechos de las mujeres basados en el sexo.

## 2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este capítulo es explicar por qué el feminismo pretende abolir el género y por qué otras posturas que pretenden el reconocimiento del género como identidad y la autodeterminación de la mención registral del sexo de un individuo no pueden ser reconciliables con el horizonte de igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología considerada para la redacción de este capítulo ha consistido en el análisis de los textos feministas, actuales y clásicos, y su conceptualización del término género. Posteriormente, se ha examinado la conceptualización que del mismo término se produce en los textos queer y generistas. Además, se han comparado las propuestas de la teoría feminista y de la doctrina queer respecto al género. Igualmente, será ineludible el análisis de otros términos afectados, como ocurre con *sexo.*

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. CÓMO Y CUÁNDO SURGE EL CONCEPTO "GÉNERO"

El concepto género existía con anterioridad a que fuese asumido por la teoría feminista, aunque fue esta la que con posterioridad lo asumió otorgándole un carácter analítico crítico. No obstante, cuando aún no disponía de él, el feminismo teorizaba sobre la desigualdad sexual con palabras distintas a *género.* Así, la antropóloga Mead, en su obra *Sexo y temperamento* (1935), hizo referencia a la normativa y estereotipia sexual impuesta en distintas culturas. Demostró que las actitudes y ocupaciones de cada sexo varían en cada cultura, refutando el carácter innato de la feminidad y de la masculinidad.

En el mismo sentido, Simone de Beauvoir publica en 1949 en *El segundo sexo*. Su obra surge de la pregunta respecto a cómo ser mujer puede condicionar la existencia de una persona. Para responderse intenta dilucidad si la diferencia sexual biológica entraña necesariamente un desequilibrio entre los sexos o si por el contrario ha sido la sociedad y la cultura la que han introducido desequilibrio de poder entre ambos. Sostiene que no es el destino biológico lo que somete a las mujeres. Por ello, estudia de qué manera es la sociedad la que convierte a cada mujer en un ser subordinado y heterónomo y no su biología. De hecho, la autora, como filósofa existencialista y feminista, sostendrá que el individuo se hace a sí mismo a través de su propio proyecto vital. Sin embargo, denunciará que a las mujeres se les niega esa posibilidad de construir, de forma libre y autónoma, su propia existencia, su propia biografía. Su fragmento más citado es el siguiente: "No se nace mujer; se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana." (Beauvoir, 2016, 371). Es decir, que ninguna mujer se encuentra determinada por su biología para ocupar necesariamente la posición subordinada y sumisa a la que la sociedad la ha condenado por su sexo. Por ello, denuncia que a partir de la diferencia sexual se haya establecido un sistema de poder y una jerarquía sexual ilegítima que privilegia a los varones y les asegura la sumisión de las mujeres. Cabe destacar que, en *El segundo sexo*, aun cuando su autora realiza un extensísimo análisis

de la desigualdad entre los sexos y cómo esta no es natural ni necesaria, no se rastrea todavía el término *género* para designar la normativa sexista impuesta a las mujeres.

No fue hasta 1955 cuando el psiquiatra John Money, en un artículo científico titulado "Hermafroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticisim: Psychologic Findigs", empleó por primera vez el concepto de género, aunque aún no desde una perspectiva crítica feminista. Al contrario, utiliza el término de "identidad de género" para hacer referencia a la autopercepción de un sujeto como hombre o como mujer y el concepto de "rol de género" para significar el conjunto de actitudes y discursos de una persona para manifestarse como hombre o como mujer. Concluirá que una persona no sólo es hombre o mujer en función de su sexo, sino en función de si se percibe como hombre o como mujer y en función también de si sus comportamientos corresponden a los que se esperan de un hombre o de una mujer. Así, tendríamos el sexo biológico, por un lado; la identidad de género, por otro y, además, la expresión en actos y apariencia de esa identidad. Con Money, es la primera vez que se introduce una distinción entre sexo y género, aunque no desde una perspectiva crítica –insistimos– sino descriptiva. (Money, 1955).

Con posterioridad, Robert Stoller en su libro *Sex and Gender,* publicado en 1968, identificará el género como la convicción íntima de un individuo respecto a su propia identidad sexual. Es decir, el género sería la autopercepción de un individuo como hombre o como mujer con independencia de su sexo. En efecto, Stoller sostuvo que la identidad sexual en ningún caso está determinada por el sexo biológico de un individuo, por lo que la identidad de género femenina puede estar presente en hombres y la identidad de género masculina puede ser asumida por mujeres. Así, Stoller sostendrá que el concepto de género "tiene connotaciones psicológicas y culturales más que biológicas. Si los términos adecuados para el sexo son varón y hembra, los correspondientes al género son masculino y femenino y estos últimos pueden ser bastante independientes del sexo biológico." (Stoller, 1968, 187).

En estas primeras conceptualizaciones del género, aun cuando el término se encuentre inmerso en expresiones como identidad de género o rol de género, ya apuntaban a su carácter social y cultural del mismo mientras que para el sexo se reservaba su carácter biológico. Sin embargo, como advierte Rosa María Rodríguez Magda, estas teorías han sido contestadas por *esencializar* el género y convertirlo en un rasgo identitario de las personas sin que su existencia pueda corroborarse científicamente. No obstante, como ella misma apunta, resulta llamativo que esas mismas teorías, refutadas por su sesgo sexista y acientífico, se recuperen hoy para sostener la legitimidad de la autodeterminación del sexo y/o del género que realiza el generismo y el transactivismo actual, tal y como veremos más adelante. (Rodríguez Magda, 2021, 19). De hecho, como también señala la psicóloga Laura Redondo, el concepto de identidad de género no es un concepto avalado por las investigaciones científicas, sino por una creencia irracional e indemostrable empíricamente que, tal y como demuestra neurocientífica Gina Rippon (2019) sólo obedece a sesgos sexistas (Redondo, 2021, 166).

### 4.2 Cómo conceptualiza "género" la teoría feminista

El objetivo del feminismo siempre ha sido la abolición del género (Balaguer 2021; Subirats, 2011). Desde sus inicios, los textos de Poulain de la Barre (2015) y las primeras obras feministas ilustradas como *Vindicación de los derechos de la mujer* de Mary Wollstonecraft (2020) ya describen con precisión la desigualdad entre los sexos y su carácter ilegítimo, irracional, no justificado en la naturaleza y, por tanto, innecesario. Se apunta así a la existencia de unas relaciones de poder que deben ser interpeladas y abolidas para lograr la libertad y el mejoramiento de ambos sexos. Es decir, el feminismo, desde sus orígenes hasta hoy, ha exigido la erradicación de la estructura política y social de dominación que somete a las mujeres en base a su sexo y las condena a una inferioridad ilegítima. Sin embargo, el concepto *género* no siempre ha estado presente en la teoría feminista. De hecho, no es hasta que Kate Millett publica *Política sexual* en 1969, cuando se emplea género en el sentido descrito. Lo hace, precisamente, cuando revisa las obras de Money y Stoller.

Expone cómo Stoller sostiene que el sexo hace referencia a los componentes biológicos que distinguen al macho de la hembra mientras que el género hace referencia a las características psíquicas de cada sexo. Además, Stoller advierte que en contra de lo que la mayoría piensa, no es cierto que la masculinidad sea consustancial a los hombres y la feminidad consustancial en las mujeres, sino que no hay independencia ineluctable entre el sexo y la identidad de género. Ahora bien, mientras que Stoller afirma la existencia del género en tanto identidad innata de los individuos, Millett advertirá que el género como identidad subjetiva no tiene fundamento real, sino que resulta profundamente arbitrario. Por ello, prefiere despojar al género del esencialismo de la identidad para analizarlo como categoría política, es decir, como normativa y estereotipia de la normativa sexual patriarcal. Para Millett el género es manifestación y normativa de la política sexual patriarcal. (Millett, 2017, 82).

Desde la obra de Millett en adelante, el término *género* se integra en la teoría feminista con una definición propia, en absoluto esencialista y de carácter eminentemente político y crítico. Así, con género, se hará referencia al conjunto de normas, comportamientos, estereotipos y prescripciones que el patriarcado dicta para cada sexo con el fin de mantener a las mujeres en una posición de dominio y subordinación y a los hombres en una posición de poder y privilegio respecto al conjunto de mujeres. El patriarcado es el sistema de dominación masculina presente en todo tiempo y lugar con el que se asegura el desequilibrio de poder entre los sexos, de modo que los hombres, como grupo, explotan y oprimen a las mujeres con el fin de mantener su superioridad social, política, económica, material y simbólica. En consecuencia, el género será el instrumento o conjunto normativo que asegura la pervivencia de la jerarquía sexual. Mediante las normas, estereotipos, actitudes, prescripciones y prohibiciones que dicta para cada sexo perpetúa la situación privilegiada de los hombres y la opresión de las mujeres.

La teoría feminista ha impugnado el género y el patriarcado en tanto que imponen una organización social que no es natural ni necesaria, sino que, al contrario, resulta ilegítima e injusta, por lo que debe ser

suprimida. Desde el feminismo no se niega la existencia de dos sexos, pero sí se interpela, con el objetivo de erradicarla, la estructura jerárquica injusta e irracional que se ha establecido en función de ellos. Como sostenía Beauvoir, no es el destino biológico el que sentencia a las mujeres a ser subordinadas, sino la jerarquía establecida en función del sexo. Al respecto, debe subrayarse que, si bien la diferencia sexual, natural y necesaria en la especie humana, es la base del patriarcado, no se sigue, sin embargo, el carácter inevitable del mismo. Del mismo modo que sobre el sexo se ha construido una jerarquía, esta podría no darse o derrocarse, lo que no sólo es una posibilidad sino un imperativo ético.

Así, el feminismo no cuestiona la existencia de los dos sexos que componen la especie humana, lo cual resulta una evidencia incontestable. Al contrario, coincide con la ciencia en que son imprescindibles para la existencia misma de la especie (Errasti y Pérez, 2022). Los hombres producen espermatozoides; las mujeres óvulos. Gracias a que cada sexo produce un gameto y a que cada aparato reproductor cumple unas determinadas funciones, es posible la continuidad de la especie. De dicha diferencia sexual no debería seguirse ninguna jerarquía social. Sin embargo, algunas feministas concuerdan en que las funciones de la gestación, el parto y el amamantamiento son las responsables de la división sexual del trabajo y esta del desequilibrio de poder entre hombres y mujeres (Firestone, 1976; Falcón, 1982; Hernando, 2000). Ahora bien, que el patriarcado se imponga sobre la diferencia sexual no implica que tal jerarquía sea ineludible y necesaria. Al contrario, podría no producirse esa división sexual del trabajo y la organización social y política podría no establecer privilegios para los hombres ni subordinación para las mujeres por lo que la estructura patriarcal puede y debe ser derrocada.

Derrocar el patriarcado exige erradicar el género en tanto que el género es el elemento posibilitador del patriarcado mismo. El género sustenta y perpetúa el patriarcado. Por eso, el género es una normativa, pues dictamina el conjunto de acciones, comportamientos, actitudes, ocupaciones que deben desempeñar cada uno de los sexos; pero es también estructura porque dota de un marco a las relaciones entre los

sexos y socializa a cada individuo en función de ese patrón normativo al que deberá ajustarse para ejercer dominación, si es un hombre, o aceptar su subordinación, si es una mujer. Además, es también una estereotipia, es decir un conjunto de estereotipos que reproducen o recrean la idea de feminidad y masculinidad patriarcal con el fin de que todo individuo, mediante su socialización integre el conjunto normativo descrito. (Miyares, 2021). Es, en definitiva, estructura y elemento posibilitador de la desigualdad sexual.

Asimismo, el feminismo define el género como la estructura o política sexual descrita y, a la vez, lo toma como una categoría crítica y analítica desde la que interpelar la desigualdad sexual constatada. Cuando en feminismo se habla de "perspectiva de género" se está indicando la posibilidad y pertinencia de analizar y promocionar o evitar una determinada acción o decisión política en función de si resulta o no pertinente para la consecución de la igualdad entre los sexos. En el mismo sentido, el término "violencia de género" indica la causa de la violencia contra las mujeres, que no es otra que la desigualdad que impone el género en tanto que resultado de la opresión patriarcal. Con género, en definitiva, se interpela la normativa patriarcal y al mismo tiempo se hace referencia a aquello que no es natural ni necesario en los sexos sino resultado del sistema patriarcal. El género es un término analítico, pues desnaturaliza y nombra la desigualdad entre los sexos, pero, ante todo, necesariamente crítico, porque busca su superación. En consecuencia, el objetivo último del feminismo no puede ser sino la abolición, la eliminación la supresión del género; su completa erradicación.

Que abolir el género ha sido un objetivo ineludible para el feminismo lo demuestra que desde que Millett lo conceptualizara críticamente, muchas otras feministas han reparado en su rendimiento teórico para señalar que introduce una desigualdad y una estereotipia en las mujeres que no es legítima, ni racional ni necesaria, por lo que se insta a su eliminación. Ya Marina Subirats en 1990 sostenía que "el horizonte último al que apunta el feminismo, aunque raramente haya sido formulado en estos términos, es la destrucción de los géneros" (Subirats 2012, 604). Aseguraba que mientras sobre el sexo se imponga una

identidad de género y, por tanto, una identidad basada en los estereotipos y la normativa patriarcal será imposible la igualdad sexual. Y ya advertía de que de las diferencias sexuales no se sigue el deber de cumplir unos determinados roles sociales o que los sexos hayan de mutilar su experiencia y actividad como humanos. Por todo lo anterior, es posible concluir que el feminismo persigue la abolición del género desde sus orígenes, siendo ese su objetivo esencial. En consecuencia, el feminismo nunca podrá aplaudir el reconocimiento del género como identidad, pues supone sancionar precisamente al responsable del sometimiento de las mujeres.

### 4.3. Cómo resignifica el género el generismo queer

El feminismo no ha sido el único que ha conceptualizado el término género. Hemos visto cómo apareció primero ligado al concepto de identidad en el ámbito de la psicología. Y después, a partir de los años noventa del siglo XX, será resignificado por la teoría queer. Definir o concretar qué es la teoría queer resulta problemático en cuanto sus postulados reivindican una indefinición o fluidez terminológica que dificultan su propia concreción. Para empezar, podemos apuntar que el término *queer* en inglés significa algo así como "raro, extraño, torcido". Se aplicaba despectivamente a personas homosexuales o aquellas cuyos comportamientos no se ajustaban a la normativa estereotípica patriarcal. Con el tiempo, ciertos grupos de personas homosexuales, bisexuales y transexuales comenzaron a reapropiárselo haciendo de ese insulto su identidad, una etiqueta que asumían con orgullo.

Así, el término fue asumido por algunos grupos LGTB queer en contraposición al Movimiento de Liberación Homosexual y a otros colectivos que reivindicaban igualdad en derechos y libertades sexuales para todas las personas, con independencia de su orientación sexual. Consideraban que estas vindicaciones ambicionaban, a fin de cuentas, una normalización o una asimilación a los cánones y estructuras de la sociedad burguesa tales como el matrimonio, la monogamia, el interés por formar una familia, el reconocimiento social, etc. A dichas aspiraciones oponían la pertinencia de permanecer en los márgenes como ejercicio de resistencia. Es decir, no rehuir sino vindicar con

orgullo identidades y vidas atravesadas por lo marginal, abyecto e incluso lo considerado repugnante o desviado.

Sin embargo, el movimiento queer no sólo tuvo la facción activista "de calle" y no se limitó a la marginalidad, sino que pronto adquirió un enorme poder académico e institucional empezando por hallar espacio en las universidades más prestigiosas de Estados Unidos y desde ellas extendiéndose rápidamente por Europa y América Latina. (Sierra, 2008; López Penedo, 2008; Córdoba García, 2005). Como teoría, los textos queer cuestionan los conceptos de sexo, género y orientación sexual. Pese a que como se mencionó con anterioridad la queer no es una teoría demasiado ordenada y concreta probablemente Judith Butler sea una de sus principales exponentes y su obra *El género en disputa* (2007), de donde se puedan extraer algunas características esenciales. Para empezar, en esta obra se redefinen los conceptos de sexo y de género. El sexo no será considerado la cualidad de un individuo en función de cuales sean sus características sexuales primarias y secundarias que en última instancia respondan al par de cromosomas XX si se trata de una mujer o XY si se trata de un hombre. Al contrario, se sostendrá que la pluralidad sexual de la especie desborda el binarismo sexual y que este empeño en clasificar a los individuos como dentro de uno u otro sexo en función de sus genitales resulta opresivo y propio de una concepción patriarcal en la medicina.

El cuestionamiento del carácter binario de los sexos en Butler se encuentra ligado a una idéntica impugnación del binarismo de género, tanto que casi la crítica a ambos binarismos siempre aparece unida. Así afirma que, si los sexos no son binarios, tampoco ha de serlo también los géneros y al respecto apunta que sólo porque hemos considerado binarios los sexos, consideramos binarios los géneros. Ahora bien, en el momento en que aceptemos la pluralidad sexual, se entenderá que el binarismo de género resulta tan poco pertinente como el sexual (Butler, 2007, 55). Siguiendo esta reflexión, Butler reinterpretará la máxima beauvoiriana –no se nace mujer, se llega a serlo– para afirmar que cualquier persona puede asumir un género u otro con independencia de cuál sea su sexo, lo que, según ella demuestra que "el sexo siempre ha sido género" (Butler, 2007, 57). De este modo, no sólo el género es una

construcción cultural arbitraria, sino que el sexo también lo es, sin que una realidad biológica y material concreta lo pueda sustentar. Considera que entendemos el sexo como binario sólo porque la ciencia se ha empeñado en reducir la diversidad humana a dos únicos moldes. Por ello, la autora sostiene que, siendo el sexo tan construido como el género, la categoría *mujeres* normativiza a un grupo en función de una clasificación arbitraria que no da cuenta de la realidad.

Así, cuestiona que las mujeres puedan instituirse como sujeto político del feminismo. Expone que la categoría *mujeres* es opresiva puesto que en ella se subsume a sujetos cuyas vivencias, experiencias y situaciones son de lo más dispares. Afirma que las cuestiones de clase, raza, orientación sexual, nacionalidad, religión, etc. hace a las mujeres muy diversas entre sí y, en consecuencia, advierte que siendo tan variadas las situaciones que viven las mujeres, concebir la existencia de un patriarcado universal que subsuma a todas las mujeres como víctimas de la misma opresión resulta inapropiado. No cree que la totalidad de mujeres pueda tener algo en común, ni siquiera ser víctimas de la misma opresión, ya que considera que no todas las mujeres experimentan las mismas circunstancias y vivencias. (Butler, 2007, 101-102). Por ello, decreta que el patriarcado no es un sistema de dominación universal y que, en consecuencia, las mujeres no pueden erigirse como sujeto político del feminismo. (Posada, 2019, 115).

Respecto al género, la teoría queer propone considerar el binarismo de sexo una construcción cultural y el género, en consecuencia, una construcción artificial sin original. Por ello, el travestismo y la teatralización de los roles de género se entiende como una práctica subversiva, pues pone en solfa la supuestamente inquebrantable relación entre ser mujer y la feminidad y ser hombre y la masculinidad. Se evidenciará, según Butler, que no sólo la feminidad y la masculinidad responden a una estereotipia artificial, sino que la construcción binaria del sexo mismo es en sí mero artificio, por lo que la única forma de evidenciarlo es teatralizando y reproduciendo paródicamente los estereotipos de género.

El generismo queer actual impone una vuelta de tuerca a la teoría butleriana. Admite la impugnación al binarismo sexual, pero, al mismo

tiempo, transmuta el carácter artificial y construido del género para esencializarlo nuevamente como identidad subjetiva innata, autoevidente y constitutiva de la esencia y la personalidad genuina de cada individuo. Lo desliga del sexo, pero lo afirma como dato esencial de toda persona y como elemento esencial en su autoconcepción, en su identidad, en su forma de desarrollarse, de ser y estar en el mundo. En este sentido, Alicia Miyares explica que el género, para el generismo queer, supone una "fuerza causal", es decir, una identidad subjetiva preexistente al sujeto mismo que lo constituye desde su intimidad más profunda. Por eso, funda su identidad y su personalidad auténtica y genuina de modo determinante, con absoluta independencia de cuál sea su sexo. (Miyares, 2021, 127).

Desde esta perspectiva, han aprobado o están en vías de aprobarse leyes en las se impone el reconocimiento y la protección jurídica del género como identidad, o, lo que es lo mismo, el reconocimiento a la autodeterminación de género y, con ello, a la libre modificación del sexo registral de un individuo, con absoluta independencia de cuál sea su sexo biológico. Esto supone que cualquier persona puede declararse hombre o mujer y con su mera declaración en el Registro Civil pasará a ser considerada hombre o mujer con absoluta independencia de su sexo biológico y sin otra acreditación o requisito que su mera voluntad de autodeterminarse como persona del sexo manifestado. Se considera, de hecho, que el derecho a la autodeterminación de género es un derecho elemental para el desarrollo de la personalidad de los individuos. El género manifestado, de este modo, borra el sexo, convirtiéndolo en un dato falso o irrelevante, por más persistente que resulte, dado su carácter real, material, empírico, observable, necesario e inmutable. En España, la primera proposición de ley en este sentido fue presentada por Podemos, en marzo de 2018, la "Proposición de Ley sobre la protección jurídica de las personas trans y el derecho a la libre determinación de la identidad sexual y expresión de género." Con posterioridad, en febrero de 2021, el gobierno de coalición formado por el PSOE y Unidas Podemos presentó el "Borrador anteproyecto de ley para la igualdad de las personas LGTBI y para la no discriminación por razón de orientación sexual, identidad de género, expresión de género o características

sexuales" y la "Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans." Estos documentos fueron sintetizados en uno que lleva por título "Anteproyecto de Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI", presentado en junio de 2021.

Estas leyes se basan en la idea de Stoller respecto a que todos los seres humanos tenemos una identidad de género que no tiene por qué corresponderse con el sexo biológico y que esta ha de prevalecer a la hora de determinar quién es hombre y quién es mujer, conocimiento que sólo cada individuo podrá tener de manera directa sobre sí mismo y sólo él podrá transmitirla, resultando su testimonio inverificable (ya que el sexo biológico, aunque sea material y pueda observarse no fija, según estas concepciones, quién es hombre y quién mujer) pero indubitable (ser hombre o mujer dependerá de lo que exprese cada individuo sin lugar a que pueda ser siquiera cuestionado). Ahora bien, las feministas han advertido no sólo del carácter acientífico y fraudulento del reconocimiento de la identidad de género como categoría jurídica sino de sus consecuencias concretas y reales para las mujeres, muy perjudiciales en cuanto cercenarían sus derechos y libertades. Por ejemplo, la ley de violencia de género quedaría inutilizada. Si cualquier persona, hombre o mujer, puede determinar su sexo con su sola palabra, entonces un hombre condenado por violencia de género puede autodeterminarse mujer y en relaciones posteriores, si ejerce de nuevo violencia contra una nueva pareja o expareja, será considerado un delito de violencia doméstica puesto que ha sido infligida por una mujer en una relación lesbiana. Eludirá así los agravantes aplicables a los delitos de violencia contra las mujeres por razón de género. Además, este nuevo uso del concepto de género provocaría contradicciones en los textos legislativos e incertidumbre jurídica, pues como subrayan juristas y expertas en derecho como Tasia Aránguez (2021) o María Luisa Balaguer (2021) no es posible compatibilizar que en unas leyes el género sea descrito como causante de la opresión de las mujeres y en otras como una identidad digna de reconocimiento jurídico.

Del mismo modo, cualquier varón autoidentificado mujer podrá participar en la categoría deportiva femenina, con la ventaja competitiva

que ello supone dada las diferencias biológicas entre los sexos. Igualmente, los espacios que son segregados por sexo para garantizar la seguridad de las mujeres tales como vestuarios, duchas, aseos, módulos penitenciarios femeninos, etc. podrán ser invadidos por cualquier hombre que se autoidentifique como mujer. (Alianza Contra el Borrado de las Mujeres, s.f.).

Por otra parte, educar sin estereotipos de género y en la igualdad entre los sexos podría contravenir el reconocimiento del género como identidad impuesta en la ley. Baste señalar que muchas comunidades autónomas ya cuentan con protocolos educativos para detectar supuestos menores trans. Esa detección se cifra en identificar a niños y niñas que no cumplen, respectivamente, con la normativa patriarcal de la masculinidad y la feminidad y en activar un protocolo para apoyarles en su supuesta necesidad de autodeterminarse del otro sexo e incluso iniciar un tratamiento de hormonas cruzada que en el futuro culmine con una cirugía de "reasignación" de sexo. Siendo esos los protocolos, difícilmente se podrá educar para evitar los estereotipos de género. De hecho, advertir del carácter patriarcal y acientífico del género y prevenir su asunción será considerado una negación de la identidad de los menores trans, lo que se calificará como terapia de reconversión. (Alianza Contra el Borrado de las Mujeres. Infancia. s.f.)

El borrado del sexo también afecta negativamente al ejercicio de la medicina. Los sistemas de salud precisan conocer los datos del sexo real de sus pacientes. En ocasiones, resulta determinante para proporcionar el diagnóstico y el tratamiento adecuados puesto que a menudo hombres y mujeres manifestamos distintos síntomas ante el padecimiento de una misma enfermedad. De hecho, el servicio público de salud británico ha dejado de llamar a las mujeres que figuran como personas transgénero para las revisiones ginecológicas anuales ya que sus datos han sido rectificados con sus nombres masculinos. De este modo, es imposible hacerles las pruebas preventivas lo que sin duda pone en riesgo su salud. (Alianza Contra el Borrado de las Mujeres. Sanidad. s.f.).

La integridad y la salud de los menores también queda comprometida por las leyes de autodeterminación de género. La que se pretende aprobar en España y ya se encuentran en vigor en otros países les permite

iniciar un tratamiento hormonal, con bloqueadores de la pubertad primero y de hormonas cruzadas después, incluso sin consentimiento paterno. Dichos bloqueadores se suministran en la preadolescencia o durante ella y, por lo tanto, cuando sus cuerpos se encuentran en el momento más importante para su desarrollo psicofísico, que sin duda se verá negativamente afectado si se frena abruptamente con bloqueadores de la pubertad o se altera intentando modificar los niveles hormonales para asemejarlos al del otro sexo. (Alianza Contra el Borrado de las Mujeres. Sanidad, s.f.; Esteva, 2021, 248).

Por otra parte, el generismo queer en general y las leyes de autodeterminación en particular introducen un neolenguaje sexista con el que se evita que las mujeres puedan expresar con claridad y precisión sus procesos biológicos específicos. En tanto que ser hombre o mujer, según el generismo queer, depende de que una persona se sienta hombre o mujer y así se determine, con independencia de cuál sea su sexo biológico, dar por supuesto que sólo las mujeres menstrúan, paren, amamantan o tienen la menopausia, o que sólo las mujeres tienen vagina y el resto de los órganos sexuales y reproductivos femeninos se considera transfobia. Así, las mujeres que hablan de sus propios procesos biológicos asumiendo la evidencia de que son propios y exclusivos de su sexo son acusadas de transfobia y de asumir un discurso reaccionario, que atenta contra las personas transexuales, que quedan excluidas del concepto mujer por no compartir ese cuerpo y poseer esas capacidades. En este sentido, para no suponer el sexo en función de las funciones biológicas de una persona se propone hablar de "personas gestantes" o "personas embarazadas", "personas menstruantes", "personas con menopausia", "personas que abortan", etc. (Alianza Contra el Borrado de las Mujeres- neolenguaje. s.f.). Sin embargo, el feminismo ha impugnado la reducción de las mujeres a sus actividades biológicas. En consecuencia, que una mujer pase a considerarse una persona gestante o menstruante supone una reducción de su existencia a su capacidad reproductiva. Además, impide que las mujeres puedan hablar con libertad y propiedad de sus funciones reproductivas y sexuales, algo sobre lo que el patriarcado siempre ha impuesto silencio, educando a las mujeres para no hablar de su sexo, de

su menopausia, de su menstruación, de sus sensaciones sexuales o, incluso, de cómo viven sus embarazos y partos.

Por todo ello, es posible concluir que la autodeterminación de género y su reconocimiento jurídico como identidad amenaza de manera directa y deliberada los derechos de las mujeres basados en el sexo. Se conculcan las leyes que previenen y persiguen la violencia específica contra las mujeres; se dificulta una educación basada en la igualdad entre los sexos; se impide la correcta atención médica en tanto que se niegan evidencias científicas fundamentales para el correcto diagnóstico y tratamiento del paciente y se permiten prácticas que comprometen la salud y el adecuado desarrollo psicofísico de los y las menores. Además, cabe advertir de que, en contra de lo que sostienen los colectivos e instituciones que impulsan estas leyes, no suponen la ampliación en derechos y libertades del colectivo LGTB ni tampoco particularmente de las personas transexuales; no se contemplan medidas específicas para mejorar su calidad de vida ni remedia las situaciones de violencia, exclusión y discriminación que efectivamente padecen, sino que tiene como principal y único objetivo el borrado del sexo, es decir, su irrelevancia en términos jurídicos. Esto implica la imposibilidad de legislar de manera efectiva para erradicar el desequilibrio de poder entre hombres y mujeres.

## 5. RESULTADOS

El feminismo, por estricta coherencia con su historia, su análisis teórico-crítico y los fines que persigue y debe seguir persiguiendo ha de propugnar, necesariamente, la abolición del género en tanto que estructura patriarcal responsable de la desigualdad entre los sexos y la dominación de las mujeres.

Resulta incoherente que al tiempo que se define el género como normativa patriarcal artificial e ilegítima, se asuma como identidad esencial de las personas, digna de reconocimiento social, político, cultural y jurídico. No es admisible que mientras que nuestra legislación conceptualiza el género como normativa sexista responsable de perpetuar el desequilibrio de poder entre los sexos y la violencia contra las mujeres, nuevas leyes lo definan como identidad digna de protección en tanto que

resulta fundamental en el desarrollo de la libre personalidad de los individuos.

## 6. CONCLUSIONES

El reconocimiento del género como identidad supone hacer de la causa de la opresión de las mujeres un rasgo identitario y esencial de cada sujeto. Convierte una normativa social patriarcal en una identidad subjetiva, interna, metafísica e incluso preexistente en cada sujeto. Al atomizarla y privatizarla, como si fuese un aspecto de la individualidad e intimidad de cada persona, se despolitiza y se impide una revisión crítica y su impugnación en tanto que resultado y a la vez elemento que perpetúa el sistema de dominación patriarcal. Por ello, las leyes de reconocimiento del género como identidad suponen una reacción patriarcal que revierte los avances feministas.

El feminismo es necesariamente abolicionista del género. No puede admitir su reconocimiento como identidad, ni siquiera su proliferación conscientemente paródica. No parece que su asunción teatralizada debilite su normativa. Más bien parece que la refuerza al reivindicarla como expresión de la identidad de un individuo. Lo que con toda seguridad contribuye al libre desarrollo de la personalidad de todos los seres humanos es la abolición del género. La ruptura de esa normativa, de los moldes patriarcales de la feminidad y la masculinidad, es lo que verdaderamente permitirá que cada persona sea libre e igual al resto. No se trata de fluir entre los dos extremos porque considerarse en medio de ambos o asumiendo una mezcla de la estética y actitudes prescritas por ambos géneros ya es inscribirse en ellos y reforzar la estructura patriarcal que genera esos estereotipos. Se trata de erradicar el género, en cualquiera de sus escisiones o manifestaciones, y con ello la desigualdad entre los sexos de modo que, con independencia del sexo de cada persona, todas ellas tengan idénticos derechos y libertades, asegurando así una vida libre de violencias, subordinación, explotación y opresión para todas las mujeres.

## 7. REFERENCIAS

Aránguez Sánchez, T. (2021). “La introducción de los conceptos de interseccionalidad y discriminación múltiple en el sistema jurídico. Fricciones con los derechos de las mujeres.” En: R. M. Rodríguez Magda (coord.) El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Balaguer, M. L. (2021). “La seguridad jurídica en los textos legales. Una legislación sobre los derechos de las personas trans en un estado social.” En: R.M. Rodríguez Magda (coord.) El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Beauvoir, S. (2016). El segundo sexo. Cátedra.

Butler, J. (2007). El género en disputa. Paidós.

Córdoba García, D. (2005). “Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad.” En D. Córdoba, J. Sáez y P. Vidarte (Eds.), Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas (pp. 21-67). Egales.

Errasti, J. y Pérez, M. (2022). Nadie nace en un cuerpo equivocado. Éxito y miseria de la identidad de género. Deusto.

Esteva de Antonio et. al. (2021). “Atención sanitaria a la transexualidad. Necesidad de experiencia multidisciplinar.” En: R. M. Rodríguez Magda (coord.) El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Hernando, A. (coord.) (2000). Historia de la construcción de la subjetividad femenina. Instituto de investigaciones feministas.

López Penedo, S. (2008). El laberinto queer. La identidad en tiempos de neoliberalismo. Egales.

Mead, M. (2006). Sexo y temperamento. Paidós.

Money, J. (1955). “Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticisim: psycologic findings.” Bulletin of the johns Hopkins hospital, 96.

Millett, K. (2017). Política sexual. Cátedra.

Miyares, A. (2021). Distopías patriarcales. Análisis feminista del «generismo queer». Cátedra.

Posada Kubissa, L. (2019). ¿Quién hay en el espejo? Lo femenino en la filosofía contemporánea. Cátedra.

Poulain de la Barre, F. (2015). De l'égalite des deux sexes. Discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés. Folio-Gallimard.

Redondo Gutiérrez, L. (2021). “El impacto de las leyes identitarias en los menores y las mujeres: Punto de colisión y nuevas formas de sexismo.” En: Rodríguez Magda, Rosa María (coord.) El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Rippon, G. (2019). The Gendered Brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain. Random House.

Rodríguez Magda, R. M. (2021). El sexo en disputa. De la necesaria recuperación jurídica de un concepto. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Sierra González, Á. (2008). “Una aproximación a la teoría queer. El debate sobre la libertad y la ciudadanía.” Cuadernos del Ateneo, 26, 29-42.

Stoller, R. (1968). Sex and gender. Sciencie House.

Subirats, M. (2011). “Somos iguales, somos diferentes.” En R. Jonhson y M. Zubiaurre (eds.) Antología del pensamiento feminista español. Cátedra.

Wollstonecraft, M. (2020). Vindicación de los derechos de la mujer. Penguin

# SOMNOLENCIA TEXTIL: ACTIVACIONES Y PARÁLISIS DEL ARTE TEXTIL EN EL MUSEO

DANIEL LÓPEZ DEL RINCÓN
*Universitat de Barcelona*

ANNA ANDORRÀ GÓMEZ
*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presencia creciente del arte textil en iniciativas expositivas de museos y centros de arte contemporáneo podría interpretarse como el síntoma de un feliz desplazamiento: el de la ubicación del lenguaje del textil, relegado tradicionalmente al ámbito de las "artes menores", hacia un espacio de centralidad. Ello afectaría a la consideración de estas prácticas en la Historia del Arte, en la medida en que se daría espacio al trabajo de creadoras y de lenguajes olvidados, sacudiendo sus regímenes disciplinares de jerarquización artística, trabajados de manera especialmente precisa por la historiografía feminista. En los márgenes de esta satisfacción historiográfica discurre la pregunta por las transformaciones que experimentan los lenguajes en general, en su sentido y naturaleza, y los del textil en particular, en el contexto expositivo.

El presente trabajo nace de la voluntad de pensar el arte textil en el contexto del museo y ver de qué modo sus prácticas pueden verse alteradas por el espacio museístico y sus potencias enunciativas. En este sentido, puede entenderse como una tentativa de diagnóstico en torno al significado que adquieren las prácticas del textil en el espacio expositivo, poniendo el foco en las oscilaciones que se detectan, según los casos, entre su tratamiento como producto artístico o como práctica procesual.

La problemática que planteamos estudiar atañe a dos elementos, que componen los materiales principales de la investigación: las prácticas del textil, que entenderemos como una manifestación eminentemente procesual y afectiva; y el museo como dispositivo expositivo, que entenderemos como una tecnología reificadora, que tiene la capacidad de visibilizar productos e invisibilizar procesos. La tensión entre estos dos elementos, textil y museo es la que genera la pregunta de nuestro trabajo, a saber: ¿cuál es la agencia del dispositivo expositivo y sus efectos, activadores o desactivadores, en las prácticas del textil? El carácter de esta tensión apunta, como decimos, a la agencia del espacio expositivo y es el que nos lleva a utilizar una metáfora relativa al sueño (distinguiendo entre "textil dormido" y "textil sonámbulo").

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Partiendo del problema de investigación planteado, que atañe a la tensión productiva que genera la exposición del arte textil, el objetivo principal del trabajo es analizar las alteraciones de sentido que el dispositivo museo produce en las prácticas del textil.

Este objetivo principal puede dividirse en diversos objetivos secundarios, que enumeramos a continuación:

- Establecer un marco conceptual que dé cuenta de la dimensión procesual del textil y de la capacidad agencial del museo.
- Analizar iniciativas expositivas concretas en las que identificar las transformaciones de sentido.
- Proponer una clasificación de estas iniciativas que permita establecer una gradación entre ellas.

La hipótesis de trabajo que queremos poner a prueba es que el arte textil experimenta una invisibilización de su dimensión procesual en la sala de exposición, en favor de una concepción de este en términos de producto.

## 3. METODOLOGÍA

El marco de referencia de nuestra metodología reposa sobre dos pilares conceptuales, que nos servirán de herramientas teóricas para la

elaboración del análisis. En el primer caso, el museo; en el segundo caso, las prácticas artísticas del textil. Requerimos, por tanto, de la definición de un marco conceptual que permita establecer los términos de controversia y sus parámetros de análisis.

Partimos de una definición de la textil sostenida en la noción de "materia vibrante" (Bennett, 2010), en que la materialidad del textil se concibe en términos procesuales en detrimento de su valor de producto, que es precisamente el que promueve el espacio museístico. Por su parte, recuperamos toda la genealogía crítica del museo que permite entender el espacio expositivo como un generador de "obras" o "productos", que nos permita situar esa capacidad transmutadora del espacio expositivo.

### 3.1. El textil: práctica procesual, afectiva y colectiva

Una de las primeras capacidades del textil es la memoria, que conecta la materialidad y el hacer textil con una genealogía de mujeres y unas formas de conocimiento alejadas del saber hegemónico. A su vez, el textil destaca por su capacidad de generar comunidad y colectivizar, lo que nos posibilita entender las prácticas textiles como procesos de carácter social y afectivo.

Rozsika Parker (2021, p. xix), por ejemplo, estudió la memoria e historia del bordado, considerando que este ha funcionado como una herramienta de resistencia e independencia por parte de las que se han dedicado a él. La aproximación de Parker nos permite entender a través del bordado, en concreto, las asociaciones históricas que ha tenido el textil, en general, con la idea de feminidad que la sociedad moderna proyectó sobre las mujeres y ver de qué modo estas se han subvertido o han sido apropiadas por ellas. Esta genealogía que se inscribe en las prácticas del textil es la causa de la afectividad que el hacer textil resguarda.

La memoria que ha habitado –y habita– en la vida de muchas mujeres ha hecho que el textil se constituya como una forma de comunicación y conocimiento alejado de las maneras hegemónicas de producción de saber. Cabe destacar que, en la base de muchas culturas, palabra e hilo, y tejer y narrar, son sinónimos, lo que hace que muchas artistas que

quieran mostrarse poseedoras de la palabra vuelvan al tejido. De esta manera, por ejemplo, en las últimas décadas del siglo XX, las artistas feministas no solo buscaban reivindicar la materia textil y desafiar las fronteras entre artes y artesanías, sino recuperar la palabra y narrarse como mujeres y artistas a través del textil (Alario Trigueros, 2015, p. 246).

Asimismo, el saber textil tiene relación con el tacto, implica corporalidad y propicia una actividad introspectiva y reflexiva, minusvalorada en Occidente por asociarse a lo manual (Pérez-Bustos et al., 2019, p. 265). Esta capacidad de introspección y reflexión se experimenta por el tipo de gestos que produce el tejer, conformados por muchos de naturaleza cíclica que, aunque de forma simplista se lean como rutinarios y monótonos, tienen capacidad creativa y reflexiva (Pérez-Bustos et al., 2016, p. 267). Además, no solo conecta con estas temporalidades más lentas, de la repetición y del ciclo, sino que lo hace con la memoria a la que aludíamos, estableciendo, así, un diálogo con el pasado, con una genealogía de mujeres, con nuestros antepresentes[124]. Ello nos permite pensar que el textil, aunque se haga en solitario, es una práctica colectiva, porque una se une a la memoria de todas las mujeres que han habitado sus prácticas.

Analizar el textil desde la colectivización nos permite comprenderlo como un proceso más que como un producto, como una práctica que nos posibilita habitar una memoria viva, una que se comprime y se adormece cuando se aborda como objeto en el sistema del arte. Así, aproximarnos a sus prácticas desde el proceso nos facilita entenderlo como un saber corporal, reflexivo y creativo, capaz de generar comunidad. Esto implica compartir, conectar y unir, ya que tejer es un gerundio común que habita y dilata las temporalidades.

### 3.2. EL MUSEO: ACCIONES (DES)ACTIVADORAS Y DESCONTEXTUALIZADORAS

[124] Término propuesto por Mar Gallego, véase Gallego, M. (2020). *Como vaya yo y lo encuentre. Feminismo andaluz y otras prendas que tú no veías*. Libros.com. https://bit.ly/3snpnzX.

La neutralidad del espacio museo ha sido cuestionada por múltiples autoras que han vertido las sospechas e incluso acusaciones sobre su capacidad desactivadora sobre la práctica artística. En este sentido es célebre la cita de Adorno, según la cual Museo y Mausoleo compartirían algo más que una asociación fonética (Adorno, 1967, p. 187); pero también el señalamiento sobre la capacidad cercenadora del museo a la que hace referencia Bataille, cuando recuerda que el museo nació en paralelo a la invención de la guillotina (Bataille, 2003); y, por último, el símil establecido por parte de Allan Kaprow entre museo y cementerio cuando afirmaba que exponer la vida en el museo era equivalente a hacer el amor en un cementerio (Kaprow, 2016), sancionando de manera absolutamente crítica la incapacidad del museo de cumplir con su supuesto cometido de generar conocimiento sobre la práctica artística.

No es extraño que esta última acusación nazca de un artista pionero del *happening*, una forma de arte procesual que precisamente, junto con otras manifestaciones como las del arte conceptual, supusieron a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, un verdadero cuestionamiento a la definición objetual de la obra de arte (entendida como algo que contaba con una dimensión material y estable) y, por extensión, a la funcionalidad del museo como depositario de esos objetos. En este sentido, la problemática museística del textil es heredera de todas las prácticas procesuales e inmateriales que la preceden, que suponían un reactivo a la institución museo, y también al mercado del arte, y en general a toda forma de reificación de los procesos artísticos en productos cerrados.

El museo ejerce una cierta violencia discursiva sobre aquello que acoge entre sus muros. Aunque asumamos con normalidad que el museo es el lugar natural de la obra de arte, lo cierto es que el museo funciona como un dispositivo complejo de diseño y producción de discursos y codificaciones, un espacio ideológico que genera relatos, en los que los objetos en exposición se inscriben, transformando su sentido. El museo, por tanto, no solo actúa como un espacio de descontextualización y pretendida neutralidad (O'Doherty, 2011), transformando por eliminación los sentidos de las prácticas que acoge entre sus muros. También modifica el sentido de algunas prácticas, añadiendo

significados, o atribuyendo unos valores por encima de otros como, por ejemplo, su carácter de objeto artístico, por encima de su valor procesual. Dicho de otro modo, entendemos el museo como un dispositivo de enunciación, de atribución de valor y con la capacidad de generar obras de arte. La cultura del museo, tal y como ha recordado María Bolaños (2021), está estrechamente relacionada con el concepto de obra maestra, que deriva también de una idea romántica del arte, que concibe la práctica artística como resultado del genio individual. El museo, como dispositivo alineado con las categorías de obra maestra y genio individual, tiene la capacidad de activar y desactivar aspectos de las prácticas que acoge. Esta transformación resulta más dramática cuando afecta a prácticas genuinamente efímeras o procesuales, como es el caso del textil.

## 4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se derivan del análisis de una muestra de exposiciones y propuestas textiles en el marco del museo, que nos permitirá establecer una doble clasificación: iniciativas de "textil dormido" e iniciativas de "textil sonámbulo". La metáfora relativa al sueño nos posibilitará matizar las activaciones o parálisis que operan en el textil en la sala del museo como estados letárgicos y no definitivos, que mantienen las cualidades procesuales del textil o bien paralizadas (en el primer caso) o bien escasamente activadas (en el segundo), pero, en cualquier caso, potencialmente activables.

### 4.1. TEXTIL DORMIDO

Con "textil dormido" nos referimos a todo el conjunto de iniciativas expositivas que promueve el silenciamiento de los procesos afectivos y colectivos del textil, en favor de un tratamiento de su materialidad en términos de "objeto artístico", donde el resultado se convierte en el centro narrativo y sentido último y único, en detrimento del acento en el *durante* y de la comprensión del textil como un gerundio. Se trata de la oscilación del textil entre su consideración como *práctica* o como *pieza*.

#### 4.1.1. Los *quilts* de Faith Ringgold

El textil experimentó una revalorización importante durante las décadas centrales de la segunda ola del feminismo (Parker, 2021, p. xi). Desde entonces han sido diversas las iniciativas expositivas que han tenido el textil como protagonista en reconocidas galerías euroamericanas.

Entre estas iniciativas nos parece especialmente relevante el caso de la artista, escritora y activista estadounidense Faith Ringgold (1931), que se hizo célebre por sus "colchas narrativas" (*quilts*), que tratan cuestiones raciales y feministas. Habitualmente, estas piezas se han expuesto en museos y exposiciones a modo de tapiz o cuadro colgado, lo que fomenta el hecho de que no puedan ser tocadas, ni apreciadas en la cercanía, tal como se puede intuir, por ejemplo, en la exposición celebrada en las Serpentine Galleries de Londres (fig. 1), con claras separaciones entre las piezas y las visitantes. La disposición del espacio promovía una apreciación de las obras "en la distancia", evitando que el público se acercara más de lo establecido. De este modo, y de manera paradigmática, el museo ejerce un dominio sobre la disposición de los cuerpos y media entre el textil y las visitantes.

Las historias inscritas en la práctica de Ringgold son significativas para dar cuenta tanto de los valores del textil en general que abordábamos en el apartado de la metodología como de su desactivación en el contexto del museo. Fue su madre quien le enseñó a realizar las colchas a partir de la tradición afroamericana (fig. 2). Ella también lo había aprendido de su madre, quien vivió bajo la condición de esclava. Así, Ringgold hizo uso del método de las personas *kuba*, proveniente del continente africano, muy presente en sus primeras obras, en las que citaba como colaboradora a su madre (Millman, 2005 p. 383).

**FIGURA 1.** Exposición “Faith Ringgold”. Serpentine Galleries, Londres, 6 de junio – 8 de septiembre de 2019.



Fuente: Serpentine Galleries

**FIGURA 2.** Faith Ringgold con su madre, Willi Posey Jones.



Fuente: The Guardian

Este ejemplo manifiesta claramente que el tejer es una actividad y acción que se conoce y practica en colectivo, ya sea de generación en generación, en grupo o, desde una vertiente más alegórica, uniendo a las tejedoras que cosen en solitario bajo una acción que desborda una historia de mujeres. ¿Dónde quedan estas potencias e historias en el contexto de una museografía no pensada para dar cuenta de la particular naturaleza del textil?

La disposición de las piezas textiles como objetos artísticos, análogos a otros objetos de carácter visual (como la pintura), nos lleva a identificarlos como objetos afectivos dormidos: las historias adormecidas, silenciadas en la reducción de la pieza a sus cualidades visuales y estáticas, son significativas. Las narrativas políticas, genealógicas y colectivas no han desaparecido, puesto que se encuentran en la misma materialidad de la pieza, pero no son visibles, ni accesibles, relegadas al ámbito de la potencia, pero no del acto.

### 4.1.2. El colectivo Gee's bend

En esta misma línea se encuentran las colchas del colectivo Gee's Bend de Alabama (figs. 3 y 4), conformado por mujeres descendientes directas de esclavas, trabajadoras en su origen de la plantación de algodón creada por Joseph Gee en 1816.[125] Las colchas elaboradas por este colectivo hunden sus raíces en la técnica tradicional del *patchwork*, una técnica colectiva (Chouard, 2015, p. 57), muy relacionada con la potencia sociabilizadora del textil.

En la década de los sesenta, algunas mujeres decidieron fundar, con la ayuda de un cura local, la Freedom Quilting Bee, una cooperativa de trabajadoras que sirvió para vehicular las colchas que fabricaban al mercado. Las colchas llegaron a venderse en los grandes almacenes Bloomingdale's de Nueva York. Con los beneficios obtenidos por estas ventas podían sufragar necesidades del colectivo (Chouard, 2015, p. 57). El éxito de estos trabajos no solo llegó a ser comercial, sino que empezó a ser difundido y reivindicado por su valor cultural.

[125] Véase: https://bit.ly/3RPZCmZ.

**FIGURA 3.** Jorena Pettway, una de las *quilters* de Gee's Bend, trabaja en una colcha mientras dos niñas sostienen la tela. 1937.




Fuente: Encyclopedia of Alabama

William Arnett, especialista en arte popular, dio a conocer el trabajo de este colectivo de mujeres, cuya obra acabó logrando gran difusión a través de exposiciones en diferentes museos de Nueva York, San Francisco y Filadelfia, para sorpresa de algunas de sus integrantes, como es el caso de Anny Petway, quien afirmó: "Nunca pensé que estos *quilts* iban a lograr estar en un museo" (Chouard, 2015, p. 57). Frente al cierto orgullo de Petway, que ve en la exposición un acto de valorización y visilibilización, existen también interpretaciones controvertidas, como la afirmación del crítico del New York Times, Michael Kimmelman, de que en estos trabajos "the results, not incidentally, turn out to be some of the most miraculous works of modern art America has produced" (Kimmelman, 2002). De esta manera, se transforman estas obras en parte de una suerte de "Historia de América desesclavizada", como si no hubieran sido las mismas leyes racistas de la nación las que hubieran generado la opresión y, paralelamente, la conversión de estas obras en patrimonio políticamente desactivado. Consideramos que las colchas de

Gee's Bend no han sido producidas por los Estados Unidos, lectura que usurparía la agencia a este grupo de afroamericanas de Alabama, que son quienes tejen a partir de sus raíces colectivas disidentes, contraponiéndose, así, a unos Estados Unidos racistas.

**FIGURA 4.** Mujeres de Gee's Bend trabajando en una colcha durante el ONB Magic City Art Connection de Birmingham, Alabama's Linn Park. 2005.



Fuente: Flickr

En relación con este tipo de violencia narrativa promovida por ciertas prácticas museísticas, Karin E. Peterson analiza, de una forma crítica, la exposición "Abstract Design in American Quilts" (1971) del Whitney Museum of American Art, en unos términos que nos parecen aprovechables para nuestro trabajo. La autora se centra en cómo la muestra se basaba en un marco estético modernista, centrado en el formalismo y la autonomía artística, lo que permitía a los curadores justificar el mérito artístico que tenían las colchas, en sintonía con la estética del cubo blanco:

> By using the "white cube," modernist architecture of the art museum and its built-in practices of exhibiting and interpreting art for audiences familiar with avant-garde visual-art practices, their privileged, modernist reading of quilts as works of art addressed the objects in ways emphasizing their parallels to abstract expressionism –a practice that continues today in shows such as the Whitney's "Quilts of Gee's Bend" exhibition in 2003. (Buszek, 2011, p. 15)

Entre estas rigideces espaciales y simbólicas impuestas por el museo a estos trabajos, aparecen algunas grietas, si atendemos al modo en que estas están expuestas, colgadas en medio de la sala (fig. 5).

***FIGURA 5.*** *Primera exposición en Europa centrada en las tres generaciones de Gee's Bend. Alison Jacques Gallery, 2021.*



Fuente: Alison Jacques

Esta disposición podría remitir a la ropa tendida, lo que pueden hacer pensar en la manta arropadora de muchas abuelas antes que en un cuadro (fig. 6). Tal y como pasaba en el caso de Ringgold, la disposición de las colchas en el espacio puede afectar al modo en que las visitantes se relacionan con ellas y a los afectos que se activan y desactivan.

***FIGURA 6.*** *Mujer del colectivo Gee's Bend colgando una de sus colchas.*



Fuente: Souls Grown Deep

## 4.2. TEXTIL SONÁMBULO

Con "textil sonámbulo" nos referimos a todo el conjunto de iniciativas expositivas en las cuales se puedan identificar indicios de un despertar, que, sin embargo, consideramos sonámbulo. El museo no es un espacio neutral, sino que altera el uso, el propósito y el destinatario del textil: no es posible un despertar completo, pero sí quizá un simulacro del mismo. Por eso, en este apartado, nos preguntamos si existen maneras de exponer el textil que puedan suponer un desplazamiento procesual de esa somnolencia, en relación con la museografía y la disposición de las piezas y gestión de estas en el espacio, pero también mediante actividades o prácticas puntuales que puedan modificar el tratamiento de la práctica textil, activándola de otras maneras, haciendo que su condición de objeto artístico (pieza) no suponga un silenciamiento de sus potencias procesuales (prácticas).

### 4.2.1. *Common Sense* de Sheila Pepe

La artista Sheila Pepe es conocida por sus instalaciones textiles que intervienen en la arquitectura de diversos espacios. Su obra nos sirve para ejemplificar las posibles activaciones que pueden tener las prácticas textiles inscritas en los espacios museísticos, dado que, con ella, promueve un hacer en colectivo que desafía la idea de genio individual. Para ello, Pepe presenta diversas obras que luego invita a deshacer colectivamente, como es el caso de la serie *Common Sense*, iniciada en 2009 con la ayuda de la comisaria y directora de museo Elizabeth

Dunbar. *Common Sense* se ha activado en diversos lugares, como en Houston, Austin, Boston, Chicago, Tiflis o Atenas.[126]

Una de estas activaciones, sobre la pieza *Common Sense: MAD*, se realizó en 2021 en el Museum of Arts and Design de Nueva York (fig. 7), en el marco de la exposición que generó la artista junto a su pareja, la pintora Carrie Moyer: "Carrie Moyer and Sheila Pepe: Tabernacles for Trying Times". Pepe organizó el taller "Creative Un-Making with a Cause", junto al artista residente Jacob Olmedo y la organización sin ánimo de lucro de defensa de jóvenes LGTBIQ+ Knit the Rainbow.

**FIGURA 7.** Sheila Pepe, *Common Sense*, 2021. Taller "Creative Un-Making with a Cause" (activación de la obra referenciada realizada el 8 de diciembre de 2021). Museum of Arts and Design de Nueva York.




Fuente: Museum of Arts and Design (MAD)

En este taller invitaron a las participantes a deshacer la instalación textil y a usar los materiales de manera autónoma, no guiada, para fines propios. Por medio de esta activación se busca generar ciclos de reutilización e intercambio creativo. Así, la instalación se considera "finalizada" cuando se desmonta el tejido, desafiando así la comprensión de la pieza textil como producto, y sintonizando, en

[126] Véase la web del museo: https://bit.ly/3kVs0oh. Utilizamos esta misma web como fuente de información sobre las iniciativas que comprenden el proyecto de Pepe.

cambio, con temporalidades cíclicas, colectivas, de reutilización. Además, en este taller, las dos artistas y el fundador de Knit the Rainbow, Austin Rivers, enseñaban técnicas básicas de ganchillo, mostrando, así, la naturaleza continua del hacer, deshacer y del volver a hacer. Con todo, Pepe, siendo artista y profesora, también pretender rendir homenaje a su madre, quien la enseñó a coser y a hacer ganchillo (Meyers-Kingsley, 2022, p. 65). Ello remite, una vez más, a la transmisión generacional del textil y a su naturaleza colectiva.

A partir de esta activación de carácter performativo del acontecimiento textil, vemos cómo se potencia la agencialidad en el museo, haciendo que la visitante sea una hacedora, dotándole de agencia y generando comunidad, a la vez que se desplazan las consideraciones productivas del textil, en virtud de una concepción temporal, nunca finalizada, vinculada a esa performance del *des-hacer*, que sitúa el final en un nuevo inicio. Tal como afirma la artista: "Things can remain material—handmade and by some machines—and those things can live forever or fail as material given the context and its mutable situation. It is not a fixed thing, neither is a museum" (Pepe en Dara Meyers-Kingsley, 2022, p. 66). Así, la artista desafía el museo como congelador de productos artísticos y potencia la procesualidad, característica intrínseca a las prácticas textiles, aunque esta no se da a lo largo de toda la exposición de la pieza, sino que se activa solamente cuando el textil deviene acción.

### 4.2.2. *Knitting Nation* de Liz Collins

Liz Collins es una artista y diseñadora textil que ha realizado el proyecto *Knitting Nation* que comprende quince *performances* que tuvieron lugar entre 2005 y 2016.[127] En ellas reunió a un equipo que tejía a máquina grandes volúmenes de ropa en diversos espacios. El tema que vertebraba todas las *performances* era la visibilización de la labor que hay detrás de la producción textil, aunque cada fase contaba con temas secundarios activados (Hemmings, 2019, p. 87).

[127] Véase la web de la artista: https://bit.ly/39OAwmW.

En *Phase 10: Domestic Swarming* (2012), Collins, junto a cinco tejedoras más, tejió, *in situ*, en el MoMA de Nueva York, en el marco de la instalación *MoMA Studio: Common senses* (fig. 8).

**FIGURA 8.** Liz Collins, *Knitting Nation. Phase 10: Domestic Swarming*, 2012. MoMA, Nueva York.



Fuente: Liz Collins

Este era un espacio multisensorial concebido para que las visitantes exploraran las intersecciones entre diseño, arte y educación, posibilitando que se relacionasen con diversos elementos, como la tecnología, la naturaleza o los materiales reciclados, a partir de diversos talleres, actividades y proyectos (fig. 9).[128]

En este marco, la *performance* propuesta por Collins era el evento final de una parte del proyecto que presentó Fritz Haeg al MoMA Studio, *Domestic Integrities*. Formaba parte de él una alfombra hecha en colaboración con Mildred's Lane de Pensilvania: *Domestic Integrity Field*. En diálogo con esta, la artista y las otras cinco tejedoras generaban cuerdas de hilos con sus máquinas de tejer que trenzaban, directamente,

[128] Véase la web del proyecto en el MoMA: https://mo.ma/3N75llf.

en la alfombra, sin cortes ni nudos, alimentando la pieza durante cinco horas. Las visitantes podían observar, aprender el proceso y contribuir a tejer la alfombra circular con textiles desechados. De esta manera, la activación pretendía ser una manera de invitar a las visitantes a encontrar confort, conversar y compartir comida casera en la alfombra.[129]

***FIGURA 9.*** *Liz Collins, Knitting Nation. Phase 10: Domestic Swarming, 2012 MoMA, Nueva York.*



Fuente: Liz Collins

Cabe destacar que la alfombra de Haeg ya contaba con un importante grado de afectividad antes de estar activada por Collins, dado que podía ser pisada y tocada por las visitantes. Sin embargo, la *performance* nos permite entender cómo el proceso textil visibiliza a sus hacedoras y se conforma como un conocimiento colectivo, que se transmite y genera en comunidad, a la vez que se realiza un espacio de encuentro donde charlar y aprender forman parte del hacer textil, tal como también ocurre con las activaciones de Pepe. Estas propuestas permiten activar las potencias colectivas y afectivas del textil, pero de una manera cercana al sonambulismo: lo efímero de la activación hace que la pieza no siempre

[129] Véase: https://bit.ly/3vYFLsA.

esté despierta, sino que se adormezca, el resto del tiempo que esté expuesta, en el letargo museístico.

## 5. DISCUSIÓN

La problemática tratada en este capítulo, a saber, el análisis de la tensión que se produce entre esta dimensión procesual del textil y el espacio expositivo produce un señalamiento del museo como espacio de agencia y transformación de la práctica artística, así como de sus efectos activadores o desactivadores.

Creemos que es importante destacar que esta problemática no es privativa del textil, sino que afecta a toda práctica artística, cuya naturaleza podría dividirse en tres fases principales, que pueden solaparse: concepción, producción y exhibición. Sin embargo, y aunque esta generalización podría ampliar la validez de nuestro trabajo a una problemática general sobre la relación entre los museos y los objetos que acoge, nos parece más generativo plantear otras fugas y genealogías, más específicas, pero igualmente amplias.

En este sentido, puede ser interesante entender las prácticas textiles como parte de una familia de lenguajes artísticos que ya cuentan con una larga tradición de tensiones con el museo: nos referimos a las artes procesuales. Se trataría de una familia amplia en la cual podríamos incorporar de manera clara el accionismo, así como todas aquellas obras que hacen uso de materiales vivos, como pudiera ser el bioarte. En todos estos casos, se produce una tensión clara y autocontradictoria entre las funciones del museo (estudio, conservación, difusión). La legítima pulsión conservativa del museo, que lleva a detener las obras, y su materialidad, en un estado cercano a la criogénesis, desmiente la naturaleza móvil, procesual y transformativa de la obra, alterando su propia naturaleza y definición, desde su misma materialidad hasta las narrativas que la acompañan.

Es probable que el modo de resolver esta tensión no sea, necesariamente, en un sentido o en otro, pero sí tematizando estas tensiones en el marco del museo, que permitan no solo mostrar, sino problematizar la simultaneidad de condiciones que conviven en las artes vivas, sean

textiles o de cualquier otro tipo. Las obras de Pepe y Collins nos parecen, en este sentido, representativas de esta autoconciencia.

## 6. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo era analizar las alteraciones de sentido que el dispositivo museo produce en las prácticas del textil. El análisis de los casos de estudio nos ha permitido establecer una doble clasificación para pensar esta problemática, la del "textil dormido", que alude al silenciamiento de la dimensión procesual de las prácticas del textil, y la del textil sonámbulo, en la que se producen síntomas de una activación material de la procesualidad y afectividad de las prácticas textiles.

El análisis del textil dormido nos ha permitido reforzar, por un lado, la hipótesis de partida, según la cual el dispositivo museo tiene la capacidad de alterar el sentido de las prácticas, desactivando y activando narrativas, cuyos efectos pueden no solo silenciar aspectos de la práctica textil (como sería su dimensión procesual), sino de falsearlas, como era el caso de las narrativas en clave nacional americana de la obra de Gee's Bend. Los recursos para ello podían ser narrativos, pero también museográficos, siendo la teoría del *white cube* un marco discursivo que da las claves de ese poder del museo de limpiar historias, tiñéndolas de objetividad y neutralidad y desposeyéndolas de sus valores afectivos, colectivos, políticos.

Del mismo modo, el análisis del textil dormido nos ha permitido identificar matices en la hipótesis, mediante la identificación de aspectos que no estaban contemplados en ella: nos referimos en particular a la capacidad visibilizadora y legitimadora del museo, que en los casos analizados también contribuía a valorizar las prácticas textiles expuestas, y los colectivos responsables de las mismas, dando visibilidad a sus historias. Si el museo es, por definición, normativo, tiene la capacidad de normalizar las prácticas que acoge.

El análisis del textil sonámbulo, por su parte, ha favorecido la exploración de posibles grietas y fugas en esa parálisis letárgica de la pieza textil en el espacio museístico. Las propuestas de Pepe y de Collins

demuestran que la activación de la práctica textil no solo tiene que ver con el "ver" sino con el "hacer". En este sentido, se percibe un desplazamiento de la concepción del textil y de su exhibición hacia lo performativo. El textil, por tanto, no solo como "pieza", sino como proceso participativo, que reposiciona al público como agente que no solo ve, sino que hace. La tipología del taller (en el caso de Pepe) o de la fase (en el caso de Collins), entendida como momento, como fragmento temporal de un proceso (el del textil) que no puede abstraerse a una pieza, se convierten así en recurso museístico de activación del textil.

Asimismo, el análisis del textil sonámbulo permite interpelar al estatuto del textil dormido, que estudiábamos en el primer caso. Creemos que estas prácticas museísticas, activadoras, permiten reforzar esa idea de letargo (pero no de muerte) de las prácticas textiles en el museo, incluso cuando estas se encuentran desactivadas. Las obras del textil en el museo siempre estarían, en potencia y desde su misma materialidad, disponibles para ser reactivadas.

Terminamos, finalmente, con una última conclusión, que completa la hipótesis de partida y, en parte, la proyecta hacia replanteamientos futuros y afectivos de la interacción entre el museo y el textil, a saber: que cuando el museo adormece o desactiva la dimensión procesual de las obras, también silencia otras cosas, fundamentalmente todas las potencias que acompañan al textil, historias afectivas, colectivas y políticas.

## 7. APOYOS

El presente trabajo ha contado con el apoyo y se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D TEIDE – *Temporalidades de Emergencia. Imaginarios, Diagnósticos y Ecologías* (PID2020-120564GA-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

## 8. REFERENCIAS

Adorno, T. W. (1962). Prismas: La crítica de la cultura y la sociedad. Ariel.

Alario Trigueros, M. T. (2015). Tejer y narrar en la plástica española contemporánea. En A. Puleo (Ed.), Ecología y género en diálogo interdisciplinar (pp. 241-262). Plaza y Valdés.

Bataille, G. (2003). La conjuración sagrada: ensayos 1929-1939. Adriana Hidalgo.

Bolaños, M. (14-15 de octubre de 2021). El museo y el pasado [Conferencia inaugural]. Congreso Coordenadas culturales en la museología del presente: En torno a cinco neologismos, Museo Nacional del Prado, Madrid, España.

Buszek, M. E. (2011). Introduction: The Ordinary Made Extra/Ordinary. En M. E. Buszek (Ed.), Extra/Ordinary: Craft and Contemporary Art (pp. 1-19). Duke University Press.

Chouard, G. (2015). Formas, tendencias y valores del patchwork afroamericano de los Estados Unidos de Norteamérica (siglo XVIII-XXI). En E. Bartra y M. G. Huacuz Elías (Eds.), Mujeres, feminismo y arte popular (pp. 47-63). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Hemmings, J. (2019). Knitting after making: What we do with what we make. En J. Gilson y N. Moffa (Eds.), Textiles, Community and Controversy (pp. 77-94). Bloomsbury.

Kaprow, A. (2016). Entre el arte y la vida. Ensayos sobre el happening. Alpha Decay.

Kimmelman, M. (29 de noviembre de 2002). Jazzy Geometry, Cool Quilters. The New York Times.

Meyers-Kingsley, D. (25 de febrero de 2022). Sheila Pepe: Claiming Space. Sculpture.

Millman, J. (2005) Faith Ringgold's Quilts and Picturebooks: Comparisons and Contributions. Children's Litterature in Education, 36 (4), 381-293.

O'Doherty, B. (2011) Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo. CENDEAC.

Parker, R. (2021). The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine. Bloomsbury Visual Arts. (Trabajo original publicado en 1984).

Pérez-Bustos, T., Tobar-Roa, V. y Márquez-Gutiérrez, S. (2016). Etnografías de los contactos. Reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento, Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, (26), 47-66.

Pérez-Bustos, T., Chocontá-Piraquive, A., Rincón-Rincón, C. y Sánchez-Aldana, E. (2019). Hacer-se textil: Cuestionando la feminización de los oficios textiles, Tabula rasa, (32), 249-270.

# EL CUERPO COMO PROYECTO INACABADO: POST-TRADUCIR OTRAS MIRADAS EN LA PIEL Y HACIA LA TIERRA

IRENE RODRÍGUEZ ARCOS
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN: CAMINAR HACIA AFUERA

La traducción como un diálogo inacabado, un producto sujeto a eternas modificaciones, o un viaje de ida y vuelta en el que todo puede ser permanentemente revisable se ha convertido en una metáfora recurrente, tanto en la investigación (Vidal Claramonte, 2010; Bauman, 2003/1998) como en las aulas. Este enfoque, aparte de guardar una estrecha relación con la obra de las artistas que se estudiarán en el presente capítulo, encuentra en ocasiones difícil acomodo en la Traductología. Una vez que la disciplina logró establecerse como un área diferenciada de la Lingüística, quedó atrapada en una encrucijada que le impedía hacer frente a objetos de estudio híbridos y multimodales, propios de la era global (Bassnett, 2014). Tymoczko (2007), en *Enlarging Translation*, ya denunciaba la necesidad de expandir los límites de la definición de nuestro campo, y la propia Bassnett se situaba en la misma línea con sus perspectivas «outwards», en el prólogo a la obra de Gentzler (2016) acerca de la post-traducción, que ha sentado uno de los precedentes más sólidos de esta ampliación. También coinciden autores como Johnston en esta necesidad (2017; 2013), lo que ha dado lugar a publicaciones recientes que nos permiten mirar hacia afuera (Bassnett y Johnston, 2019; Vidal Claramonte, 2019).

En la era de la post-traducción,

> [w]e see such a pattern of translation playing a major role in instituting cultural change frequently: the Germans translating Shakespeare as a way to break the hegemony of French theater in eighteenth-century Germany; Mao Zedong translating and adapting Marx and Engels to fit the Chinese situation, in which there was not a critical mass of working class to rebel against a capitalist society, but there was a massive peasant class that could be mobilized; Ezra Pound translating Tang dynasty poets in China to introduce a new way of imagining into American poetry, thereby changing the landscape of modern English-language poetry; Latin American revolutionaries translating Thomas Jefferson and Benjamin Franklin to help proclaim independence from the Spanish crown; Robert Bly translating European and Latin American poets to introduce surrealism into the American verse forms, thereby changing the landscape of North American verse; or Gary Snyder translating Native American poetry for ecological reasons in the hope of saving the planet (Gentzler, 2016, pp. 2-3).

En la misma línea, y como han hecho otros estudios previos (Vidal Claramonte, 2019), entendemos que se puede observar desde el prisma traductológico la corriente del *Body Art*. Las artistas que se enmarcan en este movimiento no solo ofrecen obras fluidas, que no permanecen en el tiempo, o transitan viajes de los que vuelven transformadas, como adelantamos en la página anterior, sino que nos permiten tomar su ejemplo como un objeto de estudio que puede resultar útil extrapolar a otras subáreas de la disciplina. Con ellas, consideramos que el cuerpo puede constituir una superficie de lectura, escritura y reflejo de narrativas y discursos, que a su vez, son susceptibles de ser (post-)traducidos. Algunos trabajos ya han empezado a incorporar la sociología del cuerpo y a estudiar sus posibles formas de traducción e intercambio cultural en el campo de la Traductología gracias a las nuevas definiciones que entienden la traducción en un sentido amplio (Vidal Claramonte, 2018; Rodríguez Arcos, 2019; Martínez Pleguezuelos, 2021).

Así, empezamos a leer en el cuerpo luchas de poder e inscripciones de narrativas sociales (Holliday y Hassard, 2001), que configuran la identidad femenina de una forma controlada y estable (Vidal Claramonte, 2012), siempre en consonancia con la mirada masculina que planteaba Berger (1972) en su ya canónico *Ways of Seeing* o Mulvey (1975/1999) en su artículo sobre el cine. Contra una re-presentación que mostraba a la mujer como un objeto pasivo, para ser mirado, siempre

inmutable, similar a una escultura de mármol, eternamente joven y bella, las artistas del *Body Art* nos cuentan sus historias y nos transmiten sus miradas. Se rebelan contra el cuerpo «closed and sealed» del que hablaban Holliday y Hassard (2001, p. 5), muestran lo abyecto, en el sentido de Kristeva (1980/2004), sin olvidar los procesos (y fluidos) puramente naturales: la leche materna, la sangre, la menstruación. Estas representaciones que la sociedad nos ha enseñado a no mirar (Shildrick y Price, 1999; Bordo, 1993/2003) abandonan el lugar de lo prohibido para recordarnos que hay voces que se niegan a hacer de su cuerpo uno «dócil», para decirlo con Foucault (1975/2002), moldeado por la cultura de masas y un canon de belleza que prima ciertas razas de la globalización y lleva implícita diferentes formas de violencia explícita o simbólica (Bourdieu, 1998/2000).

## 2. LA POST-TRADUCCIÓN EN LA PIEL

La primera artista que estudiaremos ha generado una multitud de lecturas, revisiones y, por qué no, controversias. Se trata de la célebre Orlan, que afirma enmarcarse en el *Carnal Art*, y entiende de manera quirúrgica que puede hacer de su cuerpo un *locus* de luchas de poder y de «regímenes autoritarios» (Foucault, 1975/2002), que en este caso se relacionan con la medicina, la tecnología, los cánones de belleza o la moda (Ince, 2000, 112); narrativas (Baker, 2006) que la artista va post-traduciendo en su cuerpo o, más concretamente, en su carne. Entiende que va más allá del *Body Art* por una serie de razones que van desde los objetivos que persigue con su obra hasta la concepción del dolor o la integración de procesos quirúrgicos, en las que se profundizará en las próximas páginas.

Coincidimos con Ince (2000, p. 1) en que Orlan post-traduce, o traduce intersemióticamente, de forma bastante literal lo que en inglés se conoce como «operating theatre»: hace de las intervenciones quirúrgicas un espectáculo del que deja constancia fotográfica y documental en forma de vídeos mientras los cirujanos inscriben en su cuerpo discursos transgresores. Ella decide permanecer consciente durante todo el proceso, en el que lee en voz alta obras literarias o del psicoanálisis, con

el fin de mostrar que sigue teniendo el control de la situación (algo impensable en cualquier intervención estética). De esta manera, se subvierten los roles tradicionales en los que la mujer es mirada, pasa a ser sujeto y objeto a la vez (Jones, 1998, p. 10), y obliga a presenciar realidades incómodas.

Orlan considera que contamos con testimonios suficientes de la mirada masculina a través del arte (Berger, 1972; Mulvey, 1975/1999), por lo que trata de narrar qué se esconde tras la mirada de las mujeres, en la que lo representado no tiene por qué ser necesariamente un objeto de gozo para ellos. De hecho, desestabiliza el placer y el privilegio de ese invitado (o huésped, con cierta ambivalencia) invisible (Mulvey, 1975/1999, p. 844) evocando la dicotomía de Kosut (2010, p. 190) de un «body interiorised» (anatómico, conjunto de tejidos y órganos), y el «body spectacularised» (sobre el que se puede actuar e inscribir discursos). Nos muestra lo que, en circunstancias normales, cualquier paciente esconde o restringe a su ámbito más íntimo. En «Women look like the moon and my eyes like flowers» (1993, seis días después de *Ominipresence*), aparece con el rostro notablemente inflamado y con hematomas, aun recuperándose de la séptima intervención (Ince, 2000), con un fondo urbano y un ramo de narcisos en la mano.

La cuestión es que, aunque haga de estas operaciones algo periódico y modifique su cuerpo a antojo, los cambios que genera en él son semipermanentes y no es descabellado hacer una lectura de mutilación (aunque ella lo niega en su manifiesto, como se apuntará en páginas posteriores). Constituye un recordatorio incómodo de lo abyecto (Kristeva 1980/2004), algo intolerable para la mirada masculina (Ince, 2000, p. 71). Para combatir de la narrativa de lo homogéneo (Hirschorn, 1996), Orlan manifiesta que no está en contra de la cirugía estética, sino que se opone a un canon de belleza que utiliza este medio como una forma de dominación masculina, y afirma que le resultaba difícil encontrar a adeptos para llevar a cabo su obra, especialmente en el caso de cirujanos masculinos, porque se empeñaban en mantenerla bella (Orlan, 1995/2007, p. 314). No solo nos muestra visiones grotescas, sino que además va en contra de las representaciones tradicionales en las que la mujer aparece como un objeto inmutable al concebir una identidad

cambiante, fragmentada (Hall, 1996/1997; Balibar 1988/1991), en constante evolución, que acoge la diversidad y la otredad en un tránsito hacia la madurez del ser humano.

Al comienzo de la década de los 70, la artista reflexiona sobre la dicotomía de la mujer entre santa y prostituta (Ince, 2000, 13) como «Santa Orlan». Con *One-off strip-tease with trousseau sheets*, en forma de fotografía, se muestra con atuendo de virgen y se va despojando del ropaje progresivamente hasta quedar desnuda, con una mano en el pubis y la otra en el pecho, post-traduciendo a Botticelli y su Venus (Espace Lyonnais d'Art Contemporain, 1976; Ince, 2000).

En *White Madonna in Assumption* (como hiciera Sherman con su serie *History Portraits*), subvierte estos roles sacando un pecho fuera. Y lo hace una vez más en *Black Virgin and Video* (1984), al re-presentar la modernidad, lo oscuro, el pecado o la rebeldía con cierto aire cómico. Antes de dar el paso al *Carnal Art*, presenta otra obra digna de mención: *Le baiser de l'artiste* (1976), en la que detrás una foto-panel que emula el pecho desnudo de Orlan pide al público que introduzca cinco francos por una ranura. Quienes decidían participar, veían caer la moneda hasta un recipiente a la altura del pubis de la artista. Entonces, ella se inclinaba y besaba a la persona en cuestión. En el vientre se podía leer «Merci». Observa Ince (2000, p. 138) una clara lectura del cuerpo como objeto de consumo, inserta en los discursos de la prostitución. Aunque se trataba de criticar el intercambio económico patriarcal al minimizar el producto que ofrecía, se produjo cierta controversia porque hubo quien la consideró precisamente cómplice de lo que pretendía denunciar. Desde el feminismo, no obstante, nos recuerdan con acierto que, si esto se produce, es porque el cuerpo de la mujer ha heredado una pesada carga de significados impuestos previamente que dificultan la proyección de discursos transgresores, independientemente de la intención de la autora (Wolff, 1990, p. 121).

Después de estas obras, Orlan decide embarcarse en el *Carnal Art*, definido en su manifiesto (https://www.orlan.eu/texts/), y diferenciado del *Body Art*, como una forma de autorretrato entre la «desfiguración» y la «reconfiguración», que incorpora narrativas de la tecnología y deja de convertir al cuerpo en un ideal para ser mirado. Cuando se somete a

una intervención de este tipo, los tejidos, medidos cuidadosamente, que los cirujanos extraen se guardan celosamente en relicarios que posteriormente son objeto de exposición en galerías y productos para ser consumidos. Le preocupa la relación entre el lenguaje, el texto y la carne (Ince, 2000): mientras está en el quirófano, una de las obras que recita es *Le Tiers-Instruit* de Serres, traducida a lenguas periféricas:

> Orlan's stated aim for this work is that the translation should continue until all known and dying languages have been exhausted, suggesting that the productivity of her body is being measured against the capacity of language(s) to describe and represent it (Ince, 2000, p. 48).

Y es esta idea precisamente la que nos conduce al ateísmo de Orlan: vuelve a cuestionar el orden prestablecido al rechazar la idea bíblica de que el verbo se haga carne: para ella, la carne se hace palabra. Esta es una post-traducción de nuestra hipótesis que merece reflexión detenida: «Carnal Art transforms the body into language, reversing the biblical idea of the word made flesh; the flesh is made word. Only the voice of Orlan remains unchanged. The artist works on representation» (Orlan, s.f.).

En otro plano, su concepción del dolor también es una de las distinciones que ella establece con respecto al *Body Art*. En lugar de ser una forma de redención o purificación, Orlan lo entiende como un peaje que hay que pagar por su arte: toma analgésicos después de las operaciones y la anestesian con epidural (Ince, 2000, p. 63-64). Resulta interesante también cómo se relaciona con su mirada: «I can observe my body cut open without suffering! I can see myself all the way down to my viscera, a new stage of gaze» (Orlan, s.f.). Además, llega a empatizar con el público y reconoce que es más desagradable para el ojo externo que para ella misma, que no se define como «masoquista» (Ince, 2000, p. 56), ni ve mutilación en el acto. Por supuesto, hay quien no lo entiende así y ve una forma de agresión contra ella misma en el medio que utiliza para lograr sus fines (*ibid.*). Insiste Ince (2000, p. 49 y siguientes), además, en que podrían leerse narrativas narcisistas y eróticas en estas prácticas en la medida en la que Orlan (s.f.) explicita en su manifiesto «I love your liver, I adore your pancreas and the line of your femur excites me». Y en la misma línea nos advierte Mulvey, en su artículo aplicado a la esfera cinematográfica (y, a la vez, totalmente pertinente aquí, pues Orlan

graba y emite las intervenciones) de que «the cinema offers a number of posible pleasures. One is scopophilia. There are circumstances in which looking itself is a source of pleasure, just as, in the reverse formation, there is pleasure in being looked at» (Mulvey, 1975/1999, p. 835).

Por último, mediante el principio de «clarificación», Orlan manifiesta que solo está contra de la cirugía estética en la medida en la que pueda constituir un «régimen autoritario» en el sentido foucaultiano del término (1975/2002), que lleve a los cuerpos femeninos a ser «dóciles». Entiende que el *Carnal Art* debería enmarcarse en el feminismo y aprovechar los avances de la medicina y la biología. Para ella, la identidad y el cuerpo son estados permanentemente revisables o, por decirlo con Shilling (1993/1997), concibe «el cuerpo como proyecto», un producto inacabado y moldeable a placer, muchas veces en la línea de lo abyecto, lo cómico y lo grotesco. Así, se sitúa en la línea de los «cuerpos extremos» de Kosut (2010, p.186): «Extreme bodies are the product of excessive physical modification, transformation or activity, and also aware of, and accept, the physical risks that come with radical carnal engagement».

En este proyecto inacabado, esta vez de su rostro, Orlan se embarca en 1990 en *Reincarnation of Saint Orlan*. Se proponía cambiar un rasgo específico de la cara tomando como modelo alguna característica representativa de la iconografía artística occidental (la nariz de una escultura de Diana de la Escuela de Fontainebleu, la frente de la Mona Lisa, la barbilla de la Venus de Botticelli, etc.) (Ince, 2000, p. 6). La intención era cuestionar el canon y observar cómo un palimpsesto sin sentido podía llegar a afear solo por querer incorporar narrativas de lo homogéneo. Por supuesto, hubo lecturas tradicionales sobre querer poseer rasgos de esta belleza clásica y críticas relacionadas con el elitismo de sus tratamientos (que ella misma financia, desde una posición sin duda privilegiada) (Hirschorn, 1996, p. 120). Para asegurarse de que la audiencia recibía el mensaje que ella tenía en mente, la artista empezó a acompañar sus obras con comentarios o explicaciones para contextualizarlas. De hecho, eligió precisamente esa iconografía por los atributos de estas representaciones: «the Mona Lisa for the androgyny resulting from the palimpsest of Leonardo da Vinci's self-portrait beneath her image, Venus because of her connection to fertility and

creativity, Diana for her insubordination to me and aggressivity as the goddess of hunting […]» (Ince, 2000, p. 46).

Y en 1993 llegó *Omnipresence*, la séptima intervención, en la que se transformó las cejas con implantes. Se retransmitió en directo a centros y galerías de arte de todo el mundo. En la sala solo estaba acompañada del equipo médico, pero interactuaba con una audiencia virtualmente presente al responder a las preguntas que le enviaban por fax. Su cuerpo se digitalizó por completo en una globalización aún incipiente, en la que ya empezaban a circular mensajes y narrativas gracias a las nuevas tecnologías (Ince, 2000, p. 104). Así, lo que llegó al público fue una post-traducción de signos, imágenes y texto, conformando un todo híbrido y multimodal, que puede ser leído, analizado y traducido gracias a las miradas ampliadas en las que venimos trabajando en la Traductología.

## 3. POST-TRADUCIRSE EN EL AMBIENTE

La segunda artista que estudiaremos es de origen cubano y llegó a Estados Unidos en el marco de la operación Peter Pan. El exilio y el sentimiento de no pertenecer a ninguna parte marcarían toda la carrera de Ana Mendieta, que luego recupera sus raíces a través de la santería o el reencuentro con la naturaleza como algo maternal (Cabañas, 1999, p. 12; Raine, 1996; Best, 2007). A caballo entre el *Body Art* y el *Land Art*, post-traduce la denuncia contra la violencia que sufren las mujeres a través de elementos como la sangre (entendida en etapas posteriores como símbolo de fertilidad y vida), la fusión con plantas, arbustos, agua y árboles o lo que queda de un cuerpo ausente (en la serie *Siluetas*) que deviene ambiente, por decirlo con Braidotti (2006/2009).

Tomando el siguiente poema de referencia, se contextualiza parte de la obra de Mendieta:

> Pain of Cuba / body I am / my orphanhood I live. / In Cuba when you die / the earth that covers us/speaks. / But here, / covered by the earth whose prisoner I am / I feel death palpitating underneath / the earth. / And so, / As my whole body is filled with want of Cuba / I go on to make my work upon the earth, / to go on is victory (Cabañas, 1999, p. 12).

La voz «pain» nos lleva claramente al desarraigo, la nostalgia y el exilio que siente hacia Cuba, todo ello somatizado a través de un dolor físico. Esta orfandad queda representada en *Siluetas*, donde aparece aislada, en soledad, y concibe ese reencuentro con la naturaleza como algo maternal (Raine, 1996). Cabañas (1999, p. 12) entiende los dos primeros versos del poema como una exteriorización de la experiencia personal y colectiva de la artista, donde critica las relaciones sociales heredadas que hacen de las mujeres y del Otro racializado y étnicos objetos para ser mirados (*cf.* Berger, 1972).

En 1973, así, llega *Rape Scene*, de una gran dureza visual, en la que Mendieta critica los casos de violación del campus de Iowa (Cabañas, 1999). Aparece de espaldas, reclinada sobre lo que parece ser una mesa, atada a una de sus patas, y desnuda de piernas para abajo, mostrando las nalgas salpicadas de sangre. También desordenó su apartamento para la obra. Se trata, en la línea de Orlan, de obligar a la audiencia a presenciar realidades incómodas y narrativas de sufrimiento y dolor. La relación entre sujeto y objeto que planteaba Jones (1998) es muy difusa en esta ocasión, y volvemos al dilema de Wolff (1990) sobre cómo interpretar estas post-traducciones en las que el cuerpo ya es un signo con unos significados preexistentes muy potentes y arraigados.

*Blood Writing* llega en 1974, como denuncia contra la violencia machista. Vemos a Mendieta escribiendo en una pared blanca «SHE GOT LOVE» con pintura roja y sus propias manos. Afirma Cabañas (1999) que pudo estar relacionada con el divorcio de su hermana, víctima de maltrato. Aunque aparezca individualizado, bajo ese «she» hay sororidad; de la misma manera que ese «love» alberga toda una crítica al control, la opresión y la dominación que muchas voces justifican como parte del amor romántico y patriarcal. La sangre y el rojo aún son post-traducciones del dolor, pero después se convertirán en elementos religiosos, de poder, vida y fertilidad, enmarcados en la narrativa de la santería. Apunta Cabañas que «ritual also expresses how culture is written on the body» (1999, p. 13), y la artista lo tiene totalmente presente en su trayectoria.

En *Sweating Blood* (1973), vemos cómo cae la sangre por el rostro de Mendieta, mientras ella se encuentra en un estado místico; y en la misma

línea presenta *Body Tracks* (grabada por primera vez en 1974): con los brazos untados de una sangre de origen desconocido, de rodillas, dibuja algo parecido a unos semicírculos para convertirse en un pincel con vida (Cabañas, 1999, p. 13). Los tambores que se oyen de fondo constituyen otro modo de transmisión de significados que evocan la santería y el primitivismo. El dibujo recuerda ligeramente a un triángulo invertido (símbolo de la fertilidad para algunos), una lectura esperable en la artista. Con *Death of a Chicken* (1972), decide decapitar a un pollo, completamente desnuda, a la altura del pubis mientras deja que la sangre el salpique la piel. Y en *Bird Transformation* (1972), untada de sangre y cubierta de plumas, se transforma en el gallo de los sacrificios de la santería, y deja su sexo al descubierto: «the act of sacrifice is integral to Santeria initiation rites, and Mendieta communicates the pain of exile and displacement in these ritual performances» (Cabañas, 1999, p. 13).

Después su trayectoria se enmarca en lo que se ha denominado *Land Art*, sin abandonar del todo el *Body Art*, especialmente en la serie *Árbol de la vida* o, quizá, en algunas fotografías de *Siluetas*. Después, gradualmente, el cuerpo se va transformando en ausencia, y nos queda el testigo de su presencia anterior en forma de huellas, el cuerpo como molde de la tierra, más que moldeado. Según Raine (1996, p. 23), este momento de la obra de Mendieta ha sido calificado de apolítico, ahistórico o incluso primitivo, dada la imposibilidad de situar los entornos que nos muestra. El mensaje constituye una denuncia de los discursos patriarcales, imperialistas y dominantes de la ecología, una forma de resistencia contra la hegemonía narrativa occidental y sus sujetos universales en contraposición a lo que el poder posiciona como formas de otredad (femenina, no occidental, natural) (*ibid.*, p. 247).

Mendieta entiende esta parte de su obra como un diálogo entre el cuerpo femenino y el entorno (en Raine, 1996, p. 228), sostenido a través de elementos como la tierra, piedras, agua, pólvora, fuego, árboles, sangre, cabello humano o su propio cuerpo como molde. En *Árbol de la vida* la vemos completamente camuflada con el tronco de un árbol posando de pie, cubierta de lodo y con los brazos abiertos en cruz, codos hacia arriba, en actitud de deidad. Aunque la textura de su cuerpo es diferente a la de la corteza del tronco, podría decirse que están fusionadas. Su

intención, según Raine, es «both a desire to "become one" with a maternal earth, and "a personal will to continue being 'other'" to dominant white society» (Raine, 1996, p. 235). El cuerpo pasa a ser un espacio que media entre la sociedad y el entorno. Como decíamos, a pesar de estar perfectamente documentados en los títulos de fotografías, los escenarios resultan difíciles de localizar, contienen pocos rasgos distintivos y el foco de la atención se centra en lo humano. Esta «falta de localización» (Raine, 1996, p. 236) se puede leer como otra forma de resistencia contra la hegemonía y la división política de espacios (*ibid.*, p. 237). Esto se palpa especialmente en *Rupestres*, sin fronteras ni territorios, colonizadores o súbditos.

En *Siluetas* vemos la tierra feminizada, pues la artista integra su cuerpo en el entorno natural posando en ríos, o empleando el aire, la tierra y zonas limítrofes como la costa o los lechos (Best, 2007, p. 58). El cuerpo se convierte así en un *locus* de negociación entre la materialidad y la psique, de inscripciones culturales y sociales, donde el encuentro con lo no humano implica una fusión, que hace que ambas partes vuelvan de ese tránsito siendo una (Raine, 1996, p. 238). Es inevitable recordar aquí a Gentzler y a Tymoczko y a su imagen de la traducción como metáfora, selección, re-presentación, que obliga a tomar decisiones sobre lo que se trasladará y cómo se hará (2002, xviii). Y así utiliza su cuerpo, como un molde, que deja una huella que podría pertenecer a la artista o a cualquier otra persona, pero no por eso deja de ser suya, es responsable del efecto que crea en el ambiente: «the muted form of this self-representation means that it is at once her in particular and potentially every person that is reconnected to the earth» (Best, 2007, p. 72).

Previamente se apuntó que, para Mendieta, este reencuentro con la naturaleza tenía algo de maternal. Retomando el poema y a Best (2007, p. 78), vemos en *Siluetas* soledad y aislamiento, una instantánea del entorno que es solo temporal. Estas imágenes no ofrecen contemplación narcisista o sosegada (Raine, 1996, p. 239), sino que son más bien una presencia anterior de lo cotidiano y reconocible, y una reiteración de una forma antropomórfica que es familiar y extraña a la vez (*ibid.*). Para Best, de hecho, la serie de fotografías puede relacionarse con Butler en la medida que «they emphasize repeated actions, a key issue in Judith

Butler's idea of gender as performance, and they repeat one of the abiding narratives which has determined an understanding of femininity: the link between the body of a woman and nature» (2007, p. 64; *cf.* Butler, 1993).

De esta forma es posible desmarcar el trabajo de la artista de concepciones esencialistas de la figura femenina: uno de los argumentos más potentes en favor de *Siluetas* es la ausencia del cuerpo, especialmente en los últimos trabajos (*ibid.*, p. 57). Se produce así un «desplazamiento doble», en el que en primer lugar el cuerpo de Mendieta constituye un molde para crear un efecto en el paisaje, y después su creación pasa a ser una fotografía en la que solo se perciben las huellas (*ibid.*, p. 65).

Dentro de *Siluetas* también se incluye una serie de grabaciones, tituladas «acciones»: *Genesis in Mud*, *Flower Person, Corazón con roca de sangre, Silueta sangrienta* y *Alma Silueta en fuego*. En la primera se intuye la respiración de la artista bajo una capa de lodo, lo que hace de la serie algo más que documentar las huellas del cuerpo como testigo de lo que nos queda; más bien, está claramente incluido (*ibid.*, p. 62-63) y se convierte en una extensión de la naturaleza, así como esta pasa a serlo del cuerpo (*ibid.*, p. 73). En este punto, retomamos el poema citado para descubrir cómo las palabras «the earth that covers us» activan nuevos significados, o la medida en la que los versos «covered by the earth whose prisoner I am» o «I feel death underneath the earth» se ven post-traducidos en la obra de Mendieta.

Esta sensación ambivalente de comunión e inmovilidad con la naturaleza se percibe claramente en las «acciones» y en *Árbol de la vida*, en las que parece estar atada al territorio que la contiene, descrito como «disorienting» o «claustrophobic» (Best, 2007, p. 78). De la misma forma que la naturaleza da vida, tiene el poder de arrebatarla, parece querer decirnos Mendieta: la obra se puede diluir en cualquier momento. Las flores que se descomponen, el agua que retira el lodo o las llamas que se apagan son formas de ver esta provisionalidad, aunque la fotografía constituya un testigo documental para la posteridad. Pero la tierra siempre reclama lo que es suyo (Best, 2007, p. 75), lo que constituye la antítesis entre presencia y ausencia que impregna *Siluetas*.

Estas reflexiones nos traen inevitablemente a Barthes (1980/1992), que en *Cámara Lúcida* habla de la «momificación del referente» y del «antes que ya no está aquí».

Resulta llamativa la forma en la que Ana Mendieta devino finalmente ambiente, que cayó por la ventana de su apartamento: «the most powerful sense of animate nature belongs to the future of the image when the body is reclaimed» (Best, 2007, p. 76).

## 4. CONCLUSIONES Y APLICACIÓN PRÁCTICA

Estas dos trayectorias nos han permitido sentar un antecedente teórico sobre lo que otras disciplinas previamente han considerado, a su manera, como un texto: el cuerpo como superficie de lectura, escritura y re-presentación. Por lo tanto, concebirlo como un espacio para la post-traducción nos permite abarcar desde la Traductología aspectos transculturales más amplios (Bassnett, 2014) y abrir nuevas vías y miradas en nuestra disciplina.

En una época en la que lo global necesita articularse en lo local (Bielsa, 2016), resulta de extrema utilidad trasladar estos planteamientos a otros objetos de estudio, como pueden ser el cine, la publicidad o las reescrituras que se hacen de la figura femenina en las redes sociales. Las artistas del *Body Art* nos ayudan a educar la mirada, a ser críticas y a despertar sensibilidad y crear conciencia sobre los regímenes autoritarios foucaultianos, que dejan huellas explícitas y simbólicas de la violencia ejercida contra los cuerpos. De la misma manera, la lectura de estas obras nos hace también conscientes sobre nuestro lugar en el mundo, y la provisionalidad de unos cuerpos (sanos) que biológicamente están pensados para ser cambiantes porque dan vida y son fértiles, o que envejecen con la experiencia y transforman su identidad gracias a la sabiduría que otorga la madurez. Permanecer eternamente bajo la mirada masculina no solo es irreal y estereotípico, sino que también restringe la posibilidad de transitar otros caminos y de convertirnos en sujeto, en ocasiones, incómodo y activista.

## 5. REFERENCIAS

Baker, M. (2006). Translation and Conflict: A Narrative Account. Routledge.

Balibar, É. y Wallerstein, I. (1988/1991). Race, Nation, Class. Ambiguous Identities. Verso.

Barthes, R. (1980/1992). La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía. Paidós.

Bassnett, S. (2016). Foreword. En Gentzler, E., Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies (pp. ix-x). Routledge.

Bassnett, S. (2014). Translation Studies at a Cross-roads. En Brems, E., Meylaerts, R. y van Doorslaer, L. (Eds.), The Known Unknown of Translation Studies (pp. 17-27). John Benjamins.

Bassnett, S. y Johnston, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies. The Translator, 25(3), 181-188, https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F13556509.2019.1701228

Bauman, Z. (2003/1998): La globalización. Consecuencias humanas. Fondo Cultura Económica.

Berger, J. (1972). Ways of Seeing. Penguin Books.

Best, S. (2007). The Serial Spaces of Ana Mendieta. Art History, 30(1), 57-82.

Bielsa, E. (2016). Cosmopolitanism and Translation. Investigations into the Experiences of the Foreign. Routledge.

Bordo, S. (1993/2003). Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body. University of California Press.

Bourdieu, P. (1998/2000) La dominación masculina. Anagrama.

Braidotti, R. (2006/2009). Transposiciones. Sobre la ética nómada. Gedisa.

Butler, J. (1993). Bodies that Matter. On the Discursive Limits of «Sex». Routledge.

Cabañas, K. M. (1999). Ana Mendieta: «Pain of Cuba, Body I am». Woman's Art Journal, 20(1), 12-17.

Foucault, M. (1975/2002). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Siglo veintiuno editores Argentina.

Gentzler, E. (2016). Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies. Routledge.

Hall, S. (1996/1997). Who Needs «Identity»? En Hall, S. y Du Gay, P. (Eds.), Questions of Cultural Identity (pp. 1-17). Sage Publications Ltd.

Hirschhorn, M. (1996). Orlan Artist in the Post-human Age of Mechanical Reincarnation: Body as Ready (to be re-) Made. En Pollock, G. (Ed.),

Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist Readings (pp. 110-134). Routledge.

Holliday, R. y Hassard, J. (2001). Contested Bodies. An Introduction. En Holliday, R. y Hassard, J. (Eds.), Contested Bodies (pp. 1-17). Routledge.

Ince, K. (2000). Orlan. Millennial Female. Berg.

Johnston, D. (2013). Professing Translation: the Acts-in-Between. Target: International Journal of Translation Studies, 25(3), 365-384.

Johnston, D. (2017). Prólogo. En Vidal Claramonte, M. C. A., Dile que le he escrito un blues. Del texto como partitura a la partitura como traducción en la literatura latinoamericana (pp. 11-14). Vervuert Iberoamericana.

Jones, A. (1998). Body Art. Performing the Subject. University of Minnesota Press.

Kosut, M. (2010). Extreme Bodies/Extreme Culture. En Moore, L. y Kosut, M. (Eds.), The Body Reader (pp. 184-200). New York University Press.

Kristeva, J. (1980/2004). Poderes de la perversión. Siglo XXI editores.

Martínez Pleguezuelos, A. J. (2021). Translating the Queer Body. Babel, 67(1), 99-117.

Mulvey, L. (1975/1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. En Braudy, L. y Cohen, M. (Eds.), Film Theory and Criticism: Introductory Readings (pp. 833-44). Oxford Up.

Orlan on becoming-Orlan (1995/2007). I do not want to look like... En Fraser, M. y Greco, M. (Eds.), The Body. A Reader (pp. 312-315). Routledge Student Readers.

Orlan (s.f.). Manifiesto of Carnal Art. http://www.orlan.eu/texts/

Raine, A. (1996). Embodied Geographies: Subjectivity and Materiality in the Work of Ana Mendieta. En Pollock, G. (Ed.), Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist Readings (pp. 228-249). Routledge.

Rodríguez Arcos, I. (2019). Traducción y violencia simbólica. Post-traducciones del cuerpo femenino en los medios de comunicación. Comares.

Shildrick, M. y Price, J. (1999) Openings on the Body: A Critical Introduction. En Price, J. y Shildrick, M. (Eds.), Feminist Theory and the Body: A Reader (p. 1-14). Edinburgh University Press.

Shilling, C. (1993/1997). The Body and Social Theory. Sage Publications.

Tymoczko, M. y Gentzler, E. (2002). Translation and Power. University of Massachusetts Press.

Tymoczko, M. (2007). Enlarging Translation, Empowering Translators. St. Jerome.

Vidal Claramonte, M. C. A. (2019). Violins, violence, translation: looking outwards. The Translator, 25(3), 218-228, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2019.1616407?journalCode=rtrn20

— (2018). The Body as a Semiotic System of Representation. En Federici, E. y Parlati, M. (Eds.), The Body Metaphor: Cultural Images, Literary Perceptions, Linguistic Representations (pp. 17-26). Morlacchi Editore.

— (2012). El lenguaje de las revistas femeninas españolas: la (no) traducción como ideología. Meta, 57(4), 1029-1045.

— (2010). Traducción y asimetría. Peterlang.

Wolff, J. (1990). Feminine Sentences. Essays on Women & Culture. Polity Press.

# EDUCACIÓN, ARTE Y ARTESANÍA EN ANNI ALBERS

CLARA HERNÁNDEZ ULLÁN
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

Anni Albers es considerada actualmente una de las artistas y diseñadoras más relevantes del siglo XX, y su importancia y valoración contemporáneas se pueden observar en algunas de las exposiciones dedicadas a ella en los últimos años (como en Tate Modern en 2018-2019[130] o este mismo año en la muestra sobre ella y Josef Albers en el Musée d'Art Moderne de París y el Instituto Valenciano de Arte Moderno[131]). A diferencia de lo que habitualmente ha sucedido con las mujeres profesionales de las artes, y si bien la consideración hacia Anni Albers como artista y diseñadora nunca fue como la de muchos de sus antiguos compañeros de la Bauhaus, sí es cierto que obtuvo en vida un importante reconocimiento profesional por su trabajo textil (por ejemplo, con una exposición monográfica en el MoMA en 1949[132]). Pero además de su obra, resulta de gran interés destacar su pensamiento educativo por el valor que, a través de este, otorgó a las artesanías y al tejido en el marco de las artes y de la estética contemporánea.

Nacida como Annelise Elsa Frieda Fleischmann, Anni Albers entró en la escuela de la Bauhaus en 1922. Tras su formación en el curso preliminar, entró en el taller de tejido en 1923, en donde más tarde fue

[130] https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/anni-albers/exhibition-guide . Anni Albers fue la artista de la Bauhaus elegida por la Tate para conmemorar el centenario de la escuela.

[131] https://www.mam.paris.fr/fr/expositions/exposition-anni-et-josef-albers y https://www.ivam.es/es/exposiciones/anni-y-josef-albers-el-arte-y-la-vida/

[132] https://www.moma.org/calendar/exhibitions/2736 . Véase también la muestra dedicada en este museo al textil en 2019, "Taking a Thread for a Walk": https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5101?

asistente de Gunta Stölzl, directora del taller. En 1929 fue la encargada de enseñar Teoría del Diseño a los tejedores de la Bauhaus, y en septiembre de ese mismo año fue nombrada directora en funciones de este taller. Con la llegada del nazismo al poder en Alemania, se exilió a Estados Unidos con su marido, el también artista y docente de la Bauhaus Josef Albers, donde ambos fueron profesores en la escuela Black Mountain College, en Carolina del Norte. Allí enseñó tejido, dirigiendo el departamento textil desde 1933 hasta 1949. Tras dejar Black Mountain College y trasladarse a New Haven en 1950, se concentró en su obra, pero continuó enseñando a través de lecciones particulares a un pequeño grupo de alumnos en su casa[133].

Si bien Anni Albers no publicó tantos escritos sobre educación artística como Josef Albers, sus textos son de gran importancia para las artes contemporáneas al situar el foco en las relaciones entre las artes y las artesanías, el papel de estas últimas en la formación artística y la naturaleza del tejido en ambos campos. Al tratar el aspecto educativo de Anni Albers, destaca el legado que dejó en ella su formación y experiencia en la escuela de la Bauhaus, viéndose, por ejemplo, en muchas de las reflexiones que realiza sobre las artesanías y su papel en el contexto industrial moderno. Sin embargo, es importante señalar cómo fue desarrollando, a partir de los años treinta, y sobre todo en el contexto de la escuela Black Mountain College, una visión propia y personal de las artes, del aprendizaje y de los tejidos, y cómo su profundo interés en los modos de tejer y sus posibilidades plásticas le llevó a una rica e intensa labor de investigación en torno a ello.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este texto ha sido el de examinar el pensamiento artístico y educativo de Anni Albers con el propósito de identificar cuáles fueron sus ideas clave y cómo las aplicaba en la enseñanza, con el fin de definir una teoría sobre la educación artística de esta artista, artesana y diseñadora. A partir de estas ideas clave, se ha buscado, además,

[133] Biografía de Anni Albers disponible en: https://albersfoundation.org/artists/biographies/ y https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/introduction/

entender las relaciones que Albers estableció entre las artes, las artesanías y los modos de conocimiento que a partir de estas se podían generar.

Para desarrollar este estudio, se han utilizado una serie de textos escritos por la propia Anni Albers que publicó en vida en distintos medios (revistas y libros), así como una entrevista realizada en 1965. A partir de este material, se han extraído las principales ideas de la artista, centrando el análisis de los textos en los aspectos educativos, pero siempre entendiéndolos en el contexto del resto del pensamiento de Albers, con objeto de comprender en profundidad la conexión y las relaciones que estableció entre la práctica artística y la educación.

***FIGURA 1.*** *Anni Albers en su estudio de tejido, en Black Mountain College, 1937. Fotografía de Helen M. Post.*



Fuente: Western Regional Archives, State Archives of North Carolina

# 4. EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE ANNI ALBERS

## 4.1. El proceso y el material como metodología artística y educativa

En su texto de 1944 "One aspect of Art Work", Anni Albers explicaba que, en general, al hablar de educación, esta era entendida como "educación académica", algo que se había convertido en sinónimo de educación "improductiva". El sentido de "improductivo", en este caso, se refería a la idea de que una educación tradicional, basada en el registro de información y la repetición, no producía nada ("We collect rather tan we construct"). Es decir, no proporcionaba una capacidad realmente constructiva que fuera de acuerdo con las necesidades del mundo real, las cuales, en el crítico momento en el que se publicaba el texto, requerían con urgencia de esa capacidad ("Our world goes to pieces; we have to rebuild our world").

Pero esta idea, la de vincular la educación académica tradicional con lo improductivo, frente a los nuevos modelos educativos y artísticos, tenía ya una trayectoria en la propia experiencia de Anni Albers, ya que provenía de las ideas educativas de la Bauhaus, que luego continuarían en gran medida en Black Mountain College de la mano de los Albers. Explicando que "si queremos enseñar a hacer, a formar, tenemos que ir hacia el trabajo artístico, y más específicamente hacia el trabajo artesanal como parte de este"[134] (Albers, 1944:s.p.), Anni Albers señalaba cómo un aprendizaje productivo debía estar fundamentado en la práctica con el mundo real y con sus materiales, y en la capacidad humana de conocerlos, comprenderlos en profundidad y trabajar con ellos.

Este punto resulta especialmente importante, dado que recoge una parte fundamental del legado educativo de la Bauhaus, como es la importancia del trabajo manual y de las artesanías en la formación artística, una visión que implicaba no solo un proceso mental o intelectual a la hora de crear, sino también un modo distinto de percibir y de relacionarse con

[134] Las traducciones de todas las citas de Anni Albers que aparecen en este artículo son de la autora.

el entorno y con sus materiales. La enseñanza en el taller de la Bauhaus había permanecido como uno de los núcleos pedagógicos de la escuela, a pesar de las modificaciones que produjo el giro hacia la industria en 1925, con la reducción del número de talleres y con el nuevo énfasis en la potencialidad industrial de los proyectos (Wick, 1993), y para Anni Albers, igual que para Josef, se convirtió en uno de los pilares de su visión artístico-educativa. Fue esta visión la que aplicaron en Black Mountain College, en donde las artes ocupaban el lugar central de la educación y, dentro de estas, su núcleo eran la experiencia material y la experimentación:

> El trabajo en las artes, además de tener una función propia, puede convertirse en un instrumento de educación general. Por lo tanto, tiene un lugar igual al de los cursos que suelen ocupar el centro del plan de estudios. El trabajo en las artes activa la imaginación y la inventiva y el sentido de la organización; aumenta la sensibilidad de la percepción y la respuesta emocional a la forma (Albers, 1943b:6)[135].

En este sentido, en una entrevista de 1965, comentaba que la enseñanza en talleres, como se había hecho en la Bauhaus, seguía siendo para ella "una excelente manera de enseñar a los estudiantes los principios que subyacen en aquello que los materiales quieren y en aquello que los procesos de manipulación te dicen" (Welliver, 1965:42).

Así, según explica T'ai Smith, en el contexto del ámbito del diseño posterior a la Bauhaus, en el que la artesanía parecía haber quedado desplazada como heredera del proyecto de esta escuela, Anni y Josef Albers trataron de descifrar los métodos de la práctica desde dentro, para hacer que la "teoría" fuera experimental y no preconcebida. Y por este motivo, en los ensayos que componen el primer libro de Anni Albers (*On Designing*, de 1959), el tema de la artesanía aparece constantemente como vía a través de la cual pensar los medios específicos del diseño, como manera de enfocar los procesos y los materiales, explorando los límites de la teoría poniendo en primer plano el proceso, y dando como

[135] Este artículo (publicado en el boletín de Black Mountain College de 1943) no está firmado, pero en la Josef and Anni Albers Foundation es atribuido a Anni Albers (https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/texts/#tab2). Aparece citado entre los papeles de Anni Albers del archivo (fotocopia mecanografiada con notas manuscritas y correcciones: https://albersfoundation.org/resources/archives/papers/anni-albers/IIIb/).

resultado una concepción del medio como espacio de aprendizaje activo (Smith, 2014:157).

De este modo, el contacto con los materiales, la capacidad de análisis visual y táctil de los mismos, la percepción de la realidad circundante y la experimentación fueron los pilares del modelo educativo y artístico que establecieron los Albers en Black Mountain College.

El rol que el propio proceso de una obra tenía en la formación de esta era destacado por Anni Albers:

> El trabajo artístico aborda el problema de una obra de arte, pero sobre todo enseña el proceso de toda creación, el dar forma a lo que no tiene forma. De ella aprendemos que ningún cuadro existe antes de ser hecho, ninguna forma antes de ser modelada. La concepción de una obra sólo da su carácter, no su consistencia. Las cosas toman forma en el material y en el proceso de trabajarlo, y ninguna imaginación es lo suficientemente grande como para saber antes de que las obras estén hechas cómo serán (Albers, 1944:s.p.).

Con el proceso entendido como la metodología en sí de la creación, el peso reposaba en la experimentación y la capacidad del artesano y del artista de entender el material, de saber no solo manejarlo o de conocerlo, sino de saberse guiar por él. El resultado final de la obra no podía ser planificado o concebido a priori, ya que la obra surgiría como tal, con su carácter y con sus cualidades creativas, a partir de su propio desarrollo. Por ello, según explicaba Anni Albers, este mismo proceso enseñaba que, aunque el creador hubiera establecido un rumbo, no podía saber claramente hacia dónde iba, al ser el material y el propio transcurso del trabajo el que lo guiaba.

> Tenemos planes y planos, pero la obra terminada sigue siendo una sorpresa. Aprendemos a escuchar las voces: el sí o el no de nuestro material, nuestras herramientas, nuestro tiempo. Comprendemos que sólo cuando nos sentimos guiados por ellos nuestro trabajo adquiere forma y sentido, que nos equivocamos cuando sólo seguimos nuestra voluntad. (Albers, 1944:s.p.).

La propia metodología artística de Anni Albers estaba basada en este modo de actuación. En la citada entrevista, explicaba que, a menudo, comenzaba de un modo libre, sin plan preciso, entrelazando hilos para ver posibles efectos y, una vez establecidos estos, decidía cómo seguir

y continuaba por esa vía (Welliver, 1965:45). Sin embargo, esto no quiere decir que no hubiera una guía o un elemento que ordenara el proceso y la experiencia de creación, sobre todo en el ámbito educativo. Albers no defendía un procedimiento caótico o confuso, pues esto no garantizaba una buena enseñanza, sino que la libertad completa de creación del estudiante debía combinarse con la orientación por parte del profesor. Su propia experiencia de estudiante en la Bauhaus le permitía valorarlo. Explicaba que, en sus primeros momentos, el taller de tejido en el que ella entró se daba una "manera muy desorganizada de enseñanza" y solo cuando Gunta Stötlz y Benita Otte, antiguas estudiantes de la Bauhaus, que tras esta habían estado en una escuela de tejido y allí habían aprendido acerca de todo el proceso textil, volvieron y tomaron las riendas del taller, se dio una verdadera enseñanza (Welliver, 1965:41). Y por ello insistía en la idea de que la educación fundada en el dejarse guiar por el material no quería decir que esta no debiera tener ningún fundamento, sino que su modo de enseñanza buscaba la experimentación y la libertad de indagación a la vez que se basaba en una estructura, dirigida o marcada por ella. Y así, explicaba:

> Yo les planteo [a los estudiantes] ciertas preguntas y les dejo que las resuelvan, pero estas preguntas se plantean de forma dirigida para que paso a paso puedan responder a algunas preguntas por medio de la experimentación, por medio de las tentativas, etc.; pero la dirección está fijada, mientras que allí [en la Bauhaus, al principio] no había nada fijado (Welliver 1965;41-42).

En este sentido, Anni Albers ensalzaba la capacidad de los materiales utilizados tradicionalmente en las artesanías precisamente por las exigencias que planteaban al que los utilizaba, y por cómo a partir de ellos se podía comprender mejor el proceso constructivo de las obras (hay que recordar que Anni Albers entendía a menudo del proceso creativo como un proceso constructivo, y que a menudo hablaba de los textiles en un sentido arquitectónico, como se ve en su texto "The pliable plane. Textiles in architecture", de 1952).

Argumentando que cualquier material era válido para las bellas artes, explicaba que, sin embargo, estas se habían especializado en unos pocos, que ella denominaba "obedientes" (pintura al óleo, acuarela, arcilla, bronce). Y señalaba cómo aquellos en los que se habían centrado las

artesanías (el trabajo de la madera, el tejido, etc.) eran materiales que se subordinaban con menos facilidad. Este no subordinarse implicaba que el creador debía adquirir un mayor conocimiento práctico sobre el propio material para poder manejarlo, y este proceso tenía un valor por sí mismo, puesto que "la lucha con un material resistente nos enseña mejor una disciplina constructiva" (Albers, 1944:s.p.).

Con esto, Anni Albers ponía de manifiesto, por un lado, que cualquier material era potencialmente un material artístico (y en este sentido incluía, como se verá, el textil tanto entre las obras de artesanía y diseño como en las artísticas) y, por otro, que los materiales asociados a las artesanías tenían una gran capacidad educativa al ser necesario conocerlos y experimentar con ellos para utilizarlos. Y esto (conocer, entender y experimentar) eran las bases de la educación artística para Albers.

***FIGURA 2.*** *Anni Albers y una estudiante en Black Mountain College, c. 1944*



Fuente: The Josef and Anni Albers Foundation

### 4.2. Tejido, artesanía e industria

En su valoración del rol de las artesanías, Anni Albers no rechazó en ningún momento el papel de la industria. En este sentido, continuaba la visión de la Bauhaus de Dessau, al entender que la industria tenía un lugar en la sociedad contemporánea que las artesanías no podían ocupar. "Las artesanías han tenido un largo descanso. La industria las ha sobrepasado. Necesitamos demasiadas cosas con demasiada rapidez como para que cualquier trabajo manual pueda seguir el ritmo. Las artesanías se han retirado, [son] una minoría derrotada" (Albers, 1944:s.p.). Pero aunque admitía que ya no había una dependencia real de sus productos, explicaba que "necesitamos de nuevo su contacto con la materia y su lento proceso de formación" (Albers, 1944:s.p.). Es decir, aunque las artesanías no podían ocupar social y económicamente el lugar que ocupaba la producción industrial, tenían un valor esencial por su capacidad de hacer conocer y experimentar los materiales y, de este modo, por su rol educativo.

La visión de Albers de la industria no implicaba, por otro lado, una aceptación acrítica de toda la producción industrial. Aunque se alejaba de posturas románticas que veían en las artesanías un modo de volver a una sociedad preindustrial (en la línea de William Morris), era crítica con un tipo de industria que producía masivamente para obtener el máximo beneficio económico sin valorar las necesidades reales del público, que, a su vez, consumía demasiado. En esta circunstancia, otorgaba al artista y al artesano un rol importante como creadores de todos los objetos y artefactos de una sociedad, explicando en su texto *Designing*, de 1943, cómo su responsabilidad podía ir aún más allá de lo que habitualmente se consideraba, pues, en tanto que creadores, artistas y artesanos podían generar un cambio en las actitudes que la población tenía hacia las cosas. De este modo, argumentaba que, frente al interés económico que guiaba la producción, el "desinterés" de una persona ajena a este mecanismo económico, como sería el artista o el artesano, podía ser de gran valor para generar una conciencia social

crítica con las consecuencias de los modelos productivos. Así explicaba:

> Estamos acostumbrados a ver cómo se estimulan nuevas necesidades y surgen nuevas formas para satisfacerlas. Nuestro afán de posesión se alimenta constantemente; una y otra vez a lo largo de la historia ha sido una causa subyacente de la guerra. Tendremos que ser más sensibles al efecto de las cosas sobre nosotros y ser conscientes de las implicaciones que conllevan las posesiones (Albers, 1943:3-4).

Y para ello, reclamaba a artistas y diseñadores que, en lugar de ajustar su trabajo a la demanda pública del momento, "tan a menudo malinterpretada e infravalorada por la industria, preocupada por el consumo masivo y rápido", la dirigieran "al verdadero sentido del valor que subyace en la demanda pública" (Albers, 1943:5).

Pero esta crítica iba dirigida más a un modo de producir y de consumir irreflexivo que a la industria en sí, que, desde el punto de vista de Albers, utilizada de manera adecuada podía aportar mucho a la producción de bienes materiales y al diseño. En el caso del textil, defendía que en la formación del tejedor se tuviera en cuenta la realidad industrial, para que este oficio no quedara relegado a una actividad romantizada y nostálgica, sin contacto con la realidad. Por otro lado, Albers entendía que la formación profunda y experimentada en el tejido manual era indispensable para un idóneo desarrollo del industrial. Explicaba que el textil industrial añadía velocidad y proporcionaba una serie de ventajas a nivel técnico y de funcionalidad. Pero a nivel de teoría o de concepto, el textil industrial y manual eran lo mismo, en tanto que estaban basados sobre la misma técnica milenaria de entrelazar trama y urdimbre. "El tejido a mano, el método lento, y el tejido a máquina, el método rápido del mismo proceso, sólo contrastan en la velocidad" (Albers, 1941:1). Y por ello, por ser el mismo proceso, para el estudiante de tejido era necesario conocer en profundidad tanto las características del tejido manual como las potencialidades del industrial. "Por lo tanto, la teoría del proceso constructivo, la creación del boceto puede enseñarse de forma que incluya tanto las posibilidades de la mano como de la máquina" (Albers, 1941:3).

Así, a la hora de enseñar el tejido manual defendía que esta enseñanza no estuviera condicionada por las limitaciones de este método, ni que se redujera a la transmisión de patrones para tejer, sino que consistiera en el "desarrollo de estructuras, desde los tejidos elementales hasta las

derivaciones más complicadas", de forma que se pudiera orientar el trabajo "hacia la iniciativa independiente". (Albers, 1941:3). Incluir la perspectiva industrial en la enseñanza del tejido manual beneficiaría, entonces, a la propia artesanía, ya que "el resultado del trabajo artesanal, el trabajo realizado en contacto directo con el material, [tendría] sentido para una cantidad mucho mayor de personas que si se limitara únicamente al trabajo manual", y también sería beneficioso "desde el punto de vista industrial, [pues] la producción de máquinas [recibiría] un nuevo impulso al recoger los resultados del trabajo íntimo con el material" (Albers, 1938:s.p.).

Esta visión amplia de la enseñanza del tejido a mano, que no excluía las potencialidades industriales en el proceso educativo, seguía la máxima comentada anteriormente de la enseñanza basada en el conocimiento de los materiales y de su contacto estrecho con ellos. Y así, explicaba:

> La capacidad de dar forma a los materiales presupone una capacidad de respuesta hacia el material, una flexibilidad de reacción, y esta flexibilidad es uno de los factores que necesitaremos en los tiempos venideros. A través del trabajo con el material quizás podamos desarrollar esta capacidad de respuesta. Más que el material intangible, que los tonos o las palabras, el material tangible puede enseñar que tiene exigencias y sugerencias propias para su formación, que pide una reacción. Crear significa esta reacción al material más que la ejecución de un sueño […] La forma surge a medida que avanza la obra (Albers, 1941:3).

Para Anni Albers, la capacidad educativa del tejido a mano era uno de sus principales valores como artesanía, en tanto que proporcionaba un proceso que permitía al estudiante acceder a un modo de conocimiento práctico centrado en el material y en su experimentación, abriéndole el camino tanto al tejido manual como al industrial. Y a esta característica atribuía gran parte de su relevancia contemporánea. Así, al ser preguntada por el entrevistador de la entrevista citada si pensaba que se estaba dando un proceso de eliminación del tejedor manual por el papel de la producción industrial, respondía:

> "Tal vez […]; salvo que yo todavía le encuentro un lugar como aquel que utiliza, en lugar de la pintura, un hilo como medio para el arte. Y también, en la educación, creo que la disciplina de la artesanía del tejido es un excelente instrumento de enseñanza" (Albers, 1965:45).

***FIGURA 3.*** *Anni Albers con un telar de cartas en Black Mountain College. Sin fecha .*



Fuente: The Josef and Anni Albers Foundation

De esta manera, para Anni Albers, el valor del textil residía tanto en su capacidad educativa como en la obra en sí, que podía orientarse hacia la funcionalidad o hacia la obra artística. Este último aspecto tiene un gran interés al tratar la problemática de las categorías de los trabajos artísticos según sus medios y según sus funciones sociales, domésticas y culturales. En este sentido, Albers explicaba que "la satisfacción de una demanda limita el producto a la utilidad; el resultado de crear libremente puede ser arte". Y para ella, el tejido a mano podía ir en "ambas direcciones; para convertirse en arte no necesita más que su propio y elevado desarrollo […], para convertirse en utilitario necesita hoy la ayuda de las máquinas si quiere ser algo más que un mero lujo" (Albers, 1941:5). De este modo, el tejido industrial tendría un valor fundamental al proporcionar la posibilidad de desarrollar otros textiles y otras técnicas que a mano serían extremadamente difíciles o inviables. Estas obras debían ser, al modo de ver de Anni Albers, prácticas, duraderas y

con un sentido adaptado al objetivo con el que se crearon. Incluso incidía en que debían ser estéticamente más "anónimas", puesto que su papel era la función, y su lado estético no debía anteponerse a este. Ponía como ejemplo que, si se creaba un objeto (funcional) primando lo estético, (buscando, por ejemplo, que fuera "bellamente decorado a líneas o a cuadros") este pronto adquiriría una "voz propia", y esto, a su modo de ver, podía resultar molesto después de un tiempo, puesto que un objeto así no tenía la capacidad de mantener la atención del observador como la tenía el arte o la naturaleza (Welliver, 1965:46). Es decir, marcaba la diferencia entre las funciones y el fin de cada tipo de creación y el papel que lo estético y la utilidad debían tener en cada caso.

Trabajando tanto en las artes como en las artesanías, Anni Albers no discutía las divisiones que se daban entre ambos ámbitos (o entre arte y diseño). Es decir, no desdibujaba cuáles eran las cualidades y objetivos de cada uno. Sin embargo, tampoco ponía uno por encima del otro, sino que a cada uno otorgaba un lugar de igual importancia para la vida humana. Su visión del arte era el de la búsqueda de lo estético, mientras que la del diseño y las artesanías era la del entendimiento del material y su correcta aplicación a un propósito.

> Toda artesanía es potencialmente arte y, como tal, no se discute ahora. Las artesanías son problemáticas cuando se convierten en un híbrido entre arte y utilidad (lo que una vez fue una unión natural), que no llega al nivel de arte ni al de utilidad claramente definida. (Albers, 1946:26).

Como se ha comentado antes, nunca negó la capacidad del material de las artesanías de convertirse en arte; al contrario, les otorgaba esta cualidad. En su caso, sus obras textiles que ella consideraba piezas de arte las denominaba "pictorial weaving", y su sentido era el de la indagación sobre la forma, el color y la textura. Realizadas entre la década de 1930 y mediados de la de 1960, los "pictorial weaving" tenían como objetivo, según explicaba Albers, que los hilos se entrelazasen y encontraran una forma propia, sin otro fin que el de su propia orquestación, no para sentarse en ellos, no para caminar sobre ellos, sino solo para ser mirados (Coxon y Müller, 2018:13).

Que reivindicara la categoría de arte (como bellas artes) para el textil es significativo teniendo en cuenta la doble barrera a la que este medio se

enfrentaba. Por la tradicional asociación entre las artes textiles y de aguja con las actividades femeninas, su habitual minusvaloración como arte no solo estaba condicionada por su relación con la artesanía, sino por su categoría de "arte femenino", que implicaba nociones contrarias a los estándares convencionales de arte y artista, y situaba el tejido como actividad artística en una posición de inferioridad (Parker, 2019).

En la Bauhaus, se siguió esta misma lógica de asociación de tejido a lo femenino. Ante el miedo de que la escuela se convirtiera en una institución demasiado "femenina" por el gran número de mujeres que solicitaban el acceso (la legislación de la república de Weimar había otorgado a las mujeres la igualdad con respecto a los hombres para el acceso a los estudios), y que esto implicara el desprestigio artístico y laboral de la escuela, Gropius pronto redujo el número de estudiantes mujeres, y recomendó que estas fueran directamente del curso preliminar al taller de tejido o, en su defecto, al de cerámica o encuadernación, dejando los otros, considerados más "masculinos" para los estudiantes varones (Rüedi Ray, 2001:76).

Es este el motivo por el que Anni Albers entró en el taller de tejido, como ella misma explicaba a menudo. Sin embargo, ella nunca aceptó la idea de que su obra, por el hecho de que estuviera realizada en un medio textil, ocupara una categoría inferior en la jerarquía de las artes, ni compartió la idea de que las artes textiles debían estar limitadas a las mujeres, teniendo entre sus estudiantes favoritos de Black Mountain College dos alumnos varones (Sorkin, 2015:167). Tampoco que las artesanías, por el hecho de serlo, tuvieran una importancia menor en la vida humana, y sus reflexiones sobre la capacidad educativa del proceso de tejido y su potencial relación con la industria son un buen ejemplo de ello.

***FIGURA 4**. Anni Albers tejiendo con telar de cartas (telar egipcio) en Black Mountain College*



Fuente: Western Regional Archives, State Archives of North Carolina

### 4.3. La "sensibilidad táctil" y los orígenes del tejido

La enseñanza del tejido debía ser, para Anni Albers, un proceso gradual en el que el comienzo debía ser "lúdico, sin responder a ninguna exigencia de utilidad", sino más a "un disfrute de los colores, las formas, los contrastes y las armonías de las superficies" (Albers, 1941:3). Para ella era importante generar lo que consideraba el primer y "siempre el más importante placer" a partir de las cualidades físicas de los materiales, que de base no necesitaba "más que la técnica más sencilla" pero que debía "mantenerse a través de la más complicada", pues "justo esta satisfacción que proviene de las cualidades materiales es parte de la satisfacción que obtenemos del arte" (Albers, 1941:3). En un estadio más avanzado, ya podían, a su modo de ver, surgir las consideraciones sobre la utilidad y los objetivos funcionales de las obras. Si bien, según

explicaba, para el estudiante la idea de utilidad tenía un efecto más limitante que motivador, argumentaba que las reflexiones conscientes sobre la función y sobre los objetivos de utilidad tenían un efecto estimulante en etapas posteriores, tal y como lo tenía el material en sí. Así, "las exigencias impuestas por el uso práctico dan a la obra una cierta dirección, no pensada antes de que surgiera el problema, en cuanto a la construcción, la elección del material, el color y la forma" (Albers, 1941:3).

En Black Mountain College, Albers desarrolló una metodología educativa de gran interés que basó en gran medida en la idea de la sensibilidad hacia las superficies textiles, hacia la textura, una visión de la capacidad pedagógica del tacto que provenía de su experiencia en la Bauhaus y que desarrollaría profundamente a lo largo de su carrera (Healy, 2016). Tal y como explicaba (Welliver, 1965:43), dado que en un principio no había telares en la escuela, se vio obligada a desarrollar otros enfoques de enseñanza. Así, instaba a los estudiantes a salir y buscar todo tipo de materiales, y con hierbas, virutas de metal, papel enrollado o maíz se generaban, a partir de una estructura rectangular, elementos visualmente similares a las estructuras textiles, lo cual les permitía trabajar sobre conceptos relacionados con las apariencias de los tejidos.

Esta idea de la sensibilidad táctil hacia las texturas es el concepto al que dedicó un capítulo en su obra más conocida, *On weaving*, publicada en 1965, aportando además una serie de imágenes que ejemplificaban el tipo de superficies textiles que transmitían esta idea (con algunos ejemplos de esos tejidos con hierba, con virutas de metal o papel, como los ejercicios de Black Mountain College). Aquí explicaba el valor de esta "tactile sensibility", de la facultad de los materiales y del contacto con ellos para enseñar a recuperar esa capacidad humana perdida a partir del alejamiento de ellos y del trabajo manual. "Ciertamente, nos hemos vuelto cada vez más insensibles en nuestra percepción por el tacto, la sensibilidad táctil. No es de extrañar que una facultad que está tan en desuso en nuestro ajetreo cotidiano esté deteriorándose". El motivo de esto, según ella, era la falta de contacto real y habitual con los materiales, puesto que estos "llegan a nosotros ya molidos y desmenuzados y

triturados y pulverizados y mezclados y cortados, de modo que solo nos queda el final de la larga secuencia de operaciones desde la materia hasta el producto". Así, "a menos que seamos productores especializados, nuestro contacto con los materiales es rara vez más que un contacto con el producto acabado", y si bien "la industria moderna nos ahorra un trabajo interminable […], como un Jano de dos caras, también nos impide participar en la formación del material y deja inútil nuestro sentido del tacto y, con él, las facultades formativas que este estimula". (Albers, 1974:62).

A la sensibilidad táctil proporcionada por el contacto con el material textil, se unía, como parte del desarrollo educativo del tejedor, el conocimiento de los orígenes de esta técnica, en tanto que este proporciona una visión global del proceso que habría conducido al momento actual de esta artesanía. Según explicaba, indagar en los orígenes de esta técnica permitía especular e imaginar las posibles situaciones, necesidades y razonamientos que habrían conducido a unos modos y usos de los materiales sobre los cuales se habrían desarrollado las técnicas y estrategias que todavía hoy se utilizan. "Para quienes nos preocupamos en nuestro trabajo por la aventura de la búsqueda, volver a los comienzos es vernos reflejados en el trabajo de otros, no en el resultado sino en el proceso" (Albers, 1974:52). De algún modo, para Albers, examinar y preguntarse por los inicios permitía repensar todo el desarrollo de esta artesanía desde el comienzo, pero no por tener la perspectiva del final o del resultado actual en mente, sino como ejercicio para investigar las potencialidades y las posibilidades a partir de las cuales fue tomando forma. Sobre el valor que esta exploración hacia los orígenes podía tener para el aprendizaje, explicaba:

> Me parece interesante observar los primeros intentos en la historia, no por la historia en sí, es decir, por mirar hacia atrás, sino por mirar hacia adelante desde un punto muy lejano en el tiempo para experimentar indirectamente el regocijo del logro alcanzado paso a paso. Esto es aprender. Y yo intento que mis alumnos también hagan este viaje hacia atrás en el tiempo, hacia los inicios del textil. ¿Cómo empezó todo? (Albers, 1974:52).

Por este motivo, estudió con dedicación e investigó en profundidad las técnicas y los textiles antiguos, mostrando un especial interés en los

tejidos precolombinos. De hecho, la inspiración que encontró en ellos le llevó a ofrecer a sus estudiantes de Black Mountain College una práctica ampliada del tejido, que iba más allá de aquella de la Bauhaus, y que incluía una formación no solo en los telares de bastidor europeos sino también en los telares de cintura utilizados por comunidades indígenas de Bolivia, México y Perú (Sorkin, 2015:167).

De este modo, la comprensión profunda del tejido implicaba, para Albers, por un lado, un conocimiento práctico basado en la experiencia, en la que el sentido del tacto y su capacidad sensitiva tenían un papel fundamental. Y por otro, en un conocimiento histórico y una indagación imaginativa sobre los procesos con los que en el pasado se generaron las técnicas y métodos utilizados en el momento actual.

***FIGURA 5.*** *Anni Albers en su estudio de tejido, en Black Mountain College, 1937. Fotografía de Helen M. Post.*



Fuente: Western Regional Archives, State Archives of North Carolina

## 5. CONCLUSIONES

A través de los escritos de Anni Albers, se puede comprender la profundidad y la personalidad del pensamiento educativo de esta artista, artesana y diseñadora, quien, partiendo de la base pedagógica de la Bauhaus, desarrolló un modo propio de entender la educación artística. El trabajo manual y las artesanías ocupaban para ella un rol fundamental en esta formación, en tanto que eran las que podían proporcionar al estudiante un conocimiento real, práctico y experiencial de los materiales. De este modo, en un mundo contemporáneo dominado por la industria, las artesanías tenían un valioso papel educativo, que podía ir más allá de la enseñanza de los oficios artesanos en sí, ya que, para Albers, su capacidad formativa las situaba en la base de toda educación artística y en diseño.

Anni Albers aplicó sus ideas y prácticas artístico-educativa en la enseñanza del tejido, con la que buscó conectar el saber artesanal con las potencialidades de la industria textil contemporánea. En este campo, destaca su reflexión sobre la capacidad de la sensibilidad táctil para la formación, y sobre la indagación en los orígenes y los principios de la técnica como forma de acercamiento al tejido.

Se puede concluir señalando que la relevancia del pensamiento artístico-educativo de Anni Albers no es menor que su importancia como figura artística para el panorama cultural del siglo XX. El interés que tienen sus ideas sobre la formación con las artesanías son de gran valor tanto para la historia del arte contemporánea como para la educación artística actual, al poner de manifiesto los distintos modos de conocimiento que la experiencia y la experimentación con los materiales pueden generar, y la importancia que este saber tiene en un mundo contemporáneo en el que se utilizan cada vez más productos y se conoce cada vez menos cómo y con qué se han creado.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D PID2019-104506GB-I00 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## 7. REFERENCIAS


Albers, A. (1938). Work with Material. Black Mountain College Bulletin. 5. Disponible en: https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/id/656/rec/7 y en https://albersfoundation.org/artists/selected-writings/anni-albers/

Albers, A. (1941). Handweaving Today: Textile Work at Black Mountain College. The Weaver. 6(1). Disponible en: https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/texts/#

Albers, A. (1943). Designing. Craft Horizons. 2(2). Disponible en: https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/texts/#tab1

Albers, A. (1943b). Black Mountain College. Black Mountain College Bulletin. 2(3). Disponible en: https://digital.ncdcr.gov/digital/collection/p249901coll44/id/916/rec/34 y en https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/texts/#tab2

Albers, A. (1944). One Aspect of Art Work. Design. 4(2). Disponible en: https://albersfoundation.org/teaching/anni-albers/texts/#tab3

Albers, A. (1946). Constructing textiles. Design. 47(8)

Albers, A. (1974) [1965], On weaving, Studio Vista Publishers.

Coxon, A. y Müller-Schareck, M. (2018). Anni Albers: A Many-Sided Artist. En Coxon, A., Fer, B. y Müller-Schareck, M. (Eds.) Anni Albers. (pp. 12-19). Yale University Press / Tate Modern.

Healy, C. (2016). 'Through One's Own Fingertips'?: Haptic Perception In The Art And Thinking Of Josef And Anni Albers. Harts and Mind. The Journal of Humanities and Arts. 2(3).

Parker, R. (2019). The Subversive Stitch. Embroidery and the Making of the Feminine. Bloomsbury.

Rüedi Ray, K. (2001). Bauhaus Hausfraus. Gender Formation in Design Education. Journal of Architectural Education. 55(2). 73-80.

Smith, T. (2014). Bauhaus Weaving Theory. From Feminine Craft to Mode of Design. University of Minnesota Press.

Sorkin, Jenni (2015). Weaving. En Molesworth, H. y Erickson, R. (Eds.) Leap Before You Look. Black Mountain College, 1933-1957. (pp. 166-181). Yale University Press / Institute of Contemporary Art Boston.

Welliver, N. (1965). A conversation with Anni Albers. Craft Horizons, 25(4) (Entrevista)

Wick, R. (2016). Pedagogía de la Bauhaus. Alianza.

# FOTOGRAFÍA, IDENTIDAD Y POST-TRADUCCIÓN: SUBVERTIR LA *MALE GAZE* DESDE EL ARTE

IRENE RODRÍGUEZ ARCOS
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los Estudios de Traducción vienen manteniendo desde hace algún tiempo debates sobre dónde deberían situarse los límites de la disciplina y qué objetos de estudio se podían abarcar para no diluir un área de conocimiento a la que le había costado establecerse de forma independiente y no quedar encasillada en la Lingüística (Bassnett, 2014). Cada vez son más los enfoques interdisciplinares que adoptan nociones de otras áreas (Gambier y van Doorslaer, 2016), gracias a nuevos giros, como el «Translational Turn» de Bachmann-Medick (2009) o el concepto de post-traducción de Gentzler (2016), que permite analizar los intercambios lingüísticos y culturales propios de la era global:

> Translation scholars need to look beyond the linguistic and literary to the music, lights, set, costumes, gestures, make-up, and facial expressions to better understand this new intercultural and intersemiotic age of translation. As the media changes, so too do the performance options increase, and more dynamic theories of translation and internationalization are needed for the future (Gentzler, 2016, p. 217).

Con esta amplitud de miras en mente, que ya han contemplado voces como Bassnett y Johnston (2019) con el «Outward Turn», en el presente capítulo nos centraremos en los diálogos que la disciplina, más concretamente entendida en este sentido amplio, puede mantener con el arte. Autoras como Vidal Claramonte ya han aplicado las nuevas definiciones a este terreno (2019), y nos concierne especialmente lo que podemos extrapolar a otros ámbitos de la disciplina, como puedan ser la publicidad o el consumo de masas. Estos cruces no son en absoluto

novedosos, como advertía Berger (1972) en su ya canónico *Ways of Seeing*. Lo que sí resulta de extrema utilidad es estudiar ramas como la fotografía o la semiótica en la medida en la que pueden convertirse en un antecedente teórico que nos permita estudiar objetos de estudio híbridos y multimodales, como ya se ha hecho anteriormente en Traductología, por ejemplo, al concebir el cuerpo como un texto, una superficie de lectura y reescritura de discursos que puede, por lo tanto, ser traducido (Vidal, 2018; Rodríguez Arcos, 2019; Martínez Pleguezuelos, 2022). Esta será la hipótesis de la que partiremos, pero también nos proponemos estudiar qué discursos son los que se inscriben en los cuerpos representados y reflexionaremos también sobre la autoridad de hacerlo, de quién tiene el poder de decidir qué es aceptable. Mirar, estar en el relato, para decirlo con Estrella de Diego (2011), será la clave de este capítulo. Para lograr nuestro objetivo nos hemos acercado al trabajo de varias artistas feministas del siglo XX que utilizan su propio cuerpo para inscribir en él la ideología y los discursos, a modo de denuncia contra códigos sociales impuestos. Aunque hay varios nombres interesantes y que merecen lecturas detenidas, por razones de extensión nos centraremos en una trayectoria: la de Cindy Sherman.

## 2. LECTURA Y RE-ESCRITURA DE DISCURSOS TRANSGRESORES EN EL CUERPO FEMENINO

Existe una necesidad acuciante de educar nuestra mirada porque lenguaje e imagen son universos construidos; algo que, en otras subáreas de la disciplina, como la esfera publicitaria, nos puede ayudar a comprobar hasta qué punto la mediación, la manipulación y la seducción son especialmente críticas. Asimismo, conviene recordar de la mano de Berger (1972) que la figura femenina solía aparecer como objeto mirado para el goce masculino. Por esta razón también hemos escogido a esta artista: porque al inscribir ideología sobre su propio cuerpo subvierte la relación tradicional entre artista-objeto. Es observada, pero solo como ella quiere, por sí misma; es ella la que decide cómo actuar, y desafía la mirada cómoda y privilegiada del espectador masculino, esa «male gaze» del célebre artículo de Mulvey (1999/1975) que espera encontrar una modelo bella, pasiva y relajada. En este sentido, destacamos dos

obras de fotografía de reciente publicación que premian una «female gaze»: *Firecrackers: Female Photographers Now* (Rogers y Houghton, 2017) y *Girl on Girl: Art and Photography in the Age of the Female Gaze* (Jansen, 2017). La primera incide en que la industria de la imagen, a pesar de contratar a una gran cantidad de mujeres, pocas veces las premia, por lo que Rogers lanza en 2011 la plataforma *Firecrackers* con el fin de financiar y apoyar proyectos fotográficos por y para ellas. De ahí nace el libro, contando esas historias, de índole social, política y personal, con el trabajo de treinta artistas que exploran a un Otro marginado sin representación en los discursos.

Por otro lado, Jansen (2017) nos trae a una nueva generación de fotógrafas que han crecido en una cultura saturada de medios de comunicación, redes sociales y *selfies* que, como veremos al finalizar el capítulo, han sido el objeto de los últimos trabajos de Cindy Sherman publicados en la revista femenina *Vogue*. Se recoge la obra de cuarenta artistas que utilizan la fotografía e Internet para analizar cuestiones identitarias y el impacto que la cultura de la imagen ha tenido en la esfera del arte contemporáneo. La «female gaze» a la que hace alusión el título del volumen no ha de entenderse solamente como un antónimo de la «male gaze» de Mulvey, sino también como una perspectiva que cuestiona por qué miramos a las mujeres de cierto modo y los medios de los que disponemos para desnaturalizar esos mecanismos arraigados.

Precisamente esas preguntas son las que nos formularemos en este capítulo, con imágenes de Sherman en las que no solo no le importa incomodar al público, sino que lo busca, desdibuja las líneas entre lo cómico y lo abyecto, en el sentido que le otorga Kristeva (2004/1980). Subvierten y perturban porque juegan con el cuerpo «grotesco» de Bakhtin (1984), cambiante y sangrante, ese que el hombre teme porque no puede predecir ni controlar (Holliday y Hassard, 2001, p. 5). Un cuerpo que asimismo es el principio de toda subjetividad (Merleau-Ponty, 2002), que nos sitúa en relación con el mundo (Vidal Claramonte, 2003) y del que no nos podemos desprender, por mucho que la sociedad presione a miles de mujeres cada día para mutilarlo y castigarlo, porque determinadas élites económicas hacen que esté «sobresignificado» e «hipernormado» (*ibid.*, p. 53). Que podamos hablar en términos de

«sociedad somática», es del todo lógico, para decirlo con Turner (2009). Nos preocupa nuestro cuerpo de forma individual y social. Hemos hecho de él un espacio de representación, lucha, identidad y poder. Un territorio que, en este sentido, no deja de estar constituido por las fuerzas del discurso y el lenguaje y, por lo tanto, de la post-traducción.

## 3. EL *BODY ART*: SUBVERSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES TRADICIONALES

En el *Body Art* encontramos un terreno pantanoso, en el que «el espacio de lo representado es sustituido directamente por el objeto real» (Aguilar 2008: s.p.): en este caso, el cuerpo femenino, que se convierte en un espacio de re-escritura o post-traducción de la ideología que la artista quiere transmitir. Se trata, pues, en palabras de Aguilar (2008), de una "representación que no representa, sino que muestra». Para analizar esta corriente, nos advierte Jones (1998, p. 11), es necesario tener en cuenta el contexto histórico, social y cultural. Y es que somos testigos de una modernidad líquida (Bauman 2014/2000) en la que la velocidad e instantaneidad no solo son características del consumo, sino también de la movilidad física y virtual o de las relaciones humanas. Así, comprobaremos su reflejo en esta corriente artística, en la que según Aguilar (2008: s.p.), «los valores líquidos son extrapolables al arte, que ya no es eterno como los lienzos». En este sentido, las artistas feministas nos resultan llamativas, ya que su obra, sus cuerpos, a no ser que permanezcan grabados o fotografiados, no perduran en el tiempo como los lienzos que acabamos de citar. Desafían las representaciones artísticas tradicionales de la figura femenina que la reflejan como una escultura o una modelo inerte sin vello, inmutable, siempre joven, «closed and sealed» (Holliday y Hassard, 2001, p. 5). Ellas, por el contrario, se atreven a mostrar el lado grotesco, pero, también lo natural del cuerpo cambiante con el paso del tiempo, lactante, en menstruación. Una representación que la sociedad ha excluido y considerado abyecta, y que se nos ha enseñado a no mirar (Shildrick y Price, 1999, p. 7).

Hablar del cuerpo, y más concretamente, hablar del cuerpo femenino, supone hablar del poder y de quién tiene autoridad para representarlo

(Holliday y Hassard, 2001, p. 2). Cabe puntualizar que somos conscientes de que la concepción del cuerpo femenino varía histórica, social y culturalmente (Wolff, 1990, p. 132-133), además de que para autoras como Butler (1993), el género se construye mediante actos performativos y reiterativos. A Sherman le preocupan estas cuestiones: su relación con la identidad, la imagen social distorsionada de los medios de comunicación, la construcción del género, etc. y, mediante su cuerpo y la fotografía, empieza a formularse ciertas preguntas:

> The performance of the body is thus seen to be a way to interrogate the social situation of the subject and is, correspondingly, adopted as a key strategy for feminists and other artists intent on addressing the particularities of their bodily codings (per 1970s identity politics, primarily gays and lesbians, blacks, Asian-Americans, and Chicanas/os). The performative and activist body merge (Jones, 2001/1997, p. 38).

## 4. LA FOTOGRAFÍA DE SHERMAN CONTRA LA *MALE GAZE*

Para abordar una obra tan extensa, en primer lugar, hemos ofrecido una clasificación temática que además es bastante aproximada en términos cronológicos, lo nos permite abarcar de forma global diferentes tendencias y los aspectos más representativos de cada bloque.

### 4.1. Sátira y re-presentación mediática de lo Real

Cuando se somete a un análisis detenido, la fotografía empieza a desvelar las grietas que esconde su ideología, de la misma manera que el lenguaje revela lo no dicho cuando lo sometemos a un proceso de traducción. En estos términos cuestiona Morris la cultura de los medios de comunicación y las imágenes distorsionadas que crean de la realidad en su estudio sobre la obra de Cindy Sherman:

> When we do see something on television or in the media, it often becomes real to us, even if it's fiction. Why do we search for truth in the photographs? Why do we want to believe that photos are mirrors of reality? (Morris, 1999, p. 11).

Por medio de la fotografía como herramienta, más que como una forma de expresión (Lowry, 1999), Sherman no solo nos hace reflexionar sobre

«la retórica falsa de la cultura y el lenguaje visual de los medios de comunicación, que van creando un cuadro irreal pero atractivo de quiénes queremos ser» (Vidal Claramonte, 2003, p. 48), sino también sobre cuestiones de representación e identificación con el propio cuerpo:

> Sherman's work was seen as being symptomatic of a new and radically deconstructive approach to the photographic image, an approach which employed strategies of pastiche and appropriation to deconstruct our relationship to mass media images and which invited us to enter into a self-reflexive relationship with the image itself (Lowry, 1999, s.p.).

Mediante el uso de distintos atuendos, Cindy Sherman se transforma en personajes de lo más variopintos contándonos historias que no tienen ni principio ni final, dejando que el espectador construya sus propias narrativas (Morris, 1999, p. 12) y convierta su propio cuerpo en texto. Tanto es así que no titula sus obras con más referencias que un «Untitled» en letra cursiva y un número, que nos orienta cronológicamente en el momento vital de producción de la artista, pero que al público inexperto poco o nada podría decirle. Se trata, en definitiva, de que el espectador decida qué lectura otorgar a la fotografía, aunque esto le haya costado duras críticas a la artista, dado el alto poder evocador (y a la vez ambiguo) de sus obras.

Nos referimos en concreto a la polémica que cita Morris (1999, p. 61-62), dada la relación que guardan ciertas interpretaciones con las que pueden hacerse de ciertas campañas publicitarias en las que están presentes la violencia simbólica y el cuerpo femenino. Precisamente eso fue lo que pensó parte del público, que contempló con incredulidad y enfado su *Untitled #9*. En ella, podemos observar a la artista tendida sobre una cama de sábanas negras arrugadas, con el cabello rubio totalmente despeinado, tapándose a la altura del pecho con una de ellas en posición de aparente vulnerabilidad. No está desnuda, pues se intuyen los tirantes de un camisón, y la claridad del día ilumina un rostro en el que el maquillaje de la noche anterior ya ha quedado difuminado.

***FIGURA 1.*** *Untitled #93 (1981).*



Para algunos, la fotografía constituía la representación de una narrativa de agresión sexual, mientras que la propia Cindy Sherman aseguró que, a través de su cuerpo, lo que estaba post-traduciendo eran las consecuencias de una noche de desenfreno y falta de sueño (Morris, 1999, p. 61). El hecho de que la artista no titule sus obras nos lleva a desencuentros de este tipo, así como a no saber con certeza si nos encontramos ante obras de denuncia feminista, pues, según Morris (1999, p. 62), la artista no se declara como tal e insiste en que la lectura de su obra depende del espectador (lo que recuerda a planteamientos sobre la negación de lo Real y la desacralización de los originales que planteaba Vidal en «Violins, violence, translation»: comprobamos que las relaciones con la post-traducción van en múltiples direcciones). Por esta razón, y porque el traductor debería ser un lector crítico, este habrá de ser especialmente hábil para discernir dónde se encuentran los significados que, a primera vista, permanecen ocultos entre las grietas de la semiótica y lo no dicho del lenguaje. En palabras de Morris, parece que nuestra artista parece quiere hacer lo mismo: «certainly photograph is a two-dimensional medium, but the genius of Cindy Sherman is that if you cut her photographs, they are sure to bleed» (Morris, 1999, p. 112).

Entre 1977 y 1980, Cindy Sherman trabaja en sus *Untitled Film Stills*, una serie de 69 fotografías en blanco y negro que, en ocasiones, se sitúan

en localizaciones urbanas o en estancias de la casa y parodian escenas fílmicas. Se trata, de alguna manera, de copias sin sus originales, pues no reproducen de forma exacta ninguna película en concreto, pero se inspiran en el cine. Según Cruz (2001/1997, p. 3), a veces parece sugerir que hay alguien más con ella en la habitación y nos incluye en la narrativa: «Sherman encourages our participation by suggesting, through the deliberate nature of her poses, that she is the object of someone's gaze» (*id.*). Así, la artista nos trae los planteamientos teóricos de Berger (1972) y nos dice, de alguna forma, que está siendo vigilada, mirada, probablemente por un sujeto masculino, y que ella solo aparece (y no actúa) en la imagen. De esta manera, acabamos de comprobar cómo, una vez más, Sherman utiliza su cuerpo para post-traducir una ideología en concreto.

**FIGURA 2.** *Untitled Film Still #21* (1978).



**FIGURA 3.** *Untitled Film Still #54* (1980).



Entre 1980 y 1981 produjo las *Rear Screen Projections*, su primer trabajo en color, y vamos viendo a una mujer atrapada en su propio cuerpo, que siente su falta de poder ante las representaciones que la configuran (Vidal Claramonte, 2003, p. 48) y las va deconstruyendo, hasta 1982, en la serie *Pink Robes*, la primera vez que se permite aparecer sin maquillaje (Lowry, 1999). Esto supone un punto de inflexión en su trabajo, por lo que vendrá a continuación. En esta serie, la artista pretende mostrar los descansos de las modelos en medio de sesiones de fotografías pornográficas. Para ello, decide aparecer descuidada y con aire cansado, buscando así la forma de post-traducir en su rostro las narrativas de la presión a la que están sometidos sus cuerpos: «drawing upon the discourses of the fashion image and the soft porn centrefold, she confronted us with the gradual cracking of the façade: the faces became wrinkled, distorted; the skin was puckered and blemished; the make-up was blotched and botched and trickered down her cheeks» (Lowry, 1999, s.p.).

**FIGURA 4.** *Pink Robes. Untitled #97* (1982).



En 1983 y 1984 y, posteriormente, en 1993 y 1994, grandes casas de moda como Jean Paul Gaultier y Comme des Garçons pidieron a la artista que colaborase con ellas. A pesar de vestirse con prendas de alta costura, Sherman no se sentía cómoda, y en las fotografías puede percibirse cómo encarna una narrativa que la desprende de todo el *glamour* y la sitúa fuera de lugar, reflejando el aburrimiento por la moda y la fiebre por las novedades (Vidal Claramonte, 2003, p. 51). Lo mismo sucedió cuando trabajó con *Vogue* y *Harper's Bazaar*: su obra constituía la más pura antítesis de una campaña de moda (Cruz, 2001/1997, p. 8).

***FIGURA 5.*** *Cindy Sherman en colaboraciones de alta costura (Balenciaga)*





## 4.2. Etapa de oscuridad y abyección

En 1985, con *Fairy Tales*, comienza la etapa de oscuridad y disrupción de la artista, a pesar del poder evocador que pueda tener el nombre de la serie. Nos advierte Cruz de que Sherman busca esas «horrific creatures

[that] we encounter in the more gruesome tales» (2001/1997, p. 9). Veremos entornos naturales, menos iluminación y, sobre todo, artificialidad. La artista empieza a recurrir a otros objetos y atrezo. Su humanidad se fusiona con la de las muñecas (*ibid.*) hasta que, como comprobaremos en sus últimas etapas, desaparece por completo para dejarles paso a estas y a las prótesis: «using all the tools of theater — dramatic lighting, vivid color, costumes, prostheses, wigs, and pros— she creates obviously phony, but no less disturbing images that are also humorous» (Cruz, 2001/1997, p. 9).

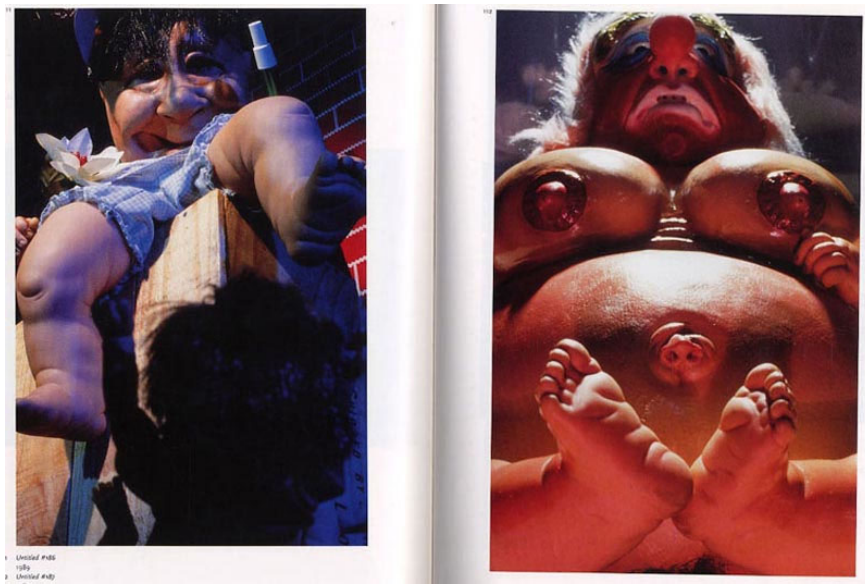
En estas series aún queda parte de lo cómico, pero Sherman ya empieza a desdibujar límites y a incorporar en gran medida el terreno de lo abyecto (Kristeva, 2004/1980). Lo que sigue, *Disasters* (1986-1989), no es más que un paso adelante en la representación de lo grotesco, del cuerpo fragmentado y de criaturas híbridas entre humanos y muñecas. Como espectadores nos incomoda, porque Sherman nos muestra en ocasiones lo que, en teoría, debería permanecer en el interior de nosotros mismos, en el área de lo privado y, de esta manera, pasa a formar parte de lo público. Como afirma Kristeva, lo «abyecto» no es otra cosa que eso, ambigüedad y desconcierto:

> Frontera, sin duda, la abyección es ante todo ambigüedad, porque aun cuando se aleja, separa al sujeto de aquello que lo amenaza —al contrario, lo denuncia en pleno peligro—. Pero también porque la abyección en sí misma es un mixto de juicio y de afecto, de condena y de efusión, de signos y de pulsiones. Del arcaísmo de la relación pre-objetal, de la violencia inmemorial con la que un cuerpo se separa de otro para ser, la abyección conserva aquella noche donde se pierde el contorno de la cosa significada, y dónde solo actúa el efecto imponderable (Kristeva, 2004/1980, p. 18).

Como ejemplos representativos de estos híbridos hemos tomado sus *Untitled* #□□0, *Untitled* #□□□ o *Untitled* #□□□. Nos contemplan desproporcionados rostros con sonrisas malévolas desde arriba, o un payaso (#□□□), que debería estar alegre, nos mira con una expresión entre la tristeza y el terror. Vemos prótesis de piernas de bebé demasiado cerca de la cabeza, los juegos de luces son francamente perturbadores, dos pechos de mujer desafían el género de los sujetos representados o,

donde esperamos encontrar el ombligo, aparece una prótesis a medio camino entre un hocico y una nariz.

**FIGURA 6**. *Untitled #186* y *Untitled #187* (1989).



La representación de lo abyecto va más allá de las partes corporales que solemos esconder o que sexualizamos en nuestra cultura: en este caso, nos estamos refiriendo a los fluidos, que Cindy Sherman recupera, como veremos, en los *History Portraits*. Porque, en palabras de Kristeva (2004/1980, p. 21), «lo abyecto nos confronta con esos estados frágiles en donde el hombre erra en los territorios de lo *animal*». Es, en términos de Kosut (2010), una dialéctica continua entre lo que la autora llama el «body interiorised» frente al «body spectacularised»: «a new set of uniquely distorted body representations has invaded the visual realm: bodies that are interiorized (reduced to a set of organs, blood, and tissue) and bodies that are spectacularized (expected to undergo radical transformations) » (Kosut, 2010, p. 190). Y no solo es que nuestra artista haga público lo privado, sino que lo hace con cierto aire violento, que se torna más monstruoso con el paso de los años. Como afirma Lowry, puede verse una progresión en el trabajo de Sherman «from the body as

image and surface through to a representation of the fantasy of the body that was concealed beneath that surface» (1999, s.p.).

Sherman fotografía en estas series partes del cuerpo fragmentadas, descolocadas o escondidas entre los desechos, como en *Untitled #□90*, o en *Untitled #□□5*, en la que los fluidos son vómitos y aparece basura de la noche anterior en una playa. Una muñeca con expresión de terror es el reflejo de unas Ray-Ban de sol en el suelo. De esta manera, la artista denuncia distintas formas de violencia: hacia el cuerpo, hacia el planeta, o hacia la mujer (por ejemplo, en *Untitled #□□□*, donde aparece tirada una muñeca hinchable tras lo que podría ser un acto sexual violento con restos de pintalabios en la boca).

***FIGURA 7**. Untitled #175, 1987 y Untitled #188 (1989).*



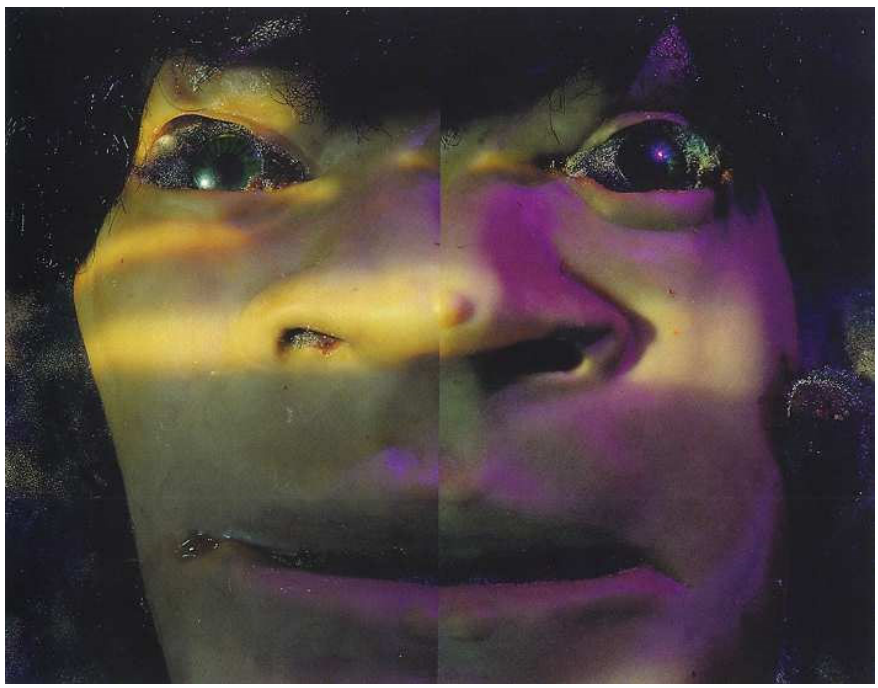


También encontraremos representaciones en las que solo tenemos determinadas partes del cuerpo en forma de prótesis a las que se les otorga un especial protagonismo, como *Untitled* #□□□o *Untitled* #□□*0*. Seguimos situándonos en entornos oscuros. En la primera observamos lo que parecen ser dos nalgas con protuberancias rosadas, que podrían ser granos, y un rostro femenino en último plano a la izquierda. En *Untitled* #□□*0*, una prótesis facial extremadamente plana, con ojos verdes vidriosos, que, en lugar de tener las cuencas con un blanco natural, aparecen rellenas de una arena grisácea, la nariz aplastada con un grano, y la boca entreabierta excesivamente ancha y aplanada.

***FIGURA 8.*** *Untitled #177 (1987).*



***FIGURA 9.*** *Untitled #180 (1987).*



Por último, cabe destacar en esta serie su *Untitled* #□□□, en la que después de una noche empiezan a verse los primeros rayos de sol y en el suelo hay varias bolas de papel arrugado. También se intuyen alambres, cables y algunos electrodomésticos viejos. Un traje de chaqueta, camisa y falda, levemente arrugado, sin su dueña: es finalmente la ausencia del cuerpo, del que solo queda la ropa.

***FIGURA 10.*** *Untitled #168 (1987).*



4.3. HISTORY PORTRAITS

Después de estos *Disasters,* Sherman produjo *History Portraits* (1989-1990), 35 obras que constituyen interpretaciones únicas de retratos históricos, valiéndose también de atrezo y maquillaje, volviendo al color y al tono humorístico. En *Untitled #222* se convierte en una mujer del barroco luciendo unas prótesis del pecho al aire y, en *Untitled #225,* con pelo rubio y rizado al más puro estilo Boticelli, se ríe de nosotros con una prótesis de pecho femenino al aire que emana leche, dentro de la iconografía religiosa de las vírgenes lactantes como la *Virgen de la*

*Leche* de Berruguete. Las representaciones en el arte son recurrentes y repetitivas y, como veremos, de esta esfera pasan a la publicitaria. Sin embargo, lo que hace Sherman es sátira con ellas. Desafía la representación tradicional artística del cuerpo estático, cerrado, inmutable, e introduce un fluido femenino, que a su vez es cómico.

**FIGURA 11.** *Untitled #222 (1990) y Untitled #225 (1990)*





4.4. *SEX PICTURES*

En 1992, en cambio, vuelve a la etapa oscura y disruptiva con *Sex Pictures*: «using anatomically detailed mannequins and body parts from medical catalogues, she constructed hybrid dolls. Rather than having sex, these figures proudly *show* their sex» (Cruz, 2001/1997, p. 12). En *Untitled #250*, sobre un lecho de pelo, vemos tendidas prótesis de un rostro masculino anciano de cabello largo canoso, un tronco con senos femeninos, unas caderas sin piernas con vulva poblada y una cadena de objetos fálicos introducidos en ella. En *Untitled #2*□□se observan dos caderas contrapuestas, una masculina y otra femenina, ambas con vello púbico. Suponemos que la femenina tiene insertado un tampón, ya que se intuye el hilo para tirar de él. En la esquina superior derecha nos mira un rostro de un solo ojo.

**FIGURA 12.** *Untitled #250 (1992). También podría interpretarse como una post-traducción de El origen del mundo de Gustave Courbet (1866).*



Gustave COURBET. *El origen del mundo*. Paris. Museo d'Orsay.



***FIGURA 13.*** *Untitled #263 (1992).*



Como argumenta Kristeva, en estos casos,

> no es por lo tanto la ausencia de limpieza o de salud lo que vuelve abyecto, sino aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden. Aquello que no respeta los límites, los lugares, las reglas. La complicidad, lo ambiguo, lo mixto (Kristeva, 2004/1980, p. 11).

Por último, entre 1994 y 1996, Sherman trabajó en las *Horror and Surrealist Pictures*, con muñecas desmembradas testigos de actos violentos, partes internas expuestas, etc. Se trata, en palabras de Lowry (1999, s.p.), de «a reading of the image as an index of traumatic memory, of something we have forgotten, and which is struggling to return». Como habíamos adelantado, Sherman experimenta con las prótesis y la violencia de forma cada vez más explícita. En *Untitled #□□5* aparece una muñeca de tipo *Barbie* con la cara rasgada, pechos exageradamente grandes y pezones protuberantes, tumbada con las piernas abiertas hacia arriba y con la zona del pubis violentada, no sabemos si quemada o perforada. En *Untitled #□□□*, le ha quitado una de las capas del rostro a un muñeco de bebé y lo ha rasgado a conciencia. Los ojos aparecen enrojecidos y uno está ligeramente entrecerrado. A la zona de la nariz y de la boca le ha añadido una nueva prótesis, como si lo que hubiera ocurrido debajo fuera demasiado horrible para presenciarlo: «whereas before we were presented with the consequences of acts of violations, here we seen to be placed as witnesses of crimes enacted before our very eyes» (Lowry, 1999, s.p.).

***FIGURA 14.*** *Untitled #335 (1999) y Untitled #316 (1995)*





### 4.5. Últimos trabajos: Internet, *selfies*, Instagram

En febrero de 2018, *Vogue* (N.º 359) encabezó su portada con el texto «Por AMOR al ARTE», y dedicó varias páginas a hablar de colaboraciones entre casas de moda y artistas en términos de apropiación y representación: «Las obras de Andy Warhol, Keith Haring, Tarpé Mills y Cindy Sherman saltan del plano al volumen y protagonizan las creaciones más espectaculares de esta temporada. Un ejercicio apropiacionista que dota a estas imágenes de nuevos significados» (p. 61). De esta manera, si Berger (1972) nos advertía de que las representaciones en el arte eran recurrentes, y que de ahí saltaban al terreno publicitario, ahora vemos cómo las reescrituras vuelven a dar un paso más y están presentes en el terreno de la moda y el consumo de masas, como se afirma en la redacción del artículo: «el arte ha sucumbido a la reproducción en serie […], ve cómo se desvaloriza el aura mágica que le confería su irrepetibilidad». Así, vemos la «alta cultura filtrada para las masas» (Vogue, p. 62).

El número incluye una entrevista a Cindy Sherman (pp. 82-83) en relación con uno de sus últimos trabajos: los *selfis*, en esta era del aparentar, de la instantaneidad, de los *smartphones* y de las redes sociales, en la que todo puede compartirse al momento. Las aportaciones de la redacción no pasan desapercibidas, por demostrar profundidad y nivel cultural: «El hecho de trabajar con una sola foto, sometiéndola a una serie de algoritmos y extrayendo así una sucesión de imágenes distintas, bebe de un proceso que es propio de nuestros tiempos, en los que la identidad superficial y la verdad tienden a abigarrarse y desagregarse» (p. 83).

Como se puede observar en el cuerpo del texto, mientras se recuperaba de una lesión, Sherman, que era víctima de un profundo aburrimiento en el hospital, experimentó con la red social Instagram y los filtros que esta le ofrecía. Lejos de utilizarlos para parecer más bella, encontró en estas herramientas una forma digitalizada, fácil y accesible de actualizar su obra. Irónicamente, comienza la entrevista afirmando: «En realidad odio los selfis». Y añade: «Me dicen —replica con tono inocente—: '¡Pero si tú eres la reina del

autorretrato!’ —y añade con apatía—, me da un poco de vergüenza que piensen eso de mí».

***FIGURA 15.*** *Extracto de la entrevista publicada en Vogue (N.º 359, febrero de 2018, pp. 82-83).*



AGENDA — *Arte*

# EL ESPEJO DEL ALMA

A TRAVÉS DE UNA SERIE DE SELFIS, LA ARTISTA *CINDY SHERMAN* EXPLORA LA ESCURRIDIZA NATURALEZA DE LA APARIENCIA EN TIEMPOS DE INSTAGRAM.

En realidad odio los selfis», dice Cindy Sherman, a pesar de sus últimas obras. «Me dicen –replica con tono inocente–: '¡Pero si tú eres la reina del autorretrato!'» –y añade con apatía–, me da un poco de vergüenza que piensen eso de mí».

Sherman, a punto de cumplir 64 años, se ha ganado a pulso un lugar en el arte contemporáneo con sus fotografías, en las que casi exclusivamente se retrata a sí misma. Lo hace caracterizada de payaso, de antiguas estrellas de Hollywood o de un sinfín de personajes difíciles de describir en pocas palabras. Pero sus instantáneas, defiende, no la muestran a ella: solo pretende exponer los cambios que la cultura ejerce sobre nuestra apariencia.

El pasado verano, Sherman volvió pública su cuenta de Instagram y empezó a subir autorretratos invariablemente distorsionados o exagerados. Comenzó a crear estas imágenes a principios de año, tras vivir la experiencia de prestar su rostro a las artes de una maquilladora. «Me quedé muy impresionada con lo que hizo conmigo», recuerda. Una semana después, un amigo le enseñó la aplicación Facetune y empezó a experimentar con esta y otras herramientas para retocar los rasgos faciales en sus redes sociales.

A través de Photoshop, Sherman es capaz de alterar cada pequeño detalle, pero estos otros instrumentos se dirigen a necesidades más específicas. «Solo sirven para embellecer», dice. Y aun así, la artista ha sido capaz de burlar sus funciones para obtener resultados nada ortodoxos –muchas veces, incluso grotescos–. La mujer que construye tiene la piel hinchada, la nariz torcida, los ojos humidos. En

**«MUCHA GENTE ME DICE QUE SOY LA REINA DE LOS SELFIS, PERO ME DA UN POCO DE VERGÜENZA QUE PIENSEN ESO DE MÍ»**

ocasiones, esos mismos seres emergen de las cabezas o se estampan en los cuerpos.

En resumen, sus retratos rezuman patetismo, y es significativo que la artista realizara muchos de ellos mientras se recuperaba de una lesión: «Estaba todo el rato tumbada, sin nada que hacer y jugando con el móvil», cuenta. «Ahora tengo la sensación de estar buscando algo más, de llevar el experimento hacia otro lugar». Su último proyecto, que hizo para la revista *W* y se muestra ahora en estas páginas, juega con el fenómeno digital conocido como 'plandid' –una fotografía 'planificada' para parecer cándida que se ha convertido en una nueva versión del selfi–. Imágenes calculadas para desprender una estudiada indiferencia y

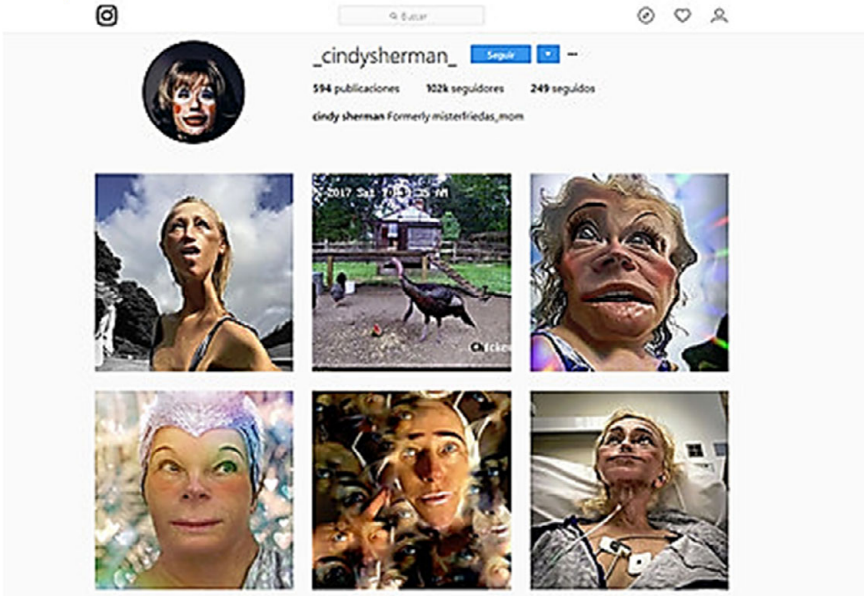
**«EMPECÉ A ALTERAR FOTOS CON APLICACIO MIENTRAS ME RECUPE DE UNA LESIÓN. EST TODO EL RATO TUMB JUGANDO CON EL MÓ**

los sujetos retratados parecen no cuenta de la cámara. Nos enfrent pues a las muñecas rusas de la ap física: una mujer –o tal vez mujer posa ante su propio teléfono mie retrata un tercero para el que apa estar posando. Pero Sherman se tra humilde y casi se desentiende nuevas acciones digitales. «Son »

82

Por último, recogemos parte de su Instagram, donde percibimos cómo, efectivamente, esta red social le ha servido para digitalizar su obra, hacerla accesible para el consumo de masas y sigue siendo crítica con la fiebre por la homogeneidad y la belleza.

***FIGURA 16.*** *Captura del perfil de Instagram de Cindy Sherman en 2017, cuando decidió hacer pública su cuenta.*




## 5. APLICACIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A través de paradas significativas en la obra de la artista hemos observado cómo algunos conceptos de la esfera artística están ya profundamente superados y pueden cruzar los muros de nuestra disciplina. El hecho de que el objeto re-presentado ya sea una post-traducción de lo Real, que se difuminen los límites entre original y copia o normalizar las re-escrituras, como las que hace Sherman en *History Portraits*, constituye un debate filosófico ya mantenido del que la Traductología puede aprender (Vidal Claramonte, 2019).

Como podemos comprobar, la post-traducción supera géneros, fronteras y volúmenes. Entender que es posible representar discursos en imágenes, desde una mirada «outwards», y concibiendo el cuerpo femenino como un espacio de escritura y lectura, que es lo que nos hemos propuesto demostrar en estas páginas, nos proporcionará las claves necesarias para estudiar desde una óptica traductológica otras esferas de gran interés en la era global. Desde las reescrituras de la mujer en el terreno publicitario y las presiones a las que se halla sometido su cuerpo, hasta el arte post-traducido en la era de masas,

los videojuegos y la cultura pop, son áreas en las que abunda la semiótica, la intertextualidad y el cruce de fronteras. Educar la mirada no solo se convierte en una necesidad, sino en un deber en la sociedad actual de la imagen.

## 8. REFERENCIAS


Aguilar García, T. (2008). Cuerpo y tecnología en el arte contemporáneo. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 17. http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=37

Bachmann-Medick, D. (2009). Introduction: The Translational Turn. Translation Studies, 2(1), 2-16.

Bakhtin, M. (1984). Rabelais and His World. Indiana University Press.

Bauman, Z. (2014/2000). Liquid Modernity. Polity Press.

Berger, J. (1972). Ways of Seeing. Penguin Books.

Butler, J. (1993). Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex". Routledge.

Bassnett, S. (2014). Translation Studies at a Cross-Roads. En Brems, E., Meylaerts, R. y van Doorslaer, L. (Eds.), The Known Unknown of Translation Studies (pp. 17-27). John Benjamins.

Bassnett, S. y Johnston, D. (2019). The Outward Turn in Translation Studies. The Translator, 25(3), 181-188, https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13556509.2019.1701228

Cruz, A. (2001/1997). Movies, Monstrosities, and Masks: Twenty Years of Cindy Sherman. En Cruz, A., Smith, E., y Jones, A. (Eds.), Cindy Sherman. Retrospective (pp. 1-17). Thames & Hudson.

De Diego Otero, E. (2011). No soy yo. Autobiografía, performance y nuevos espectadores. Siruela.

Gambier, Y. y van Doorslaer, L. (2016). Disciplinary Dialogues with Translation Studies. The Background Chapter. En Gambier, Y. y van Doorslaer, L. (Eds.), Border Crossings. Translation Studies and Other Disciplines (pp. 1-21). John Benjamins.

Gentzler, E. (2016). Translation and Rewriting in the Age of Post-Translation Studies. Routledge.

Holliday, R. y Hassard, J. (2001). Contested Bodies. An Introduction. En Holliday, R. y Hassard, J. (Eds.), Contested Bodies (pp. 1-17). Routledge.

Jansen, C. (2017). Girl on Girl: Art and Photography in the Age of the Female Gaze. Laurence King.

Jones, A. (2001/1997). Tracing the Subject with Cindy Sherman. En Cruz, A., Smith, E., y Jones, A. (Eds.), Cindy Sherman. Retrospective (pp. 33-53). Thames & Hudson.

Kosut, M. (2010). Extreme Bodies/Extreme Culture. En Moore, L. y Kosut, M. (Eds.), The Body Reader (pp. 184-200). New York University Press.

Kristeva, J. (2004/1980). Poderes de la perversión. Siglo XXI editores.

Lowry, J. (1999). From the Site of Desire to the Scene of Destruction: Photography and the Work of Cindy Sherman. En The Hasselblad Award 1999. Cindy Sherman. Hasselblad Center.

Martínez Pleguezuelos, A. J. (2021). Translating the queer body. Babel, 67(1), 99-117.

Merleau-Ponty, M. (2002). Phenomenology of Perception. Routledge.

Morris, C. (1999). The Essential. Cindy Sherman. Harry N. Abrams.

Mulvey, L. (1999/1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. En Braudy, L. y Cohen, M. (Eds.), Film Theory and Criticism: Introductory Readings (pp. 833-44). Oxford Up.

Rodríguez Arcos, I. (2019). Traducción y violencia simbólica. Post-traducciones del cuerpo femenino en los medios de comunicación. Comares.

Rogers, F. y Houghton, M. (2017). Firecrackers: Female Photographers Now. Thames & Hudson.

Shildrick, M. y Price, J. (1999). Openings on the Body: A Critical Introduction. En Price, J. y Shildrick, M. (Eds.), Feminist Theory and the Body: A Reader (pp. 1-14). Edinburgh University Press.

Turner, B. S. (2009). The Sociology of the Body. En Turner, B. S. (Ed.): The New Blackwell Companion to Social Theory (pp. 513-532). Blackwell Publishing.

Vidal Claramonte, M. C. A. (2019). Violins, violence, translation: looking outwards. The Translator, 25(3), 218-228, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13556509.2019.1616407?journalCode=rtrn20

— (2018). The Body as a Semiotic System of Representation. En Federici, E. y Parlati, M. (Eds.), The Body Metaphor: Cultural Images, Literary Perceptions, Linguistic Representations (pp. 17-26). Morlacchi Editore.

— (2003). La magia de lo efímero: representaciones de la mujer en el arte y literatura actuales. Universidad Jaume I, Servicio de comunicación y publicaciones.

Wolff, J. (1990). Feminine Sentences. Essays on Women & Culture. Polity Press.

# DISEÑADORAS ANDALUZAS EN ACTIVO, UNA ESTRATEGIA HACIA UN DISEÑO INTEGRAL E INTEGRADOR

MARÍA AGUILAR ALEJANDRE
*Ingeniería del Diseño. Universidad de Sevilla.*
MARÍA F. CARRASCAL PÉREZ
*Historia, Teoría y Composición Arquitectónicas. Universidad de Sevilla*
SILVANA RODRIGUES DE OLIVEIRA
*Proyectos Arquitectónicos. Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Como ocurre en casi todas las áreas del conocimiento, el reconocimiento del papel que juegan las profesionales mujeres ha llegado con mucho retraso. Esto sucede con especial incidencia en aquellos campos del saber de reciente formulación, como es el caso del diseño. Esta disciplina podría etiquetarse de muy joven en España y con no más de dos siglos otros lugares del mundo si asociamos el nacimiento del diseño al surgimiento de los procesos de producción industriales, desvinculándolo así parcialmente de las entonces ya existentes y consagradas artesanías (Sellers, 2018).

En España, donde la industrialización llegó más tarde que al resto de países vecinos de Europa, el diseño también se encontró con obstáculos históricos y políticos que dificultaron aún más su desarrollo. Sin embargo, en las décadas de los 70 y 80 el diseño español experimentó una etapa de florecimiento y efervescencia donde empezó a haber una cierta presencia de mujeres diseñadoras que continúa y prolifera en la actualidad. El tiempo, sin embargo, ayudado por otros factores, ha terminado por invisibilizar a una gran mayoría de estas mujeres (Jimeno, 2014). Afortunadamente, gracias al trabajo de distintas investigaciones estas diseñadoras, así como sus contextos y obras, están saliendo poco a

poco a la luz, es el caso, por ejemplo, del artículo *Diseñadoras españolas en la Transición* (Hervás y Blanco, 2021). También, algunas iniciativas como la plataforma española Gráficas en Negro (2020) o hechos como el reconocimiento de la trayectoria de Marisa Gallén con el Premio Nacional de Diseño[136] en 2019 son un claro ejemplo de que el diseño en clave femenina en España se encuentra en el comienzo de un proceso de reivindicación y despegue.

En cualquier caso, esto no sucede por igual a lo largo y ancho del territorio español, existiendo lugares donde la concentración de actividades e investigaciones en torno al diseño en general, y al diseño en clave femenina en particular, es mayor que en otros. La bibliografía especializada destaca tres grandes polos del diseño en España donde distintos investigadores apuntan a la existencia de diseñadoras: Cataluña, la Comunidad Valenciana y la Comunidad de Madrid, especialmente en sus capitales respectivas: Barcelona, Valencia y Madrid; lugares también donde el binomio desarrollo industrial y cultural se ha producido con mayor ímpetu. Un claro ejemplo de ello fueron la exposición *¡Mujeres al proyecto!* comisariada por Marcelo Leslabay (2007) o el catálogo *Women Made. Dones dissenyadores a Catalunya i Balears* (Balaguer y Museu de les Arts Decoratives, 1999).

Otros territorios de la península ibérica con fuerte tradición en disciplinas del hacer y donde las mujeres también han sido y son protagonistas creadoras están aún por explorar y desvelar. Es el caso de Andalucía, una región con una rica cultura material, que se subió al carro del diseño algo más tarde que otras de sus antecesoras mencionadas más arriba. Sin embargo, hoy en día, existen numerosas profesionales del diseño realizando trabajos de calidad desde el sur del país que aún no han sido desveladas ni provistas de herramientas para la formación de redes especializadas.

Por este motivo, un grupo de profesoras de la Universidad de Sevilla, tomando consciencia de esta situación, se planteó la necesidad de llevar a cabo un conjunto de iniciativas que pudieran contribuir al estado actual

[136] Solo una mujer lo ha recibido hasta entonces en la categoría de profesionales, Pati Nuñez en 2007.

de las mujeres diseñadoras andaluzas. Inspiradas por iniciativas como *Madame Architect*[137] o *Ladies and Wine and Design*[138] donde las profesionales del diseño se reúnen para conocerse y darse soporte unas a otras, surge en 2020 el proyecto red *Diseño y Mujer en Andalucía*[139].

Se trata de un proyecto red inspirado en el espíritu de la Bauhaus, la escuela alemana de diseño que justo en el año del lanzamiento del proyecto cumplía su centenario. De la Bauhaus se toma esa idea de diseño total y humanista que atraviesa todas las esferas de la vida: desde un pequeño cenicero a una ciudad, pasando por una vivienda (Vadillo, 2022). También se hereda voluntariamente de la Bauhaus el propósito del trabajo colaborativo que no niega la obra individual, sino que crece en compañía de otras que se nutren de su mismo contexto y vicisitudes, lo que en palabras del diseñador cordobés Juan Cuenca es "una forma de trabajo de todos en todo" (Cuenca y Aguilar, 2019). Y, por último, la escuela bauhausiana sirve de inspiración en tanto y en cuanto fue el primer centro docente de diseño donde se abrieron las puertas a hombres y mujeres por igual y donde las estudiantes llegaron a ser la mitad del alumnado ejerciendo un importante papel (Vadillo, 2016). Estas tres ideas bauhausianas: diseño total, trabajo colaborativo e igualdad implementadas en Weimar, Dessau y Berlín hace cien años sirven de impulso hoy para desvelar el diseño femenino en Andalucía, tierra de creadoras.

La comunidad autónoma de Andalucía cuenta hoy en día con diversos centros de formación de los que emanan distintas profesionales del diseño. En la región andaluza se encuentran en el ámbito universitario facultades de Bellas Artes, escuelas de Arquitectura y escuelas de Ingeniería. También juegan un papel importante en la formación de profesionales las escuelas de arte y otros centros especializados en diseño de moda. Multitud de diseñadoras salen de estas aulas, aunque muchas de ellas emigran a algunos de los polos destacados del país donde se les ofrecen mejores oportunidades laborales. Otras, se quedan

[137] https://www.madamearchitect.org/

[138] https://ladieswinedesign.com/

[139] https://www.instagram.com/dmujerand/?hl=en

e integran en empresas o bien desarrollan proyectos autónomos propios. Tanto unas como otras adolecen de un apoyo institucional y profesional específico que *Diseño y Mujer en Andalucía* trata de paliar en la medida de sus posibilidades.

## 2. OBJETIVOS

Ante la situación anteriormente descrita se plantea desde el equipo impulsor de la iniciativa un conjunto de objetivos que pudieran desarrollarse en el corto plazo, pero con una visión de futuro que permitiera que el proyecto siguiera creciendo en el tiempo, siendo flexible a las distintas circunstancias que pudieran surgir. De esta forma, los objetivos primeros del proyecto se plantean con la premisa de que fueran realizables todos en un primer año y, en función de su éxito, se irían consolidando y ampliando. Así, el proyecto red *Diseño y Mujer en Andalucía* presenta tres objetivos principales los cuales podrían resumirse en: desvelar lo oculto, iniciar la generación de redes y abordar el diseño de una forma integral. Todo ello en clave femenina y desde el territorio andaluz.

### 2.1. Desvelar lo oculto.

Según la historiadora del diseño Isabel Campí, existe una gran resistencia a la hora de señalar y destacar trabajos de calidad realizados por diseñadoras mujeres de forma que la historia termina por dejarlas en el olvido y, por tanto, la sociedad acaba por no conocerlas (Campí y Salinas, 2010). Esto ocurre por diversos motivos. Por ejemplo, cuando trabajan en pareja con sus compañeros hombres hay una tendencia a identificar el resultado del trabajo solo con la figura masculina (Hall, 2021). También sucede que las posiciones de poder dentro del campo del diseño son ocupadas mayoritariamente por hombres debido, en parte, al fenómeno de los techos de cristal, lo que se traduce en comisarios, escritores, integrantes de jurados, etc. que eligen para sus exposiciones, catálogos, textos y premios fundamentalmente a sus colegas masculinos (Fiell y Fiell, 2019). Es por ello importante recurrir a estrategias de visibilización de las mujeres profesionales en el mundo del diseño, que se conozcan y reconozcan al mismo

tiempo para que también la sociedad y los ámbitos profesionales las sientan suyas.

En el territorio andaluz, se cuenta hoy con mujeres profesionales en todos los ámbitos del diseño que están ejerciendo una labor de altísimo nivel y que no están siendo visibilizadas por una sociedad que, si bien no es generalmente consciente de que detrás de los objetos, los espacios y las ciudades hay personas que los diseñan, mucho menos lo es de que son mujeres las que lo hacen. El primer objetivo de *Diseño y Mujer en Andalucía* es precisamente quitar ese velo, desvelar lo oculto.

### 2.2. GENERAR REDES.

Asociados a los procesos de invisibilización de las mujeres creadoras suelen ir ligados los fenómenos de aislamiento e individualidad. El trabajo en soledad sin referencias de ningún tipo suele producir una falta de valoración propia. Hasta que no se ve que hay más personas creando en tus mismas circunstancias se suele vivir bajo un continuo síndrome de la impostora. Por este motivo, el segundo objetivo de este proyecto es construir redes de mujeres diseñadoras andaluzas. Estas redes que fomentan la cohesión sirven de apoyo y soporte, pero también generan vínculos y contextos identitarios.

Espacios de co-working específicos para mujeres como *The Wing*[140] (2016) en Nueva York o *Cowomen*[141] (2018) en Berlín, así como la iniciativa española *A de Arquitectas*[142] han nutrido a *Diseño y Mujer en Andalucía* (2020). Se entiende que su abordaje local puede facilitar la construcción de la red, la coincidencia de objetivos y posibles colaboraciones. Así mismo, otras redes virtuales como pueden ser *Hall of Femmes*[143], *the international Gender Design Network*[144] o *Kerning the Gap*[145] sirven de reflejo para plantear una red que tiene su primer

140 https://www.the-wing.com/

141 https://cowomen.com/

142 https://bit.ly/3FkaUKh

143 https://halloffemmes.com/

144 https://genderdesign.org/

145 https://www.kerningthegap.com/

anclaje en internet, concretamente en una red social, y que facilita la conexión entre diseñadoras que se encuentran diseminadas por un territorio vasto y no siempre bien comunicado.

### 2.3. Diseño integral e integrador

Por último, este proyecto se propone además una consideración del diseño de forma integral y multiescalar, de lo micro a lo macro, de la idea al objeto, de lo doméstico a la ciudad. Con la aparición del diseño y el surgimiento de sus consecuentes especializaciones, las profesionales del diseño tienen cada vez más difícil una relación más integradora con el resto de las subdisciplinas cuando existe un fuerte sustrato común que merece la pena ser compartido.

En este sentido, se habla de diseño integral porque pretende recoger todos los tipos de diseño: gráfico, de producto, interiorismo, museografía, escaparatismo, packaging, ilustración editorial, moda, urbanístico, … a la vez que se habla de diseño integrador en tanto y en cuanto esta visión holística permite acercar a las distintas profesionales del diseño.

## 3. METODOLOGÍA

Para acometer los objetivos enunciados antes fue fundamental, especialmente en relación con el último propósito sobre diseño integral y multiescalar, configurar un equipo de trabajo que contara con académicas de distintas áreas de conocimiento afines al campo del diseño. De esta forma, se armó un grupo de personas pertenecientes a las áreas de dibujo, ingeniería del diseño, estética, proyectos arquitectónicos, proyectos en la ingeniería, composición arquitectónica, etc. las cuales impartían docencia en la Facultad de Bellas Artes, Escuela de Arquitectura y Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla.

Formado el equipo y definidos los objetivos y alcance del proyecto red, se decidió articular para todas sus ediciones (de carácter anual) una fórmula que permitiera un encuentro de mujeres profesionales diseñadoras abierto a público interesado y también una plataforma de

visibilización, comunicación e interacción de las diseñadoras entre ellas y con la sociedad. Esto terminó por formalizarse en unas jornadas *online* de uno o dos días de duración y una galería virtual en Instagram que permanecería en el tiempo.

### 3.1. JORNADAS DISEÑO Y MUJER EN ANDALUCÍA

El encuentro anual *Diseño y Mujer en Andalucía* se concretó en forma de jornadas *online* debido a que la primera edición del proyecto se realizó bajo el estado de pandemia generado por el covid-19. Sin embargo, fue una modalidad que vino para quedarse ya que permitió un mejor y más fácil acceso a diseñadoras de distintas procedencias del territorio andaluz.

La estructura del evento constó de dos partes bien diferenciadas. La primera, estuvo dedicada a la reflexión a través de la participación de una investigadora especializada en la materia (Marisa Vadillo en la primera edición y Josenia Hervás en la segunda) y una institución aliada (AAD Asociación Andaluza de Diseñadores en la primera edición y COAS Colegio Oficial de Arquitectos de Sevilla en la segunda). Mientras la segunda parte se dedicó a la exposición, debate y comunicación de ocho diseñadoras andaluzas en activo que intervinieron en paneles de cuatro integrantes. Estos paneles se plantearon además de para mostrar los trabajos y reflexiones propias a modo de presentación, para compartir experiencias e inquietudes con las compañeras de profesión.

En la segunda edición, esta estructura ya consolidada se desarrolló el primer día, y en un segundo se añadió un taller con dinámicas participativas sobre el Objetivo de Desarrollo número 5 (ODS 5) con título *Igualdad de género y empoderamiento de la mujer,* así como un espacio para diseñadoras emergentes.

### 3.2. PLATAFORMA Y GALERÍA VIRTUAL

A través del perfil *@dmujerand* de la red social Instagram se dio a conocer en cada edición a las protagonistas de esta: las ocho diseñadoras, la investigadora especializada y la institución aliada

(Figura 1). También otros aspectos como los talleres o el espacio para diseñadoras emergentes. El corazón del perfil, en cualquier caso, está dedicado principalmente a las ocho diseñadoras profesionales. Éstas se seleccionan teniendo en cuenta un conjunto de variables que pasan por elaborar un grupo lo más heterogéneo posible en cuanto a especialidad, edad y procedencia dentro del territorio andaluz. Siempre teniendo en cuenta unos criterios mínimos de calidad en sus trabajo, producción o experiencia.

***FIGURA 1**. Mosaico resumen de las diseñadoras que participaron en la primera edición de Diseño y Mujer en Andalucía, así como material corporativo de lanzamiento (primera y última imagen). Esta fotocomposición evoca la galería virtual que puede consultarse en @dmujerand*



Fuente: Elaboración propia a partir de las fotografías enviadas por las diseñadoras.

Entrando en la galería puede observarse cómo cada diseñadora se presenta con una fotografía suya, dos o tres imágenes representativas de su trabajo y un pequeño texto informativo. Las instantáneas de las diseñadoras son autorretratos en blanco y negro donde siempre aparece un espejo. Se trata de una invitación performativa de la artista e integrante del proyecto Macarena Gross[146] que utiliza el reflejo como metáfora del desvelamiento y que sirve como hilo conductor de la propuesta.

Es por tanto la galería virtual el punto donde empieza a tejerse la red que encuentra en las jornadas *online* un lugar de unión simultáneo en el tiempo. A partir de la construcción de estos dos espacios, galería virtual y jornadas, desde donde el proyecto comienza a visibilizar y conectar.

## 4. RESULTADOS

A fecha de redacción de este texto, *Diseño y Mujer en Andalucía* ha conseguido culminar dos ediciones (2020 y 2021) y programa su tercera prevista para el mes de noviembre de 2022. Además, cuenta con presupuesto oficial aprobado por parte de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla y del proyecto de investigación *Artesanas y diseñadoras en Andalucía: de la Bauhaus al siglo XXI. Valores, análisis y archivo interactivo en red.*

En el total de las ediciones celebradas se ha conseguido reunir a dos investigadoras, dos instituciones profesionales, 16 diseñadoras y cinco diseñadoras de trayectoria emergente. Entre las diseñadoras participantes se han cubierto numerosos campos del diseño, estos son: ilustración, diseño gráfico, branding, arquitectura efímera, diseño expositivo, mobiliario, diseño interior, visual *merchandising*, diseño de espacios urbanos, diseño de producto, robótica, diseño de moda, comunicación en diseño, diseño para la infancia, diseño para la

[146] https://macarenagross.com/

accesibilidad, diseño cooperativo, experiencia de usuarios y diseño escenográfico.

Además, se ha barrido una gran área geográfica dentro del territorio andaluz que incluye diseñadoras procedentes de las provincias de Cádiz, Córdoba, Huelva, Sevilla, Málaga y Granada; todas salvo Jaén y Almería. También se ha conseguido representación de un abanico de edades amplio con diseñadoras que van desde la veintena a los cincuenta años (Tablas 1.a y 1.b).

***TABLA 1.a.*** *Diseñadoras invitadas a la I edición de Diseño y Mujer en Andalucía (2020)*

| Nombre de la Diseñadora | Provincia | Año | Especialidad |
|---|---|---|---|
| Granada Barrero Moro (GRANADA BARRERO STUDIO) | Huelva | 1983 | Diseño gráfico de producto e interiorismo comercial |
| Cristina López-Lago (MOTORETA) | Sevilla | 1977 | Diseño de moda infantil |
| Belén Rubiales (MR. WONDERFUL) | Cádiz/Barcelona | 1988 | Diseño de interiores y visual merchandising |
| Virginia Navarro (CUARTO CRECIENTE) | Málaga/ Sevilla | 1976 | Diseño de espacios para la infancia |
| Candelaria López (ARTIPICA CREATIVE SPACES) | Córdoba/ Sevilla | 1982 | Arquitectura efímera, diseño expositivo y mobiliario |
| Cristina Durán (SURGITRAINER SL) | Sevilla/Barcelona | 1995 | Diseño y Robótica, sector sanitario |
| Maribel Moreno (GERENCIA DE URBANISMO) | Sevilla | 1969 | Diseño de espacios urbanos |
| Fani Pérez serna (SQUEMBRI) | Málaga/Granada | 1981 | Ilustración, diseño gráfico y branding |

Fuente: elaboración propia.

***TABLA 1.b.*** *Diseñadoras invitadas a la I edición de Diseño y Mujer en Andalucía (2021)*

| Nombre Diseñadora | Provincia | Año | Especialidad |
|---|---|---|---|
| María Alonso García (PROYECTA 56) | Cádiz | 1988 | Docencia en diseño industrial |
| Mari Cruz Blanco Velasco (ACCESIBILIDAD CON ARTE) | Córdoba | 1981 | Accesibilidad con arte |
| Mercedes Eirín (UNIVERSO EIRÍN) | Sevilla | 1971 | Arte y diseño |
| Reyes Gallegos (PLAN REACTIVA/CIUDAD VIVA) | Sevilla | 1979 | Diseño cooperativo y ciudad |
| Lourdes Bermejo Aparicio (LOULITAS) | Cádiz/Sevilla | 1981 | Diseño de moda |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Julia Rodríguez Pérez (LA EJECUTORA) | Sevilla/Berlín | 1985 | Diseño de escenografía |
| Lucía Ojeda Domínguez (SCOPELY) | Cádiz/Barcelona | 1994 | Diseño de Videojuegos |
| Marisa Jiménez Rodríguez (FACTOR Ñ) | Málaga | 1976 | Diseño gráfico y publicidad |

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los temas tratados por las diseñadoras andaluzas en los paneles de discusión se apuntaron como algunos de los más importantes los siguientes: trabajar en diseño siendo mujer y andaluza haciendo frente a los estereotipos, la necesidad de generar espacios para el encuentro de profesionales mujeres en Andalucía, las diferencias de enfoque en los procesos de diseño entre hombres y mujeres, las dificultades de la conciliación y la falta de apoyo institucional, los infundados prejuicios en el sector sobre la falta de habilidades técnicas de las diseñadoras, etc.

En lo que se refiere a la asistencia de público interesado a las jornadas de la primera edición, se consiguió una asistencia de 217 personas, de los cuales el 81% fueron mujeres, el 17% fueron hombres y el resto prefirieron no decirlo. En la segunda edición, se conectaron un total de 209 participantes, de los cuales, 176 fueron mujeres, 28 hombres, 1 no binarie y 3 prefieren no decirlo. Por otro lado, en lo relativo a la galería virtual, al término de las dos primeras ediciones se habían alcanzado 600 seguidores en Instagram.

## 5. DISCUSIÓN

A la luz del apoyo institucional a través de las convocatorias de financiación alcanzadas, las dos ediciones cumplidas y la amplia asistencia tanto de público interesado como de profesionales invitadas, puede sugerirse que el tema de las diseñadoras andaluzas tiene un gran recorrido por delante y es un ámbito que despierta interés. Si bien es cierto que el porcentaje de público masculino es muy bajo perpetuándose la falsa creencia de que los estudios e iniciativas de género solo están destinadas a mujeres (Fiell y Fiell, 2019). En este sentido, el proyecto red debería reflexionar de cara a futuras ediciones

cómo hacer la iniciativa más atractiva a diseñadores y público masculino afín siendo conscientes de que se trata de un fenómeno de carácter general y fuertemente arraigado. No obstante, a la vista de las diseñadoras mostradas tanto en la galería como en las jornadas podría decirse que el objetivo primero de estas jornadas 'desvelar lo oculto' ha sido cumplido en un porcentaje muy alto.

Respecto al segundo objetivo relacionado con la construcción de redes, el contacto producido entre las diseñadoras participantes, así como con las investigadoras ha propiciado el arranque de una red más que necesaria, como se indicaba en los objetivos de este proyecto. En este sentido, hacemos propias las palabras de las diseñadoras aliadas de Gráficas en Negro (2020):

> "Lo que hemos aprendido es que tenemos que crear redes fuertes entre nosotras -online y offline-; redes que nos permitan la resistencia y alcanzar el prestigio como diseñadoras feministas. El feminismo ha llegado para quedarse e incrustarse en el ADN del diseño y no es solo cosa de mujeres"

Hay que destacar además en este caso que la red propiciada no solo pone en contacto a diseñadoras entre ellas, sino que también implica a otras profesionales del ámbito del diseño como son las académicas y da voz además a colectivos. Se trata, por tanto, de la primera red andaluza de mujeres profesionales del diseño con estas características, reconociendo el trabajo pionero que ya había hecho años antes por provincias el proyecto *Ladies and Wine and Design.*

Sobre el tercer objetivo de tratar el diseño como un elemento integral e integrador, podría decirse que, a la vista de las distintas ramas del diseño tratadas, se ha realizado una aproximación más que válida en este sentido. Además, se aprecian temas específicos de diseño cercanos al ámbito de lo femenino que aparecen en este foro como campañas de ropa interior femenina para la menstruación, productos para el cuidado cotidiano, juguetes sexuales femeninos para mujeres con discapacidad motora o espacios inclusivos y para la infancia. También, procesos que integran e industrializan artesanías de tradición femenina han sido brillantemente gestados por estas autoras.

En todo ello, queda de manifiesto cómo estas diseñadoras toman como punto de partida un escenario creativo muy diverso: las artes plásticas, la fotografía, la escritura, la poesía, el paisaje, la arquitectura, el textil, la vida cotidiana… Su trabajo evidencia una visión integradora del diseño. Despreocupadas por las etiquetas, son capaces de tejer relaciones sólidas entre las disciplinas del diseño (Figura 2).

***FIGURA 2**. Mosaico resumen de las diseñadoras que participaron en la segunda edición de Diseño y Mujer en Andalucía, así como material corporativo de lanzamiento (cuarta imagen). Esta fotocomposición evoca la galería virtual que puede consultarse en @dmujerand*




Fuente: Elaboración propia a partir de las fotografías enviadas por las diseñadoras.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha realizado un recorrido por los antecedentes, objetivos, metodología y resultados del proyecto red *Diseño y Mujer en Andalucía.* A través del discurso narrado se ha expuesto como se ha gestado y desarrollado la primera red andaluza de diseñadoras. Si bien existen otras bajo el carácter de asociación como la AAD, esta es la primera exclusiva de mujeres profesionales del ámbito del diseño en Andalucía. La galería virtual, así como la difusión de las jornadas en formato video[147] que constituyen la iniciativa permiten que el material generado no sólo esté disponible para las integrantes de la red sino para el público especializado y la sociedad.

Por el contenido mostrado en los distintos apartados de este capítulo se muestra cómo iniciativas de este tipo son capaces de desmontar mitos. Existe diseño en Andalucía y existen diseñadoras en España más allá del centro y norte del país, lo cual no significa que la región andaluza adolezca del impulso y apoyo institucional que poseen en materia de diseño otras regiones como Cataluña o la Comunidad Valenciana. Este proyecto red ha pretendido contribuir a mejorar esa realidad sembrando una semilla hacia el cumplimiento de los tres objetivos enunciados: visibilizar a las diseñadoras andaluzas y sus trabajos, generar una red y tratar el diseño desde un punto de vista integral e integrador.

Si bien es cierto que la iniciativa *Diseño y Mujer en Andalucía* presenta cierto margen de mejora, todo lo conseguido hasta ahora ofrece y multiplica en un campo y un sector donde casi todo está por hacer en cuestión de género. La implicación de público masculino o la representación de diseñadoras profesionales provenientes de provincias como Jaén y Almería son cuestiones detectadas y apuntadas para su perfeccionamiento futuro. Sin embargo, el proyecto red aquí presentado continuará la senda iniciada dando respuesta al llamamiento que en este sentido hacen otras colegas (Arias Laurino et al., 2017):

[147] https://bit.ly/3yaAY97

> "Es necesario reconstruir las historias, generar un corpus propio y compilar. Es prioritario visibilizar y publicar porque lo que no está publicado no existe. El cambio de paradigma llegará una vez que las mujeres tengan un reconocimiento justo de sus logros y que ocupen en igualdad de condiciones espacios de decisión"

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

*Diseño y Mujer en Andalucía* ha sido financiado durante las dos primeras ediciones, y la tercera que está actualmente organizándose, por la Unidad de Igualdad de la Universidad de Sevilla dentro de su convocatoria de ayudas para el desarrollo de iniciativas en materia de igualdad de género. En la segunda edición se contó además con financiación del V Plan Propio de Investigación de la Universidad de Sevilla mediante una ayuda de divulgación científica. Para la tercera edición se une al apoyo económico el proyecto de investigación autonómico *Artesanas y Diseñadoras en Andalucía: de la Bauhaus al siglo XXI. Valores, análisis y archivo interactivo en red* liderado por la profesora Marisa Vadillo Rodríguez.

Además de los apoyos económicos, este proyecto no podría haberse llevado a cabo sin el soporte de los dos grupos de investigación implicados en el mismo: Creación, arte gráfico, estética y género (Crearesgen HUM-1025) y Ciudad, arquitectura y patrimonio contemporáneos (CAPC, HUM-666). Además, han colaborado: AEDI-Asociación de Estudiantes de Diseño Industrial de Sevilla, AAD-Asociación Andaluza de Diseñadores, Cátedra UNESCO CREhAR y Colegio Oficial de Arquitectos de Sevilla.

Por último, las autoras de este texto quieren mostrar su agradecimiento a todas las personas que han participado en el proyecto: diseñadoras, conferenciantes y público; además de agradecer muy especialmente al equipo organizador, estudiantes y profesores, por su implicación, compromiso y motivación.

## 8. REFERENCIAS


Arias Lurino, D., Mariani, F., Moisset, I., Muxí, Z. (2017). Sillas fantasmas. Una antología hegemónica. Res Mobilis: Revista Internacional de Investigación en mobiliario y objetos decorativos 7 (VI), 151-178 https://doi.org/10.17811/rm.6.2017.151-178

Balaguer, C. y Museu de les Arts Decoratives (1999). Women made: dones dissenyadores a Catalunya i Balears. Govern Balear, Consellería de la Presidencia, Comissio Interdepartamental de la Dona

Campí, I. y Salinas, O. (2010). Diseño e Historia: tiempo, lugar y discurso. Designio

Cuenca, J. y Aguilar, M. (2019). Procesos. Taller de Diseño de mobiliario con Juan Cuenca. RU books

Fiell, C. y Fiell, C. (2019). Women in Design. From Aino Aalto to Eva Zeisel. Laurence King Publishing Ltd

Gráficas en Negro (2020). No será global, ni para todas las personas, si no diseñamos con perspectiva de género. En Moscoso del Prado, A. From Spain with Design: ¿Refleja la imagen de España lo que diseñamos? (pp.145-156)

Hall, J. (2021). Woman Made. Great Women Designers. Phaidon.

Hervás, J. y Blanco, S. (2021). Diseñadoras españolas en la Transición, 1982-1992. Proyecta 56, an Industrial Design Journal 1, 38-49. Universidad de Cádiz. https://doi.org/10.25267/p56-idj.2021.i1.5

Jimeno, P. (2014). Pioneras del diseño industrial en España. I+Diseño 9 (VI), 81-94.Universidad de Málaga. https://doi.org/10.24310/Idiseno.2014.v9i.12582

Leslabay, M. (2007). ¡Mujeres al proyecto! Diseñadoras para el hábitat. Gobierno de Canarias

Sellers, L. (2018) Women design : [pioneers in architecture, industrial, graphic and digital design from the twentieth century to the present day]. Frances Lincoln

Vadillo, M. (2022). El origen del humanismo de la Bauhaus (1919-1933) en la cultura clásica griega: una mirada a través del alumnado femenino. Revista Humanidades 12 (1), e49256. Universidad de Costa Rica. https://doi.org/10.15517/h.v12i1.49256

Vadillo, M. (2016). Diseñadoras de la Bauhaus: Historia de una revolución silenciosa. Cántico.

VV.AA. (2020). Design(h)ers: a celebration of women in design today. Viction:ary

# LOS MANIFIESTOS ARTÍSTICOS DE SONIA DELAUNAY: ¿LA VERDADERA CREADORA DEL SIMULTANEÍSMO?

ANDREA HORAS GONZÁLEZ
*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

A inicios del siglo XX, el matrimonio Delaunay creó el Simultaneísmo, que buscaba agrupar todas las artes y pretendía transgredir la frontera entre éstas y la vida, inundando de colores y formas la realidad. Su afán holístico acaba siendo uno de los pilares sobre los cuales se sostendrá este nuevo movimiento artístico. Si bien la historia del arte contempla tanto a Robert como a Sonia Delaunay como los iniciadores de dicha filosofía, e incluso si en ocasiones se ha referido a él como la mente pensante detrás de este movimiento, al detenernos a explorar concienzudamente las actuaciones artísticas de Sonia, se nos hace evidente que tuvo un papel esencial en el desarrollo del Simultaneísmo. Su figura alcanza tal peso en la defensa y propagación de esta tendencia artística que, con esta investigación, hemos llegado a plantearnos si se la pudiera considerar como su verdadera instigadora.

Esta investigación halla su origen en una previa aproximación a la figura de Sonia Delaunay que llevamos a cabo para estudiar la etapa que la artista pasó en España (muy poco estudiada hasta la fecha). Al realizarla, nos percatamos de la poca visibilidad que se le ha dado a Sonia pese a su gran contribución al mundo del arte desde numerosas y diferentes disciplinas. Estando más familiarizados con la obra de Robert, nos sorprendió no estarlo tanto con la de Sonia precisamente cuando la trayectoria de ésta es más extensa y diversa. Es por este motivo que quisimos estudiar su importancia dentro del movimiento que ella y su marido crearon.

## 2. OBJETIVOS

Partiendo de esta intuición iniciática, el objetivo que nos proponemos es el de estudiar si la trayectoria artística de Sonia constata el indispensable y sin embargo maquillado protagonismo que jugó la artista en la concepción de este nuevo movimiento artístico.

Sus obras, a diferencia de las de su marido, muestran un persistente afán por expandir el espíritu simultaneísta a todos los campos de la vida. Permaneciendo Robert en la disciplina pictórica, Sonia lleva a cabo múltiples proyectos que tocan diferentes disciplinas artísticas y que, de alguna manera, se transforman en sólidos manifiestos simultaneístas. Nuestro objetivo es, a través de algunos casos, mostrar que es ella quien da vida a esta nueva práctica artística.

## 3. METODOLOGÍA

A la hora de estudiar a parejas de artistas comprometidas con un mismo movimiento artístico, separar la trayectoria u obra de uno respecto a las del otro puede resultar un terreno espinoso. La gran mayoría de exposiciones que se han llevado a cabo sobre el Simultaneísmo han incluido obras tanto de Sonia como de Robert y, de esta manera, la imagen trasladada al público ha sido la de un tándem indivisible. Prueba de ello son muestras como la que tuvo lugar en abril de 1982 en la Fundación Juan March o la llevada al Museo Picasso de Barcelona en octubre del 2000. En el diario de la artista, el "yo" y el "nosotros" se enreda constantemente, mostrando unas inquietudes compartidas, pero dejando proyectar de vez en cuando las respectivas voces propias:

> "Nuestros temperamentos eran opuestos y se enfrentaban, pero teníamos la necesidad de actuar juntos frente a las cosas de la vida y de comunicarnos nuestras emociones […] Nos veíamos atraídos por todo aquello que traía una chispa de algo nuevo, acogíamos la vanguardia de las vanguardias."[148]

[148] Delaunay, Sonia. *Nous irons jusqu'au soleil*. París: Robert Laffont, 1978. P. 39.

Este ininterrumpido entramado de sujetos complica la tarea de separarlos para estudiar a uno de ellos, por lo que hemos considerado tratarlos dentro del complejo tejido que los enmaraña.

Como hablar del arte de Sonia Delaunay significa hablar del Simultaneísmo y lo uno no se puede entender sin lo otro, probablemente la mejor manera de aproximarnos a sus prácticas artísticas sea desgranando primero este concepto. Consultando fuentes de distinta índole podremos iniciar un acercamiento teórico a la noción de "simultáneo" y hacernos una idea más fidedigna de lo que ello significa. Esto es, viajando a las raíces del término para no partir de la concepción más superficial y esquemática que tengamos. Como no hay una única definición de "Simultaneísmo", escuchar diferentes voces nos servirá para tener una visión más panorámica.

Dado que los propios Sonia y Robert Delaunay expresaron en varias ocasiones sus pensamientos sobre este nuevo arte que había de trascender a la vida, podemos reconstruir una suerte de manifiesto que nos permitirá entender las raíces del Simultaneísmo y, por ende, explorar el arte de Sonia en este contexto y con estos parámetros. Asimismo, los apuntes de otros especialistas del mundo del arte sobre este movimiento nos facilitarán diagnosticar la proyección que tuvo y cómo fue comprendido. Esto nos resultará útil para alcanzar el objetivo de esta investigación. Entre las fuentes consultadas figuran revistas de la época y el diario de Sonia Delaunay.

Al mismo tiempo y a través de un estudio de casos, analizaremos algunas de las obras de la artista ucraniana sin dejar de tener presente a su compañero artístico y sentimental que tantas veces ha aparecido junto a su nombre en libros, exposiciones, conferencias, revistas… Observando las trayectorias de uno y otro, quizás podamos llegar a discernir entre la trama y la urdimbre de este consolidado tejido. De este modo, pretendemos comprender y valorar el papel que Sonia Delaunay jugó en la creación y consolidación del Simulteneísmo. Para ello contamos con fuentes primarias consultadas en el centro de documentación de la Biblioteca Kandinsky del *Centre Pompidou* de París y con los catálogos de algunas de las exposiciones que han tenido lugar en territorio español sobre el Simultaneísmo.

En cuanto a la selección de obras a tener en cuenta, hemos escogido aquellas que consideramos más relevantes para nuestra investigación, es decir, algunas que nos parece que muestran de manera bastante evidente el motivo por el cual partimos de la premisa planteada anteriormente

## 4. RESULTADOS

Tras habernos detenido a analizar la semántica del Simultaneísmo, hemos podido constatar que este nuevo principio buscaba intervenir en lo visual desde múltiples lenguajes (pintura, arquitectura, diseño, textil…) e invadir lo tridimensional desdibujando así las fronteras entre el arte y la vida. También hemos consultado los aspectos más técnicos y formales y serán tenidos en cuenta a la hora de analizar la obra de Sonia Delaunay para ver cómo la artista hace uso de este vehículo con el fin de llegar a crear un "arte vivo".

El 15 de diciembre de 1917, la revista catalana *Vell i nou* recogía un artículo de Robert Delaunay basado en unas cartas que el propio artista había enviado al pintor y crítico de arte catalán Joan Sacs en las que se buscaba dar una definición a la palabra "Simultaneísmo". Habiendo Sacs considerado a Robert un artista cubista, éste respondió con una serie de correspondencia negando dicha pertenencia al movimiento y reivindicando su postura artística: "El éxito de lo Simultáneo en el arte no es la descripción de ningún objeto, ni de los objetos ni de las cosas, sino al contrario, es el encontrar el conjunto a través de una actividad adecuada, opuesta o fuera de la división, de lo fragmentario, y del Impresionismo, Neo-impresionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Sincronismo y, en una palabra, de todas las escuelas hasta el día de hoy"[149]. Más adelante, en el mismo artículo, Robert reitera que no cree ni en las escuelas ni en los *ismos* y comenta que el arte está más próximo de la vida que cualquier metafísica.

Unas anotaciones de Apollinaire sobre las declaraciones de Robert acerca de sus propias obras simultáneas quedan recogidas en la

[149] Delaunay, Robert, "El simultanisme" del senyor i la senyora Delaunay". Vell i Nou, Barcelona, 15/12/1917. Any III, Nº 57, pp. 672-679.

publicación mensual *Les soirées de Paris*. El escritor francés se refiere a las pinturas de Robert como "arte puro" y transcribe algunas de las revelaciones que éste hace:

> "El contraste simultáneo asegura el dinamismo de los colores y su construcción, es decir, su profundidad, sus límites dentro del cuadro, y es el medio más fuerte de expresión de la realidad"[150].

El anhelo por transgredir la bidimensionalidad del cuadro se hace de evidente en este fragmento. Destacan también algunos conceptos como "contraste" y "dinamismo" que se van repitiendo una y otra vez a la hora de definir el Simultaneísmo. Sonia explica en su diario las impresiones estéticas que inspiraron a Robert a la hora de pintar sus discos de colores:

> "Robert quería mirar de cara el sol del mediodía, el disco absoluto. La luna resultaba más fácil de observar. ¿Cómo fijar el sol en la retina? ¿Cómo reproducirlo sobre película? ¿Cómo recrearlo sobre una tela de colchón, una cortina o una sábana? […] Bajaba los párpados y se concentraba en las reacciones retinianas. De vuelta a casa, lo que intentaba proyectar sobre la tela era lo que había visto teniendo los ojos abiertos y cerrados a la vez; todos los contrastes que su retina había retenido"[151].

De este acto citado por Sonia emergen las pinturas con discos solares de Robert Delaunay.

[150] Apollinaire, Guillaume. "Notes". *Les soirées de Paris*, París, 12/1912, Nº 11, pp. 348-349.

[151] Delaunay, Sonia. Nous irons jusqu'au... op. cit., P.44.

***FIGURA 1.*** *Paisaje con disco solar, Robert Delaunay, 1906.*



*Fuente:* Wikimmedia Commons

Por otro lado, la artista ucraniana expresa sus percepciones sobre el color haciendo referencia a su infancia en Ucrania, a la tradición, al folklore: "Me atrae el color puro. Colores de mi infancia, de Ucrania. Recuerdos de bodas campesinas de mi país en las que los vestidos rojos y verdes decorados con numerosas cintas volaban bailando. Recuerdos de un álbum de Suecia que me trajo mi tío con trajes folclóricos"[152]. Del mismo modo que Robert, Sonia crea un vínculo entre el color y el movimiento, aunque sus referencias e impulsos cambian. La propia artista menciona, de nuevo en su diario, que, a diferencia de su marido, ella no se ancla en conceptos teóricos, sino que parte de estímulos atávicos. Robert sueña con aplicar a la pintura las teorías de Chevreul sobre el color[153] y ella proyecta sus obras de manera más visceral: "el color me excita, no me doy cuenta de lo que hago. Son cosas que me

[152] Ibídem.

[153] Ibídem.

salen de las tripas. Lo será toda mi vida. Llamémoslo instinto"[154]. El acto creativo de la artista establece un sólido vínculo con su propia existencia. Las primeras obras simultáneas de Sonia ya hacen gala de esta manera de sentir y vivir el arte. Prueba de ello es la colcha que le hizo a su hijo en 1911. Esta pieza une el afán por mostrar dinamismo y ritmo a través de la luz y del color con el de conquistar la cotidianidad. El arte adquiere vida. El dinamismo pictórico no queda atrapado en una superficie, sino que desafía a los márgenes. El arte de Sonia es palpable, sus obras simultáneas nos buscan ser expuestas para ser observadas, van más allá.

También durante su primera etapa simultaneísta crea *La prose du Transsibérien* en colaboración con el escritor Blaise Cendrars. Se trata de un bello ejemplo de fusión de diferentes disciplinas (poesía y pintura) y de abstracción a través del color que recrea el ritmo y la velocidad de la máquina, de la sociedad moderna. El poema en el que Cendrars narra el viaje que realizó en ferrocarril desde Moscú al Mar de Japón en 1904 viene acompañado de los motivos pictóricos de Sonia Delaunay, creando el primer libro simultaneísta. Dos disciplinas se dan la mano en aras de cuestionar las fronteras entre los diferentes medios artísticos. El propio Robert se refiere al oficio simultáneo como un principio absolutamente nuevo en todos los desarrollos posibles (carteles, moda, textiles, muebles, arquitectura, urbanismo) que va a regenerar o dar vida a todo lo que tiene que ver con lo visual. Pero, mientras el artista francés muestra interés por teorizar sobre el Simultaneísmo y ensayar sobre el lienzo, la obra de Sonia nace de manera más orgánica.

[154] Ibídem.

***FIGURA 2.*** *La Prose du Transsibérien, pintura de Sonia Delaunay y escritura de Blaise Cendrar.*



Fuente: https://bit.ly/3N6b76B

En 1914, cuando estalla la Primera Guerra Mundial, el matrimonio Delaunay se encuentra en España y permanecerá en la península hasta acabada la Gran Guerra. Durante este período, la pareja se moverá entre Bilbao, Portugal, Madrid y Barcelona. Será en la ciudad condal donde Sonia empezará a gestar un proyecto artístico que finalmente no echará raíces pero que nos resulta muy apropiado para esta investigación. Se

trata de una exposición simultaneísta que iba a tener lugar en las Galerías Dalmau de Barcelona. En una publicación de la época aparece un artículo sobre este proyecto y se define el Simultaneísmo de la siguiente manera: "El simultaneísmo no ha tenido todavía eco en Barcelona. No es una nueva escuela pictórica, sino un conjunto simultáneo de las artes reunidas para causar una impresión". Igual que Robert, hace hincapié en que no se trata de ninguna escuela ni ningún *ismo*, sino que se desmarca de toda categorización. Además, en este caso se hace alusión a una "reunión" de las artes, un aspecto que ya ha aparecido en *La prose du Transsibérien* y que aparece reiteradamente en la trayectoria de Sonia.

Para llevar a cabo esta exposición, Sonia Delaunay y Josep Dalmau intercambiaron una extensa correspondencia que a día de hoy es conservada en la Biblioteca Kandinsky del *Centre Pompidou* de París. Tras consultar los vestigios de esta relación epistolar, hemos podido dilucidar cómo la artista tenía pensado preparar la muestra que iba a tener lugar en la capital catalana. Las cartas que intercambian Sonia y Josep Dalmau ocupan todo 1916. Artista y galerista comparten sus opiniones sobre la exposición que iba a tener lugar en las salas barcelonesas ese año. Dalmau le envía incluso un mapa de la sala para que la artista vea las posibilidades de exposición y le sugiere mayo u octubre como buenos meses para llevar a cabo la muestra[155].

La exposición que iba a hacerse en las Galerías del señor Dalmau iba a contar, según la propia Sonia[156], con las obras de varios artistas con los que compartía el mismo interés artístico. Entre ellos había portugueses que la pareja había conocido durante su estancia en Portugal, rusos, americanos, suizos, italianos… Este grupo tan ecléctico iba a ser presentado con el nombre de "Corporación Nueva de arte que reúne a artistas del Norte, Sur, Este y Oeste"[157]. Un anuncio publicado en la

[155] Carta de Josep Dalmau a Sonia Delaunay del 17 de abril de 1916. Conservada en el Fonds Robert et Sonia Delaunay de la Bibliotheca Kandinsky, París.

[156] Rousseau, Pascal. La aventura simultánea: Sonia y Robert Delaunay en Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995. P. 33.

[157] Este grupo artístico lo formaban los Delaunay junto a Amadeo Souza-Cardoso, Eduardo Viana, José Pacheco y José de Almada Negreiros. La *Nouvelle Corporation* iba a exponer en las Galerías Dalmau en la muestra que Sonia estuvo planificando con el galerista catalán. Para

revista *Vell i Nou* del 1 de marzo de 1916 nos da una pista de cómo iba a ser este proyecto: "La galería de la Casa Dalmau estará decorada según los principios simultaneistas. Se harán conciertos, improvisaciones sobre motivos de las decoraciones y de las obras expuestas. También habrá conferencias, que deben despertar un gran interés. En una carta que Sonia envía a Dalmau el 3 de marzo de 1916[158], se aclara que estos conciertos mencionados en la revista serán de música simultánea.

Este proyecto pretendía, pues, ser una exposición-espectáculo[159]. En ella se demuestra perfectamente la huella de Sonia, el querer expandir el Simultaneísmo a todos los ámbitos para crear una obra de arte total, para transformar la vida de las personas. Siendo ella quien prácticamente en todas las ocasiones se ponga en contacto con Dalmau para gestionar la exposición, se corrobora esta influencia de la artista en la muestra que se iba a hacer. Con este proyecto se querían dar a conocer las obras de todos estos artistas, pero, sobre todo, parece que Sonia quería hacer llegar el Simultaneísmo a Barcelona con una explosión artística que rompiese con todo lo hecho hasta ese momento. La propia exposición iba a ser una obra simultánea e iba a mostrar a la perfección la visión que Sonia tenía del arte.

No podemos dejar de mencionar la gran contribución que hizo Sonia Delaunay al campo de la moda. Su vestuario realizado para las noches de baile en el Bal Bullier donde se encontraban muchos artistas franceses del momento, sus colaboraciones con espectáculos teatrales como la *Cleopatra* de Diaghilev y las creaciones elaboradas en la tienda de ropa que abrió en Madrid (*Casa Sonia*) evidencian el carácter multidisciplinar de su obra y su afán por llevar la modernidad a las calles. Como afirma Cécile Godefroy en *Sobre los orígenes de lo simultáneo*, "Sonia afirma el carácter unitario del Simultaneísmo y su

saber más sobre el tema: Ferreira, Paulo, *Correspondance entre quatre artistes portuguais*. París, 1972.

158 Carta de Josep Dalmau a Sonia Delaunay del 3 de marzo de 1916. Conservada en el Fonds Robert et Sonia Delaunay de la Bibliotheca Kandinsky, París.

159 Briand, Martine; Ernoult, Nathalie; Guillaume, Valérie; Léal, Brigitte; Martin, Rosa M.; Rousseau, Pascal, Robert i Sonia Delaunay (catálogo de exposición), Barcelona: Museo Picasso, 2000-2001. P. 5.

voluntad de abordar, sin distinción de género, todos los soportes artísticos"[160]. Su vínculo con la moda parece consolidarse en Madrid con la apertura de su tienda y se consolidará definitivamente con su retorno a Francia. Robert Delaunay, sin embargo, mientras su mujer experimenta con múltiples y diversos soportes, parece quedarse en el ámbito pictórico y, pese a que en España colaborará en alguna exposición, las fuentes consultadas coinciden en que no resultó ser una etapa demasiado prolífica para él[161]. De hecho, en la *Exposició d'Art* del 1918 en la que colaboró Robert en Barcelona, el artista presentó 16 obras y ninguna de ellas pertenecía a su etapa ibérica, todas ellas eran anteriores[162].

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo pueden conducir a que nos planteemos por qué no se ha estudiado extensamente a Sonia Delaunay o no se ha mostrado un interés por su obra hasta hace relativamente poco si su papel en la ideación y desarrollo del Simultaneísmo fue indispensable. Esta cuestión podría ser estudiada desde diferentes perspectivas y marcos teóricos, como por ejemplo el del género o el de las artes menores. Hemos constatado que, pese a ser ella quien pone en práctica los fundamentos simultaneístas, a menudo era Robert quien aparecía como su instigador. Un claro ejemplo es su estancia en España: pese a las incursiones de la artista en el campo de la moda, la arquitectura y el diseño, es su marido quien expone en l'*Exposició d'Art* de Barcelona.

---

[160] Ruiz del Árbol, Marta. Sonia Delaunay: arte, diseño, moda. (Catálogo de exposición, Museo Thyssen-Bornemisza, 2017), Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 2017. P.30.

[161] Varios estudios sobre la estancia de los Delaunay en España llegan a esta conclusión. Entre ellos, nos encontramos con los catálogos de las exposiciones que han tenido lugar en España: Robert y Sonia Delaunay [cat. expo., Fundación Juan March… op. cit., p. 12 ; Museo Thyssen Bornemisza. Robert y Sonia Delaunay: 1905-1941. (Catálogo de exposición), Museo Thyssen Bornemisza: Madrid, 2002, p. 87; Briand, Martine; Ernoult, Nathalie; Guillaume et al. Robert i Sonia Delaunay … op. cit. p. 151. También diferentes artículos científicos resaltan el protagonismo de Sonia durante la etapa ibérica: McCully, Marylin, "Robert and Sonia Delaunay". The Burlington Magazine… op. cit. p. 117;

[162] Rousseau, Pascal. La aventura simultánea… op. cit., p. 69.

Los resultados hallados aquí podrían ser utilizados para explorar más en profundidad la causa de la fortuna crítica de Sonia.

Asimismo, nos hemos aproximado a la obra de Sonia Delaunay a través de un retorno al origen del término que ella y Robert acuñaron para definir su nuevo planteamiento artístico. Ello significa que hemos podido analizar la relación entre las creaciones de Robert y Sonia y el movimiento artístico del que éstas se desprenden y al que pertenecen. Este vínculo nos ha resultado imprescindible para comprender si fue Sonia quien verdaderamente llevó el Simultaneísmo a su máximo exponente, respetando y defendiendo sus orígenes y planteamientos conceptuales.

Si bien esperábamos unos resultados parecidos a los obtenidos al haber estudiado previamente la obra de Sonia Delaunay no deja de sorprendernos cómo se ha tratado la figura de la artista durante las pasadas décadas. Es por esta razón que consideramos urgente y necesario estudiar más extensa y profundamente su obra, la cual puede ser abarcada desde diferentes disciplinas artísticas y humanistas.

## 6. CONCLUSIONES

Con la aproximación semántica a esta nueva doctrina artística que apareció a inicios del siglo XX hemos constatado que se trata de una práctica en la que el trabajo del contraste del color y de las formas tiene una importancia técnica fundamental pero que uno de sus pilares es de tipo más experimental que teórico: llevar la pintura más allá del caballete. Si bien es cierto que la base más conceptual del Simultaneísmo está profundamente estudiada para que tenga sentido llevada a la práctica (es decir, que los contrastes generados entre colores y formas son los que generan el dinamismo deseado y los responsables de que éste funcione también en otras superficies artísticas), los conceptos “arte-vida” y “unión de las artes” se presentan como los pilares de este nuevo movimiento. La estética resulta un vehículo bien abastecido que permite llevar a cabo el verdadero objetivo que tenía el Simultaneísmo, que era el de transgredir las fronteras impuestas por el arte hasta ese momento.

Consultando algunas obras realizadas por Sonia Delaunay y teniendo en cuenta también la trayectoria artística de Robert, hemos podido constatar que, aunque ambos defienden en sus creaciones los principios simultaneístas, Sonia dota de sentido a esta nueva práctica artística expandiéndola a múltiples disciplinas y otorgándole vida. Sus creaciones huyen del atelier y de la galería, no se encierran entre paredes, sino que buscan contagiarse con la música, el teatro, la ropa, la arquitectura… Los casos estudiados en esta investigación son una prueba de ello. La colcha realizada a su hijo muestra un primer afán por rechazar un arte inmóvil y silencioso que se presente al margen de la vida; los motivos pintados junto al poema de Cendrars cuestiona las barreras entre las diferentes disciplinas artísticas; el proyecto de la exposición que iba a tener lugar en las Galerías Dalmau de Barcelona prueban una clara intención de reconsiderar la manera de introducir el arte en la sociedad; sus creaciones textiles dotan de sentido a las bases teóricas del Simultaneísmo (color, forma y movimiento).

Con la investigación llevada a cabo y habiendo empleado la metodología mencionada, hemos podido dar respuesta a nuestra premisa inicial sobre el papel protagonista de Sonia Delaunay en el campo del Simultaneísmo. Los resultados obtenidos nos hacen verificar que el papel de la artista rusa dentro de la nueva doctrina ideada por ella y su marido fue indispensable para la creación y expansión de este movimiento. Sus creaciones impulsaron las consignas simultaneístas y las dieron a conocer a través de diferentes disciplinas artísticas. La unión de las artes y, a la vez, de éstas con la vida se hace patente en su trayectoria.

Aun así, consideramos que la fortuna crítica de Sonia Delaunay no ha sido justa con su contribución al mundo del arte durante décadas. Tras la muerte de su marido en 1941, Sonia se dedicó a dar a conocer el Simultaneísmo, en gran parte a través del campo de la moda. Sin embargo, no fue hasta 1958 cuando se empezaron a dedicar exposiciones únicamente a ella y su arte empezó a ser analizado al margen de la figura de Robert. Además, consultar el diario de la artista resulta una tarea ardua. Se trata de una fuente imprescindible a la hora de investigar sobre Sonia y, aun así, es muy difícil de encontrar.

Por todo ello, creemos que sí que es apropiado hacerse la pregunta que pone título a esta investigación y, habiéndole intentado dar respuesta, hemos llegado a la conclusión de que, sin Sonia Delaunay, el Simultaneísmo no podría ser entendido como las definiciones que hemos encontrado nosotros de él en las fuentes consultadas. Sonia lo dota de sentido y puede ser considerada, por lo tanto, como su instigadora.

## 8. REFERENCIAS


Apollinaire, Guillaume. (1912). *Notes*. Les soirées de Paris. París, 12/1912, Nº 11, pp. 348-349

Carta de Josep Dalmau a Sonia Delaunay del 3 de marzo de 1916. Conservada en el Fonds Robert et Sonia Delaunay de la Bibliotheca Kandinsky, París.

Carta de Josep Dalmau a Sonia Delaunay del 17 de abril de 1916. Conservada en el Fonds Robert et Sonia Delaunay de la Bibliotheca Kandinsky, París.

Briand, Martine; Ernoult, Nathalie; Guillaume, Valérie; Léal, Brigitte; Martin, Rosa M.; Rousseau, Pascal. (2000-2001). Robert i Sonia Delaunay (catálogo de exposición), Museo Picasso de Barcelona

Delaunay, Sonia. (1978). *Nous irons jusqu'au soleil*. Robert Laffont

Delaunay, Robert. (1917). *El simultanisme del senyor i la senyora Delaunay*. Vell i Nou. Barcelona. 15/12/1917. Any III, Nº57, pp. 672-679

Rousseau, Pascal.(1995). *La aventura simultánea: Sonia y Robert Delaunay en Barcelona*. Universitat de Barcelona

Ruiz del Árbol, Marta. (2017). *Sonia Delaunay: arte, diseño, moda.* (Catálogo de exposición, Museo Thyssen-Bornemisza, 2017). Fundación Colección Thyssen-Bornemisza

# LA IRRUPCIÓN DE LA NATALIDAD EN LA TRADICIÓN DE PENSAMIENTO OCCIDENTAL

TERESA PORTAS PÉREZ
*Universidad de Vigo*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto moderno se autodefine por la pretensión de emancipación del sujeto sustentado en la Razón y en la promesa del mejoramiento ilimitado de sus condiciones de vida mediante el uso de esta. Esta razón pretendidamente omniabarcante y totalizadora ha sido objeto de crítica, desvelándose en la práctica como una razón parcial, sesgada, que obedecía, en definitiva, a unos determinados intereses económicos, políticos, ideológicos y androcéntricos. Es en este horizonte crítico donde se sitúa la teoría feminista.

El pensamiento feminista, en la medida en que surge en oposición a esa razón omniabarcante y totalizadora con la determinación de denunciar una flagrante exclusión (nada menos que la mitad del género humano), es un discurso constitutiva y genéticamente crítico. De ahí que, en una situación de crisis, en último término de la propia razón occidental, los discursos feministas resurjan fortalecidos ante los desafíos de un paradigma en decadencia. No resulta baladí el hecho de que no se pueda hablar de "feminismo" sino de "feminismos", ya que como pensamiento crítico se caracteriza por estar repensando y revisando continuamente sus propios postulados. Por otra parte, los discursos feministas no deben circunscribirse a sus propias producciones, sino que han de dialogar con todos aquellos discursos cuyas virtualidades teóricas puedan ofrecer vías de esclarecimiento a las distintas problemáticas que le atañen. Por todo lo dicho, los feminismos no pueden establecer una dogmática, no deben caer en los vicios que denuncian.

Uno de los diálogos más fructíferos que se ha establecido desde la teoría feminista en los últimos tiempos tiene como interlocutora a una autora cuya producción teórica no puede ser tildada de feminista. La autora a la que nos estamos refiriendo es la filósofa alemana Hannah Arendt.

La relación de Arendt con los feminismos contemporáneos, como es sabido, se caracteriza fundamentalmente por ser polémica (Diezt, 1991, 1995, 2002; Honig, 1995; Birulés 2009; Honkasalo, 2016; Portas, 2022). A la luz de esta polémica podemos rastrear no solo las críticas vertidas hacia su pensamiento, sino que también podemos reconstruir la evolución del propio pensamiento feminista. Un diálogo más concienzudo acerca de los postulados de la autora revelará la utilidad de los mismos a la hora de enfrentar algunos de los problemas más significativos de la teoría feminista como, por ejemplo, el debate en torno al sujeto del feminismo, el problema de la detentación del poder, la dicotomía pública/privado, la cuestión de la ciudadanía respecto de las mujeres, el concepto de política, entre otros.

Las primeras interpretaciones feministas del pensamiento arendtiano, durante la década de los setenta y comienzos de los ochenta del siglo XX, manifiesta un claro desinterés por nuestra autora. El feminismo de los setenta, que precisamente tenía la mirada puesta en el ámbito privado, reivindicándolo, por vez primera, como ámbito político, no encuentra en Arendt a alguien de quien pueda decirse que es "una de las nuestras" (Dietz, 1995, 2002). Los principales motivos de este rechazo se deben, primeramente, a una evidente ausencia del problema de las mujeres en su obra, para posteriormente detectar un claro subtexto de género en el concepto de *labor* desarrollado por Arendt, en el que las mujeres continuarían ocupando el lugar que la tradición les ha asignado con el argumento de su carácter natural. Asimismo, su conceptualización de los ámbitos público y privado vendría a avalar una vez más el tradicional antagonismo que adjudica esencialmente la esfera-público política a los varones, mientras que la privada (naturalmente reproductiva) continuaría siendo el destino de las mujeres. Otro escollo con el que se topan los feminismos de estas décadas a la hora de obtener réditos teóricos de la herencia arendtiana, descansa en su exclusión de lo social del ámbito político; al entender

Arendt que lo social se pliega a un sentido utilitario basado en la lógica medios-fines, pervirtiendo así el significado original de lo público-político.

Por otro lado, Arendt no simpatizó con el movimiento feminista, presumiblemente el grado de libertad que ella misma había alcanzado le impedía abrigar la necesidad de un movimiento de lucha colectivo (Birulés, 2009). Sin embargo, el principal motivo de distanciamiento está más relacionado con la, en su opinión, falta de perspectiva jurídica y política de la exclusión sufrida por las mujeres, así como la ausencia de analogía respecto de las discriminaciones sufridas por otros grupos humanos (Arendt, 2005).

Tras esta primera lectura encontramos, en el declinar de los años ochenta, con un renovado interés por la obra arendtiana, fruto de un conocimiento más exhaustivo de la misma, en la medida en que su teoría política poseería ciertas virtualidades que ayudarían a esclarecer problemas teóricos centrales de los diversos feminismos. No se trataría ya de evaluar el componente feminista del pensamiento arendtiano sino de dar con aquellos elementos que desde el núcleo de la herencia arendtiana pudieran iluminar algunos de los puntos fundamentales del debate feminista.

Uno de estos elementos lo encontramos en la categoría, central en el pensamiento arendtiano, de *natalidad*. Desde diversos planteamientos feministas, principalmente desde los feminismos de la diferencia, se ha señalado la importancia de esta categoría al poner en un inusitado primer plano político el cuerpo de las mujeres.

### 1.1. NATALIDAD, ACCIÓN Y LIBERTAD

El concepto de natalidad atraviesa desde sus inicios toda su producción teórica pero es en *La condición humana* donde desarrolla a través del concepto de *acción* el sentido angular que otorga a esta categoría, entendida en tanto *initium*, comienzo. La natalidad es relevante en la medida en que posee una doble dimensión, si por una parte condensa la renovación misma de la especie humana, por otra, alude a la capacidad que el ser humano tiene de irrumpir con absoluta novedad en el mundo.

La determinada preocupación arendtiana por la acción política y la pluralidad humana tiene su fundamento en la natalidad, que constituye "la categoría central del pensamiento político, diferenciado del metafísico" (Arendt, 2005, p.36). La natalidad sirve a Arendt para otorgar preeminencia y reorientar la dimensión de la acción (Navarro González, 2008).

Recordemos que en *La condición humana* la alemana lleva a cabo el análisis de las tres actividades que integran la *vita activa* (*labor*, *trabajo*, *acción*)[163] que junto a sus correspondientes condiciones (*vida*, *mundanidad* y *pluralidad*) se hallan en estricta dependencia de la condición más general de la existencia humana, "nacimiento y muerte, natalidad y mortalidad" (Arendt, 2005, p. 36). En diametral oposición a la tradición de pensamiento occidental, que postula la mortalidad, el hecho de la finitud de la existencia, como elemento clave de la condición humana, Arendt pone el foco en el hecho del nacimiento, la natalidad, para señalar la primordial capacidad humana de llevar a cabo nuevos comienzos.

Nuestra autora constata y denuncia la pérdida del significado específicamente político de la *vita activa*[164], pérdida que se remonta a la concepción de origen platónico que otorga preeminencia a la contemplación sobre cualquier otra actividad humana. La inversión llevada a cabo por Platón en el Mito de la Caverna es a su vez una inversión del orden del mundo homérico[165]:

---

163 "Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida. Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre, (…) proporciona un "artificial" mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad. (…) La acción, única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el Hombre, vivan en la Tierra y habiten en el mundo" (Arendt, 2005, p.35)

164 Expresión que refiere a las tres actividades bajo las que el ser humano vive en la Tierra y habita el mundo.

165 Se refiere a la descripción que Homero hace del Hades en Libro XI de la Odisea.

> El movimiento sin sentido, fantasmal, que atribuye Homero a la existencia sin vida del alma en el Hades tras la muerte, se atribuye ahora a las acciones sin sentido de los hombres que no abandonan la caverna de la existencia humana para contemplar las ideas eternas visibles en el firmamento (Arendt, 2005, p.313).

Arendt rechaza absolutamente esta visión y propone mantenerse alerta en el "mundo real", esto es, el mundo de apariencias en el que vivimos: "La apariencia ——algo que ven y oyen otros igual que nosotros—— constituye la realidad" (Arendt, 2005, p. 71). Idea en la que insiste en *La vida del espíritu*: "En este mundo al que llegamos, procedentes de ningún lugar, y del que partimos con idéntico destino, Ser y Apariencia coinciden" (Arendt, 2002, p.43). Para Arendt es más importante mantener esta clase de atención hacia el ámbito de los acontecimientos terrenales que practicar la abstracción, ya sea en base a la búsqueda de verdades eternas o bien por algún interés en ideologías políticas y filosóficas[166]. Es debido a esta inclinación que la tradición ha mostrado hacia la muerte, ignorando la importancia del nacimiento, el que haya pasado por alto las implicaciones profundas que este hecho tiene tanto para la vida individual como colectiva.

La tradición, como ha señalado Villa (1996) más vinculada a un modelo finalista o teleológico de acción ha tratado de esquivar las dificultades inherentes a la pluralidad e impredecibilidad humanas en el ámbito de la acción política. Para lo cual se embarca en un proceso de omisión de la pluralidad que despoja a la acción política de su valor intrínseco.

Arendt pretende acentuar con la categoría de natalidad la contingencia de la acción y de la subjetividad (Birulés, 2015). El nacimiento a diferencia de la muerte significa "irrumpir": cuando nacemos nos insertamos en un mundo "anterior a nuestra propia llegada y que nos sobrevivirá al partir" (Arendt, 2002, p.45). A su vez esta categoría subraya la importancia de su noción

[166] "Cuando el filósofo abandona el mundo dado a los sentidos (el *periagōgē* platónico) hacia la vida del espíritu, obtiene pistas del primero, buscando algo que se le revele, que le explique su verdad esencial. Dicha verdad ——a-lētheia, lo que se desvela (Heidegger)—— sólo puede concebirse como otra "apariencia", otro fenómeno originalmente oculto y que se supone de orden superior, lo que significa la persistente preponderancia de la apariencia" (Arendt, 2002, p.47-48)

de mundo, concepto que denota el límite constitutivo del yo así como "el horizonte de posibilidad de toda experiencia" (Forti, 2001, p. 335).

La relación que Arendt establece entre las nociones de *libertad*, *acción* y *natalidad* difiere radicalmente de las explicaciones que la tradición metafísica ha ofrecido. Desde esta última se pone de manifiesto la imposibilidad de dar cuenta de la espontaneidad y novedad absoluta que para Arendt constituyen el germen de la libertad humana.

Si la decisión constituye un momento inaugural donde la acción humana irrumpe como novedad, Arendt recurre al concepto de natalidad para ejemplificar el carácter fundante del primer comienzo en el ámbito de la biografía humana. Mediante el nacimiento se introduce en el mundo un nuevo comienzo, individualizado en la posibilidad de apertura de nuevos horizontes.

En las personas recién llegadas aguardan las posibilidades que otorgan al mundo continuidad mediante la renovación de este, inéditos comienzos que habrán de tomar cuerpo en la constitutivamente libre dimensión de la *acción*, a través de la palabra y el discurso, que posibilitan la inserción del quién de cada cual en la trama impredecible de la historia.

Este concepto sustenta el *factum* del que parte nuestra autora, la pluralidad humana, en el sentido de que si algo iguala a los individuos ello es su irreductible diferencia originaria y potencial. De manera que "si la acción como comienzo corresponde al hecho de nacer, si es la realización de la condición humana de la natalidad, entonces el discurso corresponde al hecho de la distinción y es la realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales" (Arendt, 2005, p.207).

## 2. OBJETIVOS

- Analizar las interpretaciones anglófonas del concepto de natalidad de la década de los setenta e inicios de los ochenta.

- Examinar en contraposición la hermenéutica continental de la categoría de natalidad, iniciada en la década de los setenta y desarrollada en décadas posteriores.
- Confrontar los paradigmas subyacentes a esas interpretaciones extrayendo las implicaciones que se derivan.

## 3. METODOLOGÍA

Análisis crítico-hermenéutico de las apropiaciones feministas de la categoría arendtiana de natalidad a partir de la lectura de fuentes primarias y secundarias en conjunción con el contexto feminista en el que surgen para entablar un diálogo entre distintos puntos de vista en un horizonte de comprensión más amplio.

## 4. RESULTADOS

La irrupción de la categoría de natalidad en el ámbito del pensamiento tuvo un gran impacto en las teorizaciones feministas. Las interpretaciones anglófonas y continentales acerca de esta categoría difieren notablemente; parten de una misma noción de patriarcado, sin embargo, los presupuestos epistemológicos, éticos y políticos son radicalmente distintos. Mientras en la tradición continental la dominación masculina se entiende como un problema filosófico y ontológico, en el ámbito anglófono de pensamiento se explica desde aspectos socioeconómicos y políticos.

## 5. DISCUSIÓN

Las interpretaciones de algunas teóricas estadounidenses de los años setenta, preocupadas por privilegiar las prácticas femeninas, enfatizaron la reproducción, los cuidados, los trabajos vinculados a la maternidad y en sus argumentaciones prevalece un enfoque socioeconómico. Ubicadas en un contexto teórico en el que primaba subvertir la tradicional demarcación entre lo público y lo privado la teorización arendtiana fue rechazada de plano por algunas teóricas (Rich, 1979/2010; Pitkin, 1981; O'Brien, 1983; Brown, 1988) al mismo tiempo

que, para otras, (Hartsock, 1983; Elshtain, 1986) servía como apoyo desde el que desestabilizar el marco de pensamiento patriarcal[167].

De entre la diversidad de lecturas de esta primera recepción anglófona trataremos aquellas que confrontan de manera directa el significado e implicaciones de la inserción de la categoría de natalidad en el ámbito público-político. En este contexto la interpretación Jean Bethke Elshtain (1986), vinculada al denominado pensamiento maternal, interpreta los conceptos de "natalidad", "perdón" o "poder" vinculándolos directamente a una experiencia propiamente femenina a partir de la cual nutrir un posible *standpoint* desde el que subvertir el tradicional rechazo hacia lo femenino. Como contrapunto, el trabajo de Mary O'Brien (1983) imbuida del espíritu del famoso eslogan de los años setenta "lo personal es político" lleva a cabo un análisis crítico de nuestra autora que, a pesar de refrendar el diagnóstico general de las de su generación, "no es una de las nuestras" (Rich, 1979; Dietz, 1995), aporta una visión más profunda de lo que habitualmente se le confiere en la literatura especializada (Honkasalo, 2016).

O'Brien (1983) situada en el paradigma de pensamiento feminista-marxista reflexiona acerca de la importancia del proceso de reproducción tradicionalmente marginado. Desde su punto de vista la dicotomía pública/privado es fruto de las formas sociales que estructuran las relaciones implícitas a este proceso; sin embargo, su análisis no se limita a la naturaleza sexual del mismo, sino que indaga de una manera amplia en cómo este subyace a la tradicional dominación masculina. Recurre al trabajo de la alemana con la intención de profundizar en la comprensión de la dualidad público/privado, sin

[167] Mary Dietz (1995) señala, en general, dos objeciones a estas lecturas tempranas de la obra de Arendt: por un lado, llevan a cabo una teorización en términos de *animal laborans* por lo que resaltan aspectos concernientes a la naturaleza, el cuerpo y a la reproducción. Por otro lado, eluden el esquema triádico propio de la categorización arendtiana (público/privado/social); (Labor/trabajo/acción); (natalidad/mortalidad/pluralidad); Permaneciendo de este modo ancladas en el binarismo de género implícito a la visión dicotómica de la realidad y no contemplando las posibilidades que el espacio de la acción (libre de marca de género) ofrece al feminismo.

embargo, encuentra que Arendt "acepta la normalidad e incluso la necesidad de la supremacía masculina" (O'Brien, 1983, p.99).

La crítica de O'Brien está encaminada a revalorizar el proceso de reproducción y a subvertir el desprecio y subordinación que los discursos de la antigüedad transmiten de los nacimientos en su sentido biológico, vinculados al ámbito de lo terrenal, además de enfatizar el temor a la mortalidad. En su opinión la distinción que Arendt establece entre los nacimientos biológicos y políticos entroncaría perfectamente con una larga tradición patriarcal empeñada en desdibujar los valores políticos asociados a la reproducción[168]. La idea de entrada en la dimensión público-política, de un segundo nacimiento en contraposición al primero, está en la base de las formas sociales que configuran los espacios públicos/privado y constituye un lugar común en la tradición: la especulación acerca de la segunda naturaleza del hombre.

De modo que a pesar de la crítica arendtiana a la inversión de la jerarquía entre *vita activa* y *vita contemplativa* llevada a cabo por Platón, O'Brien señala que «Tanto ella como Platón privan a la reproducción de conciencia y humanidad» (O'Brien, 1983: 126). O'Brien, en definitiva, sostiene que la idea de un nacimiento simbólico, continuista con la lógica patriarcal, constituye un rito de paso ineludible de inserción en el ámbito público, sinónimo de completitud humana, al que solo los varones pueden acceder y que Arendt perpetua.

A pesar de la dimensión académico teórica más profunda de O'Brien que en base al análisis del sustrato platónico existente en la obra de Arendt, determina su incapacidad para invertir verdaderamente la jerarquía platónica entre *vita activa* e *vita contemplativa*, ambas interpretaciones, O'Brien y Elshtain, introducen claras disonancias

[168] O'Brien critica la metáfora del "segundo nacimiento", el pensamiento filosófico a través de relatos como el Mito de la Caverna o el *cogito* cartesiano establece el dualismo entre alma o mente capaz de acceder al reino de la verdad en oposición a la corporalidad/animalidad. La posibilidad de filosofar está relacionada con la capacidad de establecer la distancia entre el mundo de las esencias y el mundo de las apariencias: no adquiere su origen de la experiencia real concreta del nacimiento, sino que, transforma en "discurso masculino" la capacidad generativa de las mujeres, convirtiéndose en un acto creativo más puro y verdadero.

respecto al sentido propiamente arendtiano de natalidad en la medida en que eluden absolutamente el sentido de *initium* relacionándola exclusivamente con su sentido biológico/reproductivo, sin llegar a comprender que una de las mayores preocupaciones de Arendt radica en salvaguardar el ámbito de lo político, el espacio de libertad-discurso, de toda injerencia de tipo natural, lo necesario-determinante, la natalidad así entendida vendría a poner de relieve lo dado, lo no elegido, el qué de cada cual en detrimento del quién. No es la diferencia que se inscribe en los cuerpos sexuados la que en último término será relevante sino la diferencia que surge de la irreductible pluralidad humana.

Desde el ámbito continental de pensamiento, principalmente francés (Françoise Collin, 1999, 2006; Julia Kristeva, 2006) e italiano (Cavarero, 1987, 1990, 1991, 2009, 2014, 2021), interpretando el paradigma de la diferencia sexual de modos diversos, articulan con más precisión una lectura de la natalidad como base de la acción política, de la pluralidad humana y de los acontecimientos que a cada persona le ocurren en la vida. Se hace patente cómo partiendo de los mismos factores del pensamiento arendtiano llegan a conclusiones absolutamente diferentes (respecto al ámbito anglófono de recepción), otorgando a la categoría de natalidad un sentido absolutamente prioritario y haciendo del pensamiento arendtiano una fuente indiscutible de conocimiento para la teorización feminista contemporánea.

La categoría de natalidad arendtiana interpretada en clave post-metafísica ha servido al feminismo de la diferencia sexual en sus versiones italiana y francesa como base teórica para enfrentar los debates feministas (Bacci, 2018, p.5). Como hemos señalado más arriba en el declinar de los años ochenta, se produce un giro significativo en la recepción feminista de la obra de Arendt. Mary Dietz (1995, 2002) señala que la definición de lo político a la luz de las nociones de acción, discurso y pluralidad posibilita una relectura profunda de la teoría arendtiana y de sus implicaciones para el feminismo. Partiendo de la categoría de natalidad, Arendt, trata de rescatar un sentido de la acción política absolutamente original, como ya hemos analizado, asentada sobre los conceptos de pluralidad y libertad, este hecho constituirá un

nexo de unión insoslayable con la teorización feminista en la medida en que aparece como absolutamente opuesta al tradicional sentido de la política basado en el "dominio", en la "obediencia", en la institucionalización que proporcionan los gobiernos, y en la política basada en la representación, sino que, por el contrario, prioriza un sentido de política como espacio de relación.

La categoría de natalidad, desde el ámbito de recepción feminista francés es leída, en primer lugar, como instrumento desestabilizador del discurso androcéntrico hegemónico, sin embargo, como ha destacado Navarro González (2008), más allá de la crítica de la tradición a un nivel ontológico:

> Esta revisión solo tiene como objetivo situar la reflexión teórica y epistémica en el ámbito de la política. En esta dimensión, (…) [La natalidad] invita a pensar la esfera pública constituida por una "pluralidad diferente" (…) indaga sobre un modelo relacional que sienta las bases de un espacio social, que parte de la capacidad de cada hombre y mujer de reinventarlo, al integrar en él su diferencia (Navarro González, 2008, p. 185).

Como se ha señalado en numerosas ocasiones el pensamiento de Hannah Arendt no puede ser comprendido al margen de sus experiencias vitales[169], en el contexto francés de recepción, el reproche por su silencio respecto al género se ve atenuado por algunas consideraciones relacionadas con su vida personal. En primer lugar, pese a su rechazo casi visceral a ser considerada una filósofa, (prefería que se enmarcase su trabajo en el campo de la teoría política), resultaba más que evidente el grado de autoridad que había alcanzado en el contexto universitario norteamericano[170], pudiendo ser considerada la primera mujer en ejercer una profesión destinada exclusivamente a los hombres (Navarro González, 2008, p.194). En segundo lugar, declaraciones como "yo siempre he hecho lo que me apetecía" (Arendt, 2010, 43), constituían una muestra de la libertad individual que ostentaba y, en consecuencia,

[169] En este sentido, la obra de Sylvie Courtine-Denamy (2003) ejemplifica la importancia otorgada en el contexto francés al carácter indisociable entre vida y obra.

[170] Recordemos que además de impartir clase en universidades de reconocido prestigio, Princeton, Harvard, la New School for Social Research de Nueva York y Chicago, vio ampliamente reconocida su labor intelectual con diversos galardones a ambos lados del atlántico.

una muestra de la libertad individual que ostentaba y, en consecuencia, esta actitud ejemplificante fue leída como un signo de apoyo al proceso emancipatorio de las mujeres.

Partiendo de estas premisas y, desde distintos posicionamientos teóricos, Françoise Collin[171] y Julia Kristeva[172], reconocerán en la obra e Arendt una fuente indiscutible de riqueza tanto en el plano teórico, como en el vital-personal. La teorización arendtiana es interpretada en clave de transgresión: por el mero hecho de ser mujer y por el complejo entramado categorial que despliega redefiniendo el horizonte filosófico tradicional a partir de conceptos como los de "perdón", "reconciliación", "promesa", "*amor mundi*" o "natalidad" que son muestra de su *pathos* femenino (Navarro González, 2008, p.186).

Desde la recepción francesa consideran que la potencia conceptual de la natalidad la sitúa en un primer plano respecto al resto de categorías. Con ella Arendt desafía el orden androcéntrico, en ella recae la inversión de la ontología tradicional fundamentada en la muerte, además de señalar el origen en un doble sentido: como nacimiento biológico y en tanto capacidad humana de llevar a cabo nuevos comienzos, de irrumpir en el tiempo e inaugurar un segmento de historia susceptible de ser narrado.

Collin ve en la natalidad, inscrita en la problemática dicotomía público/privado, la doble significación de libertad y necesidad, esta paradoja pone de relieve la posibilidad de minimizar o difuminar esta rígida dicotomía[173]. Interpreta que se produce una identificación entre la naturaleza y la acción, por lo que ve en el hecho del nacimiento una acción innovadora que ya de por sí modifica el mundo:

> Hannah Arendt al afirmar que el hecho mismo del nacimiento es comienzo, formula un enunciado eminentemente subversivo, que rompe el muro secularmente cimentado (y ratificado por ella misma) entre

[171] Cofundadora de la primera revista feminista en lengua francesa *Les Cahiers du GRIF* y principal introductora e intérprete del pensamiento de Hannah Arendt en Francia.

[172] Teórica de la literatura vinculada al paradigma de la diferencia, al psicoanálisis lacaniano y a la indagación a través del lenguaje, su pensamiento parte de un enfoque identitario.

[173] Daría pie en realidad a desbaratar los dualismos excluyentes de la obra arendtiana (physis/nomos, zoe/bios, labor/trabajo), a partir de la noción de natalidad "podemos cuestionar el significado de las distinciones establecidas y cuestionar su hermeticidad" (Collin, 1999, p. 191)

> el muro secularmente cimentado (y ratificado por ella misma) entre naturaleza y cultura, entre cuerpo y espíritu, entre hombres y mujeres, entre privado y público, entre no mundo y mundo, entre niños y adultos… (Collin, 2006, p.148)

Esta equiparación entre natalidad y acción lleva a Collin a rechazar la idea de "segundo nacimiento" como propia de la tradicional exclusión de las mujeres de la política. La filósofa belga interpreta que la inserción en el mundo (el hecho del nacimiento) como ser único e irrepetible, se hace presente a todas las personas por igual. Pertenecemos a un *mundo* no natural, dado que con el hecho del nacimiento automáticamente adquirimos unos derechos. El nacimiento no es una manifestación de la naturaleza sin más, no es simplemente generación, continuación o incremento de la vida; sino que simultáneamente implica la combinación de vida biológica (*zoé*) y vida biográfica (*bios*), entre lo privado y lo social, entre el trabajo y la acción.

La natalidad como aquella dimensión directamente relacionada con el actuar humano, con la inserción de la libertad, la contingencia y la imprevisibilidad en el mundo, está íntimamente relacionada con la preocupación por el mundo común, con su idea de *amor mundi*. Arendt, opina Collin, establece una novedad respecto a la tradición, un diálogo intergeneracional en el espacio público político que une el mundo pretérito con el que está por venir, introduce una dimensión vertical entre las distintas generaciones que la lleva a introducir nociones como las de: promesa, perdón, responsabilidad, autoridad, etc. Nociones que anudan los vínculos entra las distintas generaciones.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Kristeva (2006) encuentra en el pensamiento de Arendt una filosofía de la *vida*. Interpreta su pensamiento, particularmente la categoría de natalidad, a partir de la influencia que Agustín de Hipona ejerció sobre ella. La inversión de la metafísica tradicional que Arendt lleva a cabo, la preeminencia de la vida que acontece con cada nacimiento frente a la aspiración a la vida eterna; la experiencia del nacimiento individual como condición de posibilidad de toda política futura y que entraña en sí mismo una pregunta, un *por qué,* introduciendo de este modo la interioridad y nuestra propia biografía en un mundo preexistente dotado de

identidad histórica, etc. Todos ellos son factores que apuntan directamente hacia la búsqueda del sentido de la vida propio de la condición humana y en esto radica la importancia de la natalidad. Para Kristeva el relato arendtiano adquiere un carácter cualitativamente femenino, devuelve a los seres humanos la capacidad de agencia hipotecada al más allá en la filosofía metafísica tradicional y vincula esta experiencia de lo renovable con la experiencia de la maternidad por lo que sitúa a las mujeres en un lugar privilegiado. En definitiva:

> Arendt nos lega una versión moderna de la adhesión judeocristiana al amor a la vida con su cántico repetido del «milagro del nacimiento», en El cual se conjugan el azar del comienzo y la libertad de los hombres para amarse, pensar y juzgar (Kristeva, 2006a: 61)

Adriana Cavarero, cofundadora de la comunidad filosófica Diótima de la Universidad Verona, es una de las principales representantes del paradigma de la diferencia sexual en Italia, además de una de las principales introductoras del pensamiento arendtiano en este contexto. Como ha señalado, Claudia Bacci (2018) las feministas italianas de la diferencia sexual introdujeron, ya desde mediados de los años setenta hasta los noventa, la problemática de la diferencia *entre* mujeres, así como las distintas incomodidades que surgen *en* las mujeres. Se trataba de discusiones de marcado carácter político que constituyeron y aún constituyen un punto de referencia para pensar una política en femenino.

En un contexto teórico-feminista marcado por la preeminencia de cuestiones como la *experiencia* y la *diferencia sexual*, Cavarero (1987, 1990, 1991) con una producción teórica de largo recorrido, cuestiona la violencia que ha ejercido la epistemología tradicional fundamentada en la lógica identitaria de Platón, al postular ésta la naturaleza humana de una forma abstracta, universal, descorporeizada y definir al hombre como único sujeto de la realidad, cancelando el reconocimiento de la condición humana, del individuo concreto siempre encarnado, corpóreo, sexuado, singular que determinado históricamente es relacional y se constituye como atopía. Según Cavarero (1991), la atopía mujer en el discurso patriarcal es signo de un constitutivo "ser otro", de una diferencia real e irreductible que pretende significación por sí en una nueva configuración simbólica compartida con otras mujeres para recuperar la voz de las mujeres.

Desde esta perspectiva el pensamiento de Arendt, en tanto voz de mujer materializada en el contexto filosófico discursivo canónico, posee carácter *anómalo*. En su examen destaca tres aspectos especialmente reseñables: a) su maestría a la hora de establecer vínculos entre un pensamiento encarnado y el acontecer del mundo; b) las categorías rectoras de su pensamiento: *acción* (desvelamiento del *quién*), enraizada en la *natalidad* (*inicio*), la *pluralidad* irreductible a unidad y el *espacio*

*de apariencias* como la única realidad posible; c) su judeidad convertida en un hecho político que subraya la gravedad que entraña la pérdida de un lugar en el mundo (Cavarero, 1991).

El pensamiento de la diferencia sexual de Cavarero y las feministas italianas sitúan en un primer plano "la condición incorporada femenina, redefiniendo la maternidad y la función maternal como ejes de una reinscripción simbólica de lo femenino" (Bacci, 2018, p.6). La categoría de natalidad en tanto *initum* y fundamento de la condición humana de la pluralidad ofrece un aspecto inigualable de visibilización y reconocimiento del origen, determinante para toda existencia. Será a partir de esta conceptualización que Cavarero desarrolle el pensamiento de la diferencia sexual postulando la preeminencia de una ontología relacional en diametral oposición a la tradicional metafísica de la sustancia. De esta preeminencia de la relación se deduce una "apertura" que todo ser humano posee en cuanto "cuerpo singular" tanto hacia la "herida" como hacia la "cura", potencialidad que poseemos en tanto seres contingentes, convirtiendo de este modo la vulnerabilidad en el principio de su ontología (Cavarero, 2009, 2014, 2021).

## 6. CONCLUSIONES

Durante la década de los setenta en el ámbito anglófono de recepción se llevan a cabo lecturas muy parciales de la obra de Arendt, enfatizan cuestiones que tiene que ver con aspectos como el cuerpo, la naturaleza y la reproducción por lo que no atienden a la complejidad de la edificación conceptual arendtiana. Cabe destacar la lectura de O'Brien en *The politics of Reproduction* ya que posee una dimensión académico-teórica más relevante. Su análisis acerca del sustrato platónico existente en la obra arendtiana, el diagnóstico de O'Brien acerca de la incapacidad de Arendt para invertir verdaderamente la jerarquía platónica entre *vita activa* y *vita contemplativa*, ha sido ignorado por la crítica.

La teorización arendtiana, tanto desde el feminismo de la diferencia francés como desde el italiano, es vista como un elemento disruptor del pensamiento hegemónico en la medida en que dinamita/transgrede el paisaje conceptual que la tradición política había dibujado con todo su

entramado categorial: *natalidad*, *nacimiento*, *inicio*, *Amor Mundi*, *perdón*, *promesa*, *vida*, conceptos especialmente relevantes desde estas lecturas. La radical novedad que supone la introducción de la categoría de natalidad en el seno del ámbito público-político, esto es, la irrupción de una dimensión hasta el momento no pensada en la tradición occidental, supone elevar a un primer plano ontológico-político el cuerpo de las mujeres. De este modo, la natalidad permite encontrar en la diferencia sexual un principio de orden ontológico mediante el cual otorgar sustantividad ético-política a la herencia recibida por línea materna.

## 7. REFERENCIAS


Arendt, H. (2005). La condición humana. Paidós.

Arendt, H. (2002). La vida del espíritu. Paidós.

Arendt, H. (2010). Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra. Trotta.

Bacci, C. (2018, 22-24 de agosto). Política y natalidad: relecturas feministas desde Italia [ponencia] VI Jornadas Internacionales Hannah Arendt. Conflicto, discurso y política: A 60 años de La condición humana. Centro de Investigaciones en Filosofía. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata-CONICET. La Plata, Argentina

Birulés, F. (2015). Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento. Katz.

Birulés, F. (2009). Notas sobre Hannah Arendt y los feminismos. Anthropos, (224), 151-157.

Brown, W. (1988). Manhood and politics. A feminist reading in political theory. Rowman y Littlelfield.

Cavarero, A. (1987). Per una teoria della differenza sessuale. En Diotima, Il pensiero della differenza sessuale. La Tartaruga.

Cavarero, A. (1990). Nonostante Platone. Figure femminili nella filosofia antica. Editori Riuniti.

Cavarero, A. (1991). Decir el nacimiento. En Diótima, Traer al mundo el mundo: objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual (pp. 115-146). Icaria.

Cavarero, A. (2009). Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea. Anthropos.

Cavarero, A. (2014). Inclinaciones desequilibradas. En E. Sáez (Ed.), Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo (pp.17-38). Icaria.

Cavarero, A. (2021). Piazze Politiche. Corpi Radunati e Pluralitá. Filosofía política 1, 89-102.

Collin, F. (1999). L'homme est il devenu superflu? Hannah Arendt. Odile Jacob.

Collin, F. (2006). Praxis de la diferencia. Liberación y libertad. Icaria.

Courtine-Denamy, S. (2003). Tres mujeres en tiempos sombríos. Edaf.

Dietz, M. G. (1995). Feminist Receptions of Hannah Arendt. En B. Honig (Ed.), Feminist interpretations of Hannah Arendt (pp.17-50). Pennsylvania State University Press.

Dietz, M. G. (1991). Hannah Arendt and feminist politics. En C. Pateman y M. Lyndon Shanley (Eds.), Feminist interpretations and political theory (pp. 232-252). Polity Press in Association with Basil Blackwell.

Dietz, M. G. (2002). Turning operations feminism, Arendt and politics. Routledge.

Elshtain, B. J. (1986). Meditations on modern political thought: masculine/feminine themes from Luther to Arendt. Praeger.

Forti, S. (2001). Vida del espíritu y tiempo de la polis. Hannah Arendt entre filosofía y política. Cátedra.

Hartsock Nancy, C. M. (1983). Money, Sex and Power. Toward a feminist Historical Materialism. Longman.

Honig, B. (1995). Feminist interpretations of Hanna Arendt. Pennsylvania State University Press.

Honkasalo, J. (2016). Sisterhood, natality, queer: Reframing feminist interpretations of Hanna Arendt. [Tesis doctoral, Universidad de Helsinki].

Kristeva, J. (2006). El genio femenino: 1. Hannah Arendt. Paidós.

Navarro González, O. (2008). La natalidad como categoría filosófica en la obra de Hannah Arendt. Clepsydra, (7), 185-195.

O' Brien, M. (1983). The Politics of Reproduction. Routledge and Kenan Paul.

Pitkin, H. F. (1981). Justice: On relating private and public. Political Theory, 9(3), 327-352.

Portas Pérez, T. (2022). Hannah Arendt en el pensamiento feminista contemporáneo. Cátedra.

Rich, A. (2010). Sobre mentiras, secretos y silencios. Horas y HORAS la editorial.

Villa, R. D. (1996). Arendt and Heidegger. The Fate of the Political. Princeton University Press.

# ¿SUJETO O AUSENCIA DEL MISMO EN LA TEORÍA FEMINISTA CONTEMPORÁNEA?

TERESA PORTAS PÉREZ
*Universidad de Vigo*

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad occidental impone acríticamente un marco binario de comprensión de las identidades de género, establece una especie de «control de género»: mujer↔femenina y hombre↔masculino; a cada sexo biológico le corresponde un sexo social, *género*. En base a este esquema se exige y se espera que desarrollemos una identidad estable, coherente, fija y única. La contestación a la naturalización de la diferencia sexual se hace patente en *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949) en el que se afirma "una no nace mujer, se hace mujer", postulado del que derivan gran parte de las teorizaciones feministas posteriores. La distinción sexo/género se encuentra en la línea del pensamiento dicotómico occidental vinculado a otra serie de formaciones conceptuales con carácter binario, a saber, naturaleza/cultura, historia/cultura, natural/humano, etc., nos proporciona la posibilidad de construir una crítica (o deconstruir) la diferencia sexual dibujada en el tradicional espacio socio-simbólico, diferencia que en último término recae sobre las mujeres, permaneciendo lo masculino vinculado a lo universal.

La teoría feminista contemporánea ha evolucionado y debatido desde diferentes paradigmas y disciplinas acerca de la subordinación y opresión de las mujeres para tratar de desentrañar el problema de la identidad, lo que tenemos en común, lo que nos diferencia, a nivel individual y como sujetos de acción política. En términos generales estos discursos postulan la existencia de un sujeto, las mujeres, e identifican la problemática de su cosificación y sujeción a partir de las

relaciones de género al tiempo que manifiestan unos objetivos que tienen que ver con la abolición de las relaciones de dominación, reivindicación de sus derechos políticos e intereses, transformación de las estructuras institucionales, legales, lucha por alcanzar la liberación sexual así como por la abolición de la discriminación sexual, etc. (Dietz, 2005). En definitiva, poseen una voluntad de transformación de la realidad en un sentido ético-político.

El problema del sujeto del feminismo, así como los conceptos de "género" e "identidad de género" constituyen una muestra de la diversidad de significaciones y de una palmaria ausencia de consenso entre las teóricas respecto a las mismas. Presentamos en este trabajo algunas de las polémicas paradigmáticas a las que han dado lugar y que de hecho permanecen aún abiertas. Para, finalmente, terminar nuestra exposición señalado una posible salida o alternativa al problema del sujeto.

## 2. OBJETIVOS

- Conocer, revisar y pensar los debates en torno a la denominada "crisis del sujeto del feminismo" y sus consecuencias ético-políticas, en la medida en que nos acerca a la heterogeneidad de las subjetividades emergentes.
- Pensar la esfera pública basada en la pluralidad humana y una praxis feminista no sustentada en presupuestos dicotómicos excluyentes.

## 3. METODOLOGÍA

Se emplea una metodología crítico-hermenéutica a partir del análisis de las principales aportaciones de la teoría feminista en torno al problema del sujeto.

## 4. RESULTADOS

Del análisis crítico de los marcos culturales y de los presupuestos epistemológicos que manejan las principales teorías feministas finiseculares acerca del sujeto. Junto al examen del impacto provocado en la teoría feminista tras la publicación del *Género en disputa* de Judith Butler. Se deriva la reevaluación y replanteamiento del debate feminista fundacional que ha de estar ahora enfocado hacia el mundo, comprometido con lo mundano, en detrimento de la clásica priorización de un sujeto soberano y solipsista.

## 5. DISCUSIÓN

¿Por qué el problema del sujeto ocupa un lugar preeminente para el feminismo? Para responder a esta cuestión hemos de desentrañar el debate en torno a la identidad de las mujeres y las distintas controversias asociadas a este. Simone de Beauvoir (1949) había desarrollado la idea de que cada mujer concreta habita "la Mujer" con mayúscula, provocando una escisión en su propio ser. La universal mujer además de ser dado, no elegido, homogeneiza la experiencia femenina. La mujer ha sido definida heterónomamente, "delineada" y "capturada" en un conjunto de particularidades "esenciales" frente a la atribución al hombre de todas sus posibilidades, frente a la apertura de un sujeto libre y racional (masculino). La identidad atribuida en función del "sexo y/o género" femenino, fija y petrifica a las mujeres ligándolas a un conjunto limitado de roles. Plegarse convencionalmente a la identidad socialmente asignada colabora decididamente a apuntalar lo que Jane Salzman (1994) denomina la aceptación voluntaria de la opresión.

Linda Alcoff (1988) afirma que nuestra auténtica autoidentificación está basada en el concepto de mujer que debemos deconstruir y desidentificar. Las políticas feministas de la identidad, por tanto, nos plantean la paradoja: necesitamos el concepto de "mujer", que inevitablemente debemos deconstruir y desesencializar, dado que posee una importante carga misógina y sexista (Guerra, 1997).

No existe actualmente un acuerdo sobre el estatus de las conceptualizaciones de "mujer" e "identidad de género". Preguntas que nos debemos hacer: ¿Sigue primando hoy día la necesidad de pensar un

"sujeto colectivo", en el sentido de un "nosotras" unitario? Si es así, ¿A qué responde esta necesidad? En caso de contestar negativamente ¿Qué alternativas se nos plantean a la constitución de un sujeto feminista unitario?

En este debate se ponen de manifiesto las recurrentes polarizaciones entre opciones interpretativas dicotómicas, expresadas de diversas maneras: identidad/no identidad; modernidad/postmodernidad; igualdad/diferencia. Se estructura con la necesidad de pensar y teorizar la colectividad, el "nosotras" del feminismo, sin apelar a una categoría identitaria excluyente. Esta necesidad nos lleva al *impasse*: abrazar las categorías identitarias para poder hablar de una experiencia común o desechar las categorías identitarias en la medida en que poseen una naturaleza excluyente y represiva de las diferentes subjetividades.

Con el objetivo de reenfocar o salir del *impasse* en el que nos encontramos actualmente respecto al problema del sujeto hemos de comenzar evaluando[174] retrospectivamente los principales presupuestos filosófico-feministas subyacentes a las distintas olas/impulsos del feminismo[175]:

Esta ineludible labor retrospectiva tiene que ver no solo con desvelar qué presupuestos han manejado los distintos discursos feministas sobre lo que significa ser "mujer" sino también con el necesario análisis acerca de cómo han tratado de articular la acción política, la representación y qué horizonte de emancipación se vislumbraba en cada etapa. Nos enfrentamos pues a una problemática en la que se entremezclan cuestiones ontológicas que poseen consecuencias específicamente políticas.

Echando la vista atrás podemos observar que tras las primeras demandas vinculadas al feminismo liberal (igualitarista), encabezado por Betty

[174] Se trata de llevar a cabo un somero repaso de los principales hitos/reflexiones que marcan los diversos cambios de paradigma, (sin ánimo de exhaustividad) del camino que ha recorrido la teorización feminista para obtener una comprensión del momento actual.

[175] Existe división entre las teóricas feministas en lo tocante a la periodización de las distintas olas feministas. Mantendremos aquí la división según la cual la primera ola corresponde al movimiento sufragista la segunda a los años setenta del siglo XX y así sucesivamente.

Friedan cofundadora de la *National Organization for women* (NOW-1966), siguiendo la senda del movimiento pro-derechos civiles, se decantaba por la utilización de métodos reformistas a nivel institucional para conseguir la participación de las mujeres en la sociedad, optaban de este modo por una vía que podemos denominar "asimilacionista" al mundo masculino.

A finales de la década de los sesenta (en 1968) se produce una escisión en la NOW, surgen nuevos grupos feministas, a menudo en conflicto entre sí, entre los cuales destaca el feminismo radical, iniciándose el feminismo de la segunda ola: el espíritu de este movimiento se caracteriza por ser una verdadera "explosión de libertad" (Birulés, 2017). Aunque se siguen definiendo en torno a la categoría "mujer", se amplía la demanda de igualdad hacia la búsqueda de la liberación. Ensayan nuevas estrategias políticas, surgen los grupos de autoconciencia y se manifiesta en una importante producción teórica: se inicia en la década de los setenta con la publicación de *La dialéctica del sexo* de Shulamith Firestone (1976) y *Política sexual* de Kate Millet (1995), de raíces marxistas y psicoanalíticas, consideran que la sexualidad es la primera y principal fuente de la opresión de las mujeres por parte de una estructura de dominación denominada patriarcado. Unidas por un fuerte sentimiento de sororidad gestan un nuevo espacio de la política presidido por el lema "lo personal es político". Ahora la agenda pasa a estar ocupada por temas como el concepto de poder y política, una epistemología crítica con el androcentrismo en la ciencia, en la cultura, una reconceptualización del cuerpo, la sexualidad y la violencia, entre otros. Desde esta óptica, se postula el efecto monolítico que el patriarcado ejerce de modo similar sobre todas las mujeres, manejan la idea de opresión compartida.

En este contexto, la teoría de género, el propio concepto de género irrumpe y modifica significativamente todas las teorizaciones anteriores. La incorporación del «género» como categoría de análisis tiene como principal objetivo explicitar el carácter socialmente construido, por tanto, no natural de la diferencia sexual, así como la correspondencia entre la marca de género asociada a un determinado sexo biológico. Comienzan a multiplicarse las investigaciones desde

esta perspectiva desde numerosas disciplinas: filosofía, historia, arte, literatura, ciencias de la comunicación, lenguas, etc. Obteniendo importantes avances y resultados teóricos (Osborne y Molina Petit, 2008). Sin embargo, esta proliferación de estudios que poseían enfoques muy diversos (estudio de las relaciones entre hombres y mujeres en la organización de la sociedad pero también el papel que juega esa "diferencia" reificada, estudios acerca del poder, el cuerpo, la sexualidad, la estructura de la psique, las identidades, etc.) dieron lugar a la perniciosa tendencia de presuponer un significado unívoco, no problematizado de la categoría de género a pesar de usarla de facto con significaciones muy diversas. Tras esta intensificación en la producción comienzan a surgir los cuestionamientos acerca de su utilidad como categoría analítica dada la amplitud de estudios que pretende abarcar, así como la cualitativa diversidad de modos de opresión a los que debemos atender (Hawkesworth, 1997).

Al mismo tiempo el ámbito feminista continental tiene su manifestación singular en las teorizaciones de Carla Lonzi, Luce Irigaray, Rosi Braidotti, Helene Cisoux o Luisa Muraro enmarcadas en el feminismo de la diferencia sexual, que denuncia cómo la filosofía se ha erigido sobre la idea de un sujeto pensante «Uno», neutro y universal, constituyendo la diferencia sexual un dato secundario y externo a la esencia de este sujeto, la diferencia recae única y exclusivamente en el ser-mujer. Legitimar la dualidad del origen del ser humano, pensar el origen femenino evitando la relación especular, se convierte en un objetivo prioritario

A partir de la década de los ochenta el paradigma de la diferencia sexual o del género recibe los primeros embates críticos especialmente desde los feminismos de la diversidad (Alcoff, 1988; Anzaldúa, 1987; Lugones y Spelman, 1983; Sandoval, 1991; Haraway, 1988). Se denuncia el privilegio o preeminencia del género como principio rector de la identidad frente a otras categorías identitarias como la etnicidad, la sexualidad, la clase, etc. Esta crítica puso en tela de juicio el "nosotras" unitario, fijo y estable del feminismo. La coherencia del concepto "mujer" y la idea de un sujeto femenino comienza a resquebrajarse a raíz de la aparición de una multiplicidad de discursos que inciden tanto

filosófica como políticamente en el problema de la identidad (Dietz, 2005; Suárez Briones, 2019). El paradigma de la diferencia sexual deja de ser un marco de comprensión operativo en la medida en que promueve una visión estática de las identidades basada en el binarismo de género del que se deriva un problema ontológico difícil de solventar ¿qué cualidades atribuimos a eso "masculino" y "femenino"? (Gil, 2017). Sin embargo, estas críticas no renuncian a la noción de sujeto, sino que inciden en la importancia de contextualizarlo, de situarlo. Desautorizan el "nosotras" unitario: la cuestión que inoculan tiene que ver con la búsqueda de un equilibrio entre la pluralidad de relatos contingentes, el mantenimiento de una radical heterogeneidad con la posibilidad de sostener una solidaridad entre mujeres a través de sus diferencias (Dietz, 2005).

Ha sido en la década de los noventa, cuando se materializa el «cambio de paradigma» apuntado ya en la década anterior, diagnosticándose de facto la "crisis del sujeto del feminismo". La inmensa resonancia de *Gender Trouble* (1990) de Judith Butler, marca un punto de inflexión en las reflexiones teóricas, en diálogo con el pensamiento postestructuralista francés, especialmente con los desarrollos teóricos de Michel Foucault y Jacques Derrida. En esta obra Butler pone en duda la pertinencia de la categoría de las mujeres como sujeto coherente y estable del feminismo. Apoyándose en Foucault problematiza la identidad y la representación al afirmar que "los sistemas jurídicos de poder *producen* a los sujetos a los que más tarde representan" (Butler, 2016: 47). La crítica feminista ha de hacerse cargo de la paradoja a la que se enfrenta: las mismas estructuras de poder mediante las que pretende la emancipación, crean y limitan la propia categoría de mujeres. Para explorar el modo en que el propio feminismo perpetúa las prácticas de exclusión lleva a cabo una "*genealogía feminista* de la categoría de las mujeres" con el objetivo de revisar "las construcciones ontológicas de la identidad para plantear una política representativa que pueda renovar al feminismo sobre otras bases" (Butler, 2016:52-53). A través del método genealógico trata de desmantelar el estatismo respecto a las diferencias fijas, desvelar cómo la diferencia sexual se inscribe en una madeja de relaciones sociales e históricas concretas, así como las

relaciones de poder que la conforman. Resulta imposible aislar el "género" de las "intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene" (Butler, 2016:49). El sexo también es un constructo cultural, ni los cuerpos ni el sexo son algo dado, previo o natural sobre lo que fundamentar la identidad, no hay un fundamento pre-discursivo. "El sexo está tan culturalmente construido como el género; (…) quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción sexo/género no existe como tal" (Butler, 2016:55). El género no tiene sentido ya como una interpretación cultural del sexo, sino que designa "el aparato productor por el que se establecen los sexos" (Butler, 2016:55). Además, está mediado por relaciones de poder y regulado por la relación binaria jerárquica masculino/femenino (heterosexualidad obligatoria). Desde esta perspectiva la identidad, la "coherencia" y "continuidad" de las personas tiene que ver con el mantenimiento de "normas de inteligibilidad socialmente instauradas y mantenidas" cuando estas no se adaptan la persona se vuelve ininteligible, manifestándose como defectuosa. La identidad, en definitiva, es un *efecto* de las prácticas discursivas (Butler, 2016:71-73).

El movimiento feminista sufre una transformación importante: ya no se auto-comprende en tanto colectividad y la problematización ya no es la diferencia entre hombres y mujeres sino el problema de la diferencia en general, en tanto rasgo inherente al Ser. La cuestión tiene que ver con la posibilidad de manifestar nuestra singularidad, nuestra unicidad sin dejar de contemplar que existen de hecho experiencias de opresión compartidas. Este nuevo contexto provoca que se trate de repensar nuevas formas de entender la política (más allá de la política representativa) y nuevas estrategias de acción política. Se trata de un momento, como ha señalado Silvia Gil (2017), en que aumenta la dificultad de enunciación colectiva sin embargo posibilitará que se reinventen antiguas formas de organización, la denominada crisis del sujeto resulta ser:

> una oportunidad para pensar *otra* política no esencialista ni unitaria. (…) otra política, en la que se juegan otras maneras de conocer y ser, pasa por el reconocimiento y la construcción de una política de lo común (2017:1).

Tras este breve recorrido, acercamiento a los presupuestos o marcos teóricos de las distintas olas del feminismo me gustaría apuntar un último tránsito que se ha producido a finales del siglo XX y en los albores del siglo XXI, en el que creo que permanecemos y que merece nuestra atención, que trata de superar el *impasse* de las identidades trasladando el problema epistemológico al ámbito de la teoría política.

Tránsito íntimamente relacionado con esta dificultad de enunciación colectiva y que apuntaría más a la cualidad/posibilidad de las acciones políticas concretas, a la capacidad de acción del agente, que, a una determinación exhaustiva, en un sentido identitario, del agente de esta. Si bien el debate epistemológico acerca de los fundamentos resultó ser productivo para desvelar importantes exclusiones (etnocentrismo, racismo, heterosexismo), sin embargo, no resulta positivo o efectivo ya que aleja a las feministas de la política entendida como práctica de libertad (Zerilli, 2008). Me refiero especialmente al enfoque propuesto por Linda Zerilli (1998, 2008) que desplaza el problema del sujeto para situar en el centro del debate el problema de la acción política, lo que la lleva a replantear el debate feminista fundacional.

Con Zerilli podemos decir que el sujeto del feminismo siempre ha estado en crisis, frente a la idea de que la destrucción del sujeto viene de la mano del feminismo post-estructuralista de los años noventa, la polémica, como hemos visto, ha estado servida desde siempre, el sujeto se ha visto cuestionado y ha sufrido modificaciones al hilo de las diferentes discusiones en torno a problemas como: las causas de la opresión, el significado de la liberación o las disputas sobre los ideales democráticos como la libertad y la igualdad en el ámbito público (Zerilli, 2008, p.21).

El planteamiento de Zerilli parte de la crítica a la tradicional identificación de la libertad con la "voluntad libre del sujeto soberano" así como de la crítica a la concepción utilitarista de la política. Ambos postulados, heredados de la filosofía moderna tanto por las políticas democráticas como por la política feminista, nos pueden llevar a equívocos y no comprender adecuadamente "lo que hacemos cuando actuamos políticamente" (2008, p.44).

Analicemos en primer lugar el contexto en el que surge dicha teorización y algunas de las influencias más significativas de las que participa. Los debates de gran parte de las teóricas políticas giran en torno a la conceptualización de la *praxis* feminista: la cuestión se centra ahora en cómo actualizar y actuar una política democrática (Dietz, 2005, p.206). Pese a que sigue habiendo importantes diferencias teóricas entre los distintos planteamientos, algo que poseen en común es el hecho de que todas prestan una especial atención al *factum* indiscutible de la *pluralidad* humana y contemplan la centralidad de los *discursos* en teoría política.

En la base de estos enfoques teóricos nos encontramos diversas influencias o afinidades filosófico-políticas, como Habermas, Wittgenstein o Foucault, además se fundamentan en la teoría política de la pensadora alemana de origen judío Hannah Arendt, que ofrece un interesante marco teórico para pensar la política democrática (feminista).

Para Arendt lo político está estrechamente relacionado con la libertad de llevar a cabo nuevos comienzos a través del discurso y la acción, está vinculado a la capacidad de decir quiénes somos, esto es, revelar nuestra propia identidad, capacidad que precede a toda constitución formal, a toda determinación de una comunidad política. Así afirma: «Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano» (Arendt, 2005: 208).

Esta conceptualización nos sitúa frente a varias cuestiones: la de comprender el espacio público como espacio de apariencias, también nos plantea la cuestión acerca de la determinación de la polis, de la comunidad política (en el caso del feminismo: ¿Quiénes somos nosotras?, ¿hemos de presuponer o no una identidad previa?) y, por último, nos sitúa frente a la cuestión de las implicaciones de las distintas formas de gobierno y control para la dinámica de la acción política. Además de postular una comprensión lingüística, performativa, de la misma.

Necesitamos por ello más que nunca teorizar sobre una política de la acción y sobre una ciudadanía libre que pueda plantear retos e interactuar en los intersticios de unas sociedades movidas por una lógica utilitaria y por un orden capitalista que lo domina todo provocando una peligrosa estrechez respecto a lo público. La teorización arendtiana nos invita a pensar y actuar en el mundo a través de las relaciones que lo configuran.

El hecho fundamental del que parte, la pluralidad humana, es constituyente de la propia identidad. En la intervención en el espacio público, decimos quienes somos sin saberlo realmente, la coherencia y solidez de nuestra identidad, entretejida por las distintas relaciones con los otros, tiene carácter externo. Distinto del mundo de las cosas, encontramos un mundo intangible no menos real que el primero, a esta realidad la llamamos la trama de relaciones humanas, indicando con la metáfora su cualidad de algún modo intangible (Arendt, 2005: 212).

Retomemos el planteamiento teórico de Zerilli: en su obra *El feminismo y el abismo de la libertad* (2008) tomando como punto de partida la inversión arendtiana ente teoría y praxis y sus teorizaciones acerca de la política, la autoridad o la fundación, se propone rebasar la concepción de origen ilustrado según la que la labor del feminismo debe ser fundamentalmente de carácter epistémico y las prácticas feministas deben estar siempre justificadas o sustentadas en una teoría previa que ilumine o dirija dichas prácticas. Aunque el feminismo de la tercera ola, según Zerilli, ha sido crítico con la idea de un sujeto soberano, continúa atrapado en un impasse ante la imposibilidad de dar cuenta de la pluralidad, distinción entre mujeres, sin renunciar a la posibilidad de actuar políticamente.

La alternativa de Zerilli no excluye la reflexión crítica ni la posibilidad de tener razones para justificar nuestros actos, pero basándose en el denominado segundo Wittgenstein afirma que no todo es justificable epistemológicamente hablando[176], y apoyándose en Arendt que lo

[176] Wittgenstein (1988) en su obra *Investigaciones filosóficas* pone sobre la mesa la cuestión del "fundamento infundado", sostiene que nuestras proposiciones de conocimiento, a las que atribuimos razones, descansan sobre una serie de "proposiciones bisagra" incuestionadas. De este modo, señala que nuestro pensamiento crítico gravita sobre "el andamiaje invisible de

importante es el hacer política feminista, pensar el feminismo como práctica de libertad inaugural, presentar figuras discordantes de lo pensable, alternativas divergentes que nos permitan ver las cosas desde diferentes puntos de vista y a partir de ahí construir, o no, un mundo en común a partir de los acuerdos de carácter contingente (dada la impredecibilidad de la acción) de un sujeto feminista siempre frágil.

El problema de la acción tiene que ver con el hecho de que se desarrolle en medio de una voluntad e intencionalidades dispares. Contexto en el que la impredecibilidad de la acción se hace patente, esto es, la imposibilidad de certeza y la ausencia de control sobre las consecuencias de nuestras acciones. La solución arendtiana al problema de la acción política pasa por establecer la no-soberanía como condición de la política democrática y por afirmar la práctica de libertad en tanto práctica de construcción de mundo indisociable del hecho de la pluralidad humana. La libertad no consiste en un ejercicio del yo consigo mismo, sino que surge allí donde los seres humanos se reúnen en el mundo común.

En opinión de Zerilli la diferencia está entre enfocar la comunidad política hacia la construcción de mundo u orientarla hacia la construcción de las identidades. La política (tomando el punto de vista arendtiano) requiere de un espacio intermedio, un "entre", el mundo común es lo que nos une y a la vez nos separa.

El mundo común no surge únicamente vinculado a las organizaciones institucionales ni a las leyes en que se apoya la ciudadanía, sino que es la acción y el discurso lo que constituye la esencia del mismo. En este sentido el poder es entendido como acción concertada. Esta comprensión del mundo común, del poder y la libertad no hace más que enfatizar la fragilidad de los asuntos humanos, pasa a un primer plano la contingencia inherente al ámbito político.

---

nuestros pensamientos" que sustenta nuestros juegos del lenguaje y que, en definitiva, se construyen en el hacer y no en el saber o el dar razones, con ello trata de apaciguar el "anhelo de generalidad". Zerilli señala cómo las teorizaciones feministas perpetúan este prejuicio en la medida en que siguen estableciendo la diferencia entre las prácticas cotidianas y la teoría: distinción que lleva implícita la idea de un sujeto de la acción (autónomo) capaz de emanciparse de forma consciente de la acción y del prejuicio (Zerilli, 2008, p. 90).

Más allá de la fundamentación epistemológica de la acción las feministas debemos reconceptualizar la teoría en tanto creación de "nuevas figuras de lo pensable" (haciendo alusión a la expresión wittgensteniana), en un esfuerzo por romper con la "clausura" política o el tipo de sociedad instituida en dónde existimos en tanto sujetos configurados por normas, reglas, leyes, etc.

A pesar de la extraordinaria capacidad de iniciativa del feminismo en tanto movimiento político, siempre se ha visto subyugado por la cuestión del sujeto. Zerilli nos insta a pensar el "nosotras del feminismo" en términos de poder inaugural. Pensar a las mujeres en tanto colectividad política implica no desatender ni la capacidad de acción ni la ilimitación e impredecibilidad de esta. La contingencia constituye la base del "nosotras" que no sería ya un reflejo, ni el resultado automático de una opresión social colectiva, sino el fruto de una decisión y de un pacto de las propias feministas. Se trataría de la constitución de un "nosotras" frágil y siempre en cuestión, ya que concierne al acontecimiento y no a la representación.

## 6. CONCLUSIONES

La cuestión del sujeto ha sido muy controvertida desde los inicios del movimiento y la teoría feminista, periódicamente ha sido objeto de encendidas disputas, relacionadas con la conceptualización de las causas de la opresión de las mujeres así como de los objetivos y fines de su liberación que se encuadran en torno a las dicotomías identidad/diferencia, liberación/emancipación, igualdad/libertad, asimilación/diferenciación, etc., problemas que originaron debates epistemológicos y divisiones importantes en el ámbito feminista. Esas polémicas abocan a una paradoja epistemológica: si el sujeto mujeres ha de entenderse de forma unificada o identitaria resulta excluyente, si se entiende como lugar de resignificación constante y apertura permanente oblitera la posibilidad de enunciación colectiva.

Ante esta crisis finisecular Linda Zerilli nos insta a hacernos cargo del carácter aporético de la política que en tanto espacio de libertad y de libre aparición, no se puede reducir a ninguna norma o máxima

fundacional ya que supondría una suerte de clausura o cierre de lo político. La teoría feminista no puede eliminar esa tensión, sino que ha de buscar las herramientas que atenúen los efectos de esta y asumir la contingencia constitutiva del "nosotras" del feminismo, siempre sujeto a revisión, siendo más un resultado de decisiones, pactos concretos entre feministas que de una opresión compartida. Se trata de que la diversidad de subjetividades encuentre su específica significación política no en el qué son en relación a un grupo de pertenencia determinado sino en el *quién* se *es* en el ámbito de la pluralidad humana, en el mundo común compartido.

## 7. REFERENCIAS


Alcoff, L. (1988). Cultural feminism versus postestructuralism: the identity crisis in feminist theory. Signs, 13(3), 405-436.

Arendt, H. (2005). La condición humana. Paidós

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands/La frontera: La nueva mestiza.

Birulés, F. (2017). Una revolución sin modelo. Soft Power, 4(2), 46-62.

Briones, B. S. (2019). Feminismos lesbianos queer: ¿utopía o distopía feminista? Investigaciones Feministas, 10(1), 9-27.

Butler, J. (2016). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

De Beauvoir, S. (1981). El segundo sexo (1949). Siglo XX.

Dietz, M. G., y Mansuy, C. O. (2005). Las discusiones actuales de la teoría feminista. Debate Feminista, 32, 179–224.

Firestone, S. (1976). La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista. Kairós.

Guerra Palmero, M. J. (1997). ¿Subvertir o situar la identidad? Sopesando las estrategias feministas de Judith Butler y Seyla Benhabib. Daimon Revista Internacional de Filosofia, (14), 143-154.

Gil, S. L. (2017). Pensar la vida común desde los feminismos. Daimon Revista Internacional de Filosofia, 83-94.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. Feminist studies, 14(3), 575-599.

Hawkesworth, M. (1997). Confundir el género. Signos: Revista de Mujeres en Cultura y Sociedad, 22(3), 649-685.

Lugones, M. C., y Spelman, E. V. (2018). Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for “the woman’s voice”. En Feminism and Philosophy, 494-507.

Millett, K. (1995). Política sexual. Cátedra.

Osborne, R., y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género: Presentación. UNED.

Saltzman, J. (1994). Equidad y género. Cátedra.

Sandoval, C. (1991). US third world feminism: The theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world. Genders, 10, 1-24.

Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Crítica.

Zerilli, L. (1998). Doing without knowing: Feminism’s politics of the ordinary, Political Theory, 26 (4), 435-458.

Zerilli, L. M. G. (2008). El feminismo y el abismo de la libertad. Fondo de cultura económica.

# ESTÉTICAS DE UNA VIOLENCIA SAGRADA: LA INFLUENCIA DE LA TRADICIÓN ARTESANA ANDALUZA EN MARINA VARGAS

GUILLERMO RAMÍREZ-TORRES
*Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la cultura se ha convertido en un destacado tema de interés que ha atraído la atención tanto de los principales teóricos del momento como de numerosos artistas de diferentes nacionalidades. Tras el estallido posmoderno y la desaparición de las vanguardias artísticas, las múltiples líneas temáticas y plásticas surgidas como consecuencia de este han originado un sinfín de enfoques analíticos sobre los *modos de hacer* cultura, al igual que una revisión sobre las diferentes estructuras que cimentan lo cultural como fenómeno y sus implicaciones en el orden social. Entre ellas destaca la aproximación que desde la creación artística hecha por mujeres se ha realizado sobre diversos aspectos identitarios, corporales o simbólicos alrededor de su imagen en la cultura. De manera colateral, se ha dado una revalorización de las tradiciones populares y el folclore, poniendo en valor su impacto social, religioso o bien cultural gracias a su capacidad para propiciar una identificación colectiva.

De manera similar, las artesanías tradicionales han suscitado un renovado interés para investigadores y artistas, quienes encuentran en ellas un *modo de hacer* que ha sido heredado y perfeccionado durante generaciones al preservar procedimientos técnicos centenarios —algunos de ellos incluso milenarios—, y que, por tanto, configuran una suerte de memoria técnica local, regional o internacional. Este tipo de oficios no se sustenta tan solo en la adquisición de una destreza manual específica de cada artesanía, sino que, a la vez, se tornan en

custodios de una serie de motivos, signos, lenguajes o codificaciones visuales particularizados según su origen y contexto histórico. Sirvan de ejemplo las particularidades que presentan en sus recursos ornamentales y formales los principales centros históricos productores de alfarería, loza y azulejería cerámica en España, como Talavera de la Reina, Granada, Triana o Manises.

En Andalucía, artesanías como el bordado, la orfebrería, la imaginería, el dorado y estofado, o la talla y carpintería gozan de una extraordinaria vida aún en nuestros días gracias a la vinculación con las diversas manifestaciones de religiosidad popular y folclórica del sur de España.

En este estudio planteamos la influencia que determinadas técnicas artesanales y motivos iconográficos frecuentemente empleados en el arte sacro andaluz tienen en la artista Marina Vargas (Granada, 1980), quien, mediante el reconocimiento y apropiación de estos, los toma como punto de partida creativo para generar nuevos discursos plásticos y visuales basados en sus raíces andaluzas. De este modo, unido a una serie de estrategias que consideraremos insertas en la iconoclasia, nos expone un poderoso alegato hacia el cuerpo como espacio de inscripción simbólica, apelando siempre a una sacralidad que se invoca a través de lo carnal, la muerte y el sacrificio. La reivindicación del cuerpo femenino y de su imagen es otro de los pilares conceptuales sobre los que sostenemos que desarrolla su práctica la artista granadina, como podremos comprobar a través de sus series y proyectos más reconocidos. Las imágenes que Vargas fragua remiten a una aproximación crítica en los modos de representación más habituales de la mujer en el arte, ofreciendo, así, una visceral relectura desde el orden de la belleza (musa, modelo), la magia (bruja, chamana) o la divinidad (diosa, santa, mártir o virgen). En todas ellas creemos percibir este carácter iconoclasta que mencionábamos más arriba y que fluctúa de lo material a lo simbólico al presentarnos imágenes capaces de ejecutar esa violencia ritual o bien, por el contrario, que ya la hayan sufrido, dejando expuestas sus vísceras. Para darle forma a este singular universo iconográfico, la artista genera un extenso entramado dibujístico que le permite ‘ahondar’ en sus obras de un modo físico, trazando una epidermis que en múltiples casos nos

recuerda a la urdimbre gráfica de los ricos dorados y estofados de las esculturas del arte sacro andaluz.

## 2. OBJETIVOS

- Desarrollar una investigación que presente los puntos de contacto, interferencias e influencias de la artesanía sacra andaluza con la producción plástica contemporánea de la artista granadina Marina Vargas.
- Analizar la trascendencia interdisciplinar de la artesanía sacra andaluza como elemento cultural de carácter popular, folclórico y religioso, con capacidad de impacto en otras disciplinas creativas en la contemporaneidad.
- Estudiar la obra plástica y visual de Marina Vargas desde un enfoque dual que aborde aspectos conceptuales y formales de su producción artística: el uso de estrategias iconoclastas como metodología creativa capaz de generar nuevos valores simbólicos y la reinterpretación de recursos técnicos de origen artesanal tradicionalmente vinculados con el arte sacro andaluz.
- Destacar el papel que ocupa lo gráfico dentro de la producción artística de Marina Vargas, especialmente caracterizada como epidermis, que recorre sus piezas escultóricas o su propio cuerpo.
- Reivindicar el papel de las artistas contemporáneas andaluzas dentro del marco de la creación plástica y visual actual de modo que las presentes insertas en diferentes esferas de impacto: regional, nacional e internacional.
- Esclarecer las conexiones existentes entre la artesanía tradicional y la creación artística contemporánea en Andalucía a través de las obras de sus principales protagonistas, mostrando su versatilidad e impacto tanto en los discursos como en las prácticas de los artistas actuales.

- Proponer una investigación con perspectiva de género que visibilice la creación artística contemporánea realizada por mujeres en España, donde tengan especial consideración aspectos discursivos que fomenten la igualdad y propongan modelos culturales de inclusión o recuperación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

- Generar nuevas interpretaciones críticas sobre diferentes líneas temáticas de alto impacto en la creación contemporánea tomando como punto de partida la obra de Marina Vargas, como la confrontación y superación de las tensiones entre lo sagrado y lo profano; la superación de los modelos de belleza vinculados al cuerpo femenino; o la reivindicación del cuerpo desde su carnalidad

## 3. METODOLOGÍA

La metodología que hemos seguido en este estudio nos permite abordar la obra de Marina Vargas de un modo transversal y crítico con el fin de poder integrar la multitud de referencias, tanto conceptuales como plásticas, que se entrelazan en su pensamiento creativo y que rodea a su producción artística. Hemos partido de una metodología cualitativa que nos ha permitido obtener numerosas muestras y datos tomados de fuentes bibliográficas de rigor, entre las que encontramos monografías, catálogos de obra artística, artículos en revistas científicas, escritos críticos publicados en prensa y declaraciones de la propia artista incluidas en otras fuentes bibliográficas. Hemos trabajado sobre estas mismas siguiendo una metodología analítico-comparativa, como es propio de los estudios del área de Humanidades, con los que establecer conexiones, aproximaciones y paralelismos entre los datos extraídos de las mismas.

Del mismo modo, complementamos estos métodos para la obtención de datos de interés para la investigación con una entrevista personal con la propia artista a fin de esclarecer diferentes aspectos sobre sus motivaciones y significados en la creación artística. Se trata de un recurso dialógico que nos permite contrastar la información recabada, a

la par que ahondar en múltiples facetas de su pensamiento y producción, afinando las interpretaciones que de ellos se han hecho.

Este estudio toma las obras de Marina Vargas como objeto de análisis, por lo que hemos llevado a cabo una hermenéutica de estas. Así, pretendemos ofrecer una lectura interpretativa de algunas de sus principales piezas, series o proyectos expositivos a la luz de la principal hipótesis que sostenemos, por la cual el trabajo artístico de la creadora granadina toma en consideración elementos técnicos e iconográficos de la artesanía sacra andaluza y nos presenta una relectura iconoclasta de estos referentes. Por ello, nos detenemos en los matices particulares que muestran estas analogías, especialmente, en el policromado y dorado de esculturas, que toma un particular sentido gráfico en esta artista.

Igualmente, proponemos algunos aspectos conceptuales con los que aproximarnos a las estrategias creativas de la artista. Hemos realizado un estudio filosófico-estético que nos permite entroncar el trabajo de Marina Vargas con ciertas líneas temáticas presentes tanto en el pensamiento estético contemporáneo como en las prácticas artísticas actuales a nivel internacional. Para ello, se ha partido de bibliografía específica que remite a diversos aspectos sobre la pervivencia de lo sagrado en el mundo contemporáneo, el fenómeno de la iconoclasia, o el cuerpo como soporte simbólico.

## 4. RESULTADOS

Como principal resultado de este estudio encontramos en la obra de la artista granadina Marina Vargas una singular actualización y redefinición de las relaciones entre oficios artesanales andaluces, algunos de ellos vinculados al arte sacro, con las principales prácticas contemporáneas, ofreciendo, así, un espacio para la reflexión sobre el papel de la mujer, la violencia o lo sagrado a través de un mestizaje entre la artesanía tradicional y el lenguaje plástico actual. Destaca significativamente la reinterpretación gráfica que efectúa de los diferentes motivos y técnicas de policromía y dorado de esculturas, tan propios de la imaginería en las diferentes escuelas de este arte en

España, y que supone un especial hito en el patrimonio histórico-artístico de Andalucía.

Descubrimos en su obra una gran riqueza de referentes teóricos e iconográficos que hunden sus raíces en el acervo cultural y folclórico andaluz heredado de modo vivencial por la propia artista, y que sirve de sustrato creativo para su producción plástica. A estos se suman otras influencias con diversos orígenes, tales como la mitología clásica o la cultura latinoamericana, especialmente, la mexicana.

Además, formalmente, constatamos una predisposición hacia lo gráfico como estrategia, pero también como pensamiento, que se refleja en mayor medida en sus obras como una suerte de epidermis que recorre la superficie de sus trabajos acentuando su volumetría, apelando a la carnalidad de las mismas o bien al evocar una interioridad mística que es revelada sutilmente. La reiteración de este recurso fluctúa entre lo ornamental, entendido al modo de un 'grutesco' o 'arabesco', y un acto de introspección que la artista realiza a la manera de libre juego del pensamiento, como se extrae de diversas declaraciones realizadas por Marina Vargas. El acto de dibujar se torna en su producción en una experiencia íntima con tintes rituales, en lo que podríamos denominar un poderoso sentido de errancia de la imaginación y la mirada, que apela a un internamiento a través de una visualidad que invoca a lo táctil, a recorrer lo superficial en busca de una brecha por la que adentrarse en los pliegues de la carne y el sentido.

Para concluir, desde el plano discursivo, hallamos suficientes evidencias que sitúan a la artista granadina en la órbita del arte feminista por sus reivindicaciones de lo femenino —en su concepción física y simbólica— mediante el uso de maniobras de deconstrucción, resignificación e iconoclasia de ciertas imágenes culturales ligadas a la mujer, especialmente, aquellas vinculadas con la dimensión mítica o sagrada de esta. En las series estudiadas nos encontramos con un particular interés por lo ritual, la carnalidad, el tránsito de la vida a la muerte y la violencia, adquiriendo diversas imágenes que van desde diversas armas, hasta máscaras, trofeos de caza, cuerpos heridos o el uso iconografías de origen cristiano.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. Sagrada iconoclastia. Marina Vargas y la inversión iconográfica.

Cuando se habla de la obra de Marina Vargas es necesario adentrarse en un complejo universo de relaciones en las que el significado —a veces evidente, otras oculto—, se da la mano con la ritualidad, la representación del objeto sacrificial y lo divino. Sus trabajos demuestran una presencia constante del cuerpo, especialmente, aquel exhibido mediante sus pliegues e intersticios, que se suceden creando tramas ondulantes, acumulaciones excesivas y ramificaciones orgánicas. Otras tantas, no será el cuerpo o alguna de sus vísceras los que se nos muestren directamente, sino que descubrimos un mundo compuesto de formas extrañamente similares a nuestro organismo. Huesos, músculos y venas se entrelazan con motivos vegetales y ramas componiendo un denso tapiz en el que reconocemos algunos emblemas insertados, símbolos de un pensamiento mágico invocado a través del trazado de sus imágenes. Tras ellos se entreteje una estética sobre la violencia, el dolor, la muerte, o la carnalidad que se manifiesta a través de diferentes configuraciones de modo recurrente, tanto en algunas de sus primeras obras, como en el conjunto del proyecto *Idolatrías (A flor de piel)* (2009), o en su conocida pieza *La Piedad Invertida o la Muerte de la Madre* (2012).

La producción artística de Vargas se mueve con facilidad entre la brutalidad y la metafísica, lo erótico y lo divino, en una particular dicotomía que es resuelta por parte de la creadora granadina en el desmantelamiento de sistemas simbólicos tan arraigados como el de la iconografía cristiana o la mitología. De este modo, la artista indaga, como las antiguas hechiceras o médiums, en las relaciones ocultas entre lo sagrado y lo profano que han quedado arraigadas en la cultura de manera inconsciente (Castro Flórez, 2019:143) y de las que se vale para mostrar otro modo de acercarse hacia el fenómeno de la divinidad y sus representaciones. Para ello, necesita quebrarlas, no en un sentido real, sino metafórico, extraerlas de sus pedestales y abolir sus relaciones simbólicas para otorgarles unas nuevas o bien, para conceder un uso diferente de las mismas. Como consecuencia, creemos oportuno leer las

obras de Marina Vargas desde un sentido iconoclasta. Su acción no se canaliza en una violencia destructora de las imágenes por miedo a estas, ni tampoco por el poder mágico, sensual o generador de realidades que poseen, como es frecuente en numerosos actos de iconoclasia (Freedberg, 2017:218-219), sino como un proceso de deconstrucción de las estructuras de sentido sobre las que se sustentan y que deviene en una resignificación, de un modo cercano a lo que Agamben denomina como "profanación" (Agamben, 2005:114). De este modo, las imágenes son liberadas de sus ataduras semánticas previas y devueltas a un espacio creativo que permita consignar con ellas nuevos mensajes o relaciones intertextuales. No se trata de una cuestión de mera desacralización de la imagen sagrada o de su destrucción física, como sostiene Óscar Alonso Molina (Alonso Molina, 2013:76), sino de una reapropiación de la misma desde el terreno de lo profanado, que, en manos de la artista-médium —haciendo uso del rito artístico—, quiebra las relaciones que ataban a la representación de las diferentes iconografías sagradas a una configuración exclusiva y a un ámbito de uso restringido al culto religioso.

Así, cuando Vargas nos presenta las diferentes versiones de *La Piedad Invertida o la Muerte de la Madre* encontramos una subversión de las ideas originales depositadas en la *Piedad Vaticana* de Miguel Ángel, obra icónica de la que parte y que se convierte en objeto de inversión, tanto conceptual como formal:

> Muerta la madre de Dios, muere la matriz, la energía creadora, no existe Dios. Siendo la muerte la que otorga el poder de divinidad, pues es más poderoso el cuerpo muerto que el que queda vivo, tanto en la piedad original como en la invertida. En ese sentido la pieza tiene un valor reivindicativo del papel de la mujer en la religión. Al invertirse el concepto, se invierten los poderes. Y lo sagrado y lo profano prácticamente están ligados y al límite. Eso me hace preguntarme en qué medida lo profano puede convertirse en sagrado y en qué medida una existencia sin dioses puede configurar un nuevo tipo de experiencia religiosa (Francés, 2013: 88).

En la reinterpretación de la artista granadina, es el hijo, Jesucristo, quien sostiene el cadáver de la madre, la cual se nos presenta vestida con voluminosos ropajes que generan una imponente cascada de pliegues en la tela [Figura 1]. El rostro de este aparece cabizbajo y sereno, del mismo

modo que lo hacía en la escultura de Miguel Ángel el rostro de la joven madre, pero advertimos en el de la Virgen muerta de Vargas una mueca que conecta directamente con las expresiones de éxtasis místico de las esculturas de la Beata Ludovica Albertoni o la Santa Teresa ejecutadas por Gian Lorenzo Bernini. El placer y la muerte se tocan en esta pieza, donde la pasión, el dolor, el amor y lo divino parecen compartir espacio a través de una mística sensual.

***FIGURA 1.*** *Marina Vargas, La piedad invertida o la madre muerta, 2013. Resina de poliéster y pintura esmalte, 152 x138 x 96 cm. Fotografía: Salvador Cuevas.*



Fuente: https://www.marinavargas.com/obra1-en.html

La obra de Vargas observa con atención la representación de lo femenino en algunos de los principales metarrelatos (la religión, la mitología, la historia del arte) con el fin de ofrecer una visión alternativa de los mismos en los que las mujeres, liberadas de la mirada dominadora masculina, controlan su imagen, la hechizan y convocan —como ocurre en la pieza *Soplo a lo incondicionado* (2012)—, ya sea al adoptar el rol de bruja, matrona, chamana, diosa cazadora, o cualquier otro que implique una posición de intermediación entre lo terrenal y lo sobrenatural (Del Corral, Codes y Aizpuru, 2019:181). Se trata de un posicionamiento creativo feminista que, aunque pareciera diluirse entre otros aspectos conceptuales, se localiza de modo subyacente en todos sus proyectos a través de numerosas referencias temáticas y visuales al papel de la mujer como nexo entre diferentes planos de realidad (material/transcendental) o bien como agente ritual. También cabe señalar, en este mismo sentido, el impactante uso que Marina Vargas hace de la animalidad y la exuberancia grotesca de la carne, como en los proyectos "El culto a Diana" (2012) y "Ni animal ni tampoco ángel" (2015). Ambas diseccionan parte del imaginario que establece poderosos vínculos metafóricos entre lo femenino, la naturaleza y la interioridad corporal. Estas piezas nos recuerdan a las esculturas de la artista estadounidense Kiki Smith, así como a los amasijos de carne de los trabajos textiles de Louise Bourgeois, o incluso al interés pictórico de Frida Kahlo por la conexión del cuerpo femenino con la naturaleza. Todas ellas se integran en los sucesivos giros feministas que se han dado desde mediados del siglo XX en las prácticas artísticas contemporáneas, giro en el que Vargas encaja plenamente por su trabajo sobre la representación de las mujeres a través la herencia cultural. Además, en su caso concreto la práctica artística tiene su correlato desde el activismo. La participación de la artista granadina en la logia de las «Roldanas», asociación destinada a la visibilización y recuperación de las mujeres artistas españolas y latinoamericanas demuestra su compromiso con las actuales dinámicas feministas que apuestan por restituir a las mujeres artistas al relato de la historia del arte.

***FIGURA 2.*** *Marina Vargas, Revólver Smith & Wesson. La Dolorosa, 2011. Técnica mixta sobre madera, 150 x 90cm.*



Fuente: *https://www.marinavargas.com/obra-war/13.jpg*

Estos temas aparecen de modo recurrente en el imaginario de Marina Vargas, en numerosas ocasiones unidas a la noción de violencia o de sacrificio. Sin embargo, es a través de la figura del corazón donde queda más patente esta multiplicidad de significados. En este órgano, históricamente, se han reunido las cuestiones a las que aludimos, pudiendo encontrarlas representadas mediante el uso de iconografías cristianas como el "Sagrado Corazón de Jesús" o con los "Siete Dolores de la Virgen", tal y como puede verse en la serie de tapices titulada *Me sobra el corazón* (2013), en algunos de los motivos ornamentales que decoran las recreaciones de armas del proyecto *Raw War* (2011) [Figura 2] o en la reciente serie de piezas cerámicas *Analogías del alma* (2020). El corazón como sede de la pasión y del amor es usado como imagen sacrificial de un rito de renovación a través de lo sagrado en donde la carne, atravesada por puñales o aprisionada por una corona de espinas, revela vetas áureas que anuncian una mística de la carnalidad.

### 5.2. Surcos en la piel, recorridos de sangre y oro

Las obras de Marina Vargas nos sorprenden por su exuberante materialidad, un despliegue de exceso carnal que remite a una permanente condición sensual de las cosas, un interior palpitante y sanguinolento que ya no puede ocultarse y que pasa a ocupar el lugar de la piel. Es frecuente en su obra encontrarnos con la predominancia del color rojo, un cromatismo cargado de una importante significación psicológica y vinculada con el amor, la pasión o la sangre, aspectos que excitan la imaginación creadora de la artista (Francés, 2013:84). Como recoge Sandra Martínez Rossi en su estudio sobre la piel como superficie simbólica en diferentes culturas, la sangre adquiere tintes sagrados en la mitología indígena o aborigen al ser el principal fluido vital, pero también puede ser considerado como contaminante o maligno si esta se derrama, como ocurriría durante los partos, en la menstruación o durante las guerras. Esta asimilación entre la sangre y el rojo como símbolo de vida estaría también presente en la cultura amerindia como rito de tránsito en la muerte al pintar de color bermellón a sus muertos como expresión de su deseo para reanimarlos y devolver al cadáver la circulación sanguínea (Martinez Rossi, 2017:181-182). En la obra de

Vargas, el rojo sirve tanto como fondo sobre el que se suceden numerosos surcos, como de figura, componiendo motivos ondulantes y tramas de líneas dispuestas de modo obsesivo, que trazan formas orgánicas, en las que la primacía de lo gráfico ayuda a construir una textura apretada que refuerza el carácter biológico de sus obras. Estas "entrañas", como las llama la propia artista (Alonso Molina, 2013:75), revelan un interior vivo que se da entre pliegues, ya sean en la voluptuosa carne o en los ropajes de sus imágenes, en las que se crea un espacio saturado de gestos gráficos que apela a un *horror vacui* contemporáneo.

Este neo-barroquismo conceptual y formal de la artista granadina puede conectarse con algunas de las principales técnicas artesanas vinculadas con el arte sacro andaluz, tales como la imaginería, el policromado y dorado de esculturas religiosas, o el bordado. La subsistencia de estos talleres artesanos dedicados principalmente a la creación y ornato de diferentes imágenes devocionales en ciudades como Sevilla, Málaga o Granada —provincia de donde es originaria Vargas—, gracias en mayor medida al impulso folclórico y la asimilación por parte de la cultura popular de las diferentes manifestaciones religiosas en el sur de España, los convierte en reductos privilegiados de este tipo de arte tras el progresivo abandono durante el siglo XIX de la temática religiosa como principal motivo creativo para los artistas (Gañán Medina, 1999:26). Marina Vargas, en su estrategia de resignificación iconoclasta, también reabsorbe una determinada estética aparejada a estos oficios como parte de su herencia cultural y los incorpora como recurso plástico a la hora de abordar la práctica artística, y es que, como podemos extraer de sus declaraciones el interés por la simbología y las imágenes religiosas ya estaba presente en su infancia granadina: "Desde pequeña cuando iba a la iglesia me era imposible mirar a la imagen de Cristo y preguntarme si yo sería capaz de hacer algo así a alguien y porqué, (…)" (Francés, 2013:84).

Puede percibirse esta reutilización de los lenguajes tradicionales del arte sacro andaluz ya en algunas de sus primeras obras, como en el proyecto expositivo titulado elocuentemente como *Sacrificio* (Carmen de la Victoria, Granada, 2003), donde encontramos un par de manos

femeninas —moldes extraídos de la propia artista— que recuerdan por su posición y decoración a las de las imágenes de Vírgenes Dolorosas, tan frecuentes en las representaciones religiosas. En ellas apreciamos dos elementos distintivos de las artes decorativas del arte sacro: las puñetas de encaje, a la manera de vestir de estas imágenes marianas en la escuela andaluza de imaginería; y la elaboración de un estofado para la policromía de las manos. Esta última técnica posee una larga tradición artesanal en Andalucía y su principal uso se dio para decorar con lujosos acabados y ricos diseños ornamentales con láminas de pan de oro y templa la indumentaria o vestimenta de imágenes religiosas desde el Renacimiento (González-Alonso Martínez, 1997:46). Marina Vargas, conocedora precisamente de esta tradición, la recupera como recurso estético al imitar el acabado de la misma mediante una textura gráfica de puntos (punteado) dorados sobre una base de color negro [Figura 3].

***FIGURA 3.*** *Marina Vargas, Sacrificio, 2003. Carmen de la Victoria, Granada.*



Fuente: https://www.marinavargas.com/sacrificio4.html

El uso del dorado como decoración ornamental es una técnica milenaria con vinculación directa a la mitología y la astrología. El oro fue asimilado como símbolo solar por las culturas antiguas, estando desde entonces unido a la idea de divinidad. Posteriormente, se le sumarán otros conceptos como "Realeza", "Belleza", o "Incorruptibilidad" (González-Alonso Martínez, 1997:17-18). En las obras de Vargas, el oro reviste la piel en carne viva de sus obras, revelando un trasfondo sagrado de la carnalidad, una divinidad que reside en la propia fragilidad corporal y que se abre paso por cada una de las líneas que componen sus intrincados estofados [Figura 4]. Junto al rojo y el dorado, otros colores adquieren significados profundos y mágicos, ya sea para representar el duelo (negro), la regeneración (blanco) o lo subconsciente (plateado). Eso es lo que podemos ver en sus diferentes versiones de la pieza mencionada anteriormente *La Piedad Invertida o La Madre Muerta* (2013- ), o en un sentido animal en las deslumbrantes piezas *Sólo eres hondo y denso* (2009-2011) y *Noli Me Tangere* (2008-2009), donde se unen múltiples diseños con motivos vegetales, geométricos, orgánicos y simbólicos. La lenta elaboración que requieren estas piezas, al igual que como ocurre con los diferentes procesos de estarcido, dibujo y rayado en el dorado tradicional (Herranz García, 1994:70) permite a la artista un trabajo de introspección, un diálogo interno propio que hace las veces de letanía con el que urdir este universo iconográfico mágico que recubre sus piezas (Fajardo, 2008:11). Esta naturaleza epidérmica presente en su obra revela un particular interés por lo ornamental, donde la piel de los diferentes soportes y materiales que usa se transforma en un complejo e intrincado paisaje natural resultado de un detallado proceso de dibujo, no exento en muchos casos de un potente simbolismo.

***FIGURA 4.*** *Marina Vargas, La piedad invertida o la madre muerta [detalle], 2013. Resina de poliéster y pintura esmalte, 152 x 138 x 96 cm. Fotografía: Salvador Cuevas.*



Fuente: https://www.marinavargas.com/obra1-en.html

Esta piel ritualizada se transfigura en una Banda de Moebius, una superficie continua en la que queda abolida la distinción entre interioridad y exterioridad: todo es superficie y todo en profundidad al mismo tiempo. De esta manera, pareciera cumplirse la máxima pronunciada por Paul Valéry en la que afirmaba que la piel es lo más profundo del ser humano.

## 6. CONCLUSIONES

Como hemos visto, en la obra de Marina Vargas se da una subversión iconoclasta de diferentes iconografías, muchas de ellas arraigadas en su propia tradición cultural andaluza, lo que le permite desarrollar un trabajo de deconstrucción de estereotipos y roles asignados con los que aborda, desde una perspectiva comprometida con la creación femenina, la paradójica relación entre la vida y la muerte, la sexualidad, la carnalidad o la divinidad. Su obra pivota sobre el cuerpo, sus intersticios y relieves, mostrando una naturaleza epidérmica en la que trazar

recorridos que hablan desde la exuberancia de la carne, pero también nos muestra, a través de esta, nuevas vías para entablar un diálogo con lo sagrado que surgen desde lo profano y remiten a una naturaleza mágica inherente a la propia existencia humana.

Tras adentrarnos en el rico universo matérico e icónico de Vargas descubrimos una obra polimorfa que está en constante fuga, en la búsqueda de los requiebros de un sentido que desea alejarse de la racionalidad dominante en busca de otros modos de conocimiento, otros medios para experimentar los pliegues del mundo. Las líneas que envuelven a sus piezas sugieren senderos viscerales por los que el cuerpo se encuentra con su interioridad, orgulloso placer carnal que deja visibles sus propias huellas sagradas que pujan para emerger a la superficie. Así, en el retruécano que supone que la piel revele la más absoluta interioridad, la artista granadina nos devuelve a una dimensión sensual de consciencia corpórea que esconde un saber antiguo, cargado de ritos y símbolos tan íntimos como nuestros órganos.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer a la artista Marina Vargas la posibilidad de entablar contacto directo con ella, lo que nos ha permitido completar la investigación y contrastar determinados datos e interpretaciones relativos a sus obras, motivaciones, recursos plásticos y referencias conceptuales. Igualmente, queremos destacar la cortesía que la artista ha tenido hacia nosotros al dejarnos usar las imágenes de las obras incluidas como ilustración de este texto.

Esta investigación no sería posible sin el apoyo específico del proyecto de investigación I+D+i "ARTESANAS Y DISEÑADORAS EN ANDALUCÍA: DE LA BAUHAUS AL SIGLO XXI. VALORES, ANÁLISIS Y ARCHIVO INTERACTIVO EN RED". Financiado en la Convocatoria de subvenciones a «proyectos de I+D+i» universidades y entidades públicas de investigación (BOJA nº 119, de 23 de junio de 2020) Consejería de Conocimiento, Investigación y Universidad. Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Junta de Andalucía. PAIDI 2020.

Agradecemos, finalmente, al *Grupo de Investigación HUM-□025. Crearesgen* de la Universidad de Sevilla el apoyo constante a este tipo de estudios e investigaciones.

## 8. REFERENCIAS

Agamben, G. (2005) *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.

Alonso Molina, O. (2013) "Imágenes en manos de una mujer sin piedad" en *Nadie es inmune. Marina Vargas* (pp. 74-79). Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM). 74-79.

Castro Flórez, J. (2019) "Marina Vargas" en *Naufragis. 14ª Biennal Martínez Guerricabeitia* (pp. 143-144). Valencia: Universitat de Valencia.

Del Corral, M.; Codes, L. y Aizpuru, M. (2019) *#Todas. Artistas Contemporáneas Andaluzas*. Málaga: Universidad de Málaga.

Fajardo, J. D. (2008) "Anunciación inversa. 2 (La razón presa del miedo). Propuesta para una teoría de la mirada cazada" en *Marina R. Vargas. Jardín del Suplicio* (pp. 5-12). Madrid: Galería May Moré.

Francés, F. (2013) "Los símbolos del alma. Una conversación entre Marina Vargas y Fer Francés" en *Nadie es inmune. Marina Vargas* (pp. 82-91). Gran Canaria: Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM).

Freedberg, D. (2017) *Iconoclasia. Historia y psicología de la violencia contra las imágenes*. Vitoria-Gasteiz: Sans Soleil Ediciones.

Gañán Medina, C. (1999) *Técnicas y evolución de la imaginería polícroma en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

González-Alonso Martínez, E. (1997) *Tratado del dorado, plateado y su policromía. Tecnología, conservación y restauración*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Herranz García, E. (1994) *El arte de dorar*. Madrid: Dossat 2000.

Martínez Rossi, S. (2017) *La piel como superficie simbólica. Procesos de transculturación en el arte contemporáneo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

# ¿EL MIEDO QUE VIVEN LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO ES DIFERENTE AL QUE VIVEN LOS HOMBRES? REVISIÓN DE LA LITERATURA

ZONIA CRISTINA ROJAS PULIDO
*Universidad de Guadalajara*

MARÍA TERESA PÉREZ BOURZAC
*Universidad de Guadalajara*

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia en contra de las mujeres ha adquirido poco a poco importancia en los medios intelectuales, políticos y públicos, luego de décadas de luchas y denuncias de las mujeres a lo largo y ancho del mundo. Sin embargo, aún no se puede hablar de que las mujeres puedan desempeñarse en las diversas esferas económicas, sociales y políticas con todo su potencial, pues las violencias que contra ellas se ejercen, distan mucho de haber sido eliminadas, por el contrario, en el 2020 y 2021 años de la pandemia covid 19, tanto la violencia feminicida como la violencia en el ámbito doméstico han sido noticia, debido principalmente a la centralidad que asume la vivienda como el espacio privado por excelencia en la situación de confinamiento obligado, con el consecuente vaciamiento del espacio público, pero sin llegar a estigmatizarlo.

Tanto el espacio privado como el espacio público son caras de una misma moneda, en el caso de las mujeres que viven violencia ni uno ni otro espacio, son garantía para evitar la violencia, por tal motivo, no es de extrañar el miedo constante con el que deben coexistir las mujeres. En este artículo se discurrirá a través de los componentes nombrados,

violencia de género, espacio público vs espacio privado y el miedo persistente en la experiencia de las mujeres.

## 2. ESPACIO PÚBLICO – ESPACIO PRIVADO

Al indagar por los orígenes del concepto de espacio público, se encuentran dos principales vertientes, aquella que relaciona al espacio público con la esfera pública, con Aristóteles y con el ágora romano (Borja & Muxi, 2000), (Delgado, 2011), espacio por excelencia donde tiene lugar el debate público. Y la segunda vertiente, es la visión moderna caracterizada principalmente por los usos que se dan al espacio público dentro de una ciudad, ámbito predilecto de arquitectos, diseñadores y urbanistas quienes prioritariamente lo entienden como un espacio entre construcciones, que incluye las vialidades, las zonas verdes, etc.

Estas dos visiones remiten a su vez a dos campos de comprensión del espacio público, aquel que se resume en el uso y lo material/estético del espacio, en el que su importancia está mediada por la utilidad que pueda obtenerse de su ubicación como componente circundante de otro tipo de construcciones vinculadas a la producción y venta de mercancías o de servicios de cuidado y entretenimiento; por otro lado, al ámbito del sentido, de la subjetividad, de un lugar con amplia significación y simbolismo, en cuyo seno es posible la interacción armónica de los ciudadanos (Borja & Muxi, 2000) (Pérez Bourzac, 2018), o como un lugar de disputa, donde están latentes los profundos conflictos históricos originados en la desigualdad, la pobreza y la discriminación (Delgado, 2011).

Particularmente Borja & Muxi (2000), amalgaman al espacio público con la ciudad, para resaltar su cualidad de reflejar la historia de las ciudades, situándolo en una continuidad desde al ágora hasta las grandes manifestaciones sociales del siglo XX; puesto que lo que caracteriza a los espacios públicos ciudadanos es que son espacios de uso colectivo por la apropiación de la gente, son el ámbito físico de la expresión colectiva y de la diversidad social y cultural, son el espacio donde sucede la ciudad. Siendo, por tanto, de manera simultánea: “el espacio

principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político" (Borja & Muxi, 2000, pág. 8).

La idea de la ciudad/espacio público que ha sido construida y posteriormente destruida, se ha expresado por diversos autores, Borja & Muxi afirman que dicho proceso de destrucción ha sido exitosamente afrontado por las políticas basadas en el espacio público, ponen como ejemplo a Barcelona y reseñan que hay ejemplos en otras ciudades donde se desarrollaron políticas exitosas y no exitosas de este tipo.

En el desarrollo de su texto *Ciudad y espacio público*, situado a mediados del año 2000 Borja & Muxi plantean que la ciudad, está en una crisis como espacio público e identifican tres principales dinámicas desestructuradoras dentro de las cuales la privatización es un factor de peso; algunas señales de esta tendencia privatizadora son los ghettos según clases sociales, la substitución de las calles, las plazas y los mercados por centros comerciales. Esta dinámica privatizadora es analizada por Pérez Bourzac en el artículo *El espacio público contemporáneo en la ciudad del siglo XXI. ¿crisis o trasformación?,* la autora, a partir de una revisión histórica refiere como la ciudad de Guadalajara, Jalisco, se ve profundamente transformada por el proceso de desfragmentación de la ciudad, donde las plazas públicas o malls que se constituyen como islas de funciones, son una muestra de cómo lo privado atrae una nueva unidad público-privada. Y en el sentido simbólico, los centros comerciales representan la utopía y las pretensiones culturales de las clases medias y altas, o las aspiraciones de ascenso de los menos favorecidos, funcionan como un escenario que a través de la imagen y la estética promueven dichas aspiraciones, donde las diferencias económicas son momentáneamente ocultas para quienes visitan dichos espacios (2018).

La privatización trae consigo la consecuente pérdida de las cualidades del espacio público, en función de lo que ello representa al ideal de lo publico en su calidad de escenario donde se expresa la diversidad y cuya condición, es un mínimo de pautas comunes (civismo) que haga posible la convivencia, recurriendo para ello a Habermas a partir de su enunciado según el cual la ciudad es ante todo el espacio público donde

el poder se hace visible y se materializa el simbolismo colectivo (Borja & Muxi, 2000, pág. 19).

Para quienes, a partir de la vertiente griega del espacio público, han cultivado esperanzas en el espacio público como el lugar en el cual se construye simbólica y físicamente la ciudadanía y la democracia, la privatización de los espacios públicos representa un problema y una amenaza para la concreción de dichos objetivos.

Al respecto es particularmente interesante el primer capítulo del libro de Manuel Delgado *El espacio público como ideología*, donde el autor se pregunta ¿Desde cuándo el concepto de espacio público se hace central para las retóricas político-urbanistas y en sus agendas? A partir de dicha pregunta, recorre la literatura del pensamiento urbano clásico de los sesenta, setenta y ochenta, para afirmar que la utilización del término espacio público es pocas veces usado y cuando lo hacen, es para ampliar el concepto de calle. A partir de esta revisión evidencia que ni aún Jordi Borja, uno de los teóricos actuales más importantes sobre el espacio público lo usaba en *Estado y Ciudad*, libro donde incluyó textos de los 60 y 70. Los términos que si se usaban eran los de plaza o calle. Antes de los noventa, el término espacio público se usaba para referirse de manera genérica a los espacios abiertos y accesibles de una ciudad. Delgado y otros autores prefieren usar categorías como **espacio urbano**, para referirse a la idea de "un espacio tiempo diferenciado para un tipo especial de reunión humana, la urbana, en que se registra un intercambio generalizado y constante de información y se ve vertebrada por la movilidad" (2011, pág. 17).

Lyn H. y John Lofland, son clasificados por Delgado como autores que compartirían la definición según la cual el espacio público sería aquel de y para las relaciones en público, es decir, las relaciones que se producen entre individuos que coinciden físicamente y de paso en lugares de tránsito, que se ajustan a la asociación pasajera que establecen ( 2011, pág. 17).

Es en los espacios públicos donde se sitúa el ejercicio de la *violencia en comunidad,* evidenciando así que la libertad formal y la igualdad de derechos, no es un traje que de suyo porten las mujeres (o las femeninas).

La mujer ha tenido una tardía entrada a ser sujeta de derechos, es decir, a que se le reconozca como poseedora innata de todos los derechos sin excepción, ha entrado de manera tardía a la democracia, recordemos que el voto para las mujeres en México fue ejercido apenas en 1955 y que aún hoy no logran estar en los peldaños más altos de los cargos de elección, teniendo que implementarse en México las cuotas de género en el sistema electoral, a partir de las cuales, desde 2007 se exige a los partidos políticos una forma específica de estructurar la listas que van a ser votadas en las elecciones, en donde se garantice una presencia mínima de mujeres.

Así mismo, la mujer ha entrado tardíamente en el espacio de la calle, en el espacio público de las ciudades. Debido a ello, el concepto de ciudadano como el habitante de las ciudades por excelencia, aún se rehúsa a incluir como igual a su correlato de género: la ciudadana, puesto que como ya lo expresaba Delgado en *las sociedades movedizas:* "la figura abstracta del *hombre de la calle*, desconocido que circula con libertad, sin tener que pagar peajes ni brindar explicaciones… se identifica, a su vez, con ese personaje central del sistema político liberal que es el ciudadano, molécula fundamental de la democracia" (2007, pág. 226) y continúa explicando como ese hombre ciudadano se entiende como *el hombre público*, aquel que se interesa por los asuntos públicos, es decir por las cosas que conciernen a todos. Por el contrario, para completar el cuadro, Delgado nos muestra como esta idea no es aplicable a la mujer, puesto que, al referirse a ella, el concepto público cambia radicalmente su significado para convertir a l*a mujer pública* en la mujer de todos, en la mujer de la calle, la que se ubica en la escala moral más baja. En sus palabras:

Las propias nociones modernas —hasta cierto punto intercambiables- de ciudadano y urbanita contemplan en su origen a la mujer como una anomalía, cuya presencia en la calle es la de una entidad siempre extraña, mal adaptada a unos cánones de una normalidad que distorsiona. El orden político-sexual dominante puede detectar en la mujer un exceso de naturaleza o un exceso de urbanidad. En ambos casos se viene a justificar el estado de excepción a que se la somete, con el fin de mantener a raya lo que es indicado como una forma

especialmente temible de alteridad que ha logrado irrumpir en el seno mismo de la civilización urbana, pero también una expresión fuera de control de la esencia misma de lo urbano. (Delgado, 2007, pág. 227)

Delgado evidencia un factor que no es reconocido tan abiertamente en otros estudios sobre la ciudad, de hecho, es factible encontrar estudios sobre la ciudad que no integran debates o referencias en relación con las ciudadanas, aun cuando, lejos de conformar una minoría, las mujeres son la mitad o más de la mitad de la población en los países del continente americano. Dicha ausencia es justificada con el argumento del uso del masculino como el genérico, lo que supondría que al hablarse de ciudadanos ya estarían incluidas las mujeres.

Recientemente al visibilizarse las demandas de las mujeres por mayor seguridad en los espacios públicos y a través de la cada vez más constante utilización de estos por parte de las mujeres, se ha evidenciado que existen diferencias importantes en los usos que unas y otros dan a los espacios públicos, al transporte, a los espacios de comercio, a los de recreación y en general a la ciudad. La emergencia de dichas demandas ha obligado a las administraciones públicas a integrar de manera incipiente acciones que buscan atenderlas.

Mientras que se puede hablar del hombre urbano con miedo, o del miedo del hombre urbano actual, para quien el "prototipo de ciudad está segmentada en parques temáticos, ciudades fortificadas, áreas de sueño y de pesadilla, zonas hightech y vernáculas" (Améndola, 2000, pág. 323), por su parte, también las mujeres viven con miedos por dichas clasificaciones, pero su categorización de miedos no termina allí, sino que su experiencia es matizada por el tipo de miedos que genera la violencia de género, o más precisamente la violencia contra las mujeres, es decir, aquella violencia que es ejercida contra ellas en virtud a su pertenencia de género.

Múltiples fuentes escritas y orales dan cuenta de la persistencia de diversos tipos de violencia ejercidos contra las mujeres, dichas violencias tienen así mismo una historia, puesto que es un fenómeno que ha atravesado la vida de varias generaciones de niñas y mujeres, adicionalmente pueden presentarse violencias diversas a lo largo de todo

el ciclo de vida de las mujeres. No se puede pensar en una homogeneidad de violencias, así como tampoco en una homogeneidad de mujeres; se ha demostrado que la violencia hacia las mujeres no es exclusiva de una clase o sector social, sino que afecta a mujeres de unos y otros sectores, así mismo, los efectos de la violencia pueden ser diferenciados.

Para muchas mujeres, la violencia de género no tiene límite de continuidad, la idea de que el espacio privado es un espacio seguro para la vida de las mujeres y que el espacio público sería el espacio de riesgo por excelencia, no se sostiene en la evidencia real. Como es evidente para Matud et al (2018), cuando al hablar de violencia a nivel familiar expone que entre las prácticas de violencia física que se dan, se encuentran:

> conductas muy diversas que van desde el asesinato hasta las palizas e incluye el aborto, el infanticidio, la privación de alimentos y de cuidados médicos, y el control y/o la coerción de la reproducción; abuso sexual, incluyendo la violación y el incesto; y abuso emocional, con prácticas como el confinamiento, el matrimonio forzado y las amenazas de represalias. (pág. 18)

Y cuando se trata de violencia comunitaria, es aterradora, porque demuestra que, para un alto porcentaje de mujeres, el espacio público solo es un lugar donde la violencia que reciben es ejercida por otros que no necesariamente tienen un vínculo familiar o afectivo con ellas, y, sin embargo, quienes las agreden, se sienten con el poder para actuar sobre sus cuerpos y sus vidas.

Tal como se señaló en la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará) que en el capítulo I Definición y ámbito de aplicación, dice que la violencia contra la mujer ocurre tanto en el ámbito privado como en el público y al caracterizar los tipos de violencia en el artículo 2, especifica que pueden tener lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal o que pueden tener lugar en la comunidad y ser perpetrada por cualquier persona, pudiendo comprender entre otros: violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual, en el lugar de trabajo, en instituciones educativas (OEA , 1994). De estos dos artículos

se desprende la denominación de *violencia comunitaria* en contra de las mujeres, que es posteriormente incorporada en la legislación de los 34 países de las Américas que hacen parte de la Organización de los Estados Americanos OEA.

Comparativamente, la violencia doméstica se ha estudiado y se han implementado acciones para su contención por más largo tiempo que la violencia comunitaria, de tal suerte que tal como lo explica Rita Segato, al referirse al concepto de violencia doméstica se hace alusión a su carácter cíclico y progresivo, además de generar alarma porque en los últimos peldaños de dicha progresión se identifica su irreversibilidad, que se manifiesta con la muerte o invalidez de la mujer. Dentro del cual, el tema de la violencia psicológica o moral se menciona superficialmente o se integra como complemento de la violencia física, o se asocia con los primeros momentos de la escalada (2003). Contrario a la tendencia que evidencia Segato y como ella misma lo expresa, la violencia psicológica, lejos de ser un complemento de la violencia física, tiene un constante y determinante papel a lo largo del ciclo de cualquier violencia que se ejerza de manera sistemática, de manera independiente al lugar donde esta sea ejercida.

Por este motivo, el componente de la violencia psicológica, identificado en los estudios sobre violencia doméstica, adquiere un carácter insoslayable al analizar la violencia comunitaria en contra de las mujeres, en el sentido en el que ya lo exponía Rita Segato (2003):

> "La eficiencia de la violencia psicológica en la reproducción de la desigualdad de género resulta de tres aspectos que la caracterizan: 1) su diseminación masiva en la sociedad, que garantiza su "naturalización" como parte de comportamientos considerados "normales" y banales; 2) su arraigo en valores morales religiosos y familiares, lo que permite su justificación y 3) la falta de nombres u otras formas de designación e identificación de la conducta, que resulta en la casi imposibilidad de señalarla y denunciarla e impide así a sus víctimas defenderse y buscar ayuda". (pág. 114)

Las características de la violencia psicológica contra las mujeres han permitido su permanencia en las sociedades contemporáneas, de manera que la violencia comunitaria en sus acepciones psicológica y simbólica (Bourdieu, 2000) se presenta a plena luz del día, puede ser ejercida de

manera simultánea por varios sujetos y afectar a una o a múltiples mujeres igualmente de manera simultánea, sin que sus ejecutores sean evidenciados o cuestionados, por el contrario, sus comportamientos son vistos como normales.

La violencia psicológica es entendida como toda aquella agresión que se realiza sin contacto físico entre las personas, su manifestación más frecuente es de forma verbal, a través de descalificativos, humillaciones, desvalorizaciones, menosprecios, entre otras. El daño que se ocasiona es a nivel emocional y puede darse en todos los ámbitos. Puede iniciar de forma sutil e ir incidiendo poco a poco en la persona. Afecta y daña la psique de la persona, deja huellas profundas en la personalidad, la razón y el juicio de quien la padece. Busca disminuir o eliminar los recursos que la persona tiene a su interior para afrontar las situaciones diferentes de la vida. Ejemplos de este tipo de violencia son: control, comparaciones descalificadoras, burlas, humillación, amenaza, control de la imagen, monopolizar la toma de decisiones[177] .

La violencia simbólica -término acuñado por Bourdieu-, cumple una efectiva función de plataforma colectiva para la violencia psicológica. Para Bourdieu, la violencia simbólica, es una "violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento" (2000, pág. 5). Este tipo de violencia se sostiene en un andamiaje con antiguas raíces históricas que se refleja en la permanencia de prácticas en donde las mujeres y los hombres están inmersos y a través de las cuales, se produce y reproduce un orden simbólico cuya estructura principal, explica Bourdieu: "es la estructura de un mercado de los bienes simbólicos cuya ley fundamental es que las mujeres son tratadas allí como unos objetos que circulan de abajo hacia arriba" (2000, pág. 33).

[177] https://www.psicologia-online.com/violencia-psicologica-que-es-ejemplos-tipos-causas-consecuencias-y-como-prevenirla-4926.html.

El principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer, es la asimetría fundamental, la del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, en los que su dispositivo central, es el mercado matrimonial (Bourdieu, 2000). Dicho mercado matrimonial tiene sus propias lógicas y espacios, dentro de los que se sitúan las divisiones dicotómicas público - privado, dentro/fuera, impuestas como mandato social, en las que se ha organizado toda la vida humana, social, económica y política, por nombrar algunos de los ámbitos más generalizados e importantes, situando a las mujeres en los espacios de menor relevancia y visibilidad. Por contrapartida, los hombres son asignados a los espacios públicos, en los que priman los intercambios comerciales, de prestigio y visibilidad. La recurrencia de dicha concepción dicotómica de la realidad y su aceptación generalizada a la hora de conceptualizar y valorar nominativamente las acciones de las mujeres y los hombres ha legitimado las acciones hostiles que diversos agentes despliegan contra ellas en el espacio público y que se justifican como mecanismos para impulsarlas constantemente a la "seguridad" del espacio privado.

En la cosmovisión dicotómica de la realidad, que tal como lo explica Bourdieu, se asienta primordialmente en la división sexual hombre/mujer, macho/hembra, femenino/masculino; es en el espacio privado, donde las mujeres podrían desplegar y cumplir cabalmente su función que es "contribuir a la perpetuación o al aumento del capital simbólico poseído por los varones" (Bourdieu, 2000, p. 34), quienes, en contraste, deben hacer del espacio público su ámbito de dominio, en el cual, exhiben su virilidad y su capital simbólico y se miden las fuerzas con sus iguales, los otros hombres. El espacio público, bajo esta perspectiva, aun cuando sería el espacio de encuentro entre hombres iguales, ideal para el desarrollo de la política, adquiere un carácter de constante conflicto, inestabilidad y rivalidad entre los hombres, que se ha descrito en la literatura como salvaje e inhóspito.

La división sexual dicotómica, ordenadora del mundo y de los espacios, a la que nos hemos venido refiriendo, explica por sí misma, el hecho de

que, para las mujeres, ocupar el espacio público haya implicado a lo largo de los años, una lucha permanente, pues la tendencia generalizada es a impulsarla al ámbito privado. Explica también por qué, la ciudad se ha construido a la medida de las necesidades masculinas y su universo simbólico, en donde, como vimos, lo que prima es la incesante muestra de virilidad y prestigio que debe exhibir ante los demás hombres. Tal vez, la imagen que más representa este ideal se pueda encontrar, en Estados Unidos, en los años 50, justo en el periodo posterior a las guerras mundiales (tal como se observa en diversos materiales cinematográficos) donde la imagen de familia y por tanto de ciudad, representa el ideal al que se aspira, en un mundo basado en la concepción dicotómica que se ha venido describiendo.

## 4. EL MIEDO EN LA CIUDAD

Cuando se analiza el miedo en la ciudad, este se deriva principalmente del crimen, de la delincuencia, tal como lo expone Amendola "más que la violencia, uno de los nuevos principios de organización de la gran ciudad contemporánea es el temor a la violencia. Es el miedo del hombre metropolitano de poder ser agredido en su persona y en sus bienes, en cualquier parte y en cualquier momento" (2000, pág. 316), específicamente este miedo ha hecho que las ciudades se modifiquen de manera significativa. Para contrarrestar ese miedo a la violencia, Amendola (2000) ejemplifica como tanto en Europa como en Estados Unidos son utilizados mecanismos diversos dependiendo de la explicación que se da al aumento de la inseguridad, en el caso de Europa la explicación que propone es que la crisis de seguridad se vive como una consecuencia de la crisis del estado, bajo quien recae la responsabilidad del dominio de la fuerza (Italia y España), además de la violación o ruptura del pacto ciudadano por la fuerte presencia de ciudadanos no residentes o migrantes que no aceptan las reglas del juego, por lo tanto sus acciones se dirigen a aumentar la policía, mayor radicalización, revisar las leyes de inmigración y ciudadanía. Mientras que para Estados Unidos y Gran Bretaña, a partir del derecho del ciudadano a armarse y a defenderse por sí mismo, la respuesta a la inseguridad se ha reflejado en la difusión de las armas y en la privatización del espacio público.

Para Amendola "la ciudad real fuera de la casa está constituida, en la representación del ciudadano metropolitano, por un empaste violento y terrorífico de verdad y de ficción, de lo cercano y lo lejano, de experiencias y de crónicas, de presente y de pasado. Todo se convierte así en plausible y posible, no porque haya sucedido, o podría plausiblemente suceder, sino porque ha sido visto" (Améndola, 2000, pág. 318 y 320; Bourdieu, 2000). En consecuencia, dicha representación que integra verdad y ficción impacta en los niveles de percepción sobre seguridad e inseguridad que la población puede tener.

En el caso de México donde gran parte de la población ha sido víctima de la inseguridad de manera directa o indirecta, al decir de Crespo

(2019), hace que el sentimiento de inseguridad esté de manera constante en la ciudad y en su espacio público. Al respecto, vale la pena retomar el planteamiento de Bannistery Fyfe (2001) citado por Crespo (2019, pág. 33)

> "el miedo y sentimiento de inseguridad tienen tres principales fuentes de alimento: la primera proviene de las experiencias de victimización, sean directas, a partir del sufrimiento de un acto violento, o indirectas si la referencia es ajena; la segunda tiene origen directo en las características físicas del ambiente urbano con el que se interactúa, el individuo carga consigo con ideas preconcebidas al respecto de los elementos estéticos que habilitan este sentimiento de inseguridad; y como última fuente de inseguridad, se establece el grado de control individual y social, es decir, la capacidad del individuo de poder tener control sobre su propia vida y, más importante, sobre el comportamiento y las acciones de las demás personas con las que comparte un mismo espacio"

Si vemos con detenimiento cada una de las tres fuentes que alimentan el miedo y el sentimiento de inseguridad, en el caso específico de las mujeres, podemos inferir que *las experiencias de victimización directas e indirectas* tienen características particulares, y que dicha particularidad se asienta en su cualidad de género, es decir, que se reciben por el hecho de ser mujeres. Si, además, consideramos que una gran proporción del miedo que las mujeres están sintiendo, es un miedo transmitido de manera histórica, al que podríamos llamar un miedo heredado, pues se asienta en narraciones de miedos por situaciones que sucedieron a otras mujeres en contextos de espacio público. Por lo tanto, muchas de las mujeres que reciben la información sobre este miedo no lo han vivido como tal, sino que es un aprendizaje a partir de la experiencia de otras mujeres.

Para decirlo de manera más sencilla, los nuevos miedos que pueden desarrollar las mujeres se asientan sobre miedos antiguos aprendidos por la experiencia de otras mujeres que pueden ser o no, parientes cercanas. Un ejemplo del tipo de miedos heredados lo constituye el miedo a la violación[178], cuya amenaza, es usada como referente para moldear el comportamiento de las mujeres en el espacio público. En redes sociales,

[178] Por la característica del impacto que la violación tiene en lo colectivo y que fue ampliamente discutida por Segato en su libro sobre las estructuras elementales de la violencia (2003).

no es difícil encontrar frases y dichos recurrentes, que en los casos de violencia contra las mujeres en espacios públicos, son usados comúnmente para contextualizar o -no en pocos casos- justificar las agresiones recibidas por ellas, por ejemplo: comentarios sobre la forma en que estaba vestida, el consumo de alcohol, el coqueteo o relacionarse simultánea o esporádicamente con varias parejas, el horario en que sucedieron los hechos, e incluso que su carácter era muy fuerte y agresivo; todos los cuales, apuntan a calificar el comportamiento y la "moral" de esas mujeres, que transgredieron normas sociales de comportamiento para las mujeres en lo público que no están escritas.

Lo que no sucede en el caso de los asesinatos de hombres, para los cuales la narrativa que se construye se asienta en presupuestos diferentes. Además, en la práctica, constantemente, las mujeres están viviendo violencia en el espacio privado, por lo tanto, el miedo que pueden llegar a sentir las mujeres en la ciudad está también justificado por cifras y estadísticas, aunque la mujer en lo individual no necesariamente haya vivido una situación de violencia, o en un caso más extremo, haya sido víctima de un delito por motivos de género.

En relación con *las características físicas del ambiente urbano* se han documentado experiencias que muestran la vinculación entre el miedo y espacios concretos en las ciudades y que pueden implicar una percepción de inseguridad y miedo específico para las mujeres, como en los casos de lugares con poca iluminación, en descampado, en solitario o concebidos tradicionalmente como de uso masculino (como pueden ser obras en construcción, cantinas u otros espacios nocturnos frecuentados por hombres) y sobre los que las mujeres ejecutan estrategias de protección como la evitación o el uso en grupo.

Además de lo anterior, se pueden encontrar algunas iniciativas públicas de intervención de espacios públicos, que documentan la condición de género como una vertiente central de análisis de la problemática que la origina. Como ejemplo, se puede citar la experiencia de ciudades seguras de la ONU mujeres. Además de iniciativas privadas o comunitarias.

Finalmente, en relación a como *la capacidad del individuo de tener control sobre su vida y sobre el comportamiento de las demás personas con las que comparte un mismo espacio,* influye en la percepción de inseguridad y miedo de las mujeres en la ciudad, es importante recuperar lo que se anotó en párrafos anteriores, al respecto de que la ciudad desde sus orígenes fue concebida como un territorio primordialmente masculino, por su asociación directa con lo público, en contraposición con el espacio privado y su asociación simbólica con lo doméstico y por lo tanto femenino. En este orden de ideas, las mujeres han ido poco a poco incursionando en un espacio que por definición les es ajeno, con el consecuente desconocimiento de las reglas que lo rigen. Dicha condición de desconocimiento impacta directamente en la percepción de inseguridad y miedo que necesariamente se genera cuando se debe enfrentar un territorio desconocido. Significando, particularmente para las mujeres una particularidad en la experiencia de apropiación disfrute y uso de la ciudad.

Lo anteriormente expuesto, implica que se debe trabajar como mínimo en dos sentidos si se quiere impactar en disminuir y eliminar el miedo que viven las mujeres en la ciudad; en primer lugar, se deben crear condiciones físicas para que el espacio público sea vivido y percibido como seguro por todas las mujeres. Y, en segundo lugar, se debe trabajar en la deconstrucción de los miedos heredados o imaginados.

¿Cómo se puede disminuir este miedo imaginado? Tiene que ver con que la experiencia de vida de las mujeres sea tranquila, sin violencia; no puede pensarse que se va a detener la reproducción del miedo heredado/imaginado de las mujeres que lo han vivido, sobre las que no lo han vivido, sino se van disminuyendo las estadísticas de delitos de género y creando condiciones concretas (materiales y normativas) de seguridad para las mujeres tanto en lo público como en lo privado, acompañadas con una significativa disminución de la impunidad ante dichos crímenes cometidos en contra de las mujeres, que sea capaz de disuadir la intensión de la agresión. Se necesitan políticas públicas que impacten en los dos ámbitos mencionados.

## 5. CONCLUSIONES

Tanto para las mujeres que viven violencia en el espacio doméstico y para las que no, el espacio público democrático, no es tal, no es solo no haber alcanzado el pleno ejercicio de los derechos, sino que el mero hecho de habitar el espacio público se presenta como un reto para las mujeres, lo que significa tanto una evidencia de la democracia restringida como la negación constante de la idea del espacio público como consenso. En el espacio público la posibilidad de que las mujeres negocien con sus victimarios es ínfima, siendo así, más bien un espacio de constante conflicto, de constante búsqueda de imposición del poder masculino por sobre lo considerado inferior en tanto que femenino, al no ser visto como igual, lo femenino no puede ser reconocido como un interlocutor válido para establecer diálogos, negociación y acuerdo de normas.

Las mujeres en la calle son percibidas como sujeto – objeto, no como ciudadanas completas a quienes les sean respetados y reconocidos sus derechos de habitar el espacio público.

Tan solo cuando las mujeres van acompañadas de un hombre, otros hombres les dan un lugar, pero solo en tanto como acompañante o "mujer de" su igual.

La idea de que la calle es peligrosa para las mujeres se transmite desde la casa a las hijas, se les advierte que salir de noche es un riesgo, que pueden ser vistas y tratadas como mujeres fáciles o "busconas".

El miedo ha despertado el interés investigativo tanto en el urbanismo como en la sociología, la psicología y la antropología; de igual forma, es evidente que el miedo es una constante en la vivencia de la ciudad, sea de manera imaginada/heredada o como producto de experimentar condiciones objetivas de violencia.

## 6. REFERENCIAS

Amendola, G. (2000). La ciudad postmoderna. Magia y miedo de la metrópolis contemporánea. Madrid: Celeste ediciones.

Borja, J., & Muxi, Z. (2000). Ciudad y espacio público. In J. Borja, & M. Zaida, El espacio público, ciudad y ciudadanía. (pp. 13-19). Barcelona.

Bourdieu, P. (2000). La dominación masculina. España: Anagrama.

Crespo Sánchez, C. (2019). De la ciudad negada a la ciudad anhelada. Análisis del proyecto institucional de rescate de espacios públicos en Méxic (Bourdieu, 2000). Revista Nodo, 13(26), 30-41.

Delgado, M. (2007). Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.

Delgado, M. (2011). **Capítulo 1**. Espacio público, discurso y lugar. In M. Delgado, El espacio público como ideología (pp. 15 - 41). Madrid: Los libros de la Catarata.

Falu, A. (diciembre 2004). El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias. Revista Vivienda y Ciudad. Vol 1, 10 - 28.

Flores, M. (2019). Género y espacio público: El acoso sexual callejero como muestra de hombría. In W. Hernández Breña, & Editor., Violencias contra las mujeres. La necesidad de un doble plural. (pp. 183 - 210). Lima: GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Matud Aznar, M. P., Fortes Marichal, D., Torrado, E., & Fortes, S. (2018). Violencia contra las mujeres. La Laguna, Tenerife: Creative Commons.

OEA (1994). oas.org. From OEA Más derechos para la gente. http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf

Pérez Bourzac, M. T. (2018). El espacio público contemporáneo en la ciudad del siglo XXI. ¿Crisis o transformación? Architecture, City ann Environment, 131 - 140.

Segato, R. L. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes

# PILAR ALBARRACÍN Y EL BORDADO ARTESANO ANDALUZ COMO ESENCIA DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA

MARISA VADILLO RODRIGUEZ
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en uno de las disciplinas artesanas más singulares de la tradición en Andalucía -el bordado- y su vínculo con la creación contemporánea a través de la obra de la sevillana Pilar Albarracín (Sevilla, 1958), quien fue condecorada en el año 2021 con la Medalla de las Bellas Artes de Francia.

Ese exclusivo procedimiento creativo de tinte artesanal ha estado históricamente vinculado a la tradición gracias a la producción realizada por mujeres artesanas que han trabajado, normalmente, de modo colectivo. El bordado invadió así elementos festivos del vestir andaluz, como los clásicos mantones de Manila en seda o bien las mantillas bordadas sobre tul, generando objetos de gran iconicidad gracias a una serie de elementos florales u ornamentales que los convirtió en auténticos estereotipos culturales. La potente significación que estos objetos han generado a lo largo de la historia se ha manifestado en multitud de textos, como el de Lefébure, quien señaló que "el encaje es el más poético de los tejidos. Ha sido cantado en verso con frecuencia; parece que, lejos de velar la belleza, la rodea de una aureola tan vaporosa, o de un marco tan bien apropiado, que ha seducido la imaginación de muchos poetas" (2006, p. 3).

La creación de estos productos textiles estuvo vinculada, por lo general, al ámbito del género femenino, a una serie de 'virtudes' como la paciencia, la concentración, la vida doméstica o la sumisión a las normas

sociales. Así, esta actividad, en sus múltiples fases (hilado, tejido, cosido, bordado, etcétera) se asoció a la virtud femenina. De hecho, algunos de estos procedimientos, como el hilado, fueron exclusivamente realizados por ellas: "Al contrario de lo que sucede en otras etapas de la producción textil, la hilatura siempre ha sido realizada en exclusiva por mujeres" (Postrel, 2021, p. 63).

Por ello, es tan fascinante ver estas técnicas tradicionales en manos de mujeres creativas contemporáneas como Pilar Albarracín, quien se apropia de las mismas para 'retorcerlas' simbólicamente, dándole una significación absolutamente dispar, convirtiéndolas en 'armas de construcción masiva'. Pensemos que estas piezas del vestir folclórico andaluz, hace décadas, eran muy valoradas y se decía de ellas que eran "…una de las prendas esenciales del traje, goza de un gran aprecio y estima y forma parte de la dote" (Herranz, 1996, p. 341). Estaban asociadas a la virtud y al poder económico de la mujer. Sin embargo, Albarracín vincula su obra -en cierto modo- con una tradición ajena a la plástica artística visual, al hacerlo con la obra de autoras maestras bordadoras como las históricas Ángeles Espinar (1937) o Pilar Mencos (1916), quien estuvo "más de sesenta años realizando tapices bordados" (Carrasco, 2012, p. 81) y fue premiada con la medalla de oro de la Real Academia de Bellas Artes Santa Isabel de Hungría. De este modo, se establece un vínculo histórico, conceptual y técnico entre la producción actual contemporánea y una tipología de producción clásica cuya esencia es muy afín al lenguaje gráfico del dibujo, como es el bordado. Pensemos que, como se indica en la Guía de la Artesanía de la Provincia de Sevilla (Junta de Andalucía, 1990, p. 53), la ciudad de Sevilla tiene una ingente tradición en esta técnica y que, ya en el siglo XV fue uno de los focos hispánicos en la producción de bordado junto a Toledo y Barcelona. De hecho, esta publicación menciona ahí mismo que, ya en aquel siglo, se daba una importancia expresa a la categoría de "Maestra de las Vestimentas" -bordadoras de la Catedral de Sevilla- entre las que destacan las figuras de Juana González (s.f.), Isabel Fernández (1497) e Isabel Valdés (1497).

# 2. OBJETIVOS

## 2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Realizar una investigación que estudie la influencia de la tradición artesana andaluza (del bordado en seda sobre seda) en la producción plástica contemporánea de la artista andaluza Pilar Albarracín.
- Desarrollar un análisis, desde diversos prismas teóricos, de la presencia del pensamiento gráfico en la obra de Albarracín, a través de dos medios: bordado en hilo y dibujo clásico realizado en rotulador que imita la naturaleza del bordado.
- Orientar una revisión de la producción histórica realizada en técnicas artesanales, como es el bordado, que recupere la memoria de estas producciones insertándolas en nuevos discursos plásticos.
- Desarrollar una investigación de excelencia híbrida entre arte y artesanía cuyo topic se centre en un territorio poco explorado del conocimiento histórico: la fusión de la creación artesanal y el arte contemporáneo andaluz desarrollado por mujeres, centrándonos en la figura de Pilar Albarracín como máximo exponente.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en valor el amplio material inédito de un colectivo fundamental de la cultura andaluza como es la creación profesional en el sector ‘artesanía tradicional’.
- Visibilizar el patrimonio cultural andaluz histórico y contemporáneo realizado por mujeres artistas o artesanas, y vincularlo de este modo con todas las líneas de actuación que están recuperando -a lo largo de occidente- figuras ocultas de la producción cultural o científica, una historia que está ahora mismo en re-construcción.

- Generar un conocimiento cuyo impacto mejore los rasgos generales de conocimiento que habitan en la sociedad, fomentando un planteamiento de igualdad que visibilice a los agentes sociales de creación en su totalidad, mujeres incluidas.
- Poner en valor la producción plástica de la artesanía bordada como un elemento semiótico narrativo, como elemento de significación, mnemotecnia y poética. Valorar su significación escéptica.
- Desarrollar una investigación que fomente la creatividad y la innovación cultural para creadoras en general.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología se ha centrado en aplicar una serie de técnicas que permiten contextualizar, analizar y relacionar los contenidos plásticos y conceptuales que se abordan en parte de la obra de Pilar Albarracín. Por ello, las técnicas de trabajo e investigación se han planteado como una metodología cualitativa, puesto que los datos han sido obtenidos de fuentes tales como monografías publicadas o artículos en torno a la técnica del bordado, análisis del proceso o de la semiótica del dibujo, desarrollando un método bibliográfico que nos ha permitido generar la base del cuerpo de la investigación, especialmente en su contexto histórico.

Esta metodología se ha centrado en el estudio de un único caso concreto, formalizado en la figura de Pilar Albarracín, a través de entrevistas y consultas directas con la artista que centra dicha investigación, estableciendo -en ocasiones- la comparación de datos y análisis de su proceso plástico. Así, ha habido estrategias de interacción entre la investigadora y el sujeto de análisis, desde un enfoque humanista del conocimiento.

Igualmente, se ha llevado a cabo un estudio histórico que permitiera la comparativa de una misma técnica en diversas manifestaciones plásticas (histórica en el bordado y contemporánea en su aplicación creativa), realizando un trabajo de campo. Se ha desarrollado a través de una

revisión de bibliografía específica, tanto en torno a la técnica del bordado como a autoras importantes dentro del ámbito histórico general. Se ha procedido a analizar y transcribir la información, de modo que hemos llegado a un punto que nos permite presentar unos resultados científicos.

Además, se ha procedido a una hermenéutica de las obras artísticas de Pilar Albarracín que conforman las figuras y referencias plásticas que sustentan la investigación. Por ello, en el estudio de campo, también se ha desarrollado un análisis de la semiótica de la producción general de la artista Pilar Albarracín: signos, referentes, lenguaje plástico e influencias culturales. Asimismo, del estudio e interpretación de las series artísticas más significativas que están vinculadas -tanto en la técnica como en la concepción- con la práctica del bordado, centrando la investigación en tres líneas principales:

1. El bordado sobre tela.
2. El dibujo que imita el bordado.
3. El objeto textil bordado, usado en performance.

Igualmente, consideramos que esta metodología tiene un componente inductivo, ya que podría plantear un trasvase del fenómeno particular, aquí estudiado, a numerosas artistas contemporáneas que están sirviéndose de las artesanías para la creación, a día de hoy, de sus producciones actuales.

## 4. RESULTADOS

El hallazgo principal de esta investigación reside en la constatación de la contemporaneidad de la técnica tradicional del bordado artesano en la producción artística contemporánea.

Hemos encontrado la mutación de un material y una producción tradicional que, históricamente, ha estado vinculada a las mal denominadas ‘artes menores’ (normalmente producidas en el ámbito textil por mujeres, tanto colectiva como individualmente) insertándose con pleno derecho en el lenguaje plástico contemporáneo del ‘Arte’, en este caso, también, producido por una mujer artista.

Podríamos afirmar que el territorio vehicular de este desplazamiento ha sido el dibujo y la gráfica contemporánea, entendida como un ejercicio de desplazamiento y expansión del dibujo clásico que provenía de técnicas como el grafito, carboncillo, sanguina, tinta -entre otros- sobre soporte bidimensional en papel hasta un planteamiento del dibujo como resultado de un pensamiento gráfico vinculado a ideas, sentimientos o estéticas.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. El bordado textil en la creación contemporánea de Pilar Albarracín.

El mundo de los tejidos es, prácticamente, infinito. Nos ha acompañado desde el inicio de nuestra civilización. De un modo más o menos elaborado, siempre hemos necesitado de esa segunda piel artificial que, en ocasiones, ha resultado fundamental para nuestra propia supervivencia como especie. De hecho, el tejido ha sido más que protección, el tejido ha sido también un soporte de narraciones. Barber establece que -para la cultura griega clásica- el tapiz griego era una forma más de representación de conocimiento, de representación de los mitos, como “otras formas de arte griego, como la pintura en jarrón y la escultura en relieve" (1991, p. 360).

El sólo hecho de elaborar una clasificación textil o explicar sus técnicas es una labor ardua. Castany Saladrigas publicó, en 1964, un exhausto Análisis de tejidos, donde los clasificaba según el material que está hecho, el aspecto, el ligamento, su uso o bien por denominación comercial (p. 274).

De todo este mundo textil, una línea de producción se acerca a la gráfica y al dibujo de una manera fascinante a través del bordado. De su ingente historia y producción, en España, hay un elemento de vestuario que se convirtió en una seña fetiche, en signo de identidad para la cultura andaluza: el mantón de Manila.

El mantón de Manila es una pieza cuadrada, en seda bordada y rodeada de flecos por todos sus lados, normalmente con composiciones

simétricas. Todo el imaginario que ha acompañado siempre a estas piezas es fascinante: "reproducen motivos vegetales o zoomorfos como son las guirnaldas florales junto a mariposas y aves del paraíso. Ocasionalmente representan escenas orientales, con arquitecturas tipo pagoda, personajes ataviados con quimonos y paisajes ajardinados" (Herranz, 1996, p. 341). Los motivos se ponen dos a dos, se suelen concentrar también en el centro y las esquinas. Son piezas llenas de alegría y poética, de narración visual. Una estética y función que podría ser afín a la que se ha planteado tradicionalmente en los históricos kimonos japoneses, en los que apreciamos una extraordinaria similitud formal en la representación floral, como ocurre en el espectacular kimono -tipo uchikake, ya que forma parte de un traje nupcial- conservado en el Victoria y Albert Museum (catalogado por el museo como FE.73-2014), una pieza con aplicaciones y bordados que describen una escena teatral célebre del teatro kabuki, realizada entre 1860-1880. Estas piezas japonesas tienen también, normalmente, cierta debilidad por el imaginario vegetal y aviar en sus discursos. Algunas veces, estas alusiones hacen de recordatorio de lo efímero de la vida, recrean la belleza de lo natural, o la virtud que -en ocasiones- se suele representar en Japón a través de la figura del gorrión, como podemos apreciar en el katabira (kimono ligero de verano) conservado en el RISD Museum (Inv. Nº 13.061). De hecho, en el detalle de otra pieza conservada allí mismo (T.109-1954) podemos ver cómo las flores se formalizan gráficamente de un modo muy parecido a los mantones andaluces. A pesar de la enorme diferencia cultural, estas representaciones florares son, en ocasiones, el resultado de un pensamiento gráfico casi idéntico.

No obstante, si nos centramos en la producción específica contemporánea que desarrolla Pilar Albarracín, sus fascinantes series bordadas en tela denominadas Paraísos Artificiales (2008), Pájaros (2005) o Guapa (2015), la artista retoma esta técnica tradicional del bordado sobre textil para hablar de elementos más profundos arraigados en el folclore andaluz como es la fiesta, la muerte, la tragedia o la ficción, desde la contemporaneidad plástica. Sus piezas se sacralizan, en cierto modo, a través del discurso artístico, al trascender de objetos más

cercanos a lo ornamental o social hacia un espacio de compromiso político, acercando la gráfica del bordado a la creación actual. De hecho, la investigadora Belén Mazuecos considera que la artista, a través del uso de la artesanía, "condensa la ritualización del duelo, adquiriendo el carácter de exvoto o pintura salvífica" (2022, p. 95).

Toda la iconografía de pastillas bordadas que invaden la serie de Paraísos Artificiales, realizada en seda sobre seda, entroncan con propuestas de significación similares en concepto como las series de Damian Hirst (1965) Pharmacy (1992), Medicine Cabinet (1989) o In this terrible momento (2002), entre otros. No nos ha de extrañar esta presencia de química en una sociedad como la nuestra que está al borde del colapso emocional y mental, vinculada a cierta 'esquizofrenia' característica de una época que Debray definió -ya en 1994- como 'videosfera" (179). Si ahora somos algo, es química, en plena tiranía de la felicidad artificial. La originalidad de Albarracín radica en que ese soporte textil y esa imaginería había estado asociada a la alegría, a la vida. Al introducir los elementos de las píldoras, nos indica lo inalcanzable de este estado, la lejanía de la narración utópica que siempre han contado los bordados. El concepto del paraíso contemporáneo sólo es posible desde la ficción.

En la serie Pájaros, las figuras enclaustradas son pájaros que anuncian promesas, comportamientos: "no usaré tu teléfono", "no saldré volando con tu tarjeta de crédito", "te alegraré la vida", "nunca diré ni pío", "soy una buena pájara" o "nunca invadiré tu terreno" que parecen hacer un guiño irónico a aquella célebre Guía de la Buena Esposa (1953). Protagonistas encerradas en jaulas, esos espacios metafóricos que, también autores como Pepe Espaliú (1955-1993), usaron para poner de manifiesto la complejidad de las relaciones personales, de las relaciones en las que el sentimiento y la dependencia o la dominación son elementos presentes. Pájaros domésticos o domesticados, bellos y cautivos. Es curioso que para esta sutileza se use un material como la seda, aparentemente delicado pero cuya "resistencia mecánica es cuatro veces superior a la de la lana" (Martínez, 1976, p. 56). Esas jaulas son más potentes de lo que simulan.

***FIGURA 1.***



Detalle de una obra de la serie Paraísos Artificiales, bordado sobre tela.

Otra de las obras que se vincula a la tradición estética del mantón andaluz bordado, es la monumental pieza Guapa -que mide más de seis metros en su anchura- en la que se rinde una reflexión crítica a ese acoso callejero 'amable', ese piropo que siempre ha sido considerado por algunos protagonistas masculinos como un trofeo con el que 'apabullar' a una mujer que cumplía ese canon estético de belleza, invadiendo su intimidad y juzgándola por su apariencia. Una pancarta bordada, un ejercicio de denuncia, de huelga, jugando con la semiótica para hablar de la tiranía de la belleza. Un recurso linguístico explorado por numerosas artistas tales como Barbara Kruger (1945) o Jenny Holzer (1950). Son piezas que hablan del poder de la palabra.

De este modo, Albarracín recrea la identidad, su identidad, de nuestros referentes. En la serie Mantón o la serie Mantilla, ambas de 2009, trabaja el bordado sobre un soporte que no es el textil: la fotografía. A partir del autorretrato, construye un relato crítico, de postal turística, de estereotipo,

en el que su imagen se encuentra atrapada. Reinventa el textil, como ya lo hicieran artistas de la categoría de Anni Albers (1899-1994) en piezas como Open Letter (1958) o bien, recientemente, a través del bordado con fibras vegetales, la artista afroandaluza Carla Hayes (1997) con piezas como Tras el mantón (2022), realizado en rafia bordada.

### 5.2. Trama y dibujo como ilusión de bordado.

El bordado, a través de esa línea flexible que es el hilo, ha tejido multitud de narraciones. Es, de todas las técnicas textiles, la más gráfica. Bordar es dibujar. Por eso, es fascinante cuando la artista realiza el ejercicio de llevarse este lenguaje del bordado a la representación gráfica a través del dibujo, sobre papel. Gracias a una trama que imita a la perfección la textura de los mismos, surgen piezas como Bordados en Guerra (2016). En ellos, la artista genera producciones en dibujo llenas de belleza y denuncia poética al introducir, iconográficamente, en la representación visual propia de la ornamentación clásica del mantón textil aspectos como granadas de mano, dinamita o detonadores, entre otros.

Uno de los aspectos más rotundos en estos dibujos es que manifiestan una característica textura visual que imita a la textil a través de la trama. La puntada textil se convierte así en trama gráfica, en imaginarios, en dibujos que recrean la iconografía del mantón clásico andaluz. Este guiño a una técnica tan esencial para el ser humano como es el dibujo, la vincula con manifestaciones de lo más variado. Como señalaba Juan José Gómez Molina, "el dibujo se parece a la realidad, la realidad no se parece a los dibujos, sólo hay un complejo entramado de imaginarios que se evocan en las representaciones" (2001, p. 36). En cierto modo, este fenómeno ha sido una constante en la creación gráfica, piezas que irían desde manuscritos iluminados hasta prácticas tan singulares como las filigranas, que en plena Edad Media eran consideradas "como símbolos o fragmentos del mundo medieval de la percepción que tenían de él sus contemporáneos" (Rückert, Pérez & Wenger, 2011, p. 49).

***FIGURA 2.***



Detalle de obra de la serie Bordados en Guerra (2016).

Es muy interesante observar que, en cierta medida, estos dibujos que hablan de violencia, de poder y de guerra no están ajenos, en realidad, a la propia tradición de la actividad textil, del soporte bordado que, en numerosas ocasiones ha estado vinculado -exclusivamente- con el poder. Recordemos que, "la historia de los textiles abarca belleza y genio, crueldad y exceso, jerarquías sociales y sutiles soluciones alternas, comercios pacíficos y guerras salvajes" (Postrel, 2021, p. 287). Hay pocos elementos más inofensivos -físicamente- que un papel, aunque en esta ocasión la artista los llena de alegoría, de contrarios, de vida-muerte, de felicidad-dolor. La trama gráfica que imita la textura del bordado es un acierto poético. No olvidemos que la palabra 'textura' tiene, precisamente, su origen en el orden y disposición de los hilos. Lino Cabezas nos indica que esta palabra, que comienza a usarse con significado textil en el siglo XIX se trasvasa a la nomenclatura artística

en pleno siglo XX para "referir la estructura y el acabado superficial de cualquier material" (2005, p. 293).

No olvidemos, como señalaba Berger, que dibujar fuerza al artista a "mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imaginación" (2011, p. 7). En estas piezas, Bordados en Guerra, la autora disecciona el objeto textil completamente. Desde su ornamentación (pájaros, flores, etcétera) hasta la propia materialidad del tejido textil recreando la textura del hilo desde el propio trazo del dibujo. Una textura gráfica que es resultado de la repetición, de las direcciones de infinidad de líneas paralelas: "dibujar es ir modificando desde la referencia aquello que evocamos" (Gómez, 1995, p. 43). Los dibujos siempre tienen algo de dualidad, son la capacidad mental más abstracta de aprehensión de la realidad que posee el ser humano.

Por ello, Albarracín, utiliza el dibujo para hacer un ejercicio de semiótica, dándole al bordado un significado completamente alejado de su naturaleza amable. La amabilidad es sustituida por la concienciación, en un ejercicio gráfico que nos lleva a una reflexión contra la violencia. El dibujo tiene ese enorme poder subversivo. Bosco Díaz-Urmeneta, en su interesante obra La tercera dimensión del espejo: ensayo sobre la mirada renacentista, nos plantea un recorrido sobre la condición de la pintura en el Renacimiento. Dentro de ese profuso análisis a la representación en la pintura durante aquel periodo, Bosco habla de una nueva interioridad, donde establece el valor de la apariencia en el arte como un enigma que no se manifiesta a través de una realidad superior sino de una estructura que pertenece a nuestro propio mundo, de la relación que establecemos con él "que puede esclarecerse además a partir de cuánto hay de atractivo en la apariencia. Ésta ya no es ilusión, falseamiento de la realidad, sino sombra" (2004, p. 67). Este fenómeno, precisamente, es al que aluden esta serie de dibujos Bordados en Guerra. Son dibujos-sombra de unos textiles que son bordados-imaginación, todo ello para hablar de verdades, en un recorrido cíclico que partiría de la imaginación, a la representación, a la realidad para -de nuevo- modificar nuestro imaginario. Es muy significativo que, en esta serie, hay algo de contenido escéptico, algo de imposibilidad o de crisis de la representación a través del dibujo, de engaño, de duda ante la realidad,

ante lo que nos cuentan. Hay una llamada de atención a la facilidad de engaño de los sentidos, de la apariencia. Se da cierta duda o paradoja en esta serie que es dibujo, pero imita los textiles, que habla de violencia pero imita la decoración. Aquí es donde el juego de la significación se apodera de la pieza maximizando su poética.

Esta potencia del lenguaje, contra la violencia, usando la ironía y esa sutileza del lenguaje contemporáneo está presente, también, en intención con piezas como las creadas por Mona Hatoum (1952), especialmente con su serie de bombas de granadas realizadas en cerámica y alegres colores bajo el título de Still-Life (2009). O bien, en las obras de la comprometida Doris Salcedo (1958) con propuestas como Disremembered (2014), instalación a modo de túnicas de seda atravesadas con miles de agujas que funcionan, del mismo modo, como textura y trama que ocupa el espacio físico en tres dimensiones. Todas ellas son obras que hablan del dolor, de la capacidad de destrucción, desde la ironía y la gráfica.

### 5.3. Tradición bordada y pasión performática

En el tercer aspecto significativo que queremos señalar del uso del tradicional mantón y el bordado clásico en la obra de Albarracín, se plantea un particular guiño al humor, al teatro del absurdo o a la tragedia de Lorca. La artista aborda en su dimensión más performática, aspectos a través de la memoria, con piezas de 2018 como la titulada A point (de la serie "Carne y tiempo"). Esta serie supone una reinvención de los elementos más profundos arraigados en el folclore andaluz como es el flamenco, su grito popular, su duende. Precisamente, este duende en el flamenco fue definido por Lorca (en su célebre conferencia Juego y teoría del duende, 1933) como un no pensar, como un poder, un luchar. Una sensación misteriosa, brutal, que recorre al artista. El duende va más allá de la técnica o el estilo. Es magia, es ritual, es embrujamiento. Esta obra de Pilar Albarracín rebosa duende.

***FIGURA 3.***



A point. Serie Carne y tiempo (2018), en la exposición "Que me quiten lo bailao". Performance.

Es muy singular que el textil, especialmente el bordado, haya sido y se haya mantenido -especialmente en Andalucía- como un rotundo revestimiento de lo sagrado. Los talleres de bordado que trabajan para cofradías religiosas y tejidos sacros siguen siendo una labor importante en algunas zonas de la región. Cierto es que sería imposible comparar la situación del gremio de bordadores del siglo XVII con la Sevilla de finales del siglo XX o la actual. Ahora mismo no subsisten como gremios, sino que son como talleres artesanales que han mantenido la actividad por un gran vínculo con las tradiciones de la Semana Santa. Evidentemente, no es un trabajo "sencillo ni rápido de aprender, se requiere tiempo, empeño y verdadera vocación" (Del Litto, 1999, p. 157). Cuando la artista sevillana incorpora el bordado en sus piezas con las que se cubre, está dignificando y sacralizando, en cierto modo, el cuerpo de la mujer. Hace del tejido una segunda piel que, aunque a veces quiera jugar entre lo privado y lo público, entre lo interno y lo externo a través de la recreación de

los órganos internos (por ejemplo), no deja de funcionar como una piel que protege, que sacraliza a la persona que se viste con ellas. Es una segunda piel, a modo de las cutículas de los insectos, no es rígida en lo físico, pero sí lo es simbólicamente.

Quizás sus orígenes biográficos están aún más presentes de lo que creemos. Albarracín ha consumido ese lenguaje desde niña. Su padre, Antonio, dibujaba estupendamente y su madre, Pilar, ha bordado también con dominio de la técnica. Por ello, quizás, no nos extrañe esta producción vinculada al bordado y los mantones, donde la autora llega a cubrirse y colgarse con ellos recordándonos -en cierto modo- a esas piezas como el Buey desollado que pintó históricamente Rembrandt (1606-1669). Aquí, el cuerpo de ella misma cubierto, colgado, suspendido.

El tejido siempre ha tenido en todas las culturas, "una más de las prácticas taxonómicas y artísticas al interior de una "estética" que incluye la jerarquización de uso, ejercicios de poder y de conocimiento" (Granda, 2007, p. 64). El mantón bordado es (en la actualidad) una de las piezas más vinculadas al éxito social y económico. El uso de este que propone Albarracín supone una re-significación del objeto, desarrollando un proceso de mitificación del que hablaba Barthes (1915-1980), dándole una lectura emocional, simbólica y social completamente distinta a la que tiene habitualmente.

Esta obra está llena de poética para hablarnos de la carne femenina en su condición más frágil, víctima y apresada a pesar de la belleza que la envuelve como si fuera una especie de crisálida preciosa y bordada, una metamorfosis compleja que cubre por completo a la artista, en una ligereza llena de tragedia.

## 6. CONCLUSIONES

Con estas tres líneas que se abordan, podemos concluir que se pone de manifiesto la radical contemporaneidad y el vínculo con la tradición andaluza del bordado artesano a través del mantón textil en la obra de una de las artistas más fascinantes y originales del momento en la creación ibérica. Una autora que une pasado y futuro a través de una nueva semiótica, sirviéndose de la

creación plástica contemporánea para reinventar los cimientos de nuestra cultura.

Uno de los aspectos más significativos es concluir cómo el textil es narración, es historia, memoria, es significación, convirtiéndose así en uno de los soportes plásticos más interesantes para la creación contemporánea. En este sentido, podríamos afirmar que el pensamiento gráfico, con su capacidad infinita de materialización de ideas, permite trasvasar técnicas, discursos y experiencias artísticas tanto en el tiempo como en distintos soportes.

Además, consideramos que -posiblemente- la técnica del bordado esté experimentando uno de los desarrollos más creativos y originales desde su creación a través de la producción artística actual. El bordado, y el mantón como objeto, ha pasado por miles de manos a lo largo de la historia, trasvasado culturas, de ahí la influencia oriental, americana, en un proceso de evolución continua. Posiblemente, hoy en día, esa transformación sea más radical en manos de artistas de extraordinaria capacidad creativa como es el caso de Pilar Albarracín.

## 7. AGRADECIMIENTOS Y APOYO.

Queríamos agradecer, en primer lugar, a la artista Pilar Albarracín por facilitarnos un contacto directo con ella que resultó fundamental, tanto para completar la investigación como para resolver una serie de dudas puntuales con respecto al estudio de su obra. A ello se une la cortesía de dejarnos usar las imágenes de las obras referidas en el texto.

Esta investigación no sería posible sin el apoyo específico del proyecto de investigación I+D+i *Artesanas y diseñadoras en andalucía: de la Bauhaus al siglo XXI. Valores, análisis y archivo interactivo en red*. Igualmente, parte de la investigación en dibujo se está desarrollando a través de la participación como investigadora en el proyecto *El escepticismo pirrónico-empírico y el escepticismo académico en su desarrollo histórico: la socialización del escepticismo moderno y contemporáneo: pensamiento e ilustración como mecanismos de racionalidad. (EPADMECO)*. Ambos proyectos están financiados por la Convocatoria de subvenciones a <<proyectos de I+D+i>> universidades y entidades

públicas de investigación (BOJA nº 119, de 23 de junio de 2020) Consejería de Conocimiento, Investigación y Universidad. Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología de la Junta de Andalucía. PAIDI 2020.

Agradecemos, finalmente, al Grupo de Investigación HUM-1025 Crearesgen de la Universidad de Sevilla el apoyo constante a este tipo de investigaciones.

## 8. REFERENCIAS

Berger, J. (2011). Sobre el dibujo. Gustavo Gili

Carrasco, M. (2012, 6 de marzo). <<La primavera>> rinde homenaje a la obra de la artista Pilar Mencos. ABC, Sevilla. https://sevilla.abc.es/estilo/gente/sevp-primavera-rinde-homenaje-obra-201203060000_noticia.html

Castany, F. (1964). Análisis de tejidos. Gustavo Gili

Del Litto, L. (1999). El revestimiento de lo sagrado. La obra del bordador Marcus Maestre en Tepotzotlán. Instituto Nacional de Antropología e Historia

Díaz-Urmeneta, J. B. (2004). La tercera dimensión del espejo: ensayo sobre la mirada renacentista. Universidad de Sevilla

Gómez Molina, J. J. (coord.). (1995). Las lecciones del dibujo. Cátedra

Gómez Molina, J. J., Cabezas, L., y Bordes, J. (coords.). (2001). El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX. Cátedra

Gómez Molina, J.J., Cabezas, L., y Copón, M. (coords.). (2005). Los nombres del dibujo. Cátedra

Granda, O. (2007). Hacia una semiótica del textil artesanal. Travesías

Herranz, C. (1996). En Comisión Española de la Ruta de la Seda (eds.) España y Portugal en las rutas de la seda. Diez siglos de producción y comercio entre Oriente y Occidente. Universitat de Barcelona

Junta de Andalucía (ed.). (1990). Guía de Artesanía de la Provincia de Sevilla. Grafiberica

Lefébure, E. (2006). El bordado y los encajes. Maxtor

Martínez, P. (1976). Química y física de las fibras textiles. Alhambra

Mazuecos, B. (2022). Puntadas de realidad. El bordado en la obra de Pilar Albarracín. En Pilar Albarracín, Universidad de Granada

Postrel, V. (2021). El tejido de la civilización. Cómo los textiles dieron forma al mundo. Siruela

Ruckert, P., Pérez, C. y Wenger, E. (eds.). (2011). Cabeza de Buey y Sirena. La Historia del Papel y las Filigranas desde el Medievo hasta la Modernidad. Landesarchiv Baden-Württemberg, Hauptsaatsarchiv Stuttgart

Wayland, E. (1992). Prehistoric textiles. Princeton University

# UNA APROXIMACIÓN A LA CERÁMICA CONTEMPORÁNEA. EROTISMO, FEMINIDAD Y ARTESANÍA EN LA OBRA DE PALOMA DE LA CRUZ

MARTA PÉREZ MARTÍNEZ
*Universidad de Sevilla*

## 1.INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en una de las disciplinas más reconocidas dentro de la tradición andaluza, la cerámica, y su vínculo con el arte contemporáneo a través del análisis de la obra de la joven artista malagueña Paloma de la Cruz (Málaga, 1991), entre cuyos logros destacan el 1º Premio en el *Certamen Artes Visuales Málaga Crea20□9*, la *Beca Programa INICIARTE* en el año 2018 y el XXI Premio de Artes Plásticas El Broncese, en Cáceres; así como sus residencias artísticas *IV Beca Artista Residente de Posgrado* de la Universidad de Málaga, *La Térmica Creadores* del año 2019, o las *III Residencias Artísticas La Puebla de Cazalla*, que le fue concedida en el año 2020. Paloma de la Cruz ha participado de forma colectiva junto con su galería, T20 de Málaga, en prestigiosas ferias internacionales de arte contemporáneo, como es el caso de *ARCO20*, *ARCO2□* y *ARCO22*, habiendo sido también invitada a otras ferias, como *ESTAMPA2□*y *Feria MARTE*.

Hay varios conceptos que deben ser destacados a la hora de analizar y comprender la obra de Paloma de la Cruz. El primero de ellos sería el cuerpo femenino, y la autopercepción del cuerpo que, en el caso de la artista, se traduce en una conexión muy íntima con el material empleado en la producción de la pieza. Esto está ligado al uso de una técnica artesanal tradicional, como es la cerámica, y la forma en que la artista aplica dicha disciplina dentro de un discurso contemporáneo. Finalmente, con motivo de este estudio, se analizará el papel y la influencia del dibujo, del pensamiento gráfico más allá del papel, del formato bidimensional, y el

cómo la artista lo emplea en sus esculturas y paños por medio del esmaltado.

Partimos de la base de que, históricamente, el cuerpo femenino ha ocupado un papel fundamental dentro del mundo del arte, dictando las pautas por las que se rige el arte contemporáneo. El cuerpo de la mujer ha ocupado tradicionalmente un rol predominante dentro del ámbito de la representación artística, dando lugar a una Historia del Arte dominada por un imaginario donde la mujer era relegada a un segundo plano, siguiendo un discurso oficial misógino con una escasa genealogía de artistas femeninas (Sacchetti, 2010). Afortunadamente, en las últimas décadas, ciertos cambios llevaron a artistas a indagar en nuevos géneros artísticos y artesanales, de modo que la representación del cuerpo femenino pudo finalmente alcanzar un sinfín de nuevas connotaciones.

De las técnicas empleadas por la mujer para establecer su discurso artístico a lo largo de las últimas décadas cabe destacar, con motivo de este estudio, el arte de la cerámica. Durante estos últimos años, son muchas las que comenzaron a emplear esta técnica artesanal como un medio de expresión, siendo a su vez una disciplina que históricamente fue relacionada con el género femenino. Así, la cerámica se convierte en un nexo que une los mundos de la artesanía y del arte contemporáneo, abriéndose a nuevas connotaciones desvinculadas del patriarcado.

Por tanto, siguiendo una metodología analítico-comparativa, y partiendo del análisis de la obra de la artista española Paloma de la Cruz (1991), este estudio plantea un acercamiento a la cerámica contemporánea desde una perspectiva de género (del Pozo Fernández, 2019). En consecuencia, el método de investigación empleado es fruto de la exploración y reflexión sobre la creación de la autora, que parte del interés hacia el cuerpo para cuestionar al sujeto y a su representación ornamental, entendiendo la vagina como molde, y fusionando la artesanía con el arte contemporáneo. El barro y el cuerpo serán la materia prima de su obra, con la que establecerá un discurso sobre identidad, rechazando comportamientos y tabúes que históricamente permanecieron como un sistema de control.

## 2. OBJETIVOS

- Desarrollar una investigación que fomente la innovación cultural y la creatividad para artesanas y artistas contemporáneas.
- Potenciar un conocimiento cuyo impacto fomente un planteamiento de igualdad, y que visibilice a las mentes creadoras de la sociedad en su totalidad.
- Realizar una investigación que estudie la influencia de la tradición artesana andaluza (concretamente de la cerámica y la alfarería) en la producción plástica contemporánea de artistas andaluces a través de la obra de Paloma de la Cruz.
- Promulgar una revisión de la investigación histórica relativa a técnicas artesanales, como la cerámica y la alfarería, que recupere la memoria de estos elementos tradicionales para así incorporarlas a nuevos discursos artísticos contemporáneos.
- Poner en valor la producción cerámica como medio narrativo, semiótico y poético.
- Desarrollar una investigación de carácter híbrido entre arte y artesanía, cuyo foco sea un campo inédito que poco ha sido explorado hasta la fecha: la creación artesanal y el arte contemporáneo andaluz desarrollado por mujeres, siendo la obra de Paloma de la Cruz el principal objeto de estudio.
- La recuperación de la memoria de la producción artesanal, siendo puesta en valor mediante su introducción en nuevos discursos plásticos contemporáneos.
- Visibilizar el patrimonio cultural contemporáneo andaluz realizado por mujeres artistas y artesanas, y vincularlo con otras líneas de actuación que buscan el recuperar figuras ocultas de la producción cultural.

– Desarrollar un análisis de la presencia del dibujo y del pensamiento gráfico en la obra de Paloma de la Cruz, partiendo del análisis del esmaltado en sus piezas cerámicas.

## 3. METODOLOGÍA

El presente estudio toma como punto de partida una metodología analítico-comparativa, donde se comienza por obtener datos de diversas fuentes de información. Cabe destacar, pues, las fuentes bibliográficas, tales como las biografías afines al tema de la investigación, monografías, y catálogos, siendo también de gran importancia las fuentes digitales de medios contrastados, entre los que cabe destacar a los bancos de artículos, así como referentes cinematográficos.

A su vez, debe también hacerse especial mención a aquella documentación original que ha sido encontrada a través de diversas fuentes digitales, como las entrevistas realizadas en diferentes medios de comunicación a la artista malagueña Paloma de la Cruz, cuya obra comprende el foco de la investigación. Dentro de este campo, debe de ser destacada la entrevista realizada por la plataforma *YSM Yo Soy Mujer*, de la mano de Ana Porras Guerrero al comienzo de su trayectoria, donde sus inicios, así como trasfondo y el discurso en su producción son comentados de la voz de la propia artista.

Por tanto, han sido consultados recursos bibliográficos específicos relacionados con la artista, así como aquellos vinculados a la tradicional técnica de trabajo con la arcilla. Este es el caso, por ejemplo, de algunos de los catálogos publicados sobre la obra de la artista. El primero de ellos, *Erótica inversa*, realizado con motivo de la primera exposición individual de la malagueña, editado en el año 2017 por Maringa Estudio SL., y con textos de nombres que gozan de prestigiosa fama a nivel nacional, como Marina Vargas y Victoria Maldonado. Otro caso sería *Mientras Tanto. Trabajos escogidos*, documento disponible a través de la página web de Paloma de la Cruz, con texto de Nacho Ruiz y de la propia artista.

Debe también ser especificado que este estudio se centra en tres principales grupos dentro de la temprana producción de la artista,

pudiendo esta ser diferenciada en sus *esculturas performáticas*, sus paños de abluciones, y sus objetos de aseo personal, de modo que la bibliografía específica de cada una de estas secciones debe de ser acorde deberá al discurso de las piezas, así como al empleo de la cerámica en su elaboración.

Finalmente, el tema será concluido según los objetivos expuestos anteriormente, determinando la bibliografía empleada según su relevancia dentro de la investigación.

## 4. RESULTADOS

El principal descubrimiento de esta investigación se asienta en la corroboración de la adaptación a la contemporaneidad de la histórica técnica del trabajado del barro, y de su función dentro de la producción contemporánea.

La obra de Paloma de la Cruz muestra la evolución de un material y de una producción tradicional que, históricamente, estaba vinculada al gremio, a la artesanía, a la decoración y al hogar, lo que la llevaba a ser mal denominada como una de las 'artes menores'. En sus piezas, hemos podido apreciar cómo, de la mano de una mujer artista, una técnica histórica ha sido insertada con precisión dentro de un lenguaje plástico del Arte contemporáneo.

Podríamos afirmar que, en la producción cerámica de Paloma de la Cruz, el esmalte actúa a modo de hilo, simulando el encaje del mismo modo que se haría con lápiz sobre papel, confirmando así la extensión del dibujo clásico más allá del soporte bidimensional y de la academia, dejando atrás técnicas como el grafito o el carboncillo para llegar a un pensamiento gráfico capaz de ser adaptado a un discurso contemporáneo.

## 5. DISCUSIÓN

A lo largo de la Historia del Arte, la representación del cuerpo, y más concretamente aún del cuerpo femenino, ha ido asentando las bases por las que se regía el arte del momento, siendo un claro reflejo de la

sociedad de la época. De este modo, si se analiza la producción acorde a distintos estilos, puede verse que el cuerpo femenino ha ocupado por siglos el papel de objeto de representación artística, siendo un hilo conductor a lo largo de la historia. No obstante, esto sitúa a la mujer en el rol de musa, de fuente de inspiración, de manera que es percibida más como un sujeto pasivo que como mente creadora (Phelan, 2003). Esto nos permite establecer cierta relación entre la visión de la figura femenina dentro del mundo del arte con la posición social de la mujer en su época, la cual se encontraba en un segundo plano en relación con el hombre y, más concretamente dentro del mundo del arte, a sus compañeros varones.

Y es que no será hasta ya entrados en el siglo XX, con las vanguardias artísticas, que la mujer consiga cierta independencia a nivel creativo, logrando formar parte de los círculos artístico-europeos. La situación cambiará drásticamente con la llegada de los movimientos feministas de los años setenta y ochenta, donde la mujer artista comenzará a experimentar con novedosas técnicas y materiales, desvinculados de una Historia del Arte patriarcal, como es el caso de la fotografía, de la performance, y del vídeo entre otros, para así poder dar vida a su propio discurso artísticos. Con motivo de este estudio, de entre las técnicas empleadas por la mujer en el momento, deben de ser destacadas dos técnicas artísticas: el dibujo y la cerámica.

Durante las últimas décadas, han sido muchas las mujeres artistas que comenzaron a emplear la técnica artesanal de la cerámica como su principal medio de expresión artístico, lo cual pudo verse haberse visto afectado por el hecho de que se trata de una disciplina que históricamente se relacionaba con el género femenino debido a su vinculación con el diseño, la decoración y, consecuentemente, con el hogar (Tarela, 2018). Pero esa relación no solo se sostenía en el hecho de que la mujer se viera ligada al ámbito doméstico, sino también en la relación de la cerámica con el mundo del diseño, con el mundo de la artesanía, con las mal denominadas ‘artes menores’, por lo que en muchos casos habría sido considerada una mera manualidad, carente de trasfondo o de discurso artístico.

Por otro lado, este estudio pretende analizar el papel del pensamiento gráfico dentro de este nuevo discurso artístico, para lo que partimos de dos conceptos clave. El primero se asienta en el hecho de que, pese a haber estado presente a lo largo de toda nuestra historia, no será hasta ya entrados en el siglo XX cuando el dibujo comience a ser considerado como un arte final por sí mismo, siendo desvinculado de su rol como boceto o como trabajo preparatorio, para alcanzar el nivel de obra de arte definitiva, y por tanto más ligado al concepto que a lo meramente manual.

Por consiguiente, con la finalidad de poder discernir el nuevo papel de la cerámica y del pensamiento gráfico dentro de un nuevo marco contemporáneo, se procederá a mostrar el análisis de producción artística de la malagueña Paloma de la Cruz, cuya obra emplea la cerámica y el grafismo para dar vida a un discurso sobre el cuerpo femenino, el erotismo, y la igualdad.

## 5.1. EL BARRO COMO CARNE. LAS *ESCULTURAS PERFORMÁTICAS* DE PALOMA DE LA CRUZ

Nacida en la ciudad de Málaga en 1991, la artista andaluza Paloma de la Cruz cursó los estudios superiores de arte en su ciudad natal, llegando a disfrutar de una Beca de Artista Residente en su Facultad. Será en Málaga donde la artista asentará las bases de un discurso sobre la identidad, el cuerpo y la mujer que, pese a su juventud, la llevará a gozar de un merecido reconocimiento a nivel nacional. Empleando la cerámica como un medio en sí mismo, la creadora da vida a una obra que sorprende por un empleo de la poesía visual muy particular, llamando la atención del público por su delicadeza y originalidad. Sus piezas, repletas de simbología sobre el material, la arquitectura, el objeto y la propia condición femenina, se dan a conocer en su primera individual, *Erótica inversa*, que tuvo lugar en la Sala de Exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Málaga en el año 2017, llamando la atención especialmente por el uso del órgano reproductor femenino como técnica de modelaje en cerámica, alterando una técnica artesanal para dar vida a obras de barro que fueron realizadas con el molde de su propia vagina (Porras Guerrero, 2017).

Con el fin de poder comprender el empleo de la disciplina de la cerámica como técnica tradicional dentro un discurso contemporáneo, a la hora de llevar a cabo un análisis de la obra de Paloma de la Cruz debe resaltarse, pues, el método de trabajo empleado en la realización de cada grupo de obras, especialmente en las denominadas *esculturas performáticas*, donde el barro es introducido en el interior del cuerpo de la propia artista, por lo que el proceso de ejecución debe de ser considerado como una parte clave de la pieza. De este modo, se plantea una aproximación erótica a la cerámica, que pondrá al espectador en papel de *voyeur*, incitándole a ver más allá de la materia, estableciendo una relación entre el interior y el exterior, contraponiendo lo público y lo íntimo. Gracias a este particular método de modelado en barro, la creadora se desvincula de los procesos tradicionales de la alfarería para darle forma al material mediante su matriz, empleando para ello los llamados "movimientos de Kegel" (Vargas, 2017). Esta serie de movimientos están basados en el fortalecimiento de los músculos pélvicos, que con el tiempo le permitieron obtener un mayor registro sobre el barro, empleando diversas posturas y gestos, siendo su propio órgano reproductor el utensilio de experimentación en el proceso de modelaje.

Esta técnica de modelado difiere en gran medida del tradicional. Y es que no es de extrañar que la creadora malagueña se decante por emplear en la realización de sus piezas la milenaria disciplina de la cerámica, legado del arte musulmán en Andalucía, cuyos azulejos son uno de los principales signos de identidad del lugar de nacimiento de la artista, seña del arte y la arquitectura andaluces (Tarela, 2018). No obstante, si bien los artesanos musulmanes favorecieron el desarrollo de nuevas técnicas que permitieron a la cerámica vidriada el potencial artístico que muestra en la actualidad, Paloma de la Cruz se basa en su propio método de modelado vaginal al realizar sus *esculturas performáticas*.

Es de recibo mencionar la importancia a nivel de inspiración que tuvieron en la realización de estas piezas los tres objetos eróticos de Marcel Duchamp (1887-1968), como es el caso de *Object dard*, creado entre 1950 y 1961. Estas piezas no surgieron del modelado del barro y del esmaltado, sino de la imprimación en yeso y de la fundición en bronce, alejándose de la mera representación y convirtiéndose en una

ambigua referencia del arte contemporáneo, tanto desde el punto de vista visual como del lingüístico. Ambigüedad que tendrá gran importancia en la obra de la artista malagueña.

A la hora de estudiar esta técnica es fácil apreciar cómo la artista emplea un método de modelado que difiere del tradicional, dejando a un lado el torno, los palillos y el rodillo para emplear su propio órgano reproductor como herramienta creadora. Gracias a este proceso, la artista genera una conexión entre su propio cuerpo y el material con el que trabaja, estableciendo un diálogo sobre el cuerpo femenino. Esta técnica, este estilo de modelado, muestra a su vez cierto componente espiritual propio de ritual mágico, pudiendo llegar a recordar al espectador a otras cerámicas fálicas provenientes de diversas culturas, a la vez que pone en valor ese vacío, esa ausencia a la hora de materializarlo en forma de vaciado vaginal. Así, la artista da vida a la figura de mujer como creadora, de mujer empoderada. El vínculo de la obra de Paloma de la Cruz con el cuerpo y la figura femenina viene motivado por un interés hacia su propio cuerpo, y su relación con el mismo, lo que lleva a plantearse que los cuerpos no tienen por qué ser iguales, indagando sobre la percepción social en torno al cuerpo femenino, convirtiendo algo íntimo en algo público.

En palabras de la artista, la arcilla es "de por sí un material visceral y primitivo. La relación con él al manipularlo es muy carnal, se produce una relación muy íntima modelándolo" (La Luz, 2020). El resultado es el de unas piezas con una apariencia fálica, fruto del vaciado de la vagina, que remiten a la ausencia de la oquedad del útero. Esta ambigüedad resalta el carácter irónico de las piezas, buscando así una equivalencia entre ambos géneros, siendo la vagina concebida como una inversión del falo (de la Cruz, 2017). En su provocativa obra, Paloma de la Cruz camina por la frontera entre lo creativo y lo decorativo, imitando motivos de lencería femenina sobre el barro cocido, reconfigurando el límite entre lo público y lo privado.

***FIGURA 1.*** *Paloma de la Cruz, Erótica Inversa nº15, 2017. Modelado vaginal en cerámica esmaltada. 13 x 5 x 4 cm. Facultad de Bellas Artes de Málaga.*



Fuente: https://palomadelacruz.com/erotica-inversa-no15-erotica-inversa/

Siendo el encaje un elemento recurrente en la producción de la artista malagueña, sus piezas serán un contenedor de elementos poéticos que remontan al público a ese fino tejido, tan delicado como íntimo, incitándole a situarse en el papel de *voyeur*, a ver más allá de lo oculto, traspasar esa membrana que separa lo interior y lo exterior. Un claro ejemplo de la producción artística realizada mediante el empleo del modelado vaginal sería *Erótica inversa nº5* (tal y como puede apreciarse en la imagen que acompaña al texto), mostrada en la primera exposición individual de la artista *Erótica Inversa* (2017) (Vargas, 2017). La pieza, de pequeñas dimensiones, fruto del proceso de modelado en arcilla previamente descrito, muestra la forma resultante de la concavidad de la vagina, caracterizándose por su ambigüedad, diluyendo ambos géneros, y recubriendo la carne, el barro, con una epidermis de motivos lenceros en tonos negros y rosados, provocando así una erotización de la pieza, que se contrapone con la delicadeza de esta.

Por tanto, debe resaltarse que, si bien sus piezas resultan llamativas a la vista en cuanto a su carácter ornamental y a su estética, estas se ven reforzadas por un fuerte discurso que trata de la teoría del cuerpo a través del órgano reproductor femenino y de la metáfora de la lencería (Miranda y Osuna, 2017). Estableciendo una crítica en torno a la histórica concepción del cuerpo femenino, y a la situación social de la mujer, Paloma de la Cruz remonta al espectador a la oposición clásica de lo masculino y femenino, donde la mujer habría sido considerada el producto, el instrumento, lo que hace que la condición de objeto sea irrefutable, siendo esta históricamente percibida como una máquina de seducción. Así es cómo la producción artística de la malagueña está cargada de significaciones en torno al cuerpo femenino, concibiendo la tradicional técnica de la cerámica como medio para representar su propia identidad, jugando con los volúmenes, las concavidades y los motivos lenceros de sus obras para lograr su particular representación de la carne sobre diversas superficies.

## 5.2. LA EROTIZACIÓN DEL ESPACIO. LA RELACIÓN ENTRE LO PÚBLICO Y LO ÍNTIMO

Como hemos visto anteriormente, en la obra de Paloma de la Cruz la arcilla adquiere un papel fundamental, fusionando lo géneros de la pintura y la escultura, y rompiendo con las barreras clasificatorias del propio ser humano con un lenguaje tan atrevido como particular. Así es como el barro se convierte en carne, y el esmalte en epidermis, adaptándose a la pieza como si de una piel se tratase, dejando entrever el material a través de sus motivos lenceros. De este modo, pese a que el cuerpo femenino no esté presente en su obra, sí que puede intuirse a través de los volúmenes, de los pliegues y de las arrugas. El interés de la artista malagueña por el empleo de los medios artesanales aplicados a producción y discursos contemporáneos queda patente en su obra. En sus piezas, configura nuevos lenguajes de expresión artísticos a través de un material que tradicionalmente ha estado vinculado al diseño, a la artesanía, y al objeto cotidiano y decorativo. Paloma de la Cruz modificará estos materiales y técnicas a su antojo, transformándolos en una producción artística tan prolífica como variada, llamando así a la aceptación de la diferenciación entre los cuerpos.

> Al cocer el barro lo blando se torna duro y, a su vez, éste, con sus pliegues y volúmenes, transforman lo duro en blando. Aquí la carne es el barro, por lo que su representación hace que el material transcienda y se comporte de manera autónoma (La Luz, 2020).

Mediante la tradicional disciplina artesanal de la cerámica, la malagueña sumerge a espectador en un discurso de identidad femenina a través de signos y metáforas visuales como la lencería, la casa, y objetos de higiene íntima. Algunos de los elementos más reiterados son aquellos propios del aseo, desde bidés hasta lavabos, dando lugar a una producción escultórica poco heterodoxa, donde el esmaltado, el vaciado y el alicatado de las piezas, modifican los elementos, simulando la transformación que tiene lugar en el propio cuerpo. Así, muestra la transformación a la cual se ve sometido sujeto con el paso del tiempo, de los tabúes, de las restricciones y de las modas impuestas por una sociedad fruto de una herencia patriarcal (Benítez Reyes, 2019).

Nuevamente, la artista se nutre de la tradición andaluza a la hora de generar sus piezas, para ahí cargar de nuevos significados al objeto cotidiano. Cabe recordar que los alicatados han sido un recurso ornamental muy común dentro del arte mudéjar, del que beberá la artista malagueña a la hora de reinventar, dentro del marco del arte contemporáneo, una disciplina tradicional, adaptándola así a su propio discurso conceptual. Y es que el relieve empleado en su esmaltado para alterar los bidés y lavabos puede recordar a los resultantes de la técnica de la cuerda seca, donde el dibujo, la línea, será trazada en primer lugar con un pincel para luego ser finalmente coloreada. Es producto resultante recordaría a los azulejos propios del período de la reconquista del reino de Granada por los Reyes Católicos, caracterizados por la proliferación de motivos y composiciones de inspiración vegetal y textil (Sánchez Pacheco, 1997). Por tanto, no es de extrañar que Paloma de la Cruz haya buscado la inspiración en sus raíces andaluzas a la hora de plasmar sus motivos lenceros, sobre las piezas de arcilla cocidas.

*FIGURA 2. Paloma de la Cruz, Encuentro, 2017. Cerámica esmaltada sobre bidés. 100 x 90 x 40 cm cm. Facultad de Bellas Artes de Málaga.*



Fuente: https://palomadelacruz.com/encuentro-erotica-inversa/

> Desconcertada, la mujer que se encuentra frente a mí y, a la que le estaba mostrando mi nueva adquisición, no puede evitar regañarme porque he vuelto a comprar ropa de encaje. Tuerce el gesto sin poder evitar, finalmente, tornarlo afable. Me dice que estoy obsesionada. Quizás tenga razón, algo habitual en una madre. Y es que siempre he sufrido una atracción fatal hacia este tejido ornamental y transparente. Tiene algo de poético. No puedo evitar ponerme en el papel de voyeur, incitada por la curiosidad que busca observar lo oculto, lo que se ve y no se ve tras esos pequeños orificios, tras la membrana que permite el acceso a lo interior y lo exterior. Trozos de carne que se cubren pero que, a su vez, se exhiben refrenados (de la Cruz, 2017, p. 10).

Del mismo modo que el esmalte fue empleado para simular la tela, la epidermis, la segunda piel sobre las *esculturas performáticas*, en piezas como *Deseo estremecido*, *Suspended Belt* o *El ciego instinto de los órganos*[179], será empleado para establecer un nexo entre lo íntimo y lo público, situando al espectador en el rol de *voyeur*, de modo que este pueda entrever, pueda intuir que se esconde bajo la superficie de esta falsa tela (Miranda y Osuna, 2017). En estas piezas, el esmalte es usado a modo de lápiz, con el cual la artista creará sutiles trazos y líneas para así simular el dibujo de diversos motivos lenceros sobre los objetos domésticos. Otro ejemplo de ello sería la pieza que aquí se muestra, *Encuentro* (Figura 2), generada con motivo de la primera individual de la artista malagueña, donde puede apreciarse como el esmalte y la cerámica intervienen sobre dos bidés, previamente cocidos de fábrica, lo que implica una gran complejidad técnica.

Por tanto, en estas piezas el componente gráfico es de gran importancia a la hora de generar esa piel mudable, de recrear esos motivos lenceros que sacralizan a través de la ornamentación la condición del propio bidé, jugando con las concavidades de las tuberías y haciendo, una vez más, un guiño a la figura del creador Marcel Duchamp.

Es posible también establecer cierto paralelismo con los desagües del escultor Robert Gober, quien afianzó su fama internacional a la hora de generar más de cincuenta fregaderos de lo más excéntricos, realizados con distintos materiales entre los que destacarían la madera, el alambre

[179] Expuestas en la primera individual de Paloma de la Cruz en la Universidad de Málaga, año 2017.

y el yeso, que finalmente serán esmaltados (de un modo un tanto dispar al presente en la obra de Paloma de la Cruz) mediante diversas capas de esmalte.

En consiguiente, del análisis de este grupo de piezas es preciso resaltar la influencia disciplina de la cerámica andaluza dentro de la producción cerámica de la artista Paloma de la Cruz, cuyos esmaltados son un reflejo de la evolución de una técnica tradicional, y de su adaptabilidad a un discurso contemporáneo. Los dibujos esmaltados, una fina capa sobre los azulejos que recubren los objetos, actúan a modo de vínculo entre el pasado y el presente de la cerámica, cargando a un elemento de aseo personal de connotaciones en relación con el cuerpo femenino, y permitiendo a la artista jugar con el color, con los volúmenes y con los motivos lenceros para así establecer un discurso en torno al cuerpo y a la sexualidad femenina.

## 5.3. LA METÁFORA DEL CUERPO. LA MATERIALIZACIÓN DE LA CARNE

Paloma de la Cruz en su obra parte de un elemento, aparentemente evidente, para iniciar un camino hacia la metáfora, hacia el símbolo que sugiera que hay más allá de lo evidente, de la superficie, de la arcilla. Y es que, tal y como lo escribe Felipe Benítez Reyes, será mediante una serie de complejas referencias y metáforas que la artista malagueña exprese en su obra el misterio de la corporeidad, de la carne, mediante la transformación de una materia inerte (Benítez Reyes, 2019).

Este es el caso del último grupo de obras que se analizará en el presente estudio, los paños de abluciones, de entre los cuales destacaría piezas como su *Paño de Ablución II* (Figura 3), creada en el año 2019, y que formó parte de la exposición colectiva "La configuración del tiempo suspendido", que tuvo lugar en la galería T20 de Málaga. De forma similar a su obra *Paño de ablución vestigio de un festejo*, donde emplea la fisionomía de un bidé para construir su pieza de cerámica, en *Paño de Ablución II* Paloma de la Cruz genera una escultura recubierta con esmalte rosado, basándose en un patrón de encaje de lencería que recubre los recovecos del paño. Asimismo, el paño de cerámica conforma una figura orgánica, colgando de la barra metálica como si se

tratase de una toalla, pero formando volúmenes y concavidades sinuosas, dando lugar a amasijos que se cierran y se abren eróticamente en alusión a la sexualidad y a la corporeidad. Estas piezas, con sus ondulantes pliegues, pueden recordarnos a trabajos realizados por el diseñador de moda español Leandro Cano quien, junto con los artesanos del taller familiar La Rambla Luis Torres, ha llevado por primera vez la cerámica española a la semana de la moda de París con su colección *OFRENDA* en el año 2019.

> La ausencia del cuerpo es tan evidente que el espectador no siempre llega a entenderlo. El pacato Dios creador eludió el sexo en su creación infantil del hombre, Paloma utiliza el mismo material para hablar de ello con una claridad total. Semánticamente es tan frontal el uso de llenos y vacíos que sobrecoge su honestidad. En sus piezas las ausencias hablan de saltos temporales que preceden al acto o, tal vez, son el residuo físico de la memoria de ese acto, pero son la obra (Ruiz, 2021, p. 41).

***FIGURA 2.*** *Paloma de la Cruz, Paño de ablución II, 2019. Cerámica esmaltada, 50 x 25 x 20 cm. Galería T20.*



Fuente: https://palomadelacruz.com/pano-de-ablucion-ii.panos-de-abluciones/

En esta serie de piezas, la artista establece nuevamente una relación entre la materia y la carne. Para ello, en este caso sí que empleará una herramienta de modelado tradicional, el rodillo, consiguiendo así una fina lámina de arcilla que posteriormente moldeará a su antojo, creando una serie de sinuosos volúmenes y concavidades que recordarán a la intimidad del cuerpo femenino, de modo que este se intuya sin que sea preciso que lleve a cabo acto de presencia (De la Cruz, 2021).

Por tanto, puede afirmarse que Paloma de la Cruz parte de la base del cuerpo y del objeto cotidiano para llegar hacia el símbolo, hacia la metáfora, dotando a sus piezas de un profundo valor y simbolismo, propiciando que el espectador se plantee una significación de sus cerámicas que va más allá de la estética y de la ornamentación, indagando tras la epidermis lencera, tras los colores, los huecos y los esmaltados, para llegar a la carne, al misterio de la corporeidad.

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, puede afirmarse que la producción artística de Paloma de la Cruz muestra una continua ambigüedad, empleando materiales que le permiten realizar un juego de volúmenes y colores en la superficie de sus piezas. Empleando la tradicional técnica de la cerámica desde un concepto contemporáneo, sus piezas muestran una fuerte belleza que atrae al público, incentivándolo a ir más allá de la apariencia para llegar a una profunda significación en torno al cuerpo femenino.

Valiéndose de distintos referentes artísticos y artesanales del patrimonio histórico-artístico andaluz, la creadora da un giro contemporáneo a una técnica milenaria, de modo que, en la obra de la malagueña, el barro es carne y el esmaltado lencero es piel, tras la que se oculta un sinfín de metáforas visuales que dan vida a un discurso sobre el cuerpo y la igualdad. Con unas piezas que aúnan la artesanía y el arte, Paloma de la Cruz habla de las políticas del cuerpo femenino mediante una ambigüedad enunciativa ligada a su propia intimidad, sumergiendo al espectador en un mundo de símbolos y trampantojos, confrontando

la retórica de la belleza visual con un discurso sobre la *sexualización* del cuerpo, la *cosificación* de la mujer, la identidad y la intimidad.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer, en primer lugar, a la artista Paloma de la Cruz por facilitarnos un contacto directo con ella que resultó fundamental a la hora de llevar a cabo esta investigación, así como por la cortesía de cedernos las imágenes de las obras que son referidas en el texto.

Este estudio no habría sido posible sin el apoyo específico del proyecto de investigación I+D+i "ARTESANAS Y DISEÑADORAS EN ANDALUCÍA: DE LA BAUHAUS AL SIGLO XXI. VALORES, ANÁLISIS Y ARCHIVO INTERACTIVO EN RED". Financiado en la Convocatoria de subvenciones a "proyectos de I+D+i" universidades y entidades públicas de investigación (BOJA nº 119, de 23 de junio de 2020).

Finalmente, queremos agradecer al Grupo de Investigación HUM-1025 CREARESGEN, de la Universidad de Sevilla, por su apoyo en este trabajo de investigación.

## 8. REFERENCIAS

Benítez Reyes, F. (2019). Paloma de la Cruz y sus metáforas del cuerpo. En *Clausa corpora* (Junta de A, pp. 7-10). Córdoba: Servigraf Artes Gráficas S.L. https://palomadelacruz.com/paloma-de-la-cruz-y-sus-metaforas-del-cuerpo-felipe-benitez-reyes/

de la Cruz, P. (2017). En torno al Eros. Breves acontecimientos de una experiencia inversa. En *Erótica Inversa* (pp. 9-12). Sevilla: Maringa Estudio SL.

De la Cruz, P. (2021). Mientras tanto. Maniobras de resistencia, o como vivir frente al papel pintado. En *Mientras tanto. Trabajos escogidos*. Manuscrito sin publicar. https://palomadelacruz.com/catalogos/

del Pozo Fernández, P. (2019). Presentación. En *Clausa corpora* (Junta de A, p. 5). Servigraf Artes Gráficas S.L. https://doi.org/SE 2018-2019

La Luz, A. D. (2020, septiembre 22). *Paloma de la Cruz*. Stafmagazine. https://stafmagazine.com/gallery/paloma-de-la-cruz/

Miranda, C., y Osuna, C. (2017). Carteo electrónico para una exposición de Paloma de la Cruz. En *Erótica inversa* (pp. 13-24). Sevilla: Maringa Estudio SL.

Phelan, P. (2003). Broken Symmetries: Memoriy, Sight, Love. En A. Jones (Ed.), *The Feminism and Visual Culture Reader* (pp. 105-114). Londres, Nueva York: Routledge.

Porras Guerrero, A. (2017, abril 29). *«Erótica inversa» de Paloma de la Cruz, arte que nace de las entrañas*. Yo Soy Mujer. https://www.yosoymujer.es/cultura/erotica-inversa-paloma-la-cruz-arte-nace-las-entranas/

Ruiz, N. (2021). Mundo, carne y verdad. En *Mientras tanto. Trabajos escogidos* (pp. 39-45). Manuscrito no publicado. https://palomadelacruz.com/catalogos/

Sacchetti, E. (2010). El cuerpo representado y actuado en el arte contemporáneo. Aproximación a casos andaluces. *Antropología Experimental*, (10), 35-53. Recuperado a partir de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view(1940

Sánchez Pacheco, T. (1997). *Cerámica española* (T. Sánchez Pacheco (ed.)). Espasa Calpe.

Tarela, M. (2018). Cerámica y arte contemporáneo. Emergencia de prácticas milenarias en el siglo XXI. *Arte e Investigación*, (14), e004. https://doi.org/10.24215/24691488e004

Vargas, M. (2017). Caverna doblemente mágica. En *Erótica Inversa* (pp. 31-41). Maringa Estudio SL.

SECCIÓN II

# CIENCIAS DE LA SOCIEDAD Y HUMANIDADES

# APLICACIÓN DE MÉTODOS ALTERNOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN MATERIA FISCAL

GERMÁN MARTÍNEZ PRATS
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

## 1. INTRODUCCIÓN

Un mutuo acuerdo. el desconocimiento que se tiene sobre los medios alternativos ha hecho que no puedan solucionar sus conflictos de una manera más rápida y eficaz. Uno de los principales fundamentos que tienen estos medios es el derecho de usar métodos alternativos para terminar el proceso de manera rápida, en la resolución de los conflictos en donde se aplican los medios alternativos se aplicaran los derechos humanos los cuales ayudan que todo el proceso y la decisión que sea tomada por el juez con respecto a la obligaciones contraídas por la partes en donde el dialogo que se haya tenido para la resolución de este conflictos haya sido respetando la opinión de cada uno para llegar a un acuerdo que beneficie a las partes involucradas y no llegar a la acción penal será de manera justa y proporcional beneficiando a ambas. Esta investigación se abordará como se aplican los medios alternativos a la justicia tributaria estas es la encargada de ver todo lo relacionado con los impuestos que son exigidos por el estado, toda persona tiene su derechos y uno de ellos es el acceso a la justicia esto como lo mencionan muchos juristas es un principio del derecho ya que con ella las personas deben ser tratadas por igual y respetarlas antes cualquier situación en el caso de la justicia tributaria esta vela por el derecho que tienen los individuos de hacer sus contribuciones de manera justa pero sobre todo proporcionar sin que las autoridades fiscales hagan uso indebido al aplicar el pago de dichas contribuciones ya que deben cumplir con sus obligaciones y usar sus recursos debidamente para el bien común, por

ellos los derechos son aplicados para proteger los derechos que se tienen en dicho proceso.

## 1.1 JUSTICIA TRIBUTARIA

El derecho tributario es la relación que tiene el gobierno con la sociedad debido a que esto parte de la rama del derecho público, en él se busca el poder recaudar dinero a través de los impuestos para que el gobierno tenga ingresos y utilizarlos para la sociedad, ya sea en obras públicas o programas sociales, los gobiernos siempre han necesitado de la recaudación de los impuestos para poder sustentar sus proyectos de obra pública por ello existen leyes que lo regulan en donde se indica quienes están obligados a pagar y cuanto es lo que se debe aportar según sus ingresos debido a que todos en la sociedad deberían de contribuir al gasto público. Por ello es por lo que es la existencia de la justicia tributaria la cual En materia de justicia la tributación Domínguez, I. S.S. (2018). nos menciona que no solo se materializa en la repartición de los ingresos recaudados por el Estado, sino que por el contrario el primer contacto que tiene todo el sistema tributario con la justicia es precisamente en la repartición justa de las cargas tributarias, en el pago de los impuestos, las contribuciones deben ser una manera equitativa y proporcional.

El tributo ha existido desde hace muchos años, lo cual era de suma importancia para muchos gobernantes debido a que estos se pedían de manera forzosa para poder satisfacer sus necesidades a costillas de su población.

En el estado de derecho se busca el respetar contribuir al gobierno por ello existe el derecho en materia fiscal ya que en él se pactan las normas de manera jurídica sobre el pago de los impuestos dirigidos hacia el estado en donde esta debe ser proporcional conforme a lo que estipulan las leyes fiscales. Respecto a ello Arroyo (2016). menciona sobre el derecho tributario, la relación jurídica que tiene el estado y el contribuyente, donde deberá establecerse de manera previa, pero cuando se actualice este supuesto legal, dará paso a las obligaciones sobre los

impuestos, ya que estos se deben de pagar en tiempo y forma, todas las contribuciones son destinadas al gasto público.

El estado requiere de los impuestos para hacer crecer la economía del país esto se debe a que lo recaudado sea utilizado para el bienestar de la sociedad como el invertir en educación o en la salud, por ello pagar estos impuestos debe ser justo y razonable ya que si no se estarían violando los derechos de proporcionalidad tributaria esto se hace mención en nuestra constitución política en el artículo 31 párrafo IV que dice Contribuir para los gastos públicos, así de la Federación, como de los Estados, de la Ciudad de México y del Municipio en que residan, de la manera proporcional y equitativa que dispongan las leyes. Esto nos quiere decir que los impuestos que se aporten deben ser de manera proporcional a la capacidad que económica que se tiene para dar tal contribución.

Por ello la justicia tributaria respalda la proporcionalidad y sobre todo la igualdad que debe tener la recaudación en las contribuciones respetando los derechos de la sociedad que tiene que contribuir para recibir un trato equitativo y justo pagando de sus impuestos correspondientes

## 1.2 MÉTODOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

los conflictos han afectado el bien común en la sociedad debido a que esto puede suceder por algún desacuerdo y lleve a un enfrentamiento entre dos o más partes, Fuquen (2003). lo define como un estado generado por una tensión entre deseos opuestos y contradictorios que ocasiona contrariedades interpersonales y sociales. la justicia ha sido coadyuvada a que los conflictos puedan ser resueltos con ayuda de las leyes y normas que rigen en la sociedad para poder llegar a un acuerdo que beneficie a las diversas partes involucradas, el artículo 17 de la constitución nos indica que ninguna persona hará justicia por su propia por mano propia pero sobre todo jamás cometerá actos de violencia para hacer valer sus derechos en ese mismo artículo en su párrafo V hace mención a los medio alternativos de resolución de conflictos lo cual dice que las leyes preverán mecanismos alternativos de solución de

controversias. En la materia penal regularán su aplicación, asegurarán la reparación del daño y establecerán los casos en los que se requerirá supervisión judicial.

Los métodos de resolución de conflictos también conocido como medios alternativos ayudan a que las partes puedan llegar a una solución de manera más factible evitando llegar a tener que verse en procedimientos judiciales los cuales pueden ser tardados y en algunos casos costosos. Por ello es por lo que estos medios alternativos son una gran herramienta para la solución de conflictos siempre y cuando sean planteados conforme a la ley y estén regulados por un intermediario el cual ayuda a que el proceso sea igualitario y la decisión tomada por las partes sea equitativa para que cada una de ellas obtenga lo pactado y salgan beneficiados en estos procesos. Los medios alternativos de conflictos los dividen en 4 partes:

Arbitraje

Esta solución se hace a través de un tercero el cual están de acuerdo que él tome la decisión adecuada para la resolución del problema y que las dos partes pueda librarse de esa carga de tomar una decisión ante la autoridad. De la misma forma Contreras et. al. (2018). Hace mención sobre el arbitraje que es un sistema de solución de conflictos en que la voluntad de las partes se somete a la voluntad de un tercero. En el fondo del arbitraje existe un pacto o convenio entre los contendientes en el sentido de que someterán sus voluntades a la convicción y al pronunciamiento del tercero, con el compromiso de cumplir con lo que por él se decida. La solución a través de un tercero es lo más factible a lo que se puede llegar debido a que este no está inclinado hacia ninguno y su juicio es equitativo sin beneficiar a nadie de los involucrados por lo cual la decisión tomada por la tercera persona lo hará de una manera igualitaria para que los involucrados obtenga lo que cada uno se merece siendo respetar su derecho de proporcionalidad.

Conciliación

Este medio alternativo ayuda a que el proceso sea equitativo ya que al tener a un intermediario este se encarga de que las partes lleguen a un

acuerdo en donde las dos se vean beneficiadas en la solución que acordaron. Campos (2016). Opina que La conciliación es un medio de solución de conflictos mediante la intervención de un tercero neutral e imparcial que asiste a las partes para que ellas acuerden la solución del conflicto. El conciliador guía a las partes para que les queden claros y delimitados los puntos principales de la problemática a solucionar. Cabe destacar que a pesar de la intervención de un tercer para llegar a un mutuo acuerdo este no es el que toma las decisiones el solo orienta a las partes para que lleguen a una solución que las beneficies a ambas para que puedan terminar el proceso en corto tiempo y no estar a largándolo por la falta de decisión de alguna del parte. La conciliación más que nada es el dialogo que se tienen para resolver el conflicto a través de un mediador el cual ayudara de forma equitativa y congruente a la toma de una decisión efectiva y veras para obtener un bien común.

Mediación

para solucionar el conflicto las partes llegan a un acuerdo para acudir con la autoridad competente con la cual puedan solucionar su controversia. En el proceso existe una persona conocida llamada mediador el cual es encargado de que las partes mantenga una comunicación respetuosa en la para que se pueda resolver los problemas en los que están involucrados. Aunado a esto Castañeda (2012). Hace mención que el mediador es la tercera persona neutral cuya función es establecer puentes de comunicación entre las partes. No actúa como juez, pues no puede tomar una decisión, sino que ayuda a los contrarios a identificar los puntos de controversia, y las vías de solución, puntualizando las consecuencias de no llegar a un acuerdo. Las partes durante el proceso siente más tranquilidad al contar con una alguien experto en el tipo de conflicto por el cual están pasando, ayudándolos así a tener una solución y llegar a un acuerdo por ambas partes. Cabe destacar que el mediador en este caso no tiene la obligación de proponer una solución, los que están obligados hacerlos son las partes las cuales apoyadas por el mediador tomaran la decisión más viable para la solución de su problema. Al respecto Tovar. (2015). Simplifica la

mediación como la que el facilitador, propicie el diálogo, para encontrar la solución, que cuando se es obtenido, será producto de su voluntad.

Negociación

Es el proceso a través del cual los actores o partes involucradas llegan a un acuerdo. Se trata de un modo de resolución pacífica, manejado a través de la comunicación, que facilita el intercambio para satisfacer objetivos sin usar la violencia. (Fuquen, 2003). Así mismo Escudé (2012). Señala que se trata de un mecanismo alternativo al proceso judicial por el que las partes obtienen una decisión que pone fin al conflicto con todos los efectos juzgada y que sólo puede ser impugnada en sede judicial por motivos tasados de anulación y no por motivos de fondo o sustantivos.

En este proceso se lleva a cabo junto a un intermediario el cual tomara la mejor decisión para solucionar el conflicto, lo que la diferencia a los otros medios alternativos es que esta decisión será obligatoria esto quiere decir que las partes involucradas en el conflicto tendrá que acatar la decisión tomada esta parte no es una auxiliadora en el conflicto ya que ella es la que toma la decisión con igualdad y sin distensión alguna.

## 1.3. DERECHOS HUMANOS EN MATERIA DE JUSTICIA

Los derechos humanos es lo que todos tienen al nacer nos protegen y son parte de la dignidad que se tiene, ya que se encuentran estipuladas tanto en las leyes como en la norma de los países las cuales protegen la integridad de todos sin distinción alguna, siempre deben ser respetando en cualquier lugar donde se encuentren.

La CNDH define los derechos humanos como el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes.

La aplicación de los derechos ayuda para que la sociedad pueda crecer en un entorno estable en donde se respeten uno a otros con integridad y respetando sus valores, uno de los derechos más importantes que tienen las personas es el acceso a la justicia ya que en ella se vela por el bienestar en caso de algún conflictos o problema que deba ser resuelto por las autoridades competentes para el uso y aplicación de las normas y leyes existentes para la protección de la sociedad por ello Lugaro (2003). Opina que el acceso a la justicia es un derecho humano y sobre todo esencial. Siempre y en todo caso se debe procurar el acceso a ella de la mayor parte, si no de todos los habitantes de un país y, además que la solución sea acordada en un tiempo razonable.

## 1.4. LA JUSTICIA TRIBUTARIA EN MÉXICO Y LOS MEDIOS ALTERNOS PARA LA SOLUCIÓN DE SUS CONFLICTOS

La justicia ha ido cambiando, buscando desarrollar un mejor estado del derecho ya que en él es donde se aplica este término el cual la ONU nos dice que el acceder hacia la justicia es un principio básico del derecho. Sin acceder a ella, las personas no pueden hacer oír su voz, ejercer sus derechos, hacer frente a la discriminación. En el tema fiscal la justicia tiene relación con los impuestos que son recaudados por el estado, se le conoce como justicia tributaria en México esto es parte del derecho tributario el cual es un conjunto de jurídicas que utiliza el Estado para la captación de contribuciones. Estas contribuciones realizadas a al estado ayuda a que puedan invertir en el gasto público para poder beneficiar a la sociedad, estas son impuestas a los contribuyentes, el cumplimiento forzoso por las situaciones previstas en ley. se observa que en materia tributaria existen impuestos federales, impuestos locales y los municipales. Por ello la justicia protege los derechos que tienen los contribuyentes en el momento del pago de sus impuestos ya que estos deben ser pagado de manera proporcional conforme a la solvencia que se tiene para poder pagarlos y así evitar algún abuso por parte de las autoridades fiscales el SAT en México que por sus siglas significa sistema de administración tributaria ellos son los encargados de hacer valer las leyes tributarias, pero sobre todo del cumplimiento del pago de sus impuestos. El incumplimiento en el pago dirigido al fisco causa que

estemos incumpliendo la ley debido a que se tiene la obligatoriedad de contribuir al estado, en el código fiscal de la federación en su artículo primero hace referencia a que las personas físicas y las morales, están obligadas a contribuir para los gastos públicos conforme a las leyes fiscales respectivas. La aplicación de este código hacia el contribuyente debe ser de manera justa respetando sus derechos ya que estos deben de velar por que las contribuciones sean de manera equitativa y proporcional sin que el estado o las autoridades fiscales abusen sobre ellas afectando a los contribuyentes. los conflictos que se puedan tener los contribuyentes con las autoridades fiscales conllevan a un largo proceso legal en la cual las dos partes puedan verse afectadas sobre todo el contribuyente ya sea por alguna multa por falta de pago de sus impuestos o en otro casos el cobro excesivo de los impuestos dejando a un lado el derecho de proporcionalidad, en los últimos años se ha utilizado un método diferente impartido por la justicia para la resolución de estos conflictos los cuales buscan que las diversas partes lleguen a una solución del conflicto de manera más rápida en donde ambas partes estén de acuerdo y hace poder hacer que el proceso sea menos costos, en donde las partes puedan dialogar para determinar qué es lo mejor para cada una de ellas y no llevarlo ante un tribunal. Estos métodos diferentes para la solución de conflictos se les conoce como medios alternativos de solución de conflictos los cuales ha ido tomando camino junto a la justicia por la gran accesibilidad que se tiene el poder solucionar una controversia gracias a ellos, en materia tributaria de Guevara menciona sobre Cuaderno XIV de la Serie de Cuadernos de la Procuraduría de la Defensa del Contribuyente publicado en 2014 que los medios alternativos robustecen los canales de comunicación entre autoridades tributarias y contribuyentes para dar celeridad y eficacia en la resolución de diferendos, y eventualmente, lograr resultados cualitativamente más satisfactorios para ambos. La aplicación de los medios alternativos ha traído grandes resultados gracias a las facilidades que estas otorgan para resolver el conflicto de una manera pacífica y a través del dialogo con ayuda de mediadores, existen diversos métodos que son aplicados para estas controversias existentes como lo son los acuerdos conclusivos y los de mediación fiscal de los cuales se menciona continuación:

Acuerdos conclusivos

Este método alternativo ha sido de gran ayuda para las personas debido en donde interviene un órgano del gobierno muy importante que es la prodecom que es la procuraduría de la defensa del contribuyente esta organización tiene poder jurídico, por ello tiene la capacidad de poder solucionar las diferencias y conflictos entre el fisco y las personas. Arroyo (2017). Destaca que estos acuerdos conclusivos son vistos en el ámbito de la mediación, ya el tercero ajeno al asunto no decide sobre el caso, pues simplemente.Realiza un dialogo entre las partes conforme a lo que se se realice durante el procedimiento antes las autoridades .Estos acuerdo ayudan al contribuyente a poder aclarar su situación contributiva antes las autoridades fiscales, un claro ejemplo de ello es cuando se le realiza una revisión a su contabilidad electrónica y se encuentran incongruencias en el cálculo de los impuestos ellos te lo hacen saber de manera inmediata con lo cual el contribuyente tiene la opción de optar por utilizar este acuerdo hacer un escrito a la prodecom y que esta se encargue de poder aclarar estas irregularidades para llegar a un mutuo acuerdo sin necesidad de aplicar la ley pero sobre todo multas que afecten a la persona. En el diario oficial de la federación fue publicado los lineamientos atribuciones sustantivas de prodecom el 13 de enero del 2021 en el cual se hace mención que a la presente fecha este tipo de acuerdo ha contribuido a que cerca de 14,000 contribuyentes hayan ejercido su derecho para acceder a una justicia alternativa y que 2 de cada 3 de ellos hayan logrado alcanzar un acuerdo para solucionar sus diferencias en materia fiscal federal. Esto nos quiere decir que ha sido de gran importancia para la solución de los conflictos de una manera efectiva sin necesidad de llegar hacia algún tribunal y hacer más tardado, pero sobre todo costoso el proceso.

La utilización de medios alternativos en materia tributaria ha beneficiado a diversos contribuyentes que se han visto afectados en el cobro de sus impuestos, trayendo consigo multas o recargos por parte del SAT esto se debe al no pagar debidamente sus aportaciones al fisco causando así una evasión en materia fiscal lo que conlleva a un conflicto con la autoridad fiscal donde esta aplicara sus leyes para el correcto pago por parte del contribuyente. En muchas ocasiones al llegar a un proceso

ante un tribunal esto puede ser costoso, pero sobre todo tardado ya que los procesos judiciales conllevan todo un proceso por lo cual los involucrados puedan desesperarse en el proceso de llegar a la decisión final, por ello la existencia de los MASC con los cuales se facilita la manera de resolver el conflicto para que ambas partes lleguen a un mutuo acuerdo en menos tiempo, utilizando menos recursos y sin llegar hacia algún tribunal.

## 2. METODOLOGÍA

El presente artículo fue desarrollado a través de diversas fuentes de información de manera teórica, consultando diversas investigaciones en diversos buscadores académicos con los cuales se obtuvo información donde se establecieron las bases para el desarrollo del presente tema, con el cual se busca dar un acercamiento de como los métodos alternativos son de gran ayuda para que las partes en conflictos puedan llegar a un mutuo acuerdos a través del dialogo, evitando un procesos legal que pueda ser prolongado y el cual sería costoso.

## 3. RESULTADOS

Lo medio alternos para solucionar los conflictos ha ayudado en gran medida a que la resolución de conflictos entre los involucrado sea llevada de una manera más accesible, sin tener que recurrir a un tribunal, pero sobre todo agilizar la resolución del conflicto para que ambas partes lleguen a un acuerdo mutuo.

La solución de los conflictos por este tipo de medio ayuda a un mejor entendimiento por parte de los involucrados, evitando gastar recursos en abogados, pero sobre todo reduciendo el tiempo de solución, ya que este puede ser muy tardado y costoso, por lo cual el solucionar los conflictos de una manera alternativa en donde ambas partes a través del dialogo y con ayuda de un tercero pueden tomar una decisión para beneficios de ambos y así resolver el conflicto de una manera eficiente.

## 4. DISCUSIÓN

La resolución de conflictos en materia tributaria puede ser complicada ya que tema de los impuestos es complejo y en muchas ocasiones estos afectan a los contribuyentes, al tener problemas con las autoridades fiscales muchos de estos casos son llevado ante los tribunales lo cual ocasiona que el proceso legal sea muy largo, lo que implica un gran gasto para ambas parte, por ello el evitarse un problema de este tipo seria lo mas factible aunque no es tan fácil, pero con el crecimiento de las normas y leyes que lo rigen nacieron los métodos alternativos los cuales significan una ayuda para evitar los procesos largos y ahorrar en gastos, a través del dialogo en el cual ambas partes pueden llegar a un acuerdo aunque igual este no puede ser así por diversos factores, pero la aplicación de este tipo de métodos ha sido de gran ayuda para mejorar la eficiencia en la solución de los conflictos en materia tributaria.

## 5. CONCLUSIONES

La justicia tributaria es el derecho que tienen todos a la igualdad y proporcionalidad en el pago de sus contribuciones, esta fue hechas como su nombre los dicen a contribuir al estado a través de los impuestos que estos les aplican para poder utilizar esos recursos en el gasto público.

Los encargados de regularizar el pago de los impuestos en México es el SAT el cual ha creado leyes y normas en donde se indica la obligatoriedad que tienen ciertas personas a contribuir según sus ingresos en la investigación se recalcó las importancia que tiene las contribuciones para el estado y por ello es el recaudar estos impuestos pero sobre todo que se respete el principio de igualdad ya que en muchas ocasiones los contribuyentes resultan afectados por falta de pago de sus impuestos o hasta por no pagarlos lo que genera una disputa con la autoridad fiscal lo cual puede conllevar a sanciones económicas que afecten a una o ambas partes por ello se crearon los método alternativos de conflictos ya que como se describieron en la investigación estos ayudan a solucionar los enfrentamientos y controversias de una maneras más efectiva sin tener necesidad de llegar ante el mando jurisdiccional así como de tribunales esto se hace a través del dialogo en donde una

tercera parte es la que ayuda a tomar la decisión más efectiva para la resolución de la pugna.

Los métodos alternativos han sido de gran ayuda y se han convertido en una gran herramienta para solucionar los conflictos y evitar llegar ante los tribunales y los poderes judiciales haciendo el proceso más largo, costos, pero sobre todo cansado, lo cual los MASC han traído grandes cambios que han ayudado a que las personas puedan llegar a un acuerdo. En materia fiscal la aplicación de los MASC ha sido de manera diferente esto se debe a que en ella se aplican métodos diferentes como lo fueron los acuerdos conclusivos los cuales con ayuda de la prodecom han tomado suma importancia para la solución de conflictos sin tener que llegar antes un juez y poder aclarar los problemas existentes entre las autoridades fiscales y el contribuyente.

El poder poseer una manera de resolver los problemas de una manera más fácil ha causado un gran alivio para las personas ya que conforme pasan los años más y más contribuyentes deciden usar los MASC para poder llegar a un acuerdo de manera equitativo y proporcionar concorde a las leyes en donde puedan obtener beneficios ambas partes.

En conclusión, se pudo llegar a entender que los MASC son muy bien aplicados y sobre todo utilizados para la resolución de los problemas ya que estos brindan las herramientas para poder hacerlo de manera más fácil dialogando con la ayuda de un tercero el cual se encargara de brindar su apoyo o de tomar la decisión sobre el caso en particular ya que puede ser un proceso definitorio. Por ello la aplicación de los MASC debe seguir creciendo como un nuevo método de impartición para la justicia tributaria.

## 6. REFERENCIAS

Arroyo Reyes N. T. (2017). Constitucionalización De La Justicia Alternativa En México Y Sus Efectos En Materia Tributaria. Mundo Jurídico UDLA, vol. 2 (1). Disponible en: https://www.uniamazonia.edu.co/revistas/index.php/mundo-juridico/article/view/687/713

Arroyo Reyes N. T. (Abril 2016). JUSTICIA ALTERNATIVA EN MATERIA TRIBUTARIA. CONGRESO REDIPAL VIRTUAL IX, México.

Campos, F. J. G. (2016). Los Mecanismos Alternativos de Solución de Conflictos y las Victimas en el proceso penal acusatorio. In Las víctimas en el sistema penal acusatorio:[III Jornadas sobre juicios orales] (pp. 55-63). Instituto de Investigaciones Jurídicas. Disponible en: https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4258/7.pdf

Castañeda Balladares, M. A. (2012). Los métodos alternativos de solución de conflictos con relación al mejoramiento de Administración de Justicia por la vía de Jurisdicción Ordinaria utilizados en la parroquia Montalvo, del cantón Ambato Provincia de Tungurahua, en el primer semestre del año 2011 (tesis para obtener el grado de Título de Abogada, Universidad Técnica De Ambato, Ecuador). Disponible en: http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4695

Contreras Acevedo R., Roque Huerta E., Magallanes Ramírez H. A. E., (2018). La justicia alternativa Áreas de aplicación de los masc. (1a Ed.), Universidad de Guadalajara. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2018/la_justicia_alternativa_electronico.pdf

de Guevara, D. B. L., Flores, I. S., & Manzanilla, P. M. ACUERDOS CONCLUSIVOS: PRIMER MEDIO ALTERNATIVO DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS EN MATERIA TRIBUTARIA1. Disponible en: https://www.tfja.gob.mx/investigaciones/historico/pdf/acuerdosconclusivosprimermedioalternativodesoluciondecontroversias.pdf

Diario oficial de la federación. https://www.prodecon.gob.mx/Documentos/MarcoNormativo/3-LineamientosAtribucionesSustantivasProdecon.pdf

Dominguez, I. S.S. (2018). LA JUSTICIA TRIBUTARIA EN EL DEBER DE CONTRIBUIR. Horizontes de la Contaduría en las Ciencias Sociales. No. 8. Disponible en: https://www.uv.mx/iic/files/2018/10/Num08-Art12-147.pdf

Escudé, V. M. E. (2012). El arbitraje y otros medios alternativos de resolución de conflictos en el derecho administrativo. Revista Aragonesa de Administración Pública, (39), 101-164. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4078235.pdf

Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. Tabula rasa, (1), 265-278. Disponible en: https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1694

Lugaro, J. A. M. (2003). Un derecho humano esencial: el acceso a la justicia. Anuario de Derecho Constitucional Latinoamericano. (9a Ed., 291-301) Konrad-Adenauer-Stiftung. Disponible en:

http://bivicce.corteconstitucional.gob.ec/bases/biblo/texto/KONRAD/2003_ADC.pdf#page=290

Tovar, T. G. (2015). El uso de mecanismos alternativos de solución de controversias en materia administrativa. Ciencia jurídica, 4(8), 7-22. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7104691

# LA EDUCACIÓN EN PRISIONES DURANTE LA PANDEMIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
*Universidad de Almería*

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
*Universidad de Almería*

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde este trabajo apostamos por la visión de las prisiones como espacios donde se puede mejorar, se puede transformar y se puede preparar a las personas desde un punto de vista educativo y formativo. En este sentido, reiteramos la necesidad de que las personas que se encuentran en prisión puedan beneficiarse de distintos programas formativos, por lo que se hace indispensable la disponibilidad de espacios formativos dentro de prisión con este fin (Alayon, 2020).

Al respecto, nos encontramos ante una situación en la que las personas se encuentran en una especie de "mundo paralelo" alejado del resto de la sociedad en el que cumplen condena por algún delito, lejos de los postulados humanistas y transformadores con el que nacieron (Arenal, 1894; Giraldo Díaz, 2008; Scarfó, 2003, 2006), los cuales en su mayoría la formación académica que han tenido es escasa, o ha sido en condiciones de precariedad (Subirats, 2005).

A estos hechos hay que añadirle la influencia que la pandemia del COVID-19 ha tenido en todos los espacios educativos, dando lugar a un nuevo tipo de educación digital que ha supuesto el origen de nuevos tipos de desigualdades para todos aquellos entornos que no estaban preparado para tal digitalización (Electronic Platform for Adult Learning

in Europe, 2020). En este sentido, la educación de las personas adultas está en la actualidad alojada en un proceso de cambios que implica la reestructuración de esta (Jurado, 2021).

Por si esta situación no fuera alarmante, hemos de tener en cuenta la particularidad de las prisiones en España, donde el uso de internet está prohibido en cualquier situación, incluso para llevar a cabo los denominados programas formativos, aunque es cierto que existen ciertas diferencias entre centros penitenciarios y de algunos CEPER (Varela et al., 2020).

Por lo tanto, podemos afirmar que este tipo de formación, durante la pandemia quedó inexistente, puesto que la única opción de desarrollo es la prespecialidad. Además, también hemos de destacar que debido al confinamiento domiciliario, el profesorado tampoco podía acceder a los centros penitenciarios, y en el mejor de los casos, el desarrollo de estos programas formativos se realizó a partir de hacer llegar material didáctico, de manera analógica y física a los alumnos a través de los funcionarios de prisiones autorizados para ello, que tuvo una duración temporal entre los meses de marzo a junio de 2020 (Jurado, 2021).

Por lo tanto, podemos concluir en que lo que ocurrió fue una imposibilidad de continuar con los programas formativos. Lo cual se traduce en primer lugar en privar de un derecho recogido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a la formación de estas personas, el cual es una de las vías principales para su reinserción social. Pero, también en las propias posibilidades de desarrollo a nivel personal y a nivel profesional de los mismos (Varela et al., 2020). Razón por la cual, se deben buscar los mecanismos y vías alternativas adecuadas con el fin de garantizarlo de manera plena.

A pesar de todo lo expuesto, es preciso indicar que la educación en prisión constituye uno de los escenarios educativos más complejos del campo de la enseñanza en nuestro país. De tal manera, a la educación de adultos, en general, y de adultos en centros penitenciarios, en particular, es un ámbito muy poco estudiado.

## 2. OBJETIVOS

– El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la educación hacia las personas adultas en prisiones durante la pandemia para comprender cuál ha sido la situación de la educación en prisiones durante este periodo.

## 3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica la metodología de la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y compendiar todos aquellos resultados que desde el año 2020 hasta la actualidad han sido publicados con respecto la educación de las personas en prisión.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema, siendo el tema elegido la educación de las personas en prisión.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

### FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2022. Empleando como descriptores "educación" AND "prisiones" AND "COVID". Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

### FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psicodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

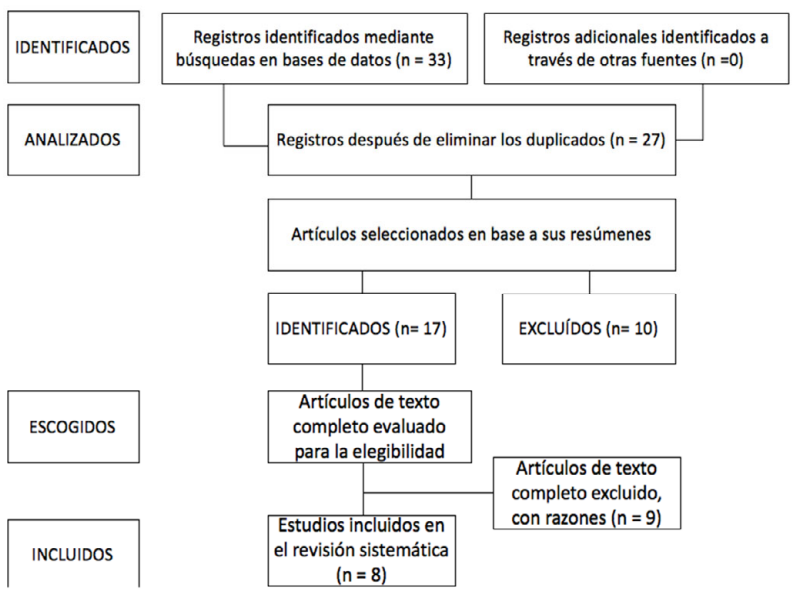
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 33 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 8, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2022.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la educación de adultos que están en prisión
4. Son trabajos realizados en el contexto educativo español

FASE 4: Síntesis y aportaciones principales de los resultados de la búsqueda.

***Figura 1.*** *Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009).*



## 4. RESULTADOS

Todos los resultados encontrados coinciden en señalar el hecho de que la educación a las personas adultas que están en prisión vivió una supresión durante la pandemia, más concretamente, y en mayor medida entre los meses de marzo a junio de 2020.

En este sentido, la educación en prisión supone uno de los contextos educativos de mayor complejidad en la enseñanza, pero también un contexto en el que se obtienen enormes beneficios de carácter personal, social y profesional, que se corresponden con los siguientes tal y como demuestra el trabajo elaborado p0or Lorenzo Galés (2019):

1. Potencian el desarrollo cognitivo y social.
2. Mejoran la inclusión social y cultural
3. Aumentan la empleabilidad
4. Aumentan las competencias académicas
5. Permiten la continuidad en otro tipo de enseñanzas educativas

Sin embargo, el trabajo elaborado por Giménez (2020), nos hace partícipes de otra realidad durante la pandemia, la cual estuvo enmarca da por la no asistencia a clase, las altas bajas, y la ausencia de medios y disp0ositios digitales y acceso a internet.

Otro de los grandes resultados encontrados, se corresp0nde con el hecho de que la normativa surgida a través de la pandemia ha dejado de lado a este tipo de educación, no indicando para la misma los medios, recursos, procedimientos y metodología que han de utilizar y seguir (Valera et al., 2020). Y, en el caso de que haya existido algún de tipo de normativa regulatoria se ha realizado con la finalidad de indicar un listado de limitaciones de acceso (SGIP, 2020).

En definitiva, se identifican tres grandes problemáticas que se han con vertido en grandes obstáculos debido a este cese de la actividad educativa:

- El primero de ellos se corresponde con la disp0nibilidad de recursos y medios digitales de formación, que junto a las medidas legislativas de los centros penitenciarios no han permitido que se diera una enseñanza no presencial. Y esto ha tenido como consecuencia que el alumnado no dispusiera de los materiales necesarios para seguir con su formación.
- El segundo hace alusión a la motivación del alumnado, la cual ha disminuido de cara a la continuación con los estudios. Esto es posible solventarlos a través de acciones educativas encaminadas a fomentar el aprendizaje autónomo, las cuales permitan avanzar al alumnado en sus estudios, y compensar la enseñanza presencial. Sin embargo, los resultados encontrados, nos indican que la mayor parte de este alumnado se encuentra todavía adquiriendo las habilidades básicas para el estudio, y precisan de un consejo y orientación continuos, lo cual dificulta mucho esta opción.
- En tercer lugar, encontramos las expectativas negativas acerca del futuro del propio alumnado, las cuales son muy bajas. No hemos de olvidar que tanto la formación, como la promoción son un acicate que influye de manera directa en la autopercepción del alumnado con respecto a su propia reinserción social.
- La pérdida de rutina y de hábitos de estudios, ya que la educación en prisión supone tanto un lugar de convivencia, como un espacio para la preparación académica y social.

En cuanto al tip0 de trabajo encontrado, las publicaciones durante la pandemia en materia de educación en prisión se corresp0nde con tres tipos de aportaciones:

- Intervenciones a partir de la música (Alayon, 2020), o de la animación sociocultural (Morán de Castro et al., 2020)
- Reflexiones teóricas acerca de la situación provocada (Jurado, 2021; Osuna, 2022; Varela et al., 2020).
- Investigaciones tomando como muestra a los propios alumnos que están en presión (Bedriñana et al., 2021; Del Castillo, 2021; Héctor-Moreira et al., 2021).

Centrándonos en los resultados de las tres investigaciones encontradas, observamos en cuanto a sus resultados el hecho de que en menos número las participantes en este tipo de educación son mujeres que responden a un perfil que ya tiene trabajo fuera de prisión, tienen elevados antecedentes penales, y que realiza algún estudio relacionado con la formación profesional (Bedriñana et al., 2021).

Por otro lado, el trabajo elaborado por Del Castillo (202) pone en énfasis en la necesidad de que en la educación en prisión también se abarquen contenidos relacionados con las relaciones interpersonales, haciendo de este tipo de educación un lugar en el que se trabaje la convivencia, la identidad y la confianza. Sin olvidar la dimensión racional y académica, no dejar de lado las emociones, la autoestima, la participación, la autonomía y la libertad. Para de esta manera atenuar los efectos negativos de estar en prisión privados de libertad, y fomentar en el alumnado la colaboración, el diálogo y el intercambio de experiencias.

En cualquier caso, todos estos resultados ponen de manifiesto los resultados positivos que la realización de estudios en prisión posee y prueba de ello son los resultados obtenidos por Héctor-Moreira et al. (2021) quienes compararon la relación del rendimiento y desempeño académicos con variables cognitivo-motivacionales como autoconcepto académico, autoeficacia académica, orientación al aprendizaje y percepción del clima escolar, en una muestra de reclusos frente a otro grupo de estudiantes no delincuentes. En este caso, los resultados recalcan el hecho de que el alumnado en prisión obtuvo niveles más altos que el alumnado no delincuente tanto en el rendimiento, como en el desempeño académico.

## 5. DISCUSIÓN

Es necesario que los programas de formación en prisiones se adapten a la educación digital dentro de las limitaciones que puedan existir. De no hacerlo, correremos el riesgo de agravar la exclusión social y la reinserción.

Para ello, trabajos como el elaborado por Jurado (2021) propone como posible solución, la creación de redes locales a modo de conexión a

internet de modo interno. O el trabajo elaborado por Valera et al. (2020) quien en este caso proponen la creación de un campus virtual propio y restringido que permita el acceso tanto a alumnos, como a profesores.

En cualquier caso, la participación en los estudios penitenciales en todos sus niveles, pero sobretodo a nivel medio y superior, se corresponde en la actualidad con un factor de protección, por lo que incitamos desde estas líneas a las instancias penitenciarias a la puesta en marcha de todas las variables que motiven y favorezcan el incremento de presos que continúen sus estudios, haciéndolos, accesibles, asequibles, adaptables y aceptables (ONU,1966), inclusivos, equitativos y de calidad (UNESCO, 2015), lo cual incidirá en un mayor bienestar y desarrollo personal y en una mejor reinserción-inserción social.

## 6. CONCLUSIONES

Este trabajo pretende analizar todas las problemáticas y la situación actual con respecto a la educación en prisiones con la finalidad de identificar las propuestas y soluciones más acordes para dar continuidad a la actividad educativa.

## 7. REFERENCIAS


Alayón, R. F. (2020). Humanismo y música en prisiones: intervención pedagógico-musical en un centro penitenciario. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, *20*, 26-26.

Arenal, C. (1999). *Cartas a los delincuentes*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

Bedriñana, F. T. A., Cantero, F. G., Miranda, R. R. & Navarro, F. S. (2021). Estudiar en prisión: la situación actual de las mujeres en contextos penitenciarios españoles. *Psychology, Society & Education, 13*(1), 115-125.

Cooper, H. (2009). *Research Synthesis andMeta-Analysis: A Step-By-Step.* Approach. Sage.

Cooper, H. y Hedges, L. V. (1994). *The Handbook of Research Synthesis.* Russell Sage.

Del Castillo, R. A. (2021). La perspectiva socioeducativa como herramienta para mejorar el clima social de prisión. *RES: Revista de Educación Social, 33,* 355-371.

Electronic Platform for Adult Learning in Europe. (2020*). Covid-19 está reviviendo la necesidad de explorar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje en línea*. https://epale.ec.europa.eu/es/blog/covid-19-reviving-need-explore-online-teaching-andlearning-opportunities

Giménez, A. (2020). *La escuela del centro penitenciario de Melilla, una oportunidad de formación*.

Giraldo Díaz, R. (2008). Prisión y sociedad disciplinaria. *Entramado, 4*(1), pp. 82-96.

Héctor-Moreira, C., Martín, A. M., & García-García, J. (2021). Desempeño académico de alumnos de educación para adultos en prisión. *Educación XXI, 24*(1), 189-212.

Jurado, M. C. (2021). La educación de personas adultas ante el reto digital. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (18), 341-360.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. y the PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med. 6,* e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Morán de Castro, M. C., Vargas Callejas, G., Pérez-Diez, A., Neira Caridad, D. & Barba Núñez, M. (2020). *Educaciones en prisión. Sinergias desde la animación sociocultural*.

ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.*

Osuna, C. (2022). El estigma penitenciario y la escuela en la cárcel como estructura de mediación. *Perfiles Educativos, 44*(175), 95-111.

Scarfó, F. J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 36*, 291-324.

Scarfó, F. J. (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión, 14,* 21-25.

Subirats, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social. Institut d`Estudis Autònomics,* Generalitat de Catalunya.

UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

Varela, C., Lorenzo, M. & García-Álvarez, J. (2020). La Escuela en Prisión ante el Covid-l9. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), l-l2

# REPERTORIO CON PIANO PARA DANZA: DESARROLLO CURRICULAR

JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ
*Conservatorio de Danza de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La música para danza es una realidad, situándose como una disciplina en sí misma en España, tras la aparición, en el año 2013, de la especialidad Repertorio con piano para danza. Pese a ello, el vacío existente, tanto formativo como normativo, es mayúsculo. El rol de pianista acompañante de danza es un valor en alza que cuenta con un importante nicho de mercado, si bien, ni instituciones educativas ni la propia administración apuestan por la ordenación ni formación de estos profesionales. Muchos de los pianistas que acompañan danza por primera vez no están cualificados, pues han carecido de las enseñanzas necesarias para el desempeño de su labor. Es por ello, con el siguiente estudio, partiendo de una investigación aplicada y analizando las habilidades y competencias profesionales que ha de desplegar un pianista de danza, se ha desarrollado una propuesta de currículo para una hipotética asignatura al respecto, planteada en las enseñanzas profesionales y superiores de música, que responda a las escaseces formativas del colectivo, continuando así la investigación previa *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular* (Chicano, 2021a).

### 1.1. MÚSICA Y DANZA

Música y danza poseen una génesis común y holística. Ambas disciplinas pertenecían a lo que los griegos de la antigüedad clásica denominaban *Musiké*, o arte de las musas. Bajo dicha acepción se encontraban tanto música, danza y declamación, los elementos primigenios de la tragedia griega, y a la postre las tres disciplinas que,

en España, engloban las Enseñanzas Artísticas: Música, Danza y Arte Dramático (Michels, 1989; Marco, 2009).

Pese a ese origen parejo, ambas disciplinas se fueron separando y adquiriendo entidad propia. Algo que sí se hizo más latente y posible en el caso de la música, hasta llegar a lo que se denominó *música absoluta*, música ajena a todo contenido extra musical, para la danza fue más complicado, por no decir imposible, ya que la danza, inexorablemente, necesita de la música para desarrollarse, la música en todos sus ámbitos, pues la ausencia de esta, el silencio, también es música, música entendida como espacio sonoro (Chicano, 2021b).

Y es en esa música, en la que necesita la danza para desarrollarse, en la que se centra este estudio. Porque cuando la música está destinada a la danza, esta adquiere una cualidad diferente:

> «Cuando la música se hace danza y la danza se convierte en música, la danza deja de ser danza y la música deja de ser música. Al fundirse en un todo, ya no son en sí y para sí mismas y producen un valor añadido derivado de las sinergias generadas en todo proceso multidisciplinar. Dicha unión, en el caso de la danza además es necesaria, es un espectáculo compuesto que necesita de la música para desarrollarse. Espacio sonoro en su acepción más amplia, incluido el silencio. Música aplicada, cargada de contenido extramusical, que hará básico el trato colectivo de ambas disciplinas.» (Chicano, 2021b, p. 8).

Música y danza se funden en un todo, formando parte de lo que se podría denominar *Proceso Creativo Global*, y produciéndose un valor añadido derivado de las sinergias que se producen en todo proceso multidisciplinar, así, el resultado final será mayor que el de la suma de sus partes (Lasuén, 2018).

La música para danza deja de ser música por y para sí misma, convirtiéndose en *música aplicada*. Una música cargada de elementos extra musicales cuya comprensión pasará por un entendimiento conjunto de ambas disciplinas, tanto por separado como de forma integrada. No se puede entender la música para danza desde la perspectiva de la música absoluta, no tendría sentido. La música para danza hay que enfocarla desde el prisma de la propia música para danza, una disciplina con entidad propia. Derivado de ella surge la figura del pianista de danza, el encargado de acompañar musicalmente las clases,

siendo esto así desde comienzos del siglo XX, cuando el piano desbanca al violín en dichas funciones al poseer unas mayores posibilidades sonoras y armónicas (Grosso Laguna, 2013; Chicano, 2021a).

### 1.2. Repertorio con piano para danza

La especialidad de Repertorio con piano para danza viene establecida por el *Real Decreto 42□/20□□* y el *Real Decreto 42□/20□□*, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y Danza. En el Anexo I de dicho Real Decreto, en su punto 2, aparece la especialidad vinculada a las enseñanzas de danza, siendo esta, como aparece en su Anexo V, equiparable a la de Pianista acompañante de danza. Esta normativa, que si bien es de carácter estatal, a día de hoy, en España, solo se encuentra desarrollada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, habiendo solamente cinco funcionarios de carrera de la misma en todo el territorio nacional, y todo ello, a raíz del único proceso de oposición que ha habido para ella, que tuvo lugar en Murcia en 2018, regido por la *Orden de □de abril de 20□□ por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional, profesores de músicas y artes escénicas y profesores de diseño, a celebrar en el año 20□□, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 20□□-20□9*. Ante esto surge la paradoja de que si estos pianistas de danza, profesores de la especialidad Repertorio con piano para danza, quisieran acceder a un puesto de pianista acompañante de danza en otra comunidad autónoma a través del concurso nacional de traslados, no podrían, porque en el resto de las regiones pertenecen a la especialidad de Piano (Tello, 2020; Chicano, 2021a)

Por otro lado, se trata de una especialidad docente que carece de formación previa. Dada su especificidad, la disciplina no está presente en los currículos de los conservatorios de música, salvo puntuales excepciones y a nivel optativo, como es Madrid, Sevilla o Córdoba. Esto provoca que los pianistas de danza aprendan su oficio una vez que están

en él, con todo el perjuicio que esto conlleva. Son los propios pianistas quiénes reclaman más formación, al no sentirse cualificados para su función ya que no tienen un bagaje previo y, en muchas ocasiones, no saben nada de la disciplina hasta el momento en que se enfrentan a la realidad de la clase (Sirera y Sirera, 2009; Vallés, 2015; Tello, 2015, 2020; Romero Arrabal, 2017; Santamaría y Santamaría, 2018; Chicano, 2021a, 2021b). En palabras de Isaac Tello: «Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la formación de los pianistas acompañantes de danza es en gran medida insuficiente para el desempeño de sus funciones, al carecer mayoritariamente de las herramientas necesarias para realizarlo» (2015, p.396).

Uno de los principales focos que ha condicionado este déficit formativo, ha sido el no existir la especialidad hasta el mencionado *Real Decreto 42□/20□□*. La había, pero con la aparición del *Real Decreto 9□9/2000*, los antiguos pianistas de danza se tienen que adherir a la especialidad de Piano. Esto quiere decir, que desde el año 2000, quienes desempeñan la labor de acompañar son profesores de piano. Esto, que parecía que iba a solucionarse a partir del año 2013, con la creación de la especialidad, no ha sido así y ha caído en saco roto por parte de la mayoría de las administraciones educativas (Romero Arrabal, 2017; García Molero, 2020).

## 2. OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo es el desarrollar el currículo para una hipotética asignatura de acompañamiento de danza en los conservatorios de música, delimitando para ello las competencias necesarias que ha de tener un pianista de danza, creando una categorización de habilidades, muy útiles para futuras investigaciones al respecto. Con esto, se aporta visibilidad, de cara a las administraciones educativas, de la necesidad de la configuración de este tipo de asignaturas en los currículos de música, tal y como viene reclamando Tello: «Es fundamental insistir en que la disciplina de la danza y su acompañamiento pianístico deben contar con espacio reconocido dentro de la configuración de los planes de estudio de música» (2015, p.400).

Este objetivo viene condicionado por los siguientes interrogantes, ya planteados en la investigación ya reseñada, *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular*: «¿Qué es lo susceptible de ser aprendido por un pianista para acompañar clases de danza? ¿Cómo se desarrollan los elementos del currículo para abordar una asignatura de acompañamiento de danza? y ¿Qué bloques de contenidos conformarían dicho currículo?» (Chicano, 2021a, p.37). Así, se ha partido de una hipótesis ya refutada que ha adquirido valor de afirmación, **la formación previa de los pianistas de danza es escasa e insuficiente**, tratando este estudio de aportar una solución a un problema real y tangible.

## 3. METODOLOGÍA

Este estudio es una *Investigación aplicada*, que parte de la Investigación-acción, enmarcada metodológicamente dentro del paradigma *sociocrítico*, siendo su principal finalidad la de resolver problemas educativos concretos, para así transformar las condiciones de una cuestión real a fin de mejorar la calidad educativa (Latorre *et al.,* 2005).

El procedimiento ha partido de un análisis teórico de las diferentes fuentes bibliográficas que abordan la problemática, así como de los currículos, tanto de las asignaturas de Piano como de Acompañamiento, de las Enseñanzas Profesionales de Música, establecidos ambos por el *Real Decreto 5□□/200□*. A esto se ha añadido un análisis de los contenidos de la especialidad de Interpretación de las Enseñanzas Superiores de Música, regladas estas por el *Real Decreto □□□/20□0*. Si bien, el marco normativo donde se encuadraría la hipotética asignatura planteada en el estudio sería en las enseñanzas de música, y por ello se parte de la normativa estatal relativa a dichas enseñanzas, se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar las propuestas didácticas la normativa propia de las enseñanzas de danza, que a nivel estatal están regidas por el *Real Decreto□5/200□, de 2□de enero, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de danza reguladas por la Ley Orgánica 2/200□, de □de mayo, de Educación.*

A partir de lo anterior, se ha realizado una investigación inductiva con la que se han delimitado las competencias profesionales a desarrollar por parte del pianista de danza, que posteriormente, serán la guía para el desarrollo curricular de la materia. Dichas competencias serán el conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que habrá que poner en práctica para afrontar eficazmente las funciones y tareas que demanda la propia profesión, partiendo del nivel y calidad requerido para ello, y así resolver los problemas que surjan durante la propia praxis docente de manera autónoma y creativa. Se trata de reflexionar acerca de aquello de lo que el profesional, en este caso el pianista de danza ha de ser capaz de hacer, especificando las condiciones que este debe demostrar. Así, las habilidades y competencias se extraerán de la observación de lo que se consideran buenas prácticas, y partiendo de la evaluación de estas, se adecuarán los criterios de selección de las necesidades de formación del colectivo (Martínez Clares y Echevarría, 2009).

## 4. RESULTADOS

Los resultados se han organizado en dos bloques, por un lado los referidos a las destrezas, competencias y habilidades que ha de desarrollar un pianista de danza, y por otro lado, la concreción de estas en un currículo para la especialidad, estando ambos bloques interrelacionados, ya que el primero, referido a las competencias, ha sido el que, a través de su aplicación práctica, ha condicionado el propio diseño curricular, extrayendo los objetivos y contenidos, así como su desarrollo a través de doce unidades didácticas.

### 4.1. Habilidades que desarrollar por el pianista de danza

Se han concretado seis categorías clave que han de estar presente en la formación del pianista de danza. Estas han sido: *Conocer la danza; Improvisación y patrones de acompañamiento; Mirar al bailarín; Educación auditiva; Conteo, ritmo y compás; Forma y cuadratura de la frase* (Chicano, 2021a).

#### 4.1.1. Conocer la danza

La principal destreza que debe tener un pianista de danza es el conocer la idiosincrasia de la propia clase de danza, comprendiendo lo que se está acompañando y la propia terminología de la disciplina. El acompañante debe entender los movimientos, teniendo que reflejar lo que está tocando lo que estos quieren decir. El pianista ha de saber lo que le quiere decir el maestro de danza, comprendiendo la danza y su propia interrelación con la música, así como las principales formas musicales que se han de utilizar. Se trata de *empatizar* con el bailarín para así lograr sincronía con el movimiento (Thackray, 1963; Cavalli, 2001; Pueyo, 2011; Wong, 2011; Grosso Laguna, 2013; Palacios, 2014; Tello, 2015; Vallés, 2015, Chicano, 2021a).

### 4.1.2. Improvisación y patrones de acompañamiento

La improvisación es clave, tratándose de una necesidad, que, si bien no es excluyente, sí es básica para el correcto acompañamiento, ya que la respuesta del pianista ha de ajustarse rápidamente a los ejercicios marcados. Aparte, todo lo que marca un maestro de danza no está escrito en un papel ni en partitura. (Quiroga, 1959; Thackray, 1963; Pueyo, 2011; Sirera *et al.*, 2011; Tello, 2015; Vallés, 2015; Chicano, 2021). Incluso autores como Harriet Cavalli (2001), que no siendo defensora a ultranza de la improvisación, entendiendo que no ha de ser el único recurso válido, es consciente de la importancia de dicha herramienta.

Acordes al hecho de improvisar, resultan básicos e imprescindibles los patrones de acompañamiento, que son fórmulas o diseños repetitivos estandarizados que sirven como cimiento de la melodía. Cada pequeña forma, cada ejercicio, tendrá un patrón característico determinado que le otorgará su carácter, su color (Wong, 2011; Tello, 2015; Vallés, 2015; Chicano, 2021a, 2021b).

### 4.1.3. Mirar al bailarín

El principal *input* del pianista de danza es la vista, por tanto, y esquivando debates relativos al uso o no de partituras, lo que está claro es que el pianista no puede tener la vista pegada a ellas. Salvo momentos puntuales, hay que mirar al bailarín. De esta manera, para que el músico de danza libere su vista, inexorablemente, debe partir de la

improvisación o de la memorización. En definitiva, se trata de hacer música para lo que se ve, para lo que se percibe visualmente, por tanto, no se puede estar con la mirada pegada a la partitura ni al piano, hay que tocar hacia afuera (Thackray, 1963; Cavalli, 2001; Grosso Laguna, 2013; Palacios, 2014; Chicano 2021a). El pianista chileno Daniel Quiroga, ya en 1959, lo resumía muy bien en esta afirmación, no carente de sorna: «Un pianista de ballet primero debe tocar, y después leer lo que toca» (1959, p.17).

#### 4.1.4. Educación auditiva

La educación auditiva, el oído, es el principal recurso de comunicación del maestro de danza con el maestro pianista. La principal vía de entendimiento es cantar la melodía que se necesita para el ejercicio. El pianista ha de tener la capacidad suficiente para trasladar al teclado el tarareo del profesor de danza. En esta percepción sonora es vital el ritmo, ya que será clave para otorgar un carácter u otro a la ejecución (Thackray, 1963; Grosso Laguna, 2013; Chicano, 2021a, 2021b).

#### 4.1.5. Conteo, ritmo y compás

Uno de los aspectos más interesantes y controvertidos, de la relación entre música y danza está en la forma de contar los tiempos, de contar los pulsos musicales, ya que la manera difiere de unos a otros, un músico cuenta de una forma y un bailarín de otra. El conteo de tiempos, *counting* en inglés, es una de las principales áreas de conflicto entre músicos y bailarines. Obviamente, el ritmo es el mismo para todos, pero la interpretación y agrupación de este es diferente. Los compases musicales son los que son, sin embargo, en danza, podría afirmarse que el 99% de los bailarines y maestros de danza, cuentan a dos o a tres, simplemente en compases binarios y ternarios. El resto de los compases y los compases compuestos, son combinaciones de ellos (Cavalli, 2001; Sirera y Sirera, 2009; Grosso Laguna, 2013; Palacios, 2014, Chicano, 2021a).

#### 4.1.6. Forma y cuadratura de la frase

En la música para danza, la mayoría de las frases musicales utilizadas están cuadradas a ocho tiempos. De hecho, muchos de los maestros de danza, no usan el término frase, sino que utilizan la palabra *ocho* para referirse a esta. Con esto desaparecen los problemas terminológicos relativos al número de compases que tiene una frase musical: un *ocho* tiene ocho tiempos de danza, fin del problema. Independientemente de esto, y si bien, la mayoría de las frases son de ocho cuentas, se dan casos con determinadas rítmicas, como es el caso del bolero o la polonesa, que por su subdivisión interna pueden ser contadas a seis, sucediendo esto en el acompañamiento de algunos *dégagés*. Igualmente, sucede que, aunque el porcentaje sea muy bajo, se pueden dar casos concretos en los que el maestro de danza solicite al pianista frases con un número diferente de tiempos. Esto último, si no es especialmente reseñable en la Danza Clásica, sí puede darse con mayor frecuencia en Danza Contemporánea o en la aplicación de métricas flamencas para el acompañamiento de Danza Española (Cavalli, 2001; Sirera y Sirera, 2009; Palacios, 2014, Chicano, 2021a, 2021b).

### 4.2. Desarrollo curricular

Una definición de currículo, referida al ámbito educativo, parte del *qué enseñar*, que comprende objetivos y contenidos, *cómo enseñar*, que es la metodología, *cuándo enseñar*, a través de una correcta temporalización, y *qué, cómo y cuándo evaluar*.

En este estudio se han planteado los objetivos y contenidos (*qué enseñar*), así como doce unidades didácticas a través de las cuales se secuenciarán y desarrollarán metodológicamente los anteriores (*cómo y cuándo enseñar*). En este caso, se han obviado los elementos propios de la evaluación de manera intencionada, porque este estudio no es una programación didáctica en sí, simplemente es una guía para el posterior desarrollo de esta.

#### 4.2.1. Objetivos curriculares

Los objetivos, que serán las guías del proceso de enseñanza y aprendizaje, responderán a la pregunta de qué se pretende lograr con la enseñanza. Para delimitar los objetivos de nuestra propuesta, se ha

partido de las habilidades y competencias profesionales anteriormente expuestas, siendo cotejadas con los objetivos de las Enseñanzas Profesionales de Música, reflejadas en el *Real Decreto □5□□/200□*. Así, los objetivos resultantes se muestran en la siguiente tabla:

***TABLA 1**. Objetivos de la especialidad Repertorio con piano para danza*

| | |
|---|---|
| 1 | Desarrollar la improvisación como base del acompañamiento de danza. |
| 2 | Improvisar fragmentos musicales relativos al acompañamiento de danza. |
| 3 | Conocer y aplicar los distintos tipos de patrones de acompañamiento utilizados en el acompañamiento. |
| 4 | Reconocer la estructura formal, armónica y el fraseo de la música para danza. |
| 5 | Utilizar y adaptar estructuras armónicas y melódicas al acompañamiento de danza. |
| 6 | Acompañar con solvencia clases de danza en sus diferentes especialidades. |
| 7 | Conocer la estructura de la clase, así como el repertorio básico de cada especialidad. |
| 8 | Conocer el lenguaje y la terminología básica de la danza. |
| 9 | Demostrar los reflejos necesarios para resolver las eventualidades en el acompañamiento. |
| 10 | Adaptar las melodías a los movimientos del bailarín. |

Fuente: Chicano (2021a).

### 4.2.2. Contenidos curriculares

Los contenidos, en este caso, serán todo lo susceptible de ser aprendido por el pianista de danza para alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. Para el desarrollo de estos se han tenido en cuenta los referidos a las asignaturas de Piano y de Acompañamiento reflejados en el *Real Decreto □5□□/200□*, y los referidos al itinerario de Interpretación del *Real Decreto □□□/20□0*. Para su mejor comprensión, se han organizado en torno a cuatro bloques de contenidos, en base a la habilidad a desarrollar y que se exponen en la siguiente tabla: *Improvisación pianística, Acompañamiento de Danza Clásica, Acompañamiento de Danza Española* y *Acompañamiento de Danza Contemporánea*.

***TABLA 2**. Bloques de contenido de la especialidad Repertorio con piano para danza*

| Improvisación pianística |
|---|
| Improvisación de melodías ante una estructura armónica dada. Improvisación pianística de diferentes texturas musicales. La improvisación aplicada al acompañamiento de la danza. Elección y utilización de patrones de acompañamiento. Metodología IEM. Análisis reduccional. Análisis formal, rítmico y melódico de obras musicales. Armonización de melodías. Realización de bajos cifrados. Creación de estructuras armónicas. Desarrollo de la memoria. Lectura a primera vista. Educación auditiva. |
| Acompañamiento de Danza Clásica |
| Estructura de la clase de Danza Clásica. Técnicas específicas (Puntas y Técnica de varón). La improvisación aplicada al acompañamiento de la clase de Danza Clásica. Ritmo y carácter de cada ejercicio. Patrones de acompañamiento para Danza Clásica. Interacción con los bailarines y el maestro de ballet. Introducciones y formas musicales utilizadas. Lectura a primera vista de repertorio de ballet. Adaptación de obras para el acompañamiento. Utilización de obras del repertorio pianístico para acompañar danza. Desarrollo de la memoria a través del trabajo con el repertorio. Adquisición de hábitos de tocar en público. |
| Acompañamiento de Danza Española |
| Las disciplinas que constituyen la especialidad de Danza Española (Escuela Bolera, Folclore, Baile Flamenco y Danza Estilizada). Acompañamiento pianístico de Escuela Bolera y Danza Estilizada. Improvisación con carácter español. La cadencia andaluza. Armonía en el Flamenco. Modo Frigio Flamenco. Los ritmos característicos de la música española. Repertorio de Escuela Bolera y Danza Estilizada. Formas características de la música de Danza Española. Utilización de palos y ritmos flamencos para el acompañamiento de Danza Estilizada. Los compases de doce tiempos. Discriminación auditiva de las castañuelas y el zapato. Lectura a primera vista, y desarrollo de la memoria, con las obras del repertorio de Danza Española. Adquisición de hábitos de tocar en público. |
| Acompañamiento de Danza Contemporánea |
| Acompañamiento de la clase de Danza Contemporánea. Principales técnicas contemporáneas (Graham, Limón, Release y Cunningham). Frases irregulares. Nuevas tecnologías aplicadas a la producción musical. El piano preparado. La percusión como elemento clave en la música para Danza Contemporánea. Músicas populares urbanas. Música como espacio sonoro. Utilización de software musical para el acompañamiento. Creación de estructuras armónicas de cinco, seis, siete y nueve cuentas. Curiosidad e interés por avanzar en la comprensión del lenguaje musical. Adquisición de hábitos de tocar en público. |

Fuente: Chicano (2021a).

### 4.2.3. Metodología y secuenciación de contenidos

La secuenciación planteada responde a un trabajo que irá de lo general a lo particular, comenzando con la base del acompañamiento que recaerá

en la improvisación, y una vez que exista solvencia al respecto, se podrá aplicar dicha competencia al acompañamiento. Se continuará con el acompañamiento de Danza Clásica, pues, al igual que en los estudios reglados de danza, el *ballet* será la base, y una vez dominado este, las demás disciplinas resultarán mucho más asequibles, para trabajar, a continuación, los aspectos relativos a la Danza Española y, finalmente, los de la Danza Contemporánea, cuyo acompañamiento puede resultar más etéreo y complicado de asimilar por el estudiante al principio, estando mucho más abierto a diversidad de espacios sonoros, de manera que, por ello, que se plantea en último lugar (Chicano 2021a).

Todo lo anterior ha propiciado que se planteen doce unidades didácticas, dos referidas a la improvisación y a los patrones de acompañamiento, tres unidades para el acompañamiento de Danza Clásica, cinco unidades destinadas a la Danza Española, tanto para Bolera como para Estilizada, así como la inclusión del Flamenco como elemento básico de esta última, y, finalmente, dos unidades didácticas enfocadas al acompañamiento de Danza Contemporánea. Todas ellas, acordes a lo establecido por el *Real Decreto □5/200□*, se exponen en la siguiente tabla:

***TABLA 3**. Unidades didácticas*

| | |
|---|---|
| 1 | Principios metodológicos de improvisación pianística. |
| 2 | Los patrones de acompañamiento. |
| 3 | El acompañamiento de Danza Clásica (barra). |
| 4 | El acompañamiento de Danza Clásica (centro). |
| 5 | La clase de puntas, técnica de varón y repertorio de Danza Clásica. |
| 6 | El acompañamiento de Escuela Bolera. |
| 7 | El acompañamiento de Danza Estilizada. |
| 8 | El repertorio de Escuela Bolera y Danza Estilizada. |
| 9 | Los palos flamencos aplicados al acompañamiento de Danza Estilizada. |
| 10 | Introducción al Piano Flamenco. |
| 11 | El acompañamiento de Danza Contemporánea. |
| 12 | Recursos musicales e informáticos para el acompañamiento de Danza Contemporánea. |

Fuente: Chicano (2021a).

## 5. DISCUSIÓN

Este estudio parte de las investigaciones realizadas y recientemente publicadas en el artículo *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular* (Chicano, 2021a), en el que se desarrolla y se demuestra científicamente la viabilidad de una propuesta metodológica y curricular para una hipotética asignatura optativa de acompañamiento pianístico de danza en el contexto de los conservatorios de música.

Esta línea de investigación se sitúa como pionera dentro del marco educativo español, pues es la primera que aborda el desarrollo curricular del ámbito exclusivo del acompañamiento de danza como, de hecho, ya venía reclamando desde hace tiempo Isaac Tello en su tesis doctoral, en su apartado referido a futuras vías de investigación:

> «En la línea de continuidad de las anteriores, se encontraría la de plantear un método a partir de las propuestas didácticas, con cuyos elementos se desarrollarían interesantes unidades didácticas para el acompañamiento de la danza que podrían adaptarse a todos los niveles de formación.» (Tello, 2015, p.403).

Si bien, en líneas similares se situó en 2015, la tesis doctoral de Luis Vallés, La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español, pero referida al currículo del acompañamiento pianístico en general, desarrollando una propuesta para una hipotética especialidad de acompañamiento en los conservatorios superiores de música, donde la especificidad de la danza solo es tratada como un área más, y sin ahondar en las diferentes competencias que el pianista de danza ha de alcanzar, ni avanzando más en los propios niveles de concreción curricular. Independientemente de ello, la propuesta de Vallés es muy valiosa porque abre la puerta a que los propios conservatorios superiores, que poseen autonomía pedagógica para hacerlo, oferten nuevas líneas formativas en las que no solo prime la interpretación pianística solista.

El problema del acompañamiento de la danza parte de que *se mete a todos los pianistas en el mismo saco*. Y aquí se da una doble problemática. Por un lado, los pianistas acompañantes en general se

quejan de que no son profesores de piano, que las habilidades que requieren para el desempeño de su función difieren de la de un profesor, y esto es totalmente cierto, pues un profesor de piano no es un pianista acompañante (Chicano, 2021a). Ante esto, los acompañantes reclaman un perfil específico, y esto se está empezando a desarrollar. Ahora bien, la segunda parte del problema se produce cuando se considera a todos los pianistas acompañantes iguales y se entiende que las habilidades de todos ellos son similares. Esto no es así, pues los pianistas acompañantes, en España, se dividen en pianistas de Danza, de Instrumentos y de Canto, a lo que hay que sumar los pianistas acompañantes de Interpretación en el Musical, adheridos a las enseñanzas de Arte Dramático. Esto, a raíz de los *Reales Decretos 42* y *42*, en 2013, dio pie a las especialidades de Repertorio con piano para danza, Repertorio con piano para instrumentos y Repertorio con piano para voz. Por tanto, los perfiles de estos colectivos son muy diferentes, siendo muy distintas las habilidades que cada especialidad requiere. De esta manera, las investigaciones recientes tratan por igual al colectivo de pianistas acompañantes, y por lo general, dichos estudios que no diferencian las especificidades de cada tipo de acompañamiento parten de una visión muy centrada en el componente musical y heredera de los propios conservatorios de música, sin profundizar apenas en la idiosincrasia propia que tienen el resto de centros de enseñanzas artísticas como son las Escuelas Superiores de Arte Dramático y los Conservatorios de Danza.

Y es que, en el ámbito académico español, hasta la fecha, la bibliografía es muy exigua, reduciéndose a tres el número de tesis doctorales que versan acerca de la materia específica de acompañamiento pianístico de danza en España. Se tratan de las aportaciones de Hayda García Molero en 2020, *La competencia docente "tiempo" en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empleado*, las de Juan Antonio Mata en 2017, *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza,* y las del, ya citado, Isaac Tello en 2015, *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*, situándose las aportaciones de este último, el catedrático Tello, como las más valiosas dentro del campo que nos ocupa.

Si bien, si se amplía la búsqueda a otro tipo de artículos, publicaciones, tesis doctorales fuera de España y/u otros ámbitos de acompañamiento, sí existen algunas referencias más, pero siempre muy escasas, como serán las aportaciones de Aguilar (2013), López (2018), Cavalli (2001), Chicano (2021a, 2021b), Cocconi (2019), Herrera y Gómez (2011), Kim (2006), Grosso Laguna (2013), Palacios (2014), Pueyo (2011), Quiroga (1959), Romero Arrabal (2017), Santamaría y Santamaría (2018), Sirera y Sirera (2009), Sirera et al. (2011), Teck (1994), Tello (2016, 2020), Thackray (1963), Vallés (2015) o Wong (2011), por citar solamente algunas de las referencias más relevantes y acordes a la naturaleza de la investigación. Es digno de mención la obra de Cavalli (2001), cuya monografía *Dance and music,* se sitúa como una de las más relevantes, completas y prestigiosas que abordan la materia.

## 6. CONCLUSIONES

En primer lugar, respecto a las destrezas a desarrollar por el pianista de danza, resulta imprescindible, sin duda, conocer la especialidad a la que está acompañando, así como las características de cada una de ellas. De la misma manera, debe saber qué carácter, ritmo y forma tendrá el acompañamiento de cada ejercicio: «Obviamente no se pide que sepa realizar un *plié*, pero sí reconocerlo y diferenciarlo de un *grand battement*» (Chicano, 2021a, p.44). Esto implica una comunicación fluida con el bailarín, para que ambos hablen en el mismo idioma. Se trata de conocer la forma de conteo de éstos, diferenciar las frases musicales de las frases de movimiento, diferenciar una frase musical de un *ocho.* En definitiva, se trata de conocer lo que se está acompañando, para así poder y saber acompañarlo. Algo lógico, por otra parte.

Igualmente, es necesario ver a los bailarines. El músico de danza toca con los ojos, su principal *input* es la vista (Grosso Laguna, 2013). Por tanto, y esquivando debates relativos al uso o no de partituras, lo que está claro es que el pianista debe mirar al bailarín, no quedando otra que memorizar o improvisar. Ante esto la improvisación se sitúa como una grandísima herramienta, ya que optimiza la labor del pianista. Independientemente de esto, por poder, se puede acompañar danza

usando partituras, o bien adaptándolas y cuadrándolas, o bien, usando piezas compuestas *exprofeso* para cada ejercicio, pero teniendo en cuenta que todo lo que se toca en una clase de danza no está escrito (Thackray, 1963; Chicano, 2021a).

Sale a relucir, también, el desconocimiento existente acerca de la disciplina de acompañamiento pianístico de danza, no teniendo esta cabida ni a nivel de formación de alumnado, ni a nivel normativo por parte de la administración. El piano para danza ha está dado de lado en la formación de los pianistas. Se trata de una especialidad que, desde el año 2013, está regulada a través del *Real Decreto 42□/20□□*, con la denominación de Repertorio con piano para danza pero que, hasta la fecha, solo se encuentra activa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Continuamente entran a trabajar como pianistas de danza, profesores de piano que no están cualificados para el desempeño de su labor, provocando esto un perjuicio enorme en la calidad de las enseñanzas de danza. Resulta alarmante, ya no el vacío normativo al respecto, sino la indiferencia que manifiestan tanto centros como administración, porque es un hecho irrefutable y contrastable, que un profesor de piano no es un pianista de danza (Chicano, 2021a).

Con este estudio se ha desarrollado el currículo de una hipotética asignatura de acompañamiento pianístico de la daza, acotándose las competencias profesionales que ha de tener un o una pianista de danza y planteándose los objetivos, contenidos y actividades didácticas acordes a las necesidades formativas que requiere el desempeño de dicha función. Se ha demostrado, igualmente, la viabilidad de la propuesta, teniendo esta cabida, a nivel organizativo y normativo, en los conservatorios españoles, tanto en los profesionales como en los superiores, ya que ambos tipos de centros poseen autonomía pedagógica suficiente para ofertar en sus planes formativos asignaturas relativas al acompañamiento de danza.

El acompañamiento pianístico de la danza es una realidad, es una disciplina con entidad propia y autónoma, está claro. Esto está demostrado y contrastado, habiendo llegado ya el momento en el que las administraciones se han de quitar la venda y afrontar una problemática real y latente de las enseñanzas de danza en España, el hecho de no

hacerlo supone una gran negligencia por su parte e implica no dar respuesta a las necesidades reales del alumnado.

## 7. REFERENCIAS


Aguilar, E. (2013). La figura del profesor pianista acompañante en los conservatorios profesionales de la Comunidad Valenciana. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical,* 10, 13-29.

Cavalli, H. (2001). *Dance and Music.* University Press of Florida.

Chicano, J.L. (2021a). Piano para danza: metodología y desarrollo curricular. *AV Notas,* 12, 34-52.

Chicano, J.L. (2021b). El Piano en Danza Estilizada: Ritmos Derivados del Flamenco. *Danzaratte*, 14, 7-23.

Cocconi, B. (2019). *Quaderno del pianista "al ballo".* Dantone Edizioni e Musica.

García Molero, H. (2020). *La competencia docente "tiempo" en la clase de Danza Clásica. Variabilidad en relación con el soporte musical empelado.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Grosso Laguna, A.C. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observadas por un músico de danza*. Tesis doctoral. Universidad de Évora.

Herrera, L. y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Revistas de la Universidad de Granada. Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla,* 41*,* 85-104.

Kim, C.J. (2006*). Composer and choreagrapher: a study of collaborative compositional process. The lotus flower, ballet music for chamber ensemble and two-channel audio*. Tesis doctoral. University of Florida.

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia.

López, A. (2018). *Aplicación de la Metodología IEM para el desarrollo de la creatividad musical a través de la improvisación y composición en las asignaturas de Acompañamiento y Piano complementario*. Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.

Martínez Clares, M.P. y Echevarría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa,* V.27, nº1, 125-147.

Marco, T. (2009). *Historia cultural de la música*. Ediciones Autor

Mata, J.A. (2017). *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza.* Tesis doctoral. Universidad Rey Juan Carlos.

Michels, U. (1989). *Atlas de música I.* Alianza Atlas.

Palacios, M. (2014). *The Piano Music in the Ballet Class. How can the pianist "talk" to the dancers?* Degree Project Master of Fine Arts in Music, Music Theory. University of Gothenburg.

Pueyo, C. (2011). *Música en danza.* Prames.

Quiroga, D. (1959). Los pianistas de nuestro ballet. *Revista musical chilena*, XIII/65, 8-18.

Romero Arrabal, E.M. (2017). *Repensando la asignatura "Repertorio con pianista acompañante" para un conservatorio del siglo XXI*. Tesis doctoral. Universidad de Jaén.

Santamaría, A. y Santamaría, M.A. (2018). El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual. *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, 158-171.

Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Alpuerto.

Sirera, B., Sirera, M. y González, A. (2011). *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Alpuerto.

Teck, K. (1994). *Ear Training for the Body: A Dancer's Guide to Music*. Princeton Book Co.

Tello, I. (2015). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Tello, I. (2016). Acompañamiento pianístico para danza en los conservatorios de música españoles y normativa aplicable. *Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid,* 23, 181-192.

Tello, I. (2020). Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de Danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas. *AVNotas*, 9, 38-58.

Thackray, R.M. (1963). *Playing for dance*. Novello.

Vallés, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español.* Tesis doctoral. Universitat Jaume I.

Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique classes.* DMA (Doctor of Musical Arts) thesis. The University of Iowa.

# APROXIMACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN MÉXICO

GERMÁN MARTÍNEZ PRATS
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

## 1. INTRODUCCIÓN

La condusef menciona que la educación financiera permite adquirir conocimientos y habilidades básicas para administrar mejor sus recursos, incrementen y protejan su patrimonio con la ayuda del uso adecuado y responsable de los servicios financieros.

Los efectos de una buena educación financiera influyen en la infraestructura de esta, coadyuvando a un desarrollo eficiente y a un mayor crecimiento económico por ende esto impacta de forma positiva en el bienestar socioeconómico, la mejora de oportunidades para las personas.

El mundo, solo 33% de los adultos tienen una educación financiera adecuada, en Suecia, Noruega y Dinamarca la cifra es del 71%, en Canadá es del 68% y en el Reino Unido es del 67%. En México, solo el 32% que tienen esta cultura básica.

La educación es de gran ayuda para una inclusión financiera, y que esta pueda ser eficaz cumpliendo con su propósito el cual es generar oportunidades para obtener desarrollo eficiente y proporcional, como invertir en su educación, en un negocio o ahorrar en su retiro. (INCyTU, 2018)

### 1.1. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA

La educación financiera es un tema muy importante no sólo para organismos dentro del país sino también extranjeros. tener información suficiente y confiable ayuda a poder tomar las decisiones correctas para tener un plan

financiero efectivo de gastos, de ahorro e, incluso, de inversiones. (Macfarland, 2018).

La ENIF en los 2015 6/10 mexicanos llevan registro de compras y 8/10 mexicanos ahorraban, el no tener conocimiento financiero causa que no sea emplearlos, por consiguiente, esto conlleva a las personas a utilizar métodos informales para ahorrar y de crédito que pueden representar un alto problema para los recursos patrimonio.

Rivera y Bernal (2018) la educación financiera se dice que es "como un elemento que reduce la exclusión social y ayuda al desarrollo del sistema financiero"

El adquirir conocimientos respecto a las finanzas, no solo es para la población adulta, sino también para jóvenes y a niños que se benefician de ello "preparándolos para vivir el día de mañana de manera independiente" (Condusef, 2018 a).

Mientras que, cuando se carece de una cultura financiera, impacta principalmente en la falta de planeación en los ingresos y gastos de las personas, así como el uso nulo de estos servicios ofrecidos por las instituciones de finanzas, de ahí, la recurrencia a métodos informales como tandas, alcancías, guardar ahorros debajo del colchón, al igual que pedir préstamos a conocidos o familiares, lo cual provoca mayores costos y riesgos.

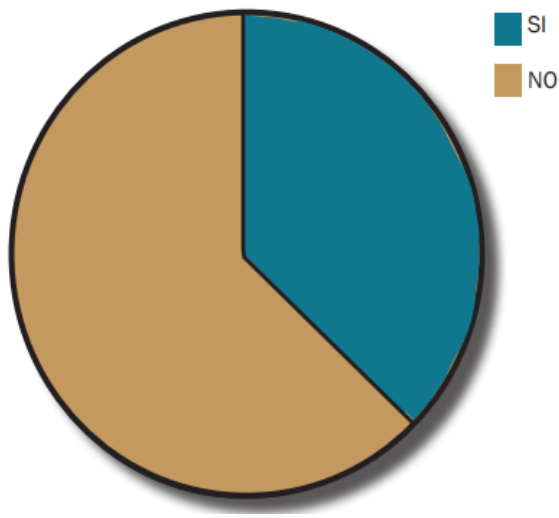
Un factor clave que contribuye al progreso esta cultura de finanzas de la población es la educación financiera. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico "la educación financiera es el proceso en donde los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos y desarrollan las habilidades necesarias para poder tomar una decisión adecuada, evaluar riesgos y mejorar su bienestar" (OECD, 2005 p. 13). (Mejía, 2014)

### 1.2. Situación de la educación financiera en México

Según una encuesta realizada por el inegi con datos de los años 2012,2015 y 2018 la población encuestada (18 a 70 años), 36.5% sí llevaba un control de sus gastos en cambio el 63.5% de la población no

lo realiza. La comparación entre los dos sexos es que 40.1% de las mujeres sí lleva control, mientras que sólo 32.7% de los hombres lo realiza. A continuación, se muestra la siguiente gráfica.

***GRÁFICO 1***. *Población mexicana de 18 a 70 años que lleva el control del presupuesto.*

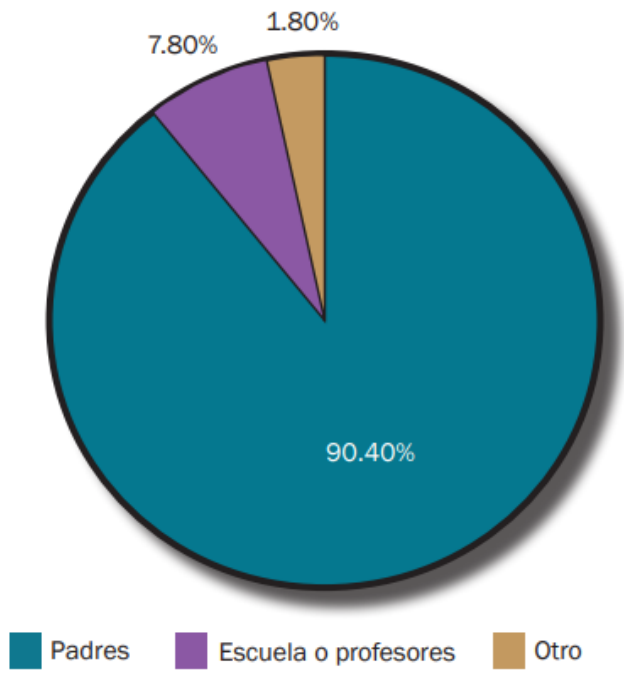



*Nota:* INEGI 2015

Al 66.2% de los encuestados entre 18 y 70 años sí le enseñaron a ahorrar, por diversos métodos como lo fue a través de alcancías, una cuenta donde se pueda ahorrar, fijando sus objetivos y hablando de su debida importancia en cambio sólo a 14.6% aprendieron a ahorrar con el ejemplo. el 90.4%, los padres fueron enseñaron a ahorrar desde el hogar y en 7.8% las escuelas o profesores.

Elaborar un presupuesto permite gestionar adecuadamente ingreso y egreso de tal modo que se generen los instrumentos necesarios para alcanzar ciertas metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo, es decir, el presupuesto se convierte en una herramienta para planificar, coordinar y controlar las acciones que los individuos realicen.

***GRÁFICO 2**. ¿Quién enseña a ahorrar a los mexicanos?*




*Nota:* INEGI 2015

En otras palabras, un tercio de las personas hacen un presupuesto, aunque la mayoría de la gente lo realiza en su mente con esto se tiene el riesgo excediendo el presupuesto, aunque rara vez pasa a menudo.

Una investigación realizada por nacional monte de piedad y el itam arrojo que una parte de la población cuenta con conocimientos deficientes en cuanto alfabetización en finanzas cada 7/10 tienen rezagos en materia de educación financiera.

En el documento citado anteriormente el, 67% de la población se encuentra en una situación crítica por tener rezagos en aspectos específicos de conocimiento, comportamiento, planeación y uso de estos tipos de servicios. De esta cifra se desprende que 12% de la población tiene conocimientos financieros "deficientes" y 22% conocimientos "débiles", ambos conformados por perfiles sociodemográficos de

personas sin estudios o con educación básica concluida, con muy escasa familiaridad con la utilización de la tecnología, principalmente el celular, y del cual, las mujeres dedicadas al hogar son quienes conforman la mayor parte de la población con este nivel. Sólo 33% de la población cuenta con un nivel "básico" respecto a sus conocimientos sobre finanzas, quienes cuentan con estudios de educación media superior que tienen un trabajo o trabajan en el hogar, no cuentan con un seguro médico y no todo este porcentaje cuenta con un teléfono inteligente. (Galván, 2020)

A consecuencia de esto la mayor parte de la población mexicana se encuentra en un nivel muy alto de vulnerabilidad respecto a la alfabetización y educación financiera siendo las mujeres quienes registran un inferior conocimiento financiero al de los hombres.

Dentro de las variables principales que detonan la incapacidad y el desinterés para acceder a los productos financieros son la falta de dinero o recursos, así mismo trabajar en condiciones de economía informal y por consecuente un historial de crédito deficiente y el desempleo.

### 1.3 El rol de los jóvenes y la educación financiera.

En la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, en México 30.7 millones de personas entre 15 y 29 años; el 24.6% de esta población es joven. Mientras que el 34% se considera desde los 10 años, existe una interacción frecuente con el dinero. Pero esto no pasa así con los productos financieros, como lo indica la Encuesta Nacional de Inclusión Financiera (ENIF) 2018.

ENIF 2018 menciona que las personas que tienen una remuneración de trabajo, tan solo el 35.2% lo obtiene a través de una cuenta. Este tipo de situación identifica la importancia de trabajar con las pequeñas y medianas empresas (pymes), para ayudar en su proceso de digitalización y brindar una mayor facilidad en sus operaciones financieras, adjudicando también un beneficio para sus compañeros, esto se debe al recibimiento de su pago de nómina de manera electrónica les facilita el acceso a diversos tipos de financiación. (Reyna, 2020)

Cabe resaltar que ENIF 2018 refleja un dato sumamente interesante y el 78.5% de los encuestados mencionan que el ahorro en México existe sea de manera informal o formal. Lo cual representa un área importante crecimiento de las habilidades para fomentar el ahorro, sin embargo, un gran parte de las personas encuestadas dicen preferir guardar el dinero en sus hogares o realizando tandas, esto nos dice que solo el 8.3% de la población encuestada afirmo que participo en algún curso sobre como ahorrar, como elaborar un presupuesto o sobre cómo utilizar un crédito de manera eficiente.

### 1.4 El mercado de las tarjetas de crédito

Las tarjetas de crédito constituyen uno de los principales canales de crédito al consumo y uno de los medios de pago más populares. Las instituciones financieras otorgan tarjetas de crédito a las personas que cumplen con los requisitos para adquirirlas: dependiendo del nivel de riesgo del solicitante, el emisor asigna a cada cliente una línea de crédito. Los usuarios de las tarjetas, llamados comúnmente tarjetahabientes, efectúan pagos de bienes y servicios con sus tarjetas sin sobrepasar la línea de crédito asignada. (Indicadores Básicos de Tarjetas de Crédito, 2019)

En junio de 2019, las instituciones bancarias y sociedades financieras de objeto múltiple reportaron al Banco de México un total de 26.3 millones de tarjetas emitidas para personas físicas, con un saldo de crédito total de 388.2 miles de millones de pesos. La diversidad de los productos que conforman la cartera de tarjetas de crédito es amplia.

### 1.5 Educación financiera como impulso a la producción

De acuerdo con Gabriel Yorio González, la educación financiera genera un impacto y crecimiento exponencial en el país. Así mismo afirmo que se vincula directamente con el desarrollo de un país. De ahí que el haga mención en que “La educación financiera tiene una vinculación con el desarrollo, y el desarrollo se trata de abrir el acceso. La educación financiera prácticamente abre acceso, genera inclusión financiera, abre acceso a herramientas financieras, a tomar mejores decisiones y esto obviamente va

a tener un impacto importante en la productividad y competitividad de un país"

Yorio apuntó que la educación financiera también debe ir enfocada a las micro, pequeñas y medianas empresas "y actualmente observamos ya nuevas tendencias, estamos viendo una realidad que nos van a llevar a modificar la educación financiera para incorporar otros elementos que se están incorporando también ya a las finanzas, claramente son elementos de sustentabilidad y digitalización". (Gutiérrez, 2021)

En pocas palabras podemos entender que la educación financiera tiene un valor agregado que contribuye a la mejora de la situación financiera en las personas, para que con ello no se genere un estrés financiero, con ello se incrementa la productividad.

La mayor parte de los usuarios creen que no es posible ahorrar o tener incluso un nivel de vidas más alto, pero en esto, que la educación financiera y sus mecanismos, nos enseña como poder tomas decisiones adecuadas para la mejora de las finanzas personas.

Según (Sánchez, 2021)" Mejorar la situación financiera de sus empleados para que éstos no tengan estrés financiero y puedan incrementar la productividad" pues uno de los principales objetivos de la educación financiera es permitir y promover el bienestar de la economía y coadyuvar a las buenas prácticas financieras para que así sean reflejadas en la sociedad, con decisiones conscientes de las consecuencias que se puedan llegar a generar tanto en la persona como la sociedad.

En efecto la función de la educación financiera es estabilizar y controlar la situación social así mismo consolidar, los patrones de conducta de los usuarios, al igual que sus ideas y valores, para con ello crear.

### 1.6 Sistema Financiero Mexicano.

El banco de México clasifica este sistema como el creador de recursos adecuados que permita el desarrollo económico para tener una economía sustentable a través de la producción y el consumismo que por ende sean obtenidos a través de personas que cuenten con los recursos necesarios

para que a través de estos se puede llegar a parte de la sociedad que los necesite y que puedan compartirlo de manera equitativa y proporcional.

Los principales objetivos del Banco de México está el promover un sano desarrollo en el sistema para así poder asegurar que funcione de la manera correcta sin presentar ningún inconveniente pro del desarrollo económico, para poder ser accesible para las personas y pueda operar de manera competitiva y eficaz.

Este tipo de sistemas cumple con diversas características, Ya que el cumplimiento que se tiene sobre sus actividades se realiza de manera más fácil. Así como la ayuda efectiva con el banco central ya que esto se debe a que si las políticas monetarias y cambiarias sufren algún cambio estas afectaran de inmediato a los precios establecidos en los diversos mercados financieros.

Es a través de este sistema, el banco central puede realizar sus actividades de manera efectiva, cumpliendo con cada uno de sus objetivos como lo es el salvaguardar los recursos para mantener una economía estable por mucho tiempo. (Banxico, 2021)

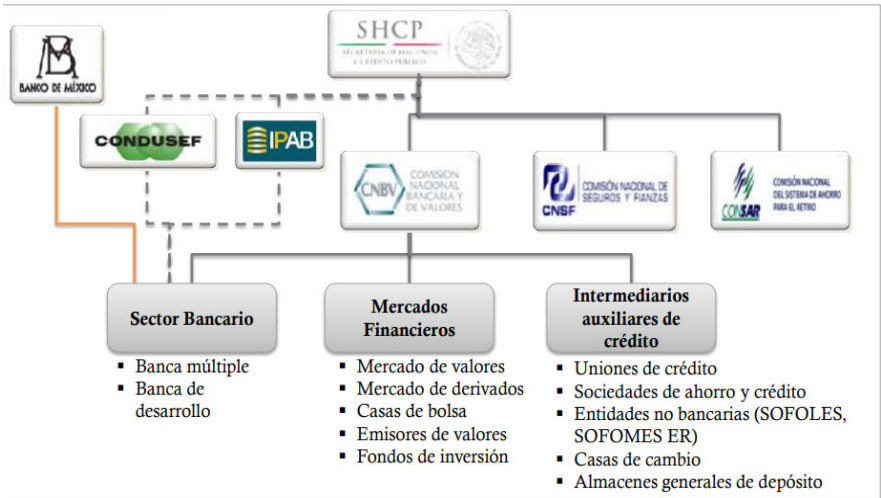
El sistema en las finanzas se encuentra constituido por diversas instituciones, que se encargan de canalizar y administrar, el ahorro e inversión de usuarios nacionales como extranjeros, está integrado por diversos grupos, banca de desarrollo, banca comercial, sociedades de inversión, casa de bolsas, afianzadoras, aseguradoras, arrendadoras financieras, uniones de crédito, almacenes generales de depósito y empresas de factoraje, el objetivo principal de las instituciones anteriormente mencionadas es captar los recursos económicos de algunas personas para así ponerlo a disposición de otras empresas o instituciones gubernamentales que lo requieren para invertirlo. El sistema mexicano opera; dinero, divisas y capitales.

Por ende, se puede resumir en que el sistema financiero mexicano radica en permitir llevar a cabo la captación adecuada de los recursos económicos de algunas personas u organizaciones, para así ponerlo a disposición de empresas o instituciones gubernamentales que lo requieran para invertirlo haciendo negocios y después devolverán el dinero agregando un porcentaje o rendimiento. Esto es llamado el

movimiento de capital, que es el principal motor en la economía, de dicho sistema.

El hecho de contar con un sistema sano es ayudar al crecimiento económico del país, de igual forma permite la inversión de capital hacia las actividades productivas, como lo son, la construcción, la industria, la expansión de los mercados y la tecnología,

***FIGURA 1**. Autoridades financieras*




*Nota:* (SHCP, 2013)

## 1.7 Inclusión financiera

La SHCP define a la inclusión financiera como el acceso que tienen las personas a un sistema de finanzas formales, así como al uso adecuado de los recursos financieros como el ahorro, el crédito, los seguros y las cuentas para el retiro, entre otros.

La inclusión financiera coadyuva a un mejor manejo de los recursos, acceso a productos y servicios financieros, así mismo a una pronta mejoría ante una inestabilidad financiera, además de la inclusión social que se genera entre los individuos, micro, pequeñas y medianas empresas (MiPyMEs) así como otro tipo de organizaciones.

En el CNBV, la inclusión financiera es necesaria porque propicia una menor pobreza y desigualdad y un mayor crecimiento económico.

En definitiva, un individuo será incluido financieramente cuando tenga acceso a un servicio financiero formal (de instituciones reguladas) de manera transparente (protección al consumidor), cuando se puede adquirir la habilidad de seleccionar los servicios que más le convenga.

Sintetizando la inclusión financiera es sumamente relevante pues permite incrementar el bienestar de la población al poder desplazar los flujos de ingreso y consumo por medio del ahorro y el crédito, así como la acumulación de activos y la creación de un fondo para la vejez.

La educación es importante para la inclusión financiera, gracias a que permite el uso eficaz y consiente de los servicios financieros. Pues cuando los usuarios cuentan con acceso a él, tienen oportunidades de elegir la opción que más favorezca e impulse su desarrollo, así como invertir en su educación, negocio, salud o ahorrar para su jubilación. Esto nos lleva a decir que tanto la inclusión como la educación financiera son un gran soporte en el proceso de bancarización.

El término bancarización menudo se usa para referirse al sistema de las finanzas y su apoyo para grupos de bajos ingresos en el sector informal, en una economía tradicionalmente ignorada por la industria bancaria comercial.

En una investigación reciente de Merchant Machine, México se encuentra entre las cinco naciones donde la población no bancarizada es más grande; es decir, la población está excluida del sistema bancario.

El banco mundial apunta como un factor determinante la inclusión de los usuarios a los sistemas financieros, pues les permite usar créditos, seguros e inversiones, que cuentan con el fin de una mejor calidad de para su buen vivir. Para poder lograr la bancarización se debe regular el sistema financiero, así mismo brindar y promover sistemas de fácil acceso para los usuarios.

## 1.8. ENIF

La ENIF es el instrumento que mide variables relacionadas con la inclusión financiera en México.

La ENIF 2018 reporta que:

- De 2015 a 2018 hay avances en tenencia de productos financieros en México, pero sin incrementos relevantes.
- Las cuentas de nómina, tarjetas de crédito y seguros de vida son los productos financieros más populares.
- En 2018, 47.1% de la población entre 18 y 70 años tiene al menos cuenta de banco o de una institución financiera, 31.1% tiene crédito o tarjeta de crédito, 25.4% tienen seguro y 39.5% sustentan una cuenta de ahorro para su retiro o Afore.
- Rezago en la tenencia de productos y servicios financieros en las regiones Centro sur y oriente, y Sur de México.
- Ahorro informal: 63.2% de la población expone el total o parte del ahorro con el que cuenta al no resguardarlos en instituciones financieras reguladas.
- 70.2% de los usuarios de créditos en México se financió total o parcialmente de manera informal.
- Crece uso de la banca por celular, 7.9 millones de usuarios en México tenían contratado este servicio en 2018.

## 1.9. DATOS SOBRE EL AHORRO INFORMAL Y FORMAL

En el ahorro, 8 /10 mexicanos lo realizan. Pero sólo 15.1% lo realiza de formalmente, y el 32.4% lo hace informalmente; y 3/10 combinan estos dos tipos de ahorro. Mientras que, los hombres son los que más ahorran, esto se debe a las mujeres encuestadas que son el 75.9% sí ahorra, mientras que los hombres son un 77.2% por ende estos son los que más ahorros realizan. A pesar de que los mexicanos ahorran, la realidad es que el 65% lo hace en sus hogares, por lo cual su dinero no tiene rendimiento y con el pasar del tiempo se devalúa, así como otros factores, la tasa de inflación afecta no sólo a la economía general sino también personal. (Condusef, 2020).

En efecto como lo plantean los datos es alarmante que la población mexicana a un no tenga el conocimiento necesario en educación financiera, pues tan solo un 15% ahorran formalmente y el 32% informal, esto se debe a que no ha habido la difusión adecuada de una educación financiera e inclusión de esta, discerniendo que cuando tenemos un uso adecuado en nuestras finanzas aseguramos una mejor calidad de vida para todos, de lo último mencionado, hoy en día la condusef hace un esfuerzo en la divulgación de lo que es la educación financiera, dando a lo población información sumamente importante en su página web y redes sociales, otorgando a la población por segundo año consecutivo un diplomado totalmente gratuito de educación financiera, con el cual se busca crear una cultura donde las persona conozcan las diversas herramientas que existen para poder tener unas finanzas eficientes para desarrollarse en la sociedad, pero sobre todo para poder manera debidamente sus recurso y promoviendo el aprovechamiento de estos servicios y que con ello los usuarios se puedan fortalecer en sus capacidades para tener un mejor control del dinero, coadyuvando a su bienestar y a el de su familia con unas finanzas completamente sanas.

## 2. METODOLOGÍA

Este artículo se desarrolló con información literaria, revisando fuentes secundarias completamente confiables, usando base de datos, y diferentes fuentes bibliográficas, como artículos, portales oficiales, que abarcan temas sobre educación financiera y sus aproximaciones teóricas. Sintetizando un artículo de reflexión, en base a la actualidad de la educación financiera en México, mediante del método descriptivo exploratorio, para la construcción del marco teórico presentado.

## 3. RESULTADOS

La educación financiera representa una parte importante para el desarrollo social de las personas, el contar con una cultura en em ámbito finanzas, ayuda a tener un mejor conocimiento de las diversas herramientas que esta nos pueda proporcionar para tener un mejor

desarrollo económico además de conocer cómo utilizar los recursos propios de manera adecuada.

La falta de cultura genera uso inadecuado de los recursos propios de la sociedad, al no tener los conocimientos suficientes en materia financiera indica un gran rezago en la economía de cada familia, ya que poder conocer las diversa herramientas financiero ayuda poder tener un mejor control sobre los recursos propio, y distribuirlos de manera equitativa.

## 4. DISCUSIÓN

El no tener una cultura financiera, trajo consigo el desconocimiento sobre cómo hacer rendir el dinero de manera eficiente, por lo cual las familias se han visto diezmadas y terminan perdiendo todo, por ello la implementación de una cultura financiera ayudara al desarrollo de las personas con las finanzas, para que puedan prosperar y seguir creciendo.

El tener una cultura financiera significa tener un control eficiente sobre los recursos propios además de saber cómo utilizarlos, evitando gastos innecesarios que puedan afectarnos en un futuro, por lo cual la aplicación de la educación financiera debe ser primordial para que las personas puedan contar con finanzas estableces y así poder crecer.

## 5. CONCLUSIONES

Como resultado, entendemos que la educación financiera dará a las personas los conocimientos y habilidades necesarias para poder comprender mejor los conceptos y servicios financieros, así mismo es la transmisión de valores y hábitos para formar un aprendizaje determinado, de ahí que, sea posible la correcta administración y planificación de las finanzas personales. Desafortunadamente en nuestro país se carece de educación financiera, pues no hay espacios en los programas universitarios, etc., para hablar del tema, esto impacta directamente a la economía pues las finanzas personales afectan al sistema económico. Es de vital importancia que las familias mexicanas tengan una correcta educación financiera pues esto mejorara su situación

económica, de ahí parte la importancia de esta materia ya que propicia el bienestar económico.

La condusef aconseja lo siguiente, no gastar lo que no se tiene; si se cuenta con un trabajo, se sugiere ahorrar mensualmente el 10% de lo que se obtiene. El ahorro permite tener un mayor control del dinero y da la posibilidad de gastarlo cuando se decida, ya sea en compras o bien para dar respuesta a situaciones de emergencia, etc.

Cuando se comprende cómo utilizar las diversa herramientas financieras así como conocer los beneficios de estas, entonces se percata los grandes beneficios que se pudiera tener en cada una de las persona, esto genera que las personas que lo comprendan por ello se conviertan en futuros clientes por ejemplo, en instituciones financieras, casa de bolsa etc., por ese motivo la educación financiera no solo beneficia a quienes conocen sobre este tema que tiene el conocimiento para fomentarlo en su vida y planeación financiera, si no, también a las dependencias públicas así como el sector privado.

México tiene lugar 11 de 14, en relación con los países que "los cuales viven al día". El 36% de las personas mayores no tiene la necesidad de vivir al día, mientras que 64% lo hacen. Noruega, tiene el primer lugar con 78% de adultos que no viven al día. En México, ocho de cada 10 personas ahorran, ya sea formalmente, informalmente o ambas, pero menos del 1 por ciento invierte sus recursos en algún instrumento financiero, esto según la plataforma digital La Tasa.

## 6. REFERENCIAS


Banxico. (Noviembre de 2021). Sistema financiero. Obtenido de Banxico Educa: http://educa.banxico.org.mx/banco_mexico_banca_central/sistema-financiero.html

Condusef. (2020). Datos sobre el ahorro informal y formal. México: SHCP.

Galván, M. (6 de Septiembre de 2020). El economista .

Gutiérrez, J. (13 de Noviembre de 2021). Educación financiera impulsa la productividad: Yorio. La jornada.

INCyTU. (2018). Educación financiera en México. ciudad de méxico: Oficina de información cientifica y tecnnológica para el congreso de la unión.

Macfarland, C. A. (2018). La educación financiera en México. Instituto Belisario Domínguez, senado de la república.

Mejía, E. L. (2014). CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FINANCIERA EN MÉXICO. Ciencia administrativa,.

méxico, b. d. (2019). Indicadores Básicos de Tarjetas de Crédito. Banco de México.

Reyna, A. (2020). Los jóvenes y la educación financiera en México. México: BBVA.

Sánchez, M. G. (Noviembre de 2021). La educación financiera impulsa el desarrollo. BBVA, págs. https://www.bbva.com/es/sostenibilidad/la-educacion-financiera-impulsa-el-desarrollo-economico-en-mexico/.

SHCP. (Agosto de 2013). La perspectiva de la CNBV sobre el sistema financiero mexicano. Obtenido de Secretaría de hacienda y crédito público: https://www.cnbv.gob.mx/PRENSA/Presentaciones%20y%20Discursos/20130826%20ITAM%20Sistema%20financiero%20mexicano.pdf

# THE SOCIOCULTURAL ASSUMPTION OF CHRISTMAS: THE BEGININGS OF THE MULTISEMIOTIC-CULTURAL CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

LUZ GONZÁLEZ-VINUESA
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCTION

This paper discusses the way discourse is used to create a social fallacy to become a socio-cultural assumption supporting social power. This process operates at an individual and collective psychological level. Moreover, this process is also related to power relationships. The power employs the textualization of the word to spread and disseminate ideologies as a way of legitimating institutional propaganda. By exploring texts, this study will find powers behind them across centuries. The complex semantic network to construct discourse will be analysed related to Christmastime Discourse[180] since it is a crucial exponent to understand the way discourse is constructed across centuries and, even, across ideologies.

Interdisciplinary research has been developed on the 'behaviour' of discourse and related to the specific Christmastime Discourse since, so far, there has been little discussion about how and why this Discourse has evolved. To organise the discussion, this study addresses firstly, what is a fallacy and the way it can be settled in human mind, the concept of social fallacy and how it works. A range of philosophers and grammarians gives a wide view about what is a socio-cultural

[180] The validity of argumentations in support of Christmastime will not be discussed. Throughout this paper, the argumentation in which Christmastime is based (the birth of a god) will be regarded as a fallacy since it is an unproved argumentation, it is not tested and it is not based on scientific evidence; however, it will be treated with the maximum of respect.

assumption. The presence of psychologists helps understand how the human brain accepts an unproved argumentation across centuries. It focuses on how discourse is constructed. The way discourse works highlights the importance of the *word*. Its crucial role to transmit and even to transform is, also, a remarkable characteristic of the concept of totem —and even symbolic— words. It covers the analyses of sample texts to extract the totem word and the variation of its connotations within the semantic fields of Christmastime Discourse. This helps understand the uncovered correlation between Christmastime Discourse and the institutional power to which it has been serving. The net of semantic relations shows how new connotations have been added and how old meanings have been replaced by new ones. This semantic strategy has been used across centuries to create extra symbolisms of Christmastime.

## 2. OBJETIVES

- To explore what are social fallacies and socio-cultural assumptions.
- To observe how discourse is constructed.
- To investigate how symbolic word connotations work within semantic fields of Christmastime.
- How discourse is used to persuade, manipulate, and spread ideologies.

## 3. METHODOLOGY

The methodology that this paper employs is based on content analysis since it is using secondary data. It covers the analysis of a diachronic selection of fragments of texts in chronological order —*The Bible* (900 BC -100 AD), *Sacramental Auto of the Three Kings* (1117), *A Visit from St. Nicholas* (1823), *Love Actually* (2003), John Lewis Advert (2013) and Lyrics (2004) —. The shift of the semantic fields, within a wide spectrum of genres favouring message dissemination, will be explored

and results will be discussed. This highlights that the same symbol has been used across centuries. Hence, the next questions are how and why this occurs.

The word *fallacy* comes from Latin fallacia, fallaciae which means '1. deceit, trick, stratagem. 2. deceptive behaviour or an instance of this' (Mahoney, 2014). Bobzien, states that "as fully systematic discipline starts with Aristotle" (2008, p.1). Also, Fowler refers to this Aristotelian concept "In logic, a fallacy is a flaw that vitiates an argumentation. Some types of fallacy are of frequent enough occurrence to have earned names that have established themselves in the language" (2004, p.282). Based on the theories of Aristotle, there have been other researchers who have been questioning this concept such as Hamblin (1970) who agrees that fallacy will be an argumentation that seems to be valid but that is not. His approach is supported by Walton (1991) but refused by Johnson (1996) or Hansen (2002). Therefore, the discussion about the original though of Aristotle is still on the arena, hence his original concept of Fallacy has been chosen as primigenial theoretical source of this research.

Aristotle studies strategies to build propositions based on invalid argumentations; he concludes on what a fallacy is and explains the tools that can be used to discover it. He explains the concept by stablishing a parallelism between different human aspects that appear to be authentic —i.e.: the beauty and the make-up to look beauty—. Therefore, 'it is evident that some reasonings are genuine, while others seem to be so but are not. This happens with argumentations, and also elsewhere, through certain similarity between the genuine and the sham**'** (Aristotle, 2012, p.1). The construction of the dichotomy "the genuine and the sham" is what this paper aims to observe.

Christmastime might be regarded as a social fallacy because it is supported by socially assumed, but unproved, argumentations and these turn the conclusion invalid. Amongst the thirteen different fallacies classified by Aristotle, Christmas might relate to almost four different types of fallacies. A first one, the so named *fallacy ad populum,* which is at present widely used in publicity, concludes that a proposition must be true due to the number of people which believe it. Therefore, is the power of the communal belief which makes the proposition valid, but

not the validity of the argumentations of the proposition themselves. A second one might be the *fallacy ad nauseam*. People believe that the more often you hear a proposition the more truthful it must be. Repetition is the clue of this strategy which is widely used in politics today. People could echo the same proposition without critically thinking on it. A third one might be the *Fallacy ad antiquitatem* is when an assumption is widely regarded as valid based on that it was traditionally accepted. This argumentation assumes two presuppositions: firstly, that this proposition was proved when it had been historically introduced (which might be wrong); and secondly, that the reasons which validated the proposition are still applicable. A fourth fallacy related to Christmas might me *fallacy ad verecundiam*, also widely used in current publicity or politics. These argumentations are always supported by an authoritarian figure such as, governments, celebrities, scientists, theorists or, in the case of Christmas, parents as first vicarious referent for their children.

Some fallacies are intentionally used to persuade or manipulate. Others are based on carelessness or ignorance. However, most of the times, fallacies are so subtle that it is difficult to discover. In other to uncover them, Aristotle first distinguished fallacies as linguistic and extralinguistic. Although the concept of linguistic strategies will be extended below, it can be said that the linguistic ones are based on language; the argumentations by extralinguistic strategies assume of the original belief. Hence, these logic fallacies are usually supported by prejudices or historical social assumptions; the way the human brain works makes the rest.

The predisposition to assume these logic fallacies is possible due to a type of shortcut named cognitive bias that the human brain uses to process the information. The 'settlement' of the fallacy in our brain is explained by Bandura's social learning theory (1961) and it will be developed below. This is, according to Griffiths (1994), a shortcut of our brain due to the limits of our immediate memory or the lack of information. These shortcuts are used normally in an automatic and unconscious way to simplifying mental processes, although this might be a wrong procedure to conclude a proposition. Curiously human brains

operate as such even when having new additional data. It might be easier and faster using cognitive stereotypes and previous assumptions instead of reformulating propositions in every single thought. These assumptions might be due to the conclusions of one's reflexions, or to socially extended argumentations —or reasonings— that the individual learn from childhood. These assumptions are therefore settled on the social common ground.

The process of his social common space acquisition starts during the childhood, and it is experienced by all individuals brought up in any type of society. Bandura's theory of Social Learning explains the process children learn 'through the consequences of other people's actions' called *observational learning* (Bandura in Brain, Russell and Smith 2009, p.99). Also, there must be other factors, such as the commonly named *modelling,* when the child observes, identifies, and copies the behaviour of a person with some type of influence, as a *role model* — parents, celebrities, or their coolest friend—. Besides, *identification* must be produced on the child who must desire a similarity with the role model by copying his/her behaviour (Bandura, 1962). As a result, *vicarious reinforcement* is learning through the positive consequences of other people's actions rather than first-hand. Kids are more likely to copy if they are rewarded (gifts from Santa). As an extra factor, *attention* is necessary; the child's attention is going to be captured by all her/his senses during Christmas with attractive adverts, songs, street lighting, home decorations, food, candle smells, friendly hugs, and extra cuddles from different members of the family. *Retention* will appear when the child remembers it; in this case, society will oversee recalling him/her Christmas every single year. *Reproduction* will be produced since the society will reproduce it again and again. *Motivation* will be when the child believes he can do it by copying the role model's behaviour. A *positive reinforcement* intensifies *motivation* and will make the learning stronger. In the case of Christmas, children are given the message to be good; if they are, they will get presents from Santa Claus, St. Nicolas, or the Three Kings. These figures are all supernatural entities which embody the magic, the fate, or the divinity. They have also associated the idea of supernatural punishment, which is related to *classical*

*conditioning,* when a neutral stimulus is associated with a conditioned response which creates a conditioning stimulus. In this case, the child might easily associate punishment if not assimilating the social assumption; for example, within the Spanish culture, children are told that if they behave badly over the year, the Three Kings will know that, and they will leave her/him coal instead of presents. This coal is currently a sweet made of sugar with the shape and colour of a piece of coal and sometimes found beside other gifts.

Amongst the whole spectrum of fallacies, Christmastime could be the cruellest. The discovery of the truth might be categorised as one of the most terrible traumas for children. Despite having suffered this harsh disappointment, as soon as they grow up and have their own offspring, they happily start reproducing the same lie to their beloved infants with an absolute lack of scrupulous. Hence the stream of acculturation is assured. According to Hofstede (2001), culture is the way of programming minds. Acculturation is, therefore, the process to inculcate values, beliefs, and behaviours. This process might be observed from one culture to another culture or from one generation to another generation. Therefore, this system programs individuals who reproduce the same fallacy again and again across centuries.

Moreover, Christmastime is everywhere, and everybody has an individual opinion about it. Some love it —might be due lovely memoires or to a desire of belonging to a community—, some hate it —might be due to be regarded as a threaten to ones' negative face (Yule, 1996; Brown and Levinson, 1987 in Cameron 2001; Brown and Levison, 1987 in Cook 2009) or the desire to keep the independence of one's will because one could not escape to its omniscient presence every single winter—. Nonetheless and undoubtedly, what is extraordinary is how this fallacy survives throughout time. It might be due to the complexity of its inner structure since its belonging to at least four different types of fallacies. Besides, it might be said that when a fallacy is reproduced within a social environment becomes a social fallacy which turns into a socio-cultural assumption through the ages. Or it might be because this historical socio-cultural assumption, which the social fallacy of Christmastime is based on, pay dividends and therefore

they have been repeatedly used as psychological strategy to manipulate citizens' beliefs and behaviours in support of different social powers.

On the other hand, social assumptions have been settled on the common ground of cultures by, in the case of Christmastime, being repeated thorough centuries. Social assumptions or presuppositions have been defined by Ward and Birner since "the information that the speaker assumes is already part of the common ground" or "a presupposition is a proposition that is presupposed" (2016, p.3). These assumptions reinforce the sense of community based on cultural unity. The cultural background of most societies is narrated in texts or by oral tradition and some social rituals are projections of traditional narratives, such as Christmastime.

Social assumptions or presuppositions are therefore based on information. This presents the concept of *givenness* in discourse. While there are numerous approaches to define this term, this paper will use the definition suggested by Ward and Birner (2016). They argue that, apart from presuppositions, there are two main factors when referring to *givenness*: hearer-old/hearer-new and discourse-old/discourse-new. The information can be classified depending on whether the information given is new or old to the hearer; that is, what the speaker assumes the hearer already knows about a topic. Also, the information can be classified depending on whether the information given is new or old for the discourse itself; that is, if the information has been given or not in a previous discourse. Regarding Christmastime Discourse, it might be difficult to find any hearer-new, apart from babies to whom Christmas were new information. On the other hand, what is new for Christmastime Discourse is not based on the information itself, however based just on the new connotations the totem word evokes. This Discourse maintains the same 'external aspect' while its connotations have been subtly changed across centuries, as will be developed below.

Thereby, discourse is one of the most important tools to be used in support of social assumptions since it is the linguistic expression of mental pictures (van Dijk, 2013) —such as, argumentations, narratives, images, sounds or just thoughts and believes—. Consequently, it is

difficult to ignore the key function of discourse when spreading and fixing social assumptions and their argumentations.

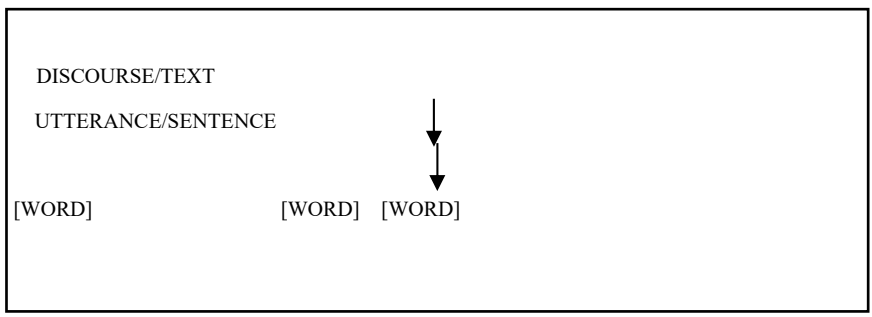
On the other hand, there is a large volume of published studies trying to describe the aspects of discourse. As mentioned above, Aristotle (2012) stated that the construction of argumentations is based on both linguistic or extralinguistic elements and they develop their respective strategies. Since extralinguistic strategies have been covered above —such as, cognitive bias, social assumptions, social learning or acculturation—, now the paper will focus on the concepts of linguistic strategies based on totem words and the presuppositions they evoke.

Amongst them, van Dijk argues that 'the use of the language, discourses and the communication amongst real people show dimensions intrinsically cognitive, emotional, social, political, cultural and historical' (1999, p.24). At a risk of simplification current tendencies of theories, two main different approaches might be observed regarding the study of discourse. Schiffrin has recently focused attention on the paradox of these tendencies. She frames both biases since the Formalist paradigm regards discourse as a particular unit of language with a grammar structure, and the Functionalist paradigm regards discourse as language use. Moreover, 'Formalists —e.g. Chomsky— tend to regard language primarily as a mental phenomenon while Functionalists —e.g. Halliday— tend to regard it primarily as a societal phenomenon' (Schiffrin, 1994, p.21). Formalists define discourse as 'language above the sentence (Stubbs, 1983, p.1), while van Dijk argues that Formalists disregard the functional relations with the context of which discourse is a part', as this is referred by Schiffrin (1994, p.21). Possibly, these two main paradigms are better mixed by Ward and Birner as the 'relationship between syntax and discourse function' (2006, p.1). It is legitimate to question whether both aspects can be interconnected to deliver the intended message. Therefore, paper will consider not only the syntactic form, but also the socio-cultural function, and the interconnections between them.

However, these modern tendencies might resemble the Aristotelian theory of the construction of argumentations and their refutations. As mentioned above, argumentation is one of the forms of discourse.

Therefore, the construction of argumentations could be regarded as a parallelism with the construction of discourse. As exposed above, this construction is classified depending on its elements: when using linguistic elements or when using extralinguistic elements. Both groups develop their respective strategies: 'for some depend on the language used, while some are independent of language' (Aristotle, 2012, p.5). Regardless of the form of the language, fallacies have already been analysed in Chapter I from the extralinguistic or even from a Functionalist approach, as a way in which discourse serves the particular societal purpose of supporting social assumptions. On the other hand, Aristotle also defines the construction of argumentations in similar terms to a purely linguistic Formalist approach: 'those ways of producing the false appearance of argumentations which depend on language are six in number: ambiguity, amphiboly, combination, division of words, accent, form of expression' (2012, p.4). This second grouping refers directly to the structure of the language, its phonetics, semantics, syntactic or morphological structure. Moreover, it can me said that it leads to the word since it is the basic unit of discourse.

This basic semantic item —the word—, has been closely studied. Stubbs (1983) investigates the way language works above the clause level.




Source: Jeffries and McIntyre (2010, p.35)

It can be said that the word is the basic item not only of the utterance, but also of the linguistic discourse. Therefore, it must play an decisive role when constructing a linguistic discourse and might follow its own strategies. There are words with semantic content. For example, conjunctions could change the sense of an utterance; it is not the same

"the fight for human rights" than "the fight against". However, there are other words which semantic charge is higher; in the same sample, the word "fight" could bring the main meaning to the hearer's brain.

Another aspect to consider when evaluating the importance of the word with high semantic charge is the symbolism. According to Aristotle, 'argumentations turn into names only. It is impossible in a discussion to bring in the actual things discussed: we use their names as symbols instead of them [their connotations]. Therefore, we suppose that what follows in the names, follows in the things [real things that these names represented] as well' (2012, p.2). The strategy of using these symbols assumes of the original meaning or reasoning. The difference between both types of words can be observed in "rights" or the phrase "human rights"; the latter acquires a symbolism than the former, although having a high semantic charge, do not. Even so, both, words with high semantic charge and symbolic words, are used by the brain in the mental process called cognitive bias seen above.

Furthermore, there is an extra factor to examine words. Observing the process by which a symbolic word steps up leads to the concept of *numen* (Moreno, 2009). This concept was settled by Virgil (*multo numine suspensus*) and later recovered by Jünger. *Numen*, from the Latin word numen-numinis, means divinity or deity (Mahoney, 2014). According to Jünger, *Numen* 'is the meeting or the contact of men with the divinity' (2006, p.202). This is the magical connotation by which language has the power to transform the perception that human beings have of the meaning of a word. He argues that 'the reasoning develops, the imagination transforms' (2006, p.218); besides, he considers that the language has been studied, classified, and dissected. Consequently, it has lost its power to transform. Borges agrees blaming dictionaries because, although they were originally created to classify words, they ultimately serve to avoid this magical connotation of the language since "language is rooted on the irrational and the magic" (1998, p.76). Borjes offers this example: "the Danish who articulated the name of *Thor* or the Saxon who articulated the name of *Thunor* they did not know if these words meant the God of the Thunder or the powerful noise which succeeded the lighting" (1998, p.76). In the sample above, amongst the

words with high semantic charge “fight” “human” “rights” or undoubted symbolism of the compound “human rights”, “fight” might lead, although implicitly, to the head of the paradigm of it semantic field, to the powerful evocation of “war”. Therefore, according to their meanings, words can be classified in, firstly, basic items —amongst others, articles, conjunctions, pronouns, and adverbs if observed in isolation—, secondly, words with high semantic charge —nouns and verbs (individual items or phrases)— which become symbolic words when their symbolism emerges in context; and Totem Words —those which not only represent symbols, but those with the highest semantic power.

Therefore, Totem Words fundamentally have this power of transformation, evocation, and the power of touching, changing, and manipulating the human soul. Within these words, it might be said that there are no words more magical than those related to Christmas. Its link to the magic and the supernatural might be an extra unconscious ancestral tie beyond the pragmatism of the modern human being. Therefore, Words with High Semantic Charge, Symbolic Words and Totem Words will be highlighted in the framework of the prototypical features of Christmastime Discourse.

Expanding what was commented above, it must be considered that the meaning of the symbolic word and totem words inevitably varies depending on the cultural context —it is different talking about “a god” than “God” within the Christian religion—, or the historic period when the word is used —or about “war” for the Europeans of January 2022 than for the same Europeans in April 2022—. In the same line, it is not the same the connotations that Christmas evoke for happy children, for adolescents or for grandparents. Depending on own vital approach, different meanings could be found within the past of any individual’s life. If this occurs across the eighty years of average human life expectancy, regarding the life of a symbol different connotations could also be found however across centuries, which inevitably are linked to the culture of specific periods and/or communities.

This is the reason why further discourse analysis must be run under the pivotal role of culture. This is covered by the Multisemiotic-Cultural

CDA model developed in previous works (González-Vinuesa, 2022a, 2022b, 2022c). This model of CDA focuses on the critical discourse analysis, observing multisemiotic modes, and linked to the culturality of a community within a specific period. There is extended discussion about those terms (amongst others, Eco or van Leeuwen). To this Multisemiotic-Cultural Cultural Discourse Analysis model, these modes can be regarded as the set of different channels in which semiotic systems might appear. In other words, human beings have different ways of conveying a message through senses: aural, visual, tactile, olfactive and gustatory. These have developed their specific semiotic systems: aural —growl, sounds, music, spoken words—, visual —signs, body language, written words—, tactile —textures, body contact—, olfactive and gustatory —alerting smells vs attracting smells—.

All of these semiotic systems can be used, joint or in isolation, depending on the intention of the sender. The communicative process can be traced by observing different semiotic systems and resources (Eco,1975; van Leeuwen, 2005). For example, in the ritual of the weeding, it can be found visual, olfactive, aural speech acts and music to convey a specific message. Amongst the smell of flowers and candles and the Wedding March by Mendelssohn sounding, bride and groom wear a very differentiated clothing —colour and style—. After setting this context, they are the only ones allowed to talk —when answering the judge or priest—. The locution —or the words— are carefully chosen in an illocutionary declarative act —or the intended declarative purpose, in this case—, to produce a perlocution —or the effect in the audience— (Austin, 1975). In other words, those easy and visually distinguished ——clothes and location in the room—, looking at each other, putting rings in their respective fingers, speaking out certain words, both build a multisemiotic performance with the aim of being recognised as an institutionalised couple from then on by their community. Therefore, humans use, sometimes unconsciously, different sets of semiotic systems within the process of the act of communication.

Moreover, and on the other hand, the number of senders and/or receptors and the available technology. For example, the number of receptors had dramatically been increased from the oral transmission to the printing

press. Something similar could be experienced from the invention of the radio, the tv, or the internet. The same weeding message today can be live transmitted to the audience in the room, by the internet in the case of the pandemic restrictions of 2020-2022, or by videos or pictures taken to be reproduced later. Therefore, human beings today can easily use different semiotic channels to convey the intended message, transmitting by using the technology available[181] a set of semiotic modes at the same time.

Hence, amongst semiotic channels —natural and technological— it is crucial to observe the words chosen, the stage design, the body language, the musical subtle depiction, or the election of camera shots, in its cultural context to understand the importance of the presence of an item in a particular discourse in a particular community and historical moment; its meaning and its repercussion might be different. These are the bases of the Multisemiotic-Cultural CDA, and this is the methodological path this study follows.

Re-visiting the concept of numen leads us to the fact that language has the power to transform, evoke, touch, change and manipulate human souls, as commented above. The analysis has found the shifts of meanings of a cultural totem as Christmastime, by examining words with high semantic charge and symbolic words added and replaced across semantic modes, cultures, and centuries. Now, this paper focusses on the power of the discourse. Apart from everyone's creative use of language, the fixing creative power of language lies not only in the hands of writers or poets but also in the hands of publicists/journalists and politicians —Media and Political Powers—.

These professionals who use language as a tool of their work might face Plato's dilemma: being truthful versus being persuasive (1872). Fairclough also indicates that it is important to be conscious of how language works to understand the relationship amongst people, persuasion, and power (Fairclough, 1989). Therefore, language could be used to report truth (Richardson, 2007); it could be used to persuade (Aristotle, 2008); or language could be used to serve an ideology (Van Dijk, 2008) since it is

[181] Olfactive and tactile modes are still on the streaming agenda.

one factor to evaluate when regarding the rules which governing human coexistence.

There is a large volume of published approaches describing the role of ideology and power and their relationship with discourse. Fairclough (1989) argues that ideology might be regarded as the set of practices or common-sense within a group, culture, country, or even global dominant blocs of people whose interests are tied to the state. This author indicates that "ideological power is the 'power to project one's practices as universal" and "common sense" is a significant complement to economic and political power, and of particular significance here because it is exercised in discourse" (1989, p. 69). This power can be imposed by force; or also can be imposed by spreading ideologies until being naturalised or interiorised by individuals as part of the common-sense. This process of naturalization is supported by, amongst other strategies, "textualizing words in a particular way" (Fairclough, 1989 p. 71), or the way words are organized in a text. Besides, Mooney et al. hold that "language plus ideology can encourage us to do things, not because someone has commanded us at a particular point in time, but because we *want* to do certain things. This internalising of values takes place over longer stretches of time" (Mooney *et al*., 2012, p.17), as in the case of Christmastime.

Moreover, Mitchell explains that there are two views regarding *ideology*; one approach is that "ideology is false consciousness, a system of symbolic representations that reflects and historical situation of domination by a particular class, and which serves to conceal the historical character and class bias of that system under guises of naturalness and universality" (1986, p.4). A second meaning identifies ideology "simply with the structure of values and interests that informs any representation of reality; this meaning leaves untouched the question of whether the representation is false or oppressive" (Mitchell, 1986, p.4). For example, and as seeing above, fallacies are supported by wrong argumentations and the social fallacy of Christmastime might have been maintained as a symbolic representation across centuries.

The sense of community might be a positive factor when accepting Christmastime as part of a global ideology. Individuals want to feel part

of communities by sharing periodic events such as St. Valentine's Day, Easter, or Christmastime. All these events belong to something that could be classed global culture, mainly because these events have been neutered and apparently having no political connotation on the surface. Different cultures which belong to different countries, different religions or different political regimes unthinkingly embrace Christmastime symbolism with a lack of moral scrupulous. This might be a success of the process of acculturation when this paper showed that, going further in line with Hofstede (2001), culture is not only the collective way of programming minds, but also the process to inculcate values, beliefs and behaviours which might be produced within cultures and generations.

Moreover, this concept of acculturation could resemble the concept of indoctrination by using propaganda. It appears clear that institutional power produces a consequent institutional discourse (Moreno, 2009). For instance, Plato prohibits literature in his *Republic* (except hymns to goddesses). Later, in his work *Law,* he proposes the political use of literature giving the Polis' governments the right of persuading or even obliging poets to adjust the message of their works (Plato, 1872). Marx highlighted the importance of signs towards propaganda (Volišnov, 1929). Sartre values the right of the writers to express or to be compromised to one particular ideology and their work has the right to reflect the author's ideology (1947). Mao Tse Tung has been recognised in China as the author of any book edited under his regime and previously censured or rewritten towards propaganda. If this propaganda is the way of spreading ideologies and naturalising ways of thinking and behaviours, therefore, this is one of the main tools of cultural manipulation.

On the other hand, amongst discourse analysis, critical approaches tend to be the most concerned with the presence of manipulation through discourse. Amongst others and despite their biases, the approaches of Aristotle, Foucault, Volišnov and Fairclough help to critically identify dominant ideologies in discourse. Critical Discourse Analysis draws inspiration from Foucault's theories, being Fairclough one of its most prominent figures. In the avant-garde of this tendency, van Dijk also supports the perspective of the so called "dissident research" which seeks to "understand, expose, and resist social inequality" (2001, p.352).

As explored above van Dijk draws our attention to that "most manipulation (…) takes place by text and talk" (2006, p.360). Therefore, the dissident research might be a suitable approach to help discovering how discourse is used amongst centuries to support social values to persuade, manipulate and spread ideologies, critical approach employed throughout this paper.

Language and discourse, therefore, are essential tools to perpetuate a particular ideology. When investigating the relationship between power and discourse, it will be useful to investigate the connection from the opposite perspective, that is the relationship between discourse and power, which is the one this paper has been developed. By observing the modifications to a particular Discourse, the institutional power behind the spread of this ideology might be uncovered. The institutional power behind the Discourse of Christmastime social fallacy can be revealed by observing its modifications across centuries.

## 4. RESULTS

***CHART 1.*** *TEXT 1. THE BIBLE. Luke 2:1-14*

| (Most frequently repeated items amongst texts are marked in bold) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| NOUN | VERB | PHRASE | SEMANTIC FIELD | SYMBOLIC WORD & PHARSE |
| -angel 3, multitude of heavenly host 3<br>-Lord 3, Christ 1, God 1<br>-Baby 1, first born son 1<br>-Glory 2<br>Earth<br>-The highest<br>Peace 1<br>Night 1<br>Shepherds 1<br>Sign 1<br>Manger 2 | -To be registered 3<br>-Laid, lying 2<br>-To give birth 1<br>-There was/were<br>Watch over<br>Appeared<br>Shone<br>Were filled<br>Is<br>Is born 1<br>Wrapped 2<br>Will Be 2<br>Will find<br>Lying<br>Praising<br>Is 2<br>Is pleased 1 | Great fear<br>Great joy<br>Good news<br>Glory of the Lord<br>For (elliptic noun the baby, the child) unto you is born this day: means the baby, the child and linking with the concept of Christ the Lord.<br>*THE SAME SENTENCE IS REPRODUCED IN THE 'LEVEL OF HUMAN REALITY' AND IN THE `LEVEL OF DIVINITY'.<br>'firstborn son and wrapped him in swaddling cloths and laid him in a manger,<br>'you will find a baby wrapped in swaddling cloths and lying in a manger." | Supernatural entities (God, Lord, Christ, angel, heavenly host) Child, Baby)<br>Levels of Reality (The highest, Earth, the Glory)<br>Common nouns (Peace, night, shepherds, sign, manger)<br>Anthitesis en linea 14: posibly | God<br>Lord<br>Christ<br>Angel<br>The highest<br>The Glory<br>Peace<br>Sign |

***CHART 2****. TEXT 2. SACRAMENTAL AUTO OF THE THREE KINGS, (1117)*
*(Most frequently repeated items amongst texts are marked in bold)*

| NOUN | VERB | PHRASES | SEMATIC FIELD | SYMBOLIC WORD & PHRASE |
|---|---|---|---|---|
| -God-Lord: 9<br>- Truth 6<br>- Star-Cosmologist 4<br>- Signal 2<br>- Night 2<br>Sky, Heaven:2<br>Earth1<br>-Charity 1<br>*Anthitesis:<br>-Paz-Guerra/Peace-War 1<br>-Oriente-occidente/Orient-Occident 1<br>'Truth 17<br>King 15, Lord 8<br>Creator 7, God 18 | -I see, I say, I shall see/Veída, Veo, Ví, Veré 9<br>-I know, I shall know/Sé, Sabré 8<br>-To be, he, it, is/Ser, Es 20<br>-Born/Nacido (past participle) 6; it is repeated once in each stanza.<br>-I shall adore, pray/Adoraré, rezaré 1<br>'See 16<br>Know 14<br>Prove 3<br>Understand 18<br>Born 14' | -Born is the Creator 5<br>Lord of all people 4<br>(Nacido es el Criador<br>De todas las gentes señor/mayor)<br>-I war and in peace(en pace y en guerra) 1<br>-In Orient and in Occident (en Oriente y en Occidente) 1 | Supernatural entities<br>God, Lord, Creador<br>Moral symbols<br>(Peace, Truth)<br>Elements of Nature:<br>(night, star, earth, sky)<br>Common nouns:<br>shepherds, sign, manger)<br>'Acts of Knowledge, of Seeing and the truth (know, see, perceive, understand)' | God<br>Lord<br>Peace<br>Truth<br>Star, Sky, Night<br>Shepherd, Sign, Manger |

***CHART 3****.TEXT 3. A VISIT FROM ST. NICHOLAS. MOORE, (1823) (Most frequently repeated items amongst texts are marked in bold)*

| NOUN | VERB | PHRASE | SEMANTIC FIELD | SYMBOLIC WORD & PHARSE |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| -St Nick, St Nicholas 1<br>-Stockings 2<br>Sleigh 3<br>Reindeer 1<br>Bag pack 3<br>Hopes 1<br>Leaves 1, hurricane 1, eagle 1<br>Night 2 (opening and closing the poem), moon 1, snow 2, sky 1<br>-Children 1, creature 1, toys 2, visions,<br>-Sugar-plums 1, cherry 1, rose 1, jelly 1.<br>-Porch 1, wall 1, housetop 1, roof 1, chimney, window, bed.<br>-Head 2, beard 1, cheeks 1, finger 1, eye 1,<br>nose 1, belly 1, face 1, mouth 1, teeth 1, foot 1,<br>-clothes bound 1, fur 1. | -Gave, giving 3<br>-Know 2<br>-See 1<br>-Looked like 1<br>-Heard 3<br>-Open, opening 2<br>-Flew 3<br>-Came 2, went 1<br>-Danced 1, laughed 1 | A-A night before Christmas<br>- Miniature sleigh and eight tiny reindeer, with a little old driver<br>-Sleigh full of toys<br><br>-Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donder and Blixen<br>-Happy Christmas to all and to all a good night! | Supernatural identities<br>St. Nicholas 2<br>Elf 1<br>Infancy related (Child, creature, toys, sugar-plums, sleigh and tine reindeer)<br>Gifts related:<br>Stockings, 2<br>Bag 1,<br>Pack 2<br>Parts of human body (Head, beard, cheeks, finger, eye, nose, belly, face, mouth, teeth, foot.<br>Elements of Nature<br>Night 1, moon 1, snow 1,<br>sky 1, leaves 1, hurricane 1, eagle 1.<br>House elements:<br>Porch 1, wall 1, housetop 1, roof 1, chimney, window, bed. | St. Nicholas<br>Child<br>Sleigh full of toys and tiny reindeer with a little old driver<br>Sky, night, snow<br>Chimney |

***CHART 4**. TEXT 4. LOVE ACTUALLY, (2003) (Most frequently repeated items amongst texts are marked in bold)*

| NOUN | VERB | PHRASE | SEMANTIC FIELD | SYMBOLIC WORD & PHARSE |
|---|---|---|---|---|
| -Love 6<br>-Christmas 4<br>-Finger/toes 4<br>-Feeling 2<br>-Gold 1<br>-World 2<br>-Messages 2<br>-Airport/arrivals gate/<br>planes 1 | -Feel 9<br>-Is/were 7<br>-Make/did 3<br>-Get 2<br>-Come/go 3<br>-Know 2<br>-Grows 2<br>-Seems 1<br>-See 1<br>-Think 1<br>-Snow 1 | -Seems to me that love is everywhere 1<br>-everywhere I go 2<br>-Love actually is all around 1/Love is all around me 1/<br>-Christmas is all around me 2<br>-I feel it in my 7<br>Old version/new version 2<br>-Love Christmas 2 | Supernatural entities<br>(NONE)<br>Levels of Reality<br>(just human reality: world, airport, planes feelings; to feel, be, make/do, know, think, see, seems)<br>Common nouns<br>(Peace, night, shepherds, sign, manger)<br>Parts of human body<br>(Finger, toes) | Christmas<br>Human Love: new meaning associated |

***CHART 5**. TEXT 5. JOHN LEWIS CHRISTMAS ADVERT, (2013) (Most frequently repeated amongst texts are marked in bold)*

| NOUN | VERB | PHRASE | SEMANTIC FIELD | SYMBOLIC WORD & PHARSE |
|---|---|---|---|---|
| -Christmas 2,<br>Love 1, someone 2, animal 1<br>-Earth, place 2, somewhere 6, pathway 1, river 1, tree 1, branches 1<br>-Hand 1, feet 2<br>-Thing 2, something 1, everything 3<br>-Minutes2, end 2 | Know<br>-Be<br>-Get<br>-Give<br>-Go<br>-Feel<br>-Forget<br>-Tell<br>-Rely<br>Have | -I need someone to rely on 4<br>-Somewhere only we know 4<br>-A simple thing 2<br>-Give someone a Christmas They'll never forget. John Lewis. In store.Online. Mobile. 1 | -Christmas<br>-Love<br>Rely, feel, give<br>-Level of Reality<br>(Know, Be, Earth,place, Somewhere, Pathway,river, Tree, branches.<br>-Physical description<br>Hand,feet.<br>-Things<br>Something, everything<br>-Time<br>Minutes, end. | Christmas<br>HumanLove<br>Gift |

***CHART 6**. DIACHRONIC COMPARATIVE OF TEXTS. (Most frequently repeated items amongst texts are marked in bold)*

| SAMPLE | NOUNS | VERBS | PHRASES | SEMANTIC FIELDS | SYMBOLIC WORDS & PHARSES |
|---|---|---|---|---|---|
| The Bible Luke 2:1-14 | -angel (3), multitude of heavenly host (3)<br>-Lord (3), Christ (1), God(1)<br>-Baby (1), first born son (1)<br>-Glory (2)<br>Earth<br>-The highest<br>Peace (1)<br>Night (1)<br>Shepherds (1)<br>Sign (1)<br>Manger (2) | -To be registered (3)<br>Laid, lying (2)<br>To give birth (2)<br>-There was/were<br>Watch over<br>Appeared<br>Shone<br>Were filled<br>Is<br>Is born (1)<br>Wrapped (2)<br>Will Be (2<br>Will find<br>Lying<br>Praising<br>Is (2)<br>Is pleased (1) | Great fear<br>Great joy<br>Good news<br>Glory of the Lord<br>For (elliptic noun the baby, the child) unto you is born this day: means the baby, the child and linking with the concept of Christ the Lord.<br>THE SAME SENTENCE IS REPRODUCED IN THE 'LEVEL OF HUMAN REALITY' AND IN THE `LEVEL OF DIVINITY'<br>'firstborn son and wrapped him in swaddling cloths and laid him in a manger, 'you will find a baby wrapped in swaddling cloths and lying in a manger." | Supernatural entities (God, Lord, Christ, angel, heavenly host) Child, Baby)<br>Levels of Reality (The highest, Earth, the Glory)<br>Common nouns (Peace, night, shepher, sign, manger) | God<br>Lord<br>Christ<br>Angel<br>The highest<br>The Glory<br>Peace<br>Sign |
| Auto Three Kings 1077 Spain | -God-Lord / Dios-Creador-Señor: 9<br>-Truth/Verdad:6<br>-Star-Cosmologist/ Estrella-Estrellero: 4<br>-Signal/Señal: 2<br>-Night/Noche:2<br>Sky/Heaven/Cielo:2<br>Earth/Tierra:1<br>-Charity/Caridad: 1<br>-Peace-War/Paz-Guerra:1<br>-Orient-Occident/Oriente-Occidente:1 | - I see, I saw, I shall see /Veída, Veo, Ví, Veré: 9<br>- I know, I shall know / Sé, Sabré: 8<br>-To be, he,it is/ Ser, Es: 20<br>-Born (past participle)/Nacido:6<br>surprisely, it is repeated once in each stanza<br>-I shall adore, pray/Adoraré, rezaré: 1 | -Born is the Creator 5<br>-Lord of all people: 4<br>-Antitesis non applicable: en pace y en guerra | Supernatural entities (God, Lord, Creador, Moral symbolsPeace, Truth<br>Elements of Nature: (night, star, earth, sky)<br>Common nouns: shepherds, sign, manger)<br>–Peace/ War<br>-Orient/ Occident | God<br>Lord<br>Peace,<br>Truth<br>Star, Sky, Night<br>Shepherd, Sign, Manger, Gift |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A<br>Visit from<br>St. Nicholas<br>1823<br>States<br>United of<br>America | St Nick, St Nicholas 2<br>Elf 1<br>Stockings, 2<br>Sleigh 2<br>Rein-deer 1<br>Bag 1, pack 2<br>Leaves1, hurricane 1, eagle 1<br>Night 1, moon 1, snow 1, sky 1<br>Children 1, creature 1, toys 2, visions, sugar-plums 1, cherry 1, rose 1, jelly 1.<br>Porch 1, wall 1, housetop 1, roof 1, chimney, window, bed.<br>Head 2, beard 1, finger 1, eye 1, nose 1, belly 1, face 1, mouth 1, foot 1, clothes1, bound 1, fur 1. | Gave, giving 3<br>Know, 2<br>See 1<br>Looked like 1<br>Heard 3<br>Open, opening 2<br>Flew 3<br>Came 2, went 1<br>Danced 1, laughed 1, whistled 1 | A<br>A A night before Christmas<br>Miniature sleigh and eight tiny rein-deer, with a little old driver<br>S<br>sleigh full of toys.<br>D<br>Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donder and Blixen.<br>Happy Christmas to all and to all a good night! | Superna<br>tural identities<br>St. Nicholas 2<br>Elf 1<br>Gifts related:<br>Stockings, 2<br>Sleigh, 2<br>Rein-deer 1<br>Bag 1, Pack 2<br>Elements of Nature<br>Night 1, moon 1, snow 1, sky 1, leaves 1, hurricane 1, eagle 1.<br>Infancy: Children 1, creature 1, toys 2.<br>sweets and fruits: sugar-plums 1, cherry 1, rose 1, jelly 1.<br>-Physical description: Head, beard, eye, nose, finger, face, mouth, foot, clothes, bound, fur.<br>House elements<br>Porch 1, wall 1, housetop 1, roof 1, chimney, window, bed | St. Nicholas<br>Night before<br>Christmas<br>DDasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donder and Blixen.<br>HHappy Christmas<br>God<br>Lord<br>Christ<br>Angel<br>Child<br>Gift<br>Sleigh full of toys and tiny rein-deer with a little old driver<br>Sky, night, snow |
| Love<br>Actually<br>2003<br>United<br>Kingdom | Love 6<br>Christmas 4<br>Finger/toes 4<br>Feeling 2<br>World 2<br>Messages 2<br>Airport/arrivals gate/planes 1 | Feel 9<br>Is/ were 7<br>Make/did 3<br>Get 2<br>Come/go: 3<br>Know 2<br>Grows 2<br>Seems 1<br>See 1<br>Think 1<br>Snow 1 | Seems to me that love is everywhere 1/ everywhere I go 2/Love actually is all around 1/Love is all around me 1/ Christmas is all around me 2: 7<br>I feel it in my 7<br>Old version/new version 2<br>Love Christmas 2 | Supernatural entities<br>(NONE)<br>Levels of Reality<br>(just human reality: world, airport, planes feelings; to feel, be, make/do, know, think, see, seems)<br>Common nouns<br>(Peace, night, shepherds, sign, manger)<br>Parts of human body<br>(Finger, toes) | Christmas<br>Human Love: new meaning associated |
| John Lewis<br>Christmas<br>Advert<br>2013<br>United<br>Kingdom | -Christmas 2, Love 1, someone 2, animal 1<br>-Earth, place 2, somewhere 6, pathway 1, river 1, tree 1, branches 1<br>-Hand 1, feet 2<br>-Thing 2, something 1, everything 3<br>Minutes2, end 2 | -Know<br>-Be<br>-Get<br>-Give<br>-Go<br>-Feel<br>-Forget<br>-Tell<br>-Rely<br>-Have | -I need someone to rely on (4)<br>-Somewhere only we know (4)<br>-A simple thing (2)<br>-Give someone a Christmas They'll never forget. John Lewis. In store. Online. Mobile. (1) | Christmas, Love<br>Elements of Nature<br>Earth, place, river, tree<br>Physical description<br>Hand, feet<br>-Things<br>-Time | Christmas<br>Human Love<br>Gift |

## 5. DISCUSSION

The analysis of each sample text, divided in individual nouns, verbs, and phrases, leads to the observation of their respective semantic fields which these items belong to. These groups configure distinct semantic fields presence, since 'the meaning of a word is the result of its specific semantic and functional relations with other words in the text' (Prieto y Gómez, 1998, p.30). From the semantic fields within intratextual relations, words with high semantic charge, symbolic words and totem words have been highlighted as well as the different meanings attached to their symbolism.

If taken these selected words within a net of significance, the semantic fields that the items of these fragments belong to might display the shifts of meanings of the symbolism of Christmastime. Narrowing down to find the bare message (González-Vinuesa, 2022a, 2022b), Text 1 (AD 80) and Text 2 (1077) show items related to semantic fields of human reality and, also, only a few of them might be classified as purely human reality related —night, shepherds, or manger—. As commented above, the presence of active verbs of reasoning —interrogatives, conditionals, and negatives: to understand, to know, amongst others. Moreover, Text 1 and Text 2 show an abundance of lexemes related to the so named level of divine reality while they rarely appear in Text 3 (1823) and are totally avoided in Text 4 (2003) and Text 5 (2013) —except the totem word Christmas—. The semantic field of supernatural entities' hierarchy, such as God, Lord, Christ, Angel, Heavenly host, or Baby Jesus, from Text 3 (Moore, 1823) onwards has been replaced by the semantic field of human family's hierarchy and human age stages, such as father, mother, children, siblings, grandmother, grandfather, aunts, man, woman, boy, child or baby. From Text 4 (2003) onwards, what is remarkable is the lack of any supernatural figure or any religious referent.

Seeking the humanisation of Christiantime totem the data extracted from Text 3 incorporate new semantic fields within their bare message, such

as infancy related positive terms — toys, sugarplums, or sleigh full of toys—, and parts of human body —head, beard, cheeks, teeth, foot—, or time —holyday—. Curiously Text 4 and Text 5 are not Christmas Carols. Text 4 data adds finger or toes to the semantic field of parts of human body*;* infant related positive terms might be increased by other non-aged positive terms —feeling, gold, messages of love, to feel, to grow or to see—. In Text 5, the verbs also appear in previous sample texts —to know, to be, to feel, to go, to get, to have—. The semantic fields are Christmas and human love —rely, feel—, level of reality —earth, place, river, tree—, parts of human body —hand, feet—, things —something, everything—, time —minutes, end—. Although being this text taken from a pop song, it has been re-formulated by the visual semiotic mode to cover and underscore the same semantic fields observed on other Christmas purely related texts.

The bare message shows that the concept of Love has also been moved. It was originally used in The Bible under the perspective of Divine Love, or the love God feels for His creatures and *vice versa*. However, it disappears in Text 3 (1823) and, derived from the humanization of Christmastime, the humanization of the concept of Love has been produced. Divine Love has been replaced by Human Love, visualising sex as a socially accepted choice of human relationship. Human Love, therefore, has been employed as a justification of Consumerism, in a long process across centuries towards the current human centred culture, and this is a crucial factor to add to the symbolism of Christmastime.

Focusing on how this could have done, looking at the cultural context of the historical moment might bring the clue of the data found. Text 1 (AD 80) belongs to the prophet's time when the fallacy is settled, and the discourse is constructed to spread it. The addressees to the message of the angel are a few shepherds —in the fields, looking after their herds, in the middle of the night—. These actors might portray people with limited or null access to education or academic instruction living under an absolutist regime. Consequently, the portray of the creation of the fallacy is expositive and commanding avoiding questioning.

However, eleven centuries before, Text 2 (1077) is produced. It occurs sixty-three years after the East-West Schism (1054) which segregated

Eastern Orthodox Church and the Western Catholic Church. A direct allusion to this event might be found in

> “True, born is in lands
> that one who, in peace and in war,
> Lord of all must be from the East
> to the West” (anonymous, 1117)

This schism should shake the believes of the Christian community, questioning bases and values. In the text, the narrators are the Three Kings, Wise Men whose clothing represent their power, and who must have achieved wide knowledge and trained their brains to question and reflection, and this is exactly what they do in the text.

The process in Text 3 found mainly differences with the previous two samples; more than differences, this phenomenon could be a re-formulation. Furthermore, competing with the original main figure of the Christian Christmastime, Baby Jesus within the Nativity, the description by Moore of St Nicholas —"dressed all in fur, a bundle of toys flung on his back, cheeks like roses, nose like a cherry, chin as white as the snow” (Moore, 1823: 33-40)— persists today as the main figure of the Anglican Christmas. Clearly, the re-formulation of the traditional image of the fallacy is produced by these re-formulations of words with semantic charge, which will later become new symbols within Christmastime Discourse, by employing the multisemiotic effect of the poetry.

Text 4 scene 1 is an expositive/argumentative message with a 69% of items with high semantic charge, possibly because it settles the re-formulation of Christmastime which bare message exclusively focuses on Human Love. Moreover, explicit sex images and attitudes in Text 5 contribute to the visualisation of this type of human relationship somehow legitimating it when situating it together with more conservative forms of Human Love. Besides, the re-formulation of the popular pop song into a Christmas Carol serves, in fact, as the link with Christmastime. It is masterly done by the next scene 2. In order to capture the audience’s attention, the author makes the actor to repeat the part of the new carol where he must change the word Love by the word Christmas. Mack himself apologises saying that “It is just I know the old version so well, you know”; his manager Joe

responds: “Well, we all do. That’s why we’re making the new version”.

The socio-cultural context at the beginning of the twenty-first in the UK might set up the grounds of the message of this film. The secularisation of the society from 1960s, the socially accepted sexual relationships might appear together with the politically correct respect for the increase of religions other than Christian. Also, the consumerism of the twentieth century, attached to the capitalism, might promote the shift of connotations of Christmastime.

If the number of inputs is of remarkable importance when spreading an argumentation, the film closing scene retrieves the shots of the opening scene in a multiscreen with the soundtrack sounding. There is no need of more inputs to retrieve and to fix the re-formulation of Christmas in the unconscious of the audience.

In Text 5, soft toys contribute to creating the sense of safety, comfort, and loveliness, appealing to the tactile mode . The sense of security and protection attached is suggested by the original music as the soundtrack “Someone to Rely on”. This feeling might be positive towards a relaxing approach of the audience when introducing the final goal of the advert: to highlight the commercial bias of Christmastime. This new connotation is clearly the goal of the last sample Text 5. Therefore, already observed in the closing declarative utterance of Text 4 scene 2, the commercial link to Christmas appears to be the main aim of this sample text when, amongst the only three written utterances, it is placed by the end of the advert.

Nonetheless, this process of capitalisation might be easily interiorised because it is implicitly within Christmastime tradition. The concept of *gift* is always present —implicitly or explicitly— in all texts selected, such as, the symbolism of gold, incense, and myrrh of the Three Kings; toys and sweets in Moore; messages of love in Curtis; or giving things in John Lewis Advert. With the common ground of giving presents, it has been observed the process by which this original religious concept of Christmas has been changing across centuries to a celebration of human love relationships. Then the equation might be simple, and the next step might be linking Human Love with Giving Presents, already

explicit in Christmastime Discourse from its creation in AD 80. Therefore, the last sample text (2013) sent a direct command to consume/buy products/things to express this human love to friends/relatives to whom one feels this human love for. In other words, this advert just had to retrieve a traditional cultural aspect of Christmas, by showing the last binary in the allusion to the considerable business of Christmastime, boosted across the current capitalistic era: Human Love and Consumerism under the umbrella of Christiantime symbolism.

The manipulation of social assumptions within a particular cultural community, or even global one, might be the clue. When observing it from the perspective of a socio-linguistics critical approach van Dijk draws our attention to that 'most manipulation (…) takes place by text and talk' (2006, p.360). Texts might be regarded as one of the main tools to acculturate societies. Culture is a way of programming minds and acculturation is the 'process by which individuals or societies are imprinted by a culture or by certain aspects of it' (Hofstede, 2001, p.11); the net of semantic relations analysed within the texts selected shows how symbolic words have been used amongst centuries supporting social values to persuade, manipulate and spread ideologies.

Therefore, this Multisemiotic- Cultural approach might be proved to be useful to answer why the fallacy of Christmastime has endured through the ages. Ancient pagan celebrations of the winter solstice, such as *Zagnuk* (Mesopotamia, Sumeria, Babylon), *Mean Geimhridh* (Proto-Celtic), *Yule* (Viking) *Deus Sol Invictus* (Rome), were gradually replaced by Christian elements until the Middle Ages based on the Councils of Nicea (325 A.D. and 787 A.D.) and the Council of Trent (1545) which aimed to implant the Gregorian calendar. Despite the length of this paper, further work will be desirable to cover in depth historic documents and sources. Nonetheless, it is important to highlight the relevant presence of Christian signs in politics and this paper wants to underline this presence to provide a more rounded understanding of the ideological connections of Christmastime symbolism. Ecclesiastical power shared its hegemony with absolutisms and later their hegemony was usurped by their capitalist successor. The same symbol, therefore, has been exploited by three powers. Firstly, the symbol of Christmas has

been used in support of the Christian church as could be observed in numerous sermons and religious documents. Secondly, absolute monarchies and dictatorships employed it to legitimise their rights, —amongst others, it could be observed since King Edgar's anointment in 973, the rite by which a monarch receives two powers: political and religious—. The pretended direct connection God-Monarch/Dictator has been used in all ages. This connection can be observed in epic works, in dreams where God exhorts the monarch to lead his realm —Alfred I in Asser's *Life of King Alfred,* 893— with Pope's ironic replica of mock-epic works, where the mock-heroine is warned by a supernatural creature —*The Rape of the Lock* (Canto I, 1712) —; the deified image of the monarchs —as the paradigm of this divinisation, the Virgin Queen, Supreme Governor of the Church, new Act of Supremacy (1559) —; or the more specific use of Christmas symbolism in coronations or royal surveys were dated on Christmas Day —William I, crowned on 25th December 1066 and the *Domesday Book*, a survey of population, households and properties as a parallelism with the censorship by Herod, ordered again on 25th December (1085) —. Thirdly, from the 19th century with the arrival of the industrial revolution, the same Christmastime symbolism has been employed to serve the power of capitalism.

Upon analysis, it appears clear that Christmastime symbolism, for a majority of people, has undergone a change from a purely spiritual-centred approach to a human-centred one, and has morphed into a purely commercial-centred machinery. These changes reflect the socio-politico-economical shifts and the cultural values they have endorsed over centuries; ecclesiastical power has been usurped by its capitalist successor. The same symbol, therefore, has been exploited by powers supported by opposing ideologies. The Totem of Christmas has been used in support of the Christian church and/or absolute monarchies or dictatorships while similarly the same Christmastime Totem is now employed in support of the power of capitalism.

## 6. CONCLUSIONS

This paper has given an account of Christmastime Discourse: the creation of Christmas as a Totem Word; the modification of its connotations by words with high semantic charge and symbolic words; and the cultural reasons for the widespread use of its symbolism supporting this social fallacy across centuries. The analysis of semantic relations shows how this social fallacy has been used highlighting certain values to persuade, manipulate and spread ideologies. In other words, this paper has covered what, how, where, and why fallacies work within discourse based on Christmastime Discourse across centuries.

This paper has exposed that Christmastime might be categorised as social fallacy since there is no scientific evidence which could support its argumentation. However, this argumentation has been accepted as correct during almost twenty-one centuries. Cognitive bias, acting as mental shortcut within the observational social learning process, has made possible the settlement of this general assumption by its symbolic word in human brains. In the specific case of spreading the social fallacy of Christmastime, the number of times people receive the same input through a variety of channels and multisemiotic modes, almost two months before the 25$^{th}$ of December is countless, such as the ornament of the streets, commercial advertisements, demands from charity associations, school projects, films, or sermons at churches. This paper also agrees that discourse is a main instrument manipulate, alter, and control cultures.

Besides, a qualitative change in the message itself has no doubt. The shift is due, on the one hand, to the different genres Christmastime Discourse has been used over centuries. The fallacy has been spread by using the most fashionable expression of literary and non-literary texts according to each specific epoch. For instance, oral narratives, sermons and their posterior written texts were the basis of ancient mythological or even historical events; later, not only official documents but also pieces of drama, poetry, film, lyric and advertisement have been of remarkable impact on the audience's opinion. Christmastime fallacy has been using all these channels in a multisemiotic use of different modes, and this paper has been covered analyses of samples of all of them in a diachronic order.

The semantic analysis of this selection of texts has confirmed 'Christmas/Christmastime' as the Totem Word. This paper has explored the importance of words with high semantic charge and symbolic words to boost a Totem Words reinforced by multisemiotic modes. Findings from these analyses also suggest that some of these lexical items have been converted into symbolic words across centuries; but not all of them. Amongst Christmastime Discourse, some symbolic words might have been borrowed from other Discourses, such as God, Lord, The Three Kings/ St. Nicholas, Angel or Glory —religious Discourse—; Truth and Peace —philosophical Discourse—; while other symbolic phrases have developed specifically from Christmastime Discourse such as the phrases Happy /Merry Christmas or Happy New Year. Nonetheless and with no doubt, above all of them one word has become particularly symbolic which is Christmas. Therefore, this paper selects Christmas as the most representative Totem Word of Christmastime Discourse, because Christmas is the unique word which represents the symbol and the symbol itself is unique although permeable to the influences of its culture surrounded.

Moreover, this paper could explore its creation. The data selected has exposed the shift of semantic fields; their new items imprinted different connotations its symbolism word across centuries. New connotations replaced old connotations of the symbolic word Christmas, as the results of this study indicate. The original Christmastime Discourse was spiritual-centred and has evolved to a human-centred Discourse and this tendency ended up in a voracious consumerism. The content of the message has undergone a change and the duality of symbolisms supports its survival across centuries that had moved from the Divinity to human beings and consequently to human centred current fundamental binary: Human Love —and sex— and Consumerism. Tracing words within their social environment, this paper undercover the construction fallacies to easily be spread and accepted on the common ground of cultures.

Therefore, currently two main symbolisms coexist in one Totem Word. One symbolic word, Christmas, serves two well differentiated or even antagonist ideologies (Christianism and Capitalism). Moreover, by

observing the evolution of Christmastime Discourse the evolution of the institutional power has been observed. Observing the changes on the semantic fields of Discourses across centuries will determine who leads the hegemony. The hegemony changed from the ecclesiastical and absolutist powers to the capitalistic power and, curiously, Christmastime symbol is still used in support of all of them.

Thereby, there is some evidence to suggest that the symbolism of Christmastime has been carefully constructed. This might be the reason why Christmas Day speeches are performed not only by priests of different churches, but also by monarchs and different political leaders with different political positions all over the world. These performances currently coexist with omnipresent commercial performances. Christmastime symbolism is deeply settled on the common ground of global culture that there is no need to repeat its meaning; just one symbolic word, Christmas, is enough to activate its power of evocation; its numen is so powerful that it instantaneously activates all meanings added to the symbolic word across centuries. This variety of meanings covers a variety of individual approaches to Christmastime; individuals could therefore choose the one that better fits them, such as religion, spirituality, divinization of political leaders, human love, family relationships, gifts, charity, holiday, infancy, toys or just business.

## 7. REFERENCES


Anonimous. El Auto Sacramental de los Reyes Magos. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01372708666804614200802/p0000001.htm#I_1

Aristotle. 2012. On Sophistical Refutations. South Australia: eBooks@Adelaide. The University of Adelaide Library. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/au/

Aristotle, 1984. Rhetoric. Editorial Gredos.

Asser, 2007 The Life of King Alfred. Northvegr Foundation. http://web.archive.org/web/20100410134829/http://www.northvegr.org/lore/alfred/index.php

Austin, J.L., (1975). How to do things with words. Second Edition. Eds. J.O. Urnison and Marina Sbisà. Harvard University Press.

Bandura, A., 1962. Social Learning through Imitation. University of Nebraska Press.

Bobzien, S. 2008. Ancient Logic. The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Edward N. Zalta (ed.). http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/logic-ancient/

Borges, J.L. 1998. Obra Poética. Alianza.

Brain, C, Russell, J. and Smith, K. 2009. Psychology. Pearson Education Limited.

Cameron, D., 2001. Working with Spoken Discourse. Sage Publications Ltd.

Carney, T. F., 1972. Content Analysis; a Technique for Systematic Inference from Communications. University of Manitoba Press.

Cook, G., 2009. Discourse. Oxford University Press.

Curtis, R., 2003.Love Actually. Script. http://withmusics.blogspot.co.uk/2008/12/love-actually-script.html

Deyermond, A.D., 1986. El "Auto de los reyes magos" y el renacimiento del siglo XII. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/09/aih_09_1_017.pdf

Eco, H., (1979). Semiotics. Indiana University Press.

Enciclopaedia Britannica. Enciplopaedia Britannica Ltd. http://www.britannica.com/EBchecked/topic/44690/auto-sacramental

Enciclopaedia Britannica. Enciclopaedia Britannica Ltd. http://www.britannica.com/EBchecked/topic/574750/Act-of-Supremacy

Emrich, D., 1972. Folklore on the American Land. Little, Brown and Company.

Fairclough, N., 1989 [2nd ed 2001]. Language and Power. Pearson Education Ltd.

Fairclough, N., 1992. Discourse and Social Change. Polity Press.

Foucault, M., 1972. The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language. Blackwell.

Fowler, H.W. 2004. Modern English Usage. Oxford University Press.

George, F.H., 1967. Semantics. The English University Press Ltd.

González-Vinuesa, L. (2022a). "Princesa Wallāda bint al-Mustakfī desde el análisis crítico del discurso semántico-cultural". Monograma. Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento. 2022, Nº 10, pp 180-197.

González-Vinuesa, L. (2022b). "Enero 2021 'Guerra' en el relato inglés contra la UE sobre la vacuna de la Covid en el RU post-Brexit: Modelo de análisis crítico del discurso semántico-cultural" en "Discurso en Época de Pandemia" (en proceso de publicación).

González-Vinuesa, L. (2022c) (21-29 March 2022). Desde la Filosofía del Lenguaje a la Falacia. Module Filosofía del Lenguaje Seminar, Semester 2. Filología Hispánica BA (Hons). University of Córdoba.

Prieto, J.A. y Gómez, M.J. (1998). The ways of the Word. Universidad de Huelva Publicaciones.

Griffiths, M.D., 1994.The Role of Cognitive Bias and Skill in Fruit Machine Gambling. Plymouth: British Journal Psychology. The British Psychological Society. http://homepage.ntlworld.com/gary.sturt/A_Level_Psychology_PM_Griffiths_Pres%5B1%5D.ppt

Hamblin, C.L., 1970. Fallacies. Methuen & Co.

Hansen, H.V. (2002). The Straw Thing of Fallacy Theory: The Standard Definition of 'Fallacy'. Springer.

Hoey, M., 1991. Patterns of Lexis in Text. Oxford University Press.

Hofstede, G.H., 2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours and Organizations Across Nations. Sage Publications.

Jakobson, R., 1960. Linguistics and Poetics. T.A. Sebeoc.

Jeffries, L., and McIntyre, D., 2010. Stylistics. Cambridge University Press.

John Lewis. 2013. Christmas Advert. http://www.telegraph.co.uk/topics/christmas/10435882/John-Lewis-advert-song-2013-by-Lily-Allen-wrong-song-wrong-sound-wrong-singer.html

Johnson, R.H., 1996. The Rise of Informal Logic. Vale Press.

Johnson, A., 2008. Solving Stonehenge: The New Key to an Ancient Enigma. Thames & Hudson.

Jürgen, F.G., 2006. Mitos Griegos. Herder.

Keane, 2004. Somewhere Only We Know. http://www.azlyrics.com/lyrics/lilyallen/somewhereonlyweknow.html

Mahoney, K., 2014. Latdict. Latin Dictionary and Grammar Resources. http://www.latin-dictionary.net/definition/20254/fallacia-fallaciae

Mitchell, W., 1986. Iconology: Image, Text, Ideology. University of Chicago.

Mooney, A.; Peccei, J.S.; LaBelle, S.; Heriksen, B.E.; Eppler, E.; Irwin, A.; Pichler, P.; Preece, S. and Soden, S.; 1999. Language, Society & Power. An Introduction. Routledge.

Moore, C., 1823. A Visit from Sant Nicholas. The Random House Book of Poetry for Children Random House Inc. http://www.poetryfoundation.org/poem/171924

Moreno, J., 2009. Theory of Literature. Universidad de Sevilla. Unpublished.

Palmer, J.J.N., 2007. Domesday Data. Domesday Book. University of Hull. http://www.domesdaymap.co.uk/

Platón, 1872. Obras Completas. Edición de Patricio de Azcárate.

Pope, A., 2014. The Rape of the Lock, canto I. Poetry Foundation. http://www.poetryfoundation.org/poem/174172

Richardson, J., 2007. Analysing Newspapers. Palgrave MacMillan.

Sartre, J.P., 1943. ¿Qué es la Literatura? Editorial Losada.

Schiffrin, D., 1994. Approaches to Discourse. Blackwell Publishing.

Stubbs, M., 1983. Discourse Analysis: the Sociolinguistic Analysis of Natural Language. Blackwell.

Taylor, C.C. and Lee, M.K., 2014.The Sophists. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Edward N. Zalta (ed.) http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/sophists/

The Bible: contemporary English version, 2014. Harper Collins Publishers. http://www.biblegateway.com/passage/?search=Luke+2:1-14&version=ESV

Van Dijk, T., 2006. Discourse and Society. Sage Publications. ARTICLE 359 http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20manipulation.pdf

Van Dijk, T., 2008. Discourse and Context. Cambridge University Press.

Van Leeuwen, T. (2005). Introducing Social Semiotics. Routledge.

Vetere, F.; Smith, J.; Gibbs M., 2009. Awareness System. Phactic Interactions: Being Aware and Feeling Connected. Springer. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-84882-477-5_7#page-1

Volišnov, V., 1929. Marxism and the Philosophy of Language. Harvard University Press.

Walton, D., 1991. Hamblin on the Standard Treatment of Fallacies. Cambridge University Press.

Ward, G. and Birner, B., 2006. Discourse and Information Structure. Northwestern University.

Westminster Abbey. 2012. The Chapter Office Westminster Abbey. http://www.westminster-abbey.org/our-history

# "MIGRATION" IN BRITISH POLITICAL DISCOURSE 1995-2016: A SEMANTIC-CULTURAL CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

LUZ GONZÁLEZ-VINUESA
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCTION

This study addresses the impacts of migration, particularly by observing *Migration* from a semantic perspective of the word itself within its discursive formulation. *Migration* has undoubtedly suffered a shift in its meaning in a short interval of time in the UK, from EU project to before and after Brexit. The shift of meanings can be observed when tracking the net of words with high semantic charge that this symbolic word — Totem Word from now on— is surrounded by within discourse. This research is based on a diachronic interpretation of sample speeches where the word *Migration* appears and the relationship with ideologies and their implicit cultural tendencies.

This paper investigates Political Discourse and theories of language change and manipulation which helps me to explore the shift of the connotations of the word *Migration* under the perspective of Critical Discourse Analysis and the Semantic-Cultural approach. *Migration* will be explored in British Political Discourse. It also explores theories of culture and ideologies, considering current and coexisting tendencies. The shift of the connotations of *Migration* as a Totem Word will be observed as well as the net of words that this Totem Word is surrounded by, and the use of rhetoric tools in British Political Discourse 1995-2016. The methodology selected is based on the collection of quantitative data. Under the perspective of the CDA, the Semantic-

Cultural approach permits the discussion of results under the different cultural tendencies. It has been focused on Conservative and Labour discourses during Europeanisation, and the UKIP reaction, and the latter Conservative evolution[182], which came under substantial criticism for its adaptation to Hard Brexit. They are contrasted with ideologies and the cultural paradigms implicit in them towards finding the answer to the research questions below. Concluding remarks will acknowledge limitations of this paper and will offer further recommendations.

## 2. OBJETIVES

- Firstly, how has the political interpretation of *Migration* evolved from Europeanisation to Brexit discourses? El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el
- Secondly, is there any evidence for the reduction of cultural binaries of British Political Discourse?
- Thirdly, how far has the migration debate lead to the reconstruction of cultural binaries in contemporary Britain?

## 3. METHODOLOGY

Towards Political Discourse, this study moves within two methodological frameworks. Firstly, discourse theories will help us to understand how the connotation of a word can be manipulated within Political Discourse. Secondly, theories of culture will help investigating coexisting ideologies and the evolution of the word *Migration*: *Eurocentrism and Nationalism* and their respective cultural tendencies *transculturality* and *monoculturalism*. Also, based on recent research, this paper would offer possible explanations for this manipulation within these ideological and cultural current binary forces.

[182] 4.2.1. Conservative - Major 1995 4.2.2.; Labour Reaction - Blair 2004; 4.2.3. Conservative - Cameron 2015; 4.3.1. UKIP Reaction - Farage 2015; 4.3.2. Conservative Reaction Rudd Nov 2016.

### 3.1. Theories of Language and CDA

The methodology this study has selected is based on the collection of quantitative data (Bell, 2005; Burton *et al*., 2014) and refers to CDA levels of discourse i.e.: semantic net, semantic fields and rhetoric (van Dijk, 2008). Rhetoric figures and tropes are extracted from speeches (such as: metaphor[183], image[184], prosopopoeia[185], synecdoche[186], ellipsis[187]) since they are remarkable tools (Charteris-Black, 2005; Fairclough, 1989) also towards persuasion when constructing political discourse.

Therefore, this subchapter is about how language could be used to spread and manipulate ideology (González-Vinuesa, 2022). This paper analyses *Migration* in Political Discourse under the perspective of the CDA since it aims to systematically explore relationships between discursive formulation and social processes (Fairclough, 2010; Gangitano and Martin, 2016). These processes can modify the meaning of a word bringing new connotations.

At the same time, the Semantic-Cultural approach permits the observation of a Totem Word by observing connotations added within its contemporary culture. Following previous studies (González-Vinuesa, 2022a, 2022b, 2022c), connotations can be manipulated by different strategies. Aristotle states that "arguments turn into names only (...) we use their names as symbols instead of the arguments" (Aristotle, 2012, p.2). I would argue that *Migration* implies a powerful symbolism because of its remarkable power of evocation, although permeable to contemporary socio-political-cultural influences.

The symbolism of a Totem Word might be interpreted depending on the net of words which it is surrounded by. Scholars highlight the crucial role of the words in the process of social acculturation (Hofstede, 2001).

---

[183] Metaphor: rhetorical figure which identifies a real term with a figurative one.

[184] Image: trope by which the figurative term evokes the real meaning.

[185] Prosopopoeia: rhetorical figure which attributes human actions to things.

[186] Synecdoche: trope which names just a part to mean a whole.

[187] Ellipsis: rhetorical figure of diction which omits lexical parts of the sentence.

For this paper, words have a crucial role in the process of indoctrination and propaganda to serve particular political powers (Plato, 1878; Aristotle, 1984; Marx (Volišnov, 1929); Fairclough, 1989; Foucault, 1972; Van Dijk, 2008). Discursive formulation plays a crucial role within social processes, and so do the words.

### 3.2. Political Discourse

The Totem Word *Migration* shows important presence in British discourses[188] and particularly in Political Discourse (Katwala and Ballinger, 2015). However, its connotations have remarkably varied. If Political Discourse reflects the discourse of power (Van Dijk, 2001), this paper focuses on the discourse of the political groups which aims to maintain, or even to obtain, the power from 1995 to 2016 —such as Conservative, Labour and UKIP—.

Political Discourse uses different techniques to polarize themes into good or bad. The use of pronouns (I –we) (they-them) also serves to mark differences between and to uncover the actors of the message. Political Discourse also uses rhetoric techniques to encrypt information (Charteris-Black, 2005 in Gangitano and Martin, 2016). Amongst rhetorical devices, enumeration refers to the accumulation of words related to one concept. It could be *ascendant* when the list of meanings provokes an increasing intensity of feelings. I would argue that this shift can be observed within the evolution of the word *Migration* within the sample texts selected in this paper.

## 4. RESULTS

Exploring *Migration* within the British Political Discourse, it has been found that the day after the Referendum, the journal BBC Mundo comments on Brexit results: “el resultado sugiere además que las preocupaciones sobre los niveles de migración al Reino Unido en los últimos 10 años y su impacto pasado y futuro eran más generalizadas y

[188] British National Corpus a total of 1.317 per mil.

arraigadas de lo que se sospechaba" [189] (El Mundo, 2016, no page). The London School of Economics and Political Science published that "in August 2015, thousands of Poles marched on Westminster to vent their frustration. The roots of such treatment are as much attributable to the economic inequalities between Poland and the UK, negative media stereotypes, and anti-migrant political rhetoric, as to Poles' partial belonging to western-driven ethnic and cultural norms" (LSE, 2016, no page). Therefore, there might be evidence of concerns about migration in the UK society before the EU referendum.

On the other hand, research conducted by Korkut, et al. (2013, p.1) holds the view that the *Migration* discursive formulation "frames the divulgation of the message by political parties, interest groups, epistemic communities or the media, contributing to setting the boundaries of the acceptable discourse about migration". The message is disseminated by political and substantial social actors as key social role-models (Aristotle, 2012; van Dijk, 2001; Korkut, et al. 2013). "This deserves our attention as policies and political rhetoric on immigration have substantial consequences for public life" (Korkut, et al. 2013, p.1). These researchers also say that not many scholars have been studying the discursive formulation of *Migration* in political contexts. In this paper, this deserves attention because of the cultural implications of this discursive formulation; in other words, I explore the cultural tendencies implied in the evolution of the word *Migration* in the political discursive re-formulation from 1995 to 2016; particularly, this is crucial since there is little research about this relationship and the shift of cultural structures developed within the Political Discourse of contemporary Britain.

Regarding implications of Theories of Culture and Ideology, it has been observed that some scholars have been alerted about this shift affecting the evolution of culture. A theoretical framework of theories of culture helps to explore cultural tendencies implicit in the ideologies in Britain from 1995 to 2016. The UK might be experiencing a dichotomy of forces within the Europeanisation process from mid-20$^{th}$ (Rings, 2016).

[189] Results also suggest that concerns about levels of migration to the UK over the last ten years, its past and future impacts were more generalised than guessed.

He is certainly right in arguing that two contradicting ideologies might be in the arena. Forward to Transcultural Eurocentrism and back to Monocultural Nationalism both have in common *Migration* as one of their key concepts within their mutual speeches.

On the first of January 1973, Britain joined the EU. The implementation of Policies safeguards the rights of free movement. "…migration is a constitutive force within and of capitalist societies (...) the state is a mediating institution, especially in the case of international migration" (Robert Miles, 1993 p. 112 quoted in Morgan, 2016). "Migrants are worth more to the UK economy than North Sea oil" (Koser, 2007, p.10). Within the interpretation of the sample texts selected, this positive connotation of *Migration* might be observed in Blair's Speech (2004): "Britain as a whole is immeasurably richer –and not just economically – for the contribution that migrants have made to our society. Our literature, our music, our national sporting teams, all bear the indelible impact of centuries of migration". Therefore, during the time of the EU project in the UK, *Migration* was clearly rooted to welfare and economic growth.

According to Ladrech (1994, p.17), *Europeanisation* is mainly an "organizational logic of national politics and policy-making". From an economic necessity, it seems to be stuck in developing both ideology and culture (Rings, 2016). To make this politics settled and internalized by European citizens, individual European cultures should evolve towards a common transcultural one. *Transculturality* "captures more adequately de sense of movement and the complex mixedness of cultures in close contact, and better describes the embodied situation of cultural plurality lived by many individuals and communities of mixed heritage and/or experience" (Benessaieh, 2010, p.16). It could be said that this concept of *transculturality* might be the last, sophisticated, and desirable step in a cultural process within any compound of intercultural identities (as in the USA or the 20th century USSR) and, therefore, for this paper, this last step of "cultural hybridity" (Bhabha, 1994, p.5) is regarded as the consequence of the transcultural Europeanisation process. Rings has observed an "unavoidable shift from monoculturalism to transculturality" (2016, p.5). This paper might have

found evidence of this shift and its role in the reduction of cultural binaries in British Political Discourse. This shift might be observed within the interpretation of the sample speeches from Major (1995) to Cameron (2015).

On the other hand, some scholars have claimed the lack of real cultural implications that Europeanisation shows in its ideology of Eurocentrism. Interestingly, the Europeanisation project has been focusing on the economic aspects and paid little attention to European cultural identity, fundamental to glue the different identities of the countries which comprise Europe. Concerns arise amongst scholars since culture is a set of beliefs, values and behaviours and a collective programming of the mind (Hofstede, 2001). Benessaieh argues that there is recurrent debate which opposes "nationalism, cultural diversity, conflict and cultural change" (2010, p.14). "It is therefore very legitimate to ask which tendencies are here to stay and develop further: monocultural or transcultural approaches?" (2016, p.25). I would argue that this gap in European identity and culture could affect the retrieval of national identities and culture because people need to feel part of a community and the EU could not offer it.

This gap, together with the economic crisis, changed this Europeanisation tendency. Other scholars have observed a moving back to monocultural *nationalism*. *Nationalism* is defined as "loyalty and devotion to a nation", especially "a sense of national consciousness exalting one nation above all others and placing primary emphasis on promotion of its (mono)culture and interests as opposed to those of other nation or supranational groups" (Merriam Webster 2016:1). Referring to *Nationalism*, Brubaker states that "Europe was supposed to be their graveyard at the end of the twentieth" however "Europe has been moving back to the nation" (1999, p.1). *Monoculturalism* might be regarded as the paradigm of the culture implicit in nationalism. The former is defined as a negotiation of identities or a paradigm of assimilation of the national as opposed to the exclusion of any other culture (Herder, 1989[1978]-91 cited in Rings, 2016, L.2). Therefore, this paper seeks evidence of monocultural nationalistic features within the sample texts interpreted.

Recent research conducted by Katwala and Ballinger has investigated the possible reason for this politico-cultural shift. “The linked argument that concern with immigration peaks at times of economic insecurity when people look for a scapegoat” (2015, p.14). On the other hand, it is said that this Totem Word *Migration* might bring other negative connotations rooted to the ancestral fears (Chovancova, 2016) facing Others invading our territory, fear of the Other to usurp benefits, housing, jobs, etc. This negative connotation might be appropriate in the context of European and Global economic crisis since everybody can be on both sides of the spectrum: welcome vs fear of foreigners. Katwala and Ballinger (2015, p.50) states that “parties with a broadly pro-migration public reputation are always going to struggle to be trusted on the issue by those with the toughest anti-immigration attitudes”. Results on the EU referendum 2016 showed a tendency to right-wing after a campaign mainly based on problems derived from immigration. Therefore, Conservatives would be forced to retrieve back their lost voters. Within the interpretation of the sample texts selected the shift of their bare messages (González-Vinuesa, 2022a, 2022b, 2022c) can be observed even within the Conservative Party. This party was traditionally linked to pro-immigration within transcultural Europeanisation. However, it has come under substantial criticism for its adaptation of right-wing speech. Therefore, this paper seeks to find evidence of this shift to Hard Brexit in Rudd’s Speech (Oct. 2016) and its role in the reconstruction of cultural binaries in contemporary Britain.

1. Towards transcultural Europeanisation. This subchapter examines Major, Blair and Cameron’s speeches. According to Rings “it is worth questioning scholarly assumptions of an unavoidable shift from monoculturalism to transculturality in the context of enhanced Globalisation and international mass migration” (2016, p.25). The aim is to observe whether these speeches might be framed within the Europeanisation tendency.

   John Major on 'assimilation' from monocultural to multiculturality. An expected cultural development to transculturality might be observed within Major-Blair-

Cameron discourses because they cover a period of twenty years within Europeanisation. In Major (1995), multicultural features might be identified. Multiculturality happens when people are confined in Communities with cultural separatism; they respect each other but there is no interaction (Bhabha, 1994). This relationship with the *Others* (the immigrants) can be observed in "Czechs, Poles, Hungarians, and others, now liberated from Communist dictatorship (...) knocking on the door to entry" (image of politeness); therefore, there might be features of multiculturality. However, for this paper, also monocultural features could be found. It implies the promotion of one's nation "culture and interests as opposed to those of other nation" (Merriam Weber, 2016, p.1). "We want to tie them into the democratic family of nations to our British interests: a further guarantee that our children and grandchildren". When observing the *Self*, the speech might show the aim from the monoculture to be assimilated by the foreigner since *assimilation* is the process by which migrants absorb and integrate the new culture (Rings, 2016). "To tie them into a family" (metaphor/image) would highlight the interest to emphasising this monocultural nationalistic aim.

Also, monocultural features might be recognised in "only twenty years ago Greece, Spain, and Portugal –new partners in Europe- were ruled by men in dark glasses and epaulettes. Now these countries are secure in the European Union. In a few years' time –thanks in large part to British policy (...) now liberated from Communist dictatorship". Here Major positions Britain as the guarantor of freedom. Context is always important when analysing the shift of meanings (Morgan, 2016; Gangitano and Martin, 2016); at this time of the Cold War[190], it was crucial to attract countries into a western democratic and anti-communist bloke in: "Because it's in our British interest: a further guarantee that our children

[190] Cold War: After World War II, 1947-1991. Political and military tensions between the Capitalist West and the Communist East.

and grandchildren will never face the conflicts that cost the lives of so many of our fathers and grandfathers": this antithesis[191] emphasises the justification. This together with the use of metaphor/image/prosopopoeia about these countries in: "ruled by men in dark glasses and epaulettes" might be interpreted as an attempt to attract these countries into the Western Block rather than to admit these countries respecting their own political backgrounds.

**2.** Blair: from multiculturality to interculturality**.** Labour Reaction —Multicultural features— can be also observed in the treatment of the interrelationship Self- Others: "Britain as a whole is immeasurably richer –and not just economically, for the contribution that migrants have made to our society. Our literature, our music, our national sporting teams – all bear the indelible impact of centuries of migrations". Ellipsis (i.e.: *our music* instead the work of British musicians) and prosopopoeia (*Britain is richer*) might try to emphasise a multicultural message by imprinting power of suggestion, energy, and fluency to the text.

Also, the position of the *Self* -personal pronoun "we" and possessive adjective "our"- might be directly related to the positive effect of the *Others* within the country. In line with this, the same speech might show therefore an inclination to intercultural features; amongst other definitions and to this paper, interculturality might be defined as the "interpersonal interaction between members of clearly distinguished cultures" (Schulze-Engler, 2002, p72f, quoted in Rings, 2016, L.2). "We've avoided ghettos and Jim Crow laws or anguished debates about religious dress codes (...) in a much more diverse society". Here, Blair directly addresses solutions to intercultural clash. Moreover, he portraits Britain as guarantor of freedom, democracy, integration, and diversity. Thus, the speech might be interpreted as a step-up to

[191] Antithesis: rhetoric figure of thinking which opposes two contradicting terms, in similar syntactic structure, to emphasise an idea.

interculturality, and this progression might mirror another step-up in the next speech.

3. Cameron: from interculturality to transculturality
   Conservative – intercultural/transcultural speech in Europeanisation process- Cameron 2015. Remains of interculturality could be found when Cameron says talking about a second generation of immigrants: "when their children feel so loyal to his country, put on a uniform and defend it, raising aspiration"; however, the following step-up to transculturality might also be observed. Benessaieh states that transculturality "captures more adequately de sense of movement and the complex mixedness of cultures in close contact, and better describes the embodied situation of cultural plurality lived by many individuals and communities of mixed heritage and/or experience" (2010, p.16). The speech continues to "no passive tolerance, defend our children (immigrants) from FGM, radicalisation. NHS for everybody and schools" (ellipsis and prosopopoeia); "the proudest multi-racial democracy on earth' (metaphor/ image); the use of the possessive adjective in "*our* children, British children"; and the explicit key words *freedom, democracy, integration, equality, and diversity* in a semantic net contribute as a whole to this continuity on the speech which might show the counterpoint to transculturality.
4. Back to monocultural Nationalism. "Although there is clear evidence of an increasing process of cultural hybridization, there are also many examples of growing xenophobia" (Rings 2016, p.26). In this context, a second tendency might be observed within the semantic net of the Totem Word *Migration*: the tendency going back to monocultural nationalism. Research conducted by Katwala and Ballinger (2015) states that UKIP necessity of votes focused on the strategy of nationalism because parties with anti-immigration approaches are more popular and "the linked argument that concern with immigration peaks at times of economic insecurity when people look for a scapegoat" (ibid, p.14).

According to Chovancova (2016), as human beings, we all may have antagonistic feelings towards the *Others*: solidarity vs fear. It is therefore easy to exacerbate one of these feelings depending on the context. This paper has found the Totem Word *Migration* suddenly surrounded by negative words within a negative semantic net (such as: "crime", "domestic violence", "rape", "FGM", "British youth unemployment", or stealing "benefits". Housing benefits or NHS budget started being used as warhorses of the new parties to flame nationalist ideology. Also, the slogan *Britain First* synthesised the claim of the *Self's* rights. Then, the concept of *Migration* might have shifted to negative connotations affected by a negative semantic net as follows:

5. Farage: monocultural Nationalism. UKIP Reaction: reaction in monocultural nationalism - Farage 2015. In this speech it is interesting to highlight that "la integración superficial de elementos críticos es un método frecuentemente utilizado para proteger los discursos oficiales que están en peligro de perder su apoyo popular" (Rings, 2010, p.54). These superfluous critical elements can be observed in the figures cited, i.e.: "there have been an astounding 27,500 arrests in (...)". Therefore, the speech turns more verisimilar by offering superfluous figures. On the other hand, the shift to monocultural nationalism was yet highlighted by Brubaker (1996). In this speech, it is interesting the shift of the semantic net into crime, burden and benefits. This is supported by the use of the rhetoric figure of enumeration describing negative personal aspects related to *Migration*: large families, stealing jobs, stealing benefits or criminal gangs. Features of monocultural nationalism can therefore be observed in the *Others*: "Romanian crime wave, 27,500 arrests. 92 per cent of ATM crime is committed by Romanians: we should not welcome foreign criminal gangs. Family of mum: dad and three children. Get a Job and child benefit for his three children. What an incentive. What a draw. What a pull factor, as they call it in immigration circles". In the *Self*: "We, the

host country, is strapped for cash"; "decent citizens"; "youth unemployment is at a million"; "NHS is groaning". "Deficit is a burden on every family"; "do not prolong the agony"; "sent back to Bulgaria or Romania"; "Britain First". There is no reference to *Migration* except within semantic fields of crime or economic opportunism. The nation and British citizens are portrayed as suffering consequences. There is evidence of exclusion of the *Others* (Herder, 1989) and "growing xenophobia" (Rings, 2016, p.26). Therefore, the separatism between the *Self* and the *Other* is remarkable and could be framed within the nationalistic aim.

6. Rudd: monocultural Nationalism. Conservative Reaction after Brexit (Hard Brexit) – Rudd Nov 2016 –monocultural nationalism. There are similarities between UKIP speech above and the Rudd's speech (i.e.: rhetoric features, semantic nets and semantic fields). She also echoes the UKIP slogan "Britain First": this consonantal alliteration[192], in short phonemes, seeks for capturing the audience's attention boosting memorisation by musicality and evocation of image/metaphor. However, it defers from Farage's in adding the semantic field of *danger vs security* in: "is our duty, Conference, to fight the threats of today …and to predict the emergence of tomorrow's dangers (*antithesis*). We are ready to take on the challenges and tackle any threats we face at home …So that all people across our country have the certainty of safety and security" (*synonymy*[193]). It is important to refer to the context again (Morgan, 2016; Gangitano and Martin, 2016). From 9/11 (2001) terrorism had been regarded as a new threat; however, terrorist attacks across the EU and the one in London 7/7 (2005) could contribute to Britain taking consciousness about the real threat in the country.

[192] Alliteration: rhetoric figure of diction which seeks to the message to be better recalled by musicality and the repetition of short phonemes: sounds in consonants or vowels.

[193] Synonymy: rhetoric figure of diction which accumulate words with equal or similar meanings to increase descriptive accuracy.

7. The re-formulation of *Migration* could be observed from Blair (2004) to Farage (2015). Words with high semantic charge are extracted within their own semantic fields —"richer", "literature", "music", "sports", "free-expression", "integration" and "diversity safeguards"— in Blair's speech (2004) within the "Valuable Contribution" semantic net. However, the ones extracted from Farage (2015) —"crime", "rape", "child abuse', "Female Genital Mutilation", "terrorism", "UK guarantor of UK citizens"— might belong to the Felony semantic net. These antagonistic semantic nets, or nets of words (Hoey, 1991) will undoubtedly alter the meaning of the Totem Word *Migration*. The meaning might be reduced to a binary relationship of positive and negative connotations depending on the semantic fields, or fields of significance in which the word moves (Hoey, 1991). On the other hand, there is an ascendant enumeration of words and the feelings they provoke. This technique offers the possibility to construct argumentations emphasising and building up feelings within the encrypted message. Therefore, the semantic net has shifted from Valuable Contribution to Felony and so does the meaning of the Totem Word *Migration,* moving from positive to negative. Throughout many years, these different feelings might have provoked the shift of the evocation of the Totem Word *Migration*.
8. What is interesting is the use of the Felony semantic net in this particular moment of Brexit reaction and the new Conservative leadership under May: "my primary concern is protecting our way of life; stopping people coming here that threaten our security"; or directly referring to Daesh: "I want (*active voice*) people who seek to damage our way of life to know that we are (*active voice*) tireless in supporting the police, and the security and intelligence services that keep us safe (*active voice*). Our security services have prevented the kind of awful attacks we are seeing (*active voice*) too often on the world stage. A crude and primitive act, where innocent people were murdered by *(passive voice)* a radicalised

individual. Lives ruined. Families broken". The importance of this sample paragraph is that it contrasts two ideas: British culture vs Islamic radicalisation (*antithesis*). This contrast is highlighted by the active voice of the first sentences and the passive voice in the last one.

It also has been observed certain similarities between this Rudd Speech with Hitler's Mein Kampf. Hitler polarised "people only into two groups: citizens and aliens"; being aliens

> "people who have no Citizenship in any State and consequently no civic rights anywhere. It is required that he shall not be a burden to the State of which he wishes to become a citizen. In this realistic epoch of ours this last condition naturally only means that he must not be a financial burden. For the State must draw a sharp line of distinction between those who, as members of the nation, are the foundation and the support of its existence and greatness, and those who are domiciled in the State simply as earners of their livelihood there" (Hitler, Mein Kampf, p.430).

'I want people who seek to damage our way of life (Rudd, 2016)

(...) attempt to destroy European civilization' (Hitler, 1939)

The bare message found Others/Immigration as a financial burden; aliens to steal benefits; aliens aiming to change our way of living. The Self/Germany as guarantor of the rescue of Europe and European citizens' economy, safety and values. This strategy of polarising concepts could be regarded as flaming the fear of the *Others* within the paradigm of exclusion characteristic of monocultural nationalisms (Herder, 1989) and, consequently, as a step-up in xenophobia.

## 5. DISCUSSION

In the context of binary ideologies and the cultures they represent, the shift of connotations of the Totem Word *Migration* is interpreted in this chapter since *Migration* is one of the warhorses during transcultural Europeanisation vs monocultural Brexit situation.

To enable the study of the shift of the Totem Word *Migration*, the analysis had covered a diachronic political discourses extracts belonging

to different representative parties; the paper has selected speeches of Conservative, Labour and UKIP. In these sample speeches cultural evolutions can be examined; firstly, the evolution towards transculturality (Major, Blair, Cameron) is of interest because they belong to different decades and parties and, therefore, it appears that they support the same Europeanisation project at this time; and secondly, the evolution within monoculturalism highlights the evolution to Hard Brexit within the Conservative party message which might imply their common aim of sharing Nationalism. In line with Katwala and Ballinger, (2015), the reason to these common inter-parties targets might be related to the aim of attracting voters to maintain and/or obtain power.

The pendulum of ideologies has been shifting from transcultural Eurocentrism to monocultural Nationalism. Thus, the word *Migration* might move within these two frames of re-formulation. This reconstextualisation of the semantic word *Migration* can be firstly observed within a semantic net of possitive connotations; from monocultural Nacionalism to transcultural Europeanisation. Some scholars have framed this movement since "the place of the academic critic is inevitable within the Eurocentric archives" (Bhabha, 1994, p.28). As commented above, the key words associated to *Migration* during the speeches selected undoubtedly affect the power of evocation of this Totem Word. They can vary and reshape different and sometimes opposite connotations (González-Vinuesa, 2022a, 2022b, 2022c). For example, *Migration* associated in a semantic net of words/phrases such as "growth of economy", "wealth" or "respect" (Major, 1995) will evoke a very different image than when *Migration* appears together with "usurpation of jobs", "of benefits", "crime" or "rape" (Rudd, 2016) which resembles to Hitler's Mein Kampf in polarisation of citizens and aliens, seeking to gain benefits and to put at risk the host culture. Therefore, this paper has tracked this shift of the words which compound semantic nets in the diachronic selection of political discourses. This allowed the re-formulation of the Totem Word *Migration* in political discourse, significantly observed from 1995 to 2016.

Therefore, a mainstream interpretation of *Migration* within political discourse sample texts (1995-2016) suggests a binary of forces. Firstly, Major, Blair and Cameron's speeches might be framed within the tendency towards transcultural Europeanisation. The shift of cultural tendencies might be observed within the three sample texts in a reduction of cultural binaries. Major 1995 could show monocultural to multicultural features; Blair 2004 might be regarded within multicultural to intercultural tendencies; and Cameron 2016 might move from intercultural to transcultural features. What is interesting within these three speeches is the fact that they belong to different parties: conservative-labour-conservative and with an interval of about a decade amongst them. However, the cultural development to transculturality might be observed by all of them in a reduction of cultural binaries.

Secondly, another tendency back to monoculturalism is observed in the monocultural nationalistic features in Farage's speech. This paper agrees with Rings when arguing that "the apparently never-ending attraction of monocultural perspectives, confirmed by spectacular right-wing success in the European Parliament elections in 2014, is in itself a phenomenon that breaks with current notions of linear and progressive developments from monocultural to transcultural societies" (2016, p.24). What is worth highlighting within this shift is the reaction of the Conservative party moving further to Hard Brexit with Rudd using Hitler tags. Her speech might show even stronger anti-migration terms than her antagonist party, in perturbing similarity with Mein Kampf sample. This *Migration* debate might lead to the reconstruction of cultural binaries.

Binary forces coexist in contemporary Britain: Towards Transcultural Europeanisation vs Monocultural Nationalism. Benessaieh (2010, p.14) echoes Smith (1990;1995) when observing that "Smith has strenuously argued for an essentialist view of national cultures and against cosmopolitan conceptions of culture, defining the term as collectively shared sense of language, ethnicity, territory and memory which is specific and exclusive to a given group that may react conflictively when its integrity is threatened". For example, as commented, some utterances in Cameron (2015) show this transcultural hybridization (Rings, 2016)

‘the proudest multi-racial democracy on earth”. However, the growth of xenophobia (Rings 2016) might be observed the same year in Farage (2015): “London is already experiencing a Romanian crime wave (...)”. This might exacerbate the growth in xenophobic attacks, or even murders of Romanians, Polish or Pakistanis or the Labour MP Jo Cox. Moreover, instead of the Jews Community, Rudd’s speech adds a link between *Migration* and Islamic Daesh terrorism whilst Islamic terrorism has been present in Britain since 2005; therefore, it is legitimate to question why the speech is raising this point at this particular moment. I would agree with Katwala and Ballinger and the obvious answer would be the necessity to attract the voters who might go to UKIP.

## 6. CONCLUSIONS

Results can suggest that the evocation linked to the symbolism of *Migration* as Totem Word has dramatically shifted. The evolution of the re-formulation of its connotations has been tracked by looking closely at political discourses key words, from Major to the Conservative Brexit Discourse, which has come under substantial criticism for its adaptation to right-wing rhetoric —UKIP and Hitler’s Fascism of National Socialism— .

Upon analysis, and based on the texts bare message found, this paper agrees that, despite the dissimilarities amongst these parties, it indicates a dramatic back to a monocultural repression of the Other/the alien/the migrant. UKIP and Hard Brexit Conservative speeches, semantically related to Hitler’s speech, could encourage xenophobic attitudes in contemporary Britain and could open a debate about the two UKs: one towards transcultural Eurocentrism and another back to monocultural nationalism.

There is therefore evidence of reduction of cultural binaries over the European transcultural message; also, it might be observed a reconstruction of cultural binaries observing monocultural messages within superficial or temporary limited transcultural perspectives. Further analyses, observing new shifts, would show possible interventions of European and/or Global capitalistic powers; or, on the contrary, would

show the final establishment of monocultural structures. What is more crucial, this could alter the natural path to transculturality coming back to a xenophobic monoculture.

Migration/Migrant as Totem words have been used to serve as justification and as the scapegoat of the interests of different parties over the referendum process. This paper deeply agrees that migrant friendly parties are less profitable —regarding votes— in an environment which appeals to the ancestral fear to the Other. Therefore, this paper found evidence of a manipulated shift of nets and the consequent shift of meanings encapsulated in the Totem Word by different parties to gain voters and to restore/maintain/increase their political power. Further research would help tracking the development of both ideological and cultural approaches to migrants within contemporary Britain.

## 8. REFERENCES


Aristotle. 2015. On Sophistical Refutations. [online] South Australia: eBooks@Adelaide. The University of Adelaide Library https://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/sophistical/

Bhabha, H.K., 1994. The Location of Culture. Routledge.

Bell, J., 2005. Doing your Research Project: a guide for first-time researchers in education, health and social sciences. Open University Press.

Benessaieh, A., 2010. Multiculturalism, Interculturalism and Transculturality. In: Benessaieh, A. Ed. 2010. Transcultural Americas/Amériques transculturelles. University Press, pp. 11-38.

Blair, A., 2004. Leader's Speech https://www.theguardian.com/politics/2004/apr/27/immigrationpolicy.speeches

British National Corpus http://corpus.byu.edu/bnc/

Brubaker, R., 1996. Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe. Cambridge University Press.

Burton, N., Brundrett, M., Jones, M., 2014. Doing your Education Research Project. Sage.

BBC Mundo, 2016. 8 Razones por las que ganó el Brexit en el Referendo sobre la permanencia de Reino Unido en la Unión Europea: 3. Nigel Farage logró hacer de la migración el tema decisivo. (Editorial comments), BBC Mundo 24 June http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-36619175

Cameron, D., 2015. Leader's Speech http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=360

Castles, S., de Haas, H., Miller, J. 2014. The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. 5th ed. Palgrave Macmillan.

Charteris-Black, J., 2011. Politicians and Rhetoric: the Persuasive Power of Metaphor. 2nd ed. Palgrave MacMillan.

Chovancova, L. 2016. Discussion on anthropologic approach to migration. [conversation] (Personal communication, 31 October 2016).

Fairclough, N., 2001. Language and Power. 2nd ed. Pearson Education LTD.

Farage, N., 2015. Conference Speech http://blogs.spectator.co.uk/2013/09/nigel-farages-speech-full-text-and-audio/

Foucault, M., 1972. The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language. Blackwell.

Gangitano, L and Martin, S. 2016. How to: Critical Discourse Analysis. 14 December 2016. PhD. Anglia Ruskin University.

González-Vinuesa, L. (2022a). "Princesa Wallāda bint al-Mustakfī desde el análisis crítico del discurso semántico-cultural". Monograma. Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento. 2022, Nº 10, pp 180-197.

González-Vinuesa, L. (2022b). "Enero 2021 'Guerra' en el relato inglés contra la UE sobre la vacuna de la Covid en el RU post-Brexit: Modelo de análisis crítico del discurso semántico-cultural" en "Discurso en Época de Pandemia" (in publishing process).

González-Vinuesa, L. (2022c). The Cultural Assumption of Christmas: a Multisemiotic-Cultural Critical Discourse Analysis. Dyckin son (in publishing process).

Guibernau i Berdun, M.M. and Rex, J., 2010. The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration. 2nd ed. Polity.

Hitler, A. Mein Kampf. Volume II The National Socialist Movement, Chapter III Subjects and Citizens. Hitler.org.

https://hitler.org/writings/Mein_Kampf/mkv2ch03.html

Hofstede, G.H. 2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours and Organizations Across Nations. Sage.

Hoey, M. 1991. Patterns of Lexis in Text. Oxford University Press.

Katwala, S. and Ballinger, S., 2015. The Politics of Immigration: The Surprising lessons of the 2015 General Election and what they mean for the new party leaders. British Future.

Korkut, U., Bucken-Knapp, M. And McGarry, A. 2013. Immigration and Integration Policies Assumptions and explanations. Ed. Korkut et al. The Discourses and Politics of Migration in Europe. pp 1-14. Palgrave MacMillan http://www.palgrave.com/us/book/9781137310897

Koser, K., 2007. International Migration: a Very Short Introduction. OUP Oxford.

Ladrech, R. (1994), 'Europeanization of Domestic Politics and Institutions: The Case of France', Journal of Common Market Studies, 32:1, 69-88. JCMS. https://europeanization.wordpress.com/2011/02/27/definitions-of-euroepanization/

Lakoff, G and Johnson, M. 2003. Metaphors We Life By. University of Chicago Press http://shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf

The London School of Economics and Political Science, 2016. Incomplete Europeans: Polish Migrant's Experience of Discrimination in the UK is Complicated by their Whiteness. (Editorial comments), LSE, 9 Mar http://blogs.lse.ac.uk/brexit/2016/03/09/incomplete-europeans-polish-migrants-experience-of-prejudice-and-discrimination-in-the-uk-is-complicated-by-their-whiteness/

Major, J., 1995. Leader's speech http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=141

Merriam Webster Dictionary. 2016. Merriam Webster Incorporated. https://www.merriam-webster.com/dictionary/

Morales-López, E., 2016. La Reflexión meta-discursiva como función comunicativa en el proceso de construcción de discursos de cambio social. Equinox Publishing, Ltd. https://journals.equinoxpub.com/index.php/SS/article/view/17828

Morgan, T., 2016. Impacts of Migration. MOD000539. The British Islands and Migration. Anglia Ruskin University. vle.anglia.ac.uk/modules/2016/MOD000539/TRI1-F01CAM/Documents/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2Fmodules%2F2016%2FMOD000539%2FTRI1-F01CAM%2FDocuments%2FWeek%2004-07&FolderCTID=0x012000F8215B273B394344B8CC8AB3FF22CEC2&View=%7B6E55B7F2-F44C-491C-A4DB-8BD34CA9AB95%7D

Morgan, T. 2016. Discussion on British political discourse. [conversation] (Personal communication, 08 December 2016).

Rings, G., 2010. La Conquista Desbaratada: Identidad y Alteridad en la Novela, el Cine y el Teatro Hispánicos Contemporáneos. Iberoamericana.

Rings, G., 2016. Impacts of Migration. MOD000539 [online via internal VLE] Anglia Ruskin University https://vle.anglia.ac.uk/modules/2016/MOD000539/TRI1-F01CAM/Documents/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2Fmodules%2F2016%2FMOD000539%2FTRI1-F01CAM%2FDocuments%2FWeek%2001-03&FolderCTID=0x012000F8215B273B394344B8CC8AB3FF22CEC2&View=%7B6E55B7F2-F44C-491C-A4DB-8BD34CA9AB95%7

Rodríguez Cobos, E.M., 2009. El imperialismo. Eumed.Net www.eumed.net/rev/cccss/06/emrc5.htm

Rudd, A., 2016. Conference Speech. http://blogs.spectator.co.uk/2016/10/full-text-amber-rudds-conference-speech/

Semino, E., 2008. Metaphor in Discourse. [online] Cambridge University Press. https://www.academia.edu/553138/Semino_E._2008_Metaphor_in_Discourse

The Migration Observatory, 2013. REPORT Migration in the News: Portrayals of Immigrants, Migrants, Asylum Seekers and Refugees in National British Newspapers, 2010-2012. [PDF] Compas University of Oxford http://www.migrationobservatory.ox.ac.uk/wpcontent/uploads/2016/04/Report-Migration_News.pdf

Van Apeldoorn, B., 2002. Transnational Capitalism and the Struggle over European Integration. Routledge. https://books.google.co.uk/books?id=wy2DAgAAQBAJ&pg=PA50&dq=Transnational+Capitalism+and+the+Struggle+over+European+Integration.&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Transnational%20Capitalism%20and%20the%20Struggle%20over%20European%20Integration.&f=false

Van Dijk, T.A., 2001. Political Discourse and Ideology. [PDF]. University of Amsterdam. http://www.discourses.org/OldArticles/Political%20Discourse%20and%20Ideology.pdf

Van Dijk, T.A., 2008. Discourse and Context. Cambridge University Press.

Volišnov, V., 1929. Marxism and the Philosophy of Language. Harvard University Press.

Wodak, R. and Fairclough, N., 1997. Critical Discourse Analysis. Discourse as Social Interaction. In: T.A. van Dijk ed. Sage. pp.258-284.

Wodak, R. and Meyer, M., 2008. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. [PDF] https://www.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/24615_01_Wodak_Ch_01.pdf

Youkins, E.W., 2016. Capitalism and Commerce in Imaginative Literature: Perspectives on Business. Youkins-Lexinton Books. Ch.1.https://books.google.co.uk/books?id=ykC0CwAAQBAJ&pg=PA414&dq=Gisele+Liza+Anatol+2003

# PROMOVIENDO LA IDENTIDAD NACIONAL POSTBREXIT DURANTE LA PANDEMIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO MULTI-SEMIÓTICO CULTURAL

LUZ GONZÁLEZ-VINUESA
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Indiscutiblemente, la pandemia de la Covid-19 ha estado y está conmocionando al mundo. En momentos de crisis, la elusión de la responsabilidad de su gestión puede tener graves consecuencias[194] (Rycker and Don, 2013), tanto para los políticos encargados como para la propia sociedad que los ha contratado. Es decir, en situaciones de crisis, es cuando se requiere que los profesionales de la política gestionen con eficacia. Sin embargo, la falta de eficacia puede ser maquillada con otras estrategias como, por ejemplo, el realzar la identidad nacional como elemento de cohesión.

Por otra parte, esta gestión se publicita a través de mensajes. Segun Rycker and Don, "crisis events influence, and are influenced by, what is said or written; these texts in their turn will lead to new texts (…) which will then co-create new discourses or reinforce/subvert existing ones" (ibid)[195]. Es decir, las crisis articulan discursos orales o escritos que evolucionan, se crean o recrean en retroalimentación constante con la propia crisis. Es decir, la crisis genera discurso —aunque no solo

[194] "Indecision, inaction or inertia, and generally, letting the crisis 'run its course' are seen as economically or politically costly, socially unjust, etc." (Rycker and Don, 2013:3). Traducción de la autora, T.A.: "Indecisión, inacción o inercia, y generalmente, dejar que la crisis 'siga su curso' se ven como económica y políticamente costosos, socialmente injusto, etc."

[195] T.A.: "Los sucesos de las crisis influencian y son influenciados por lo que se dice o escribe. Los discursos entonces co-crearán nuevos discursos o reforzar/subvertir los ya existentes" (ibid).

lingüístico sino también auditivo, y visual (como veremos en este estudio)—, pero siempre dinámico, que la defina y justifique. El resultado de su idoneidad, o no, tendrá inevitablemente un coste político y social.

Por lo tanto, para analizar el mensaje de crisis existen distintos aspectos cruciales a tener en cuenta; no solo el mensaje en sí, sino también el contexto sociocultural de la comunidad contemporánea al hecho objeto de estudio. En consecuencia, este artículo utiliza el modelo de Análisis Crítico del Discurso Multisemiótico-Cultural, que se abordará en el Capítulo de Metodología.

## 2. OBJETIVOS

A través del análisis semiótico o multisemiótico de los cuatro primeros discursos de Johnson —12, 18 y 20 de marzo y 12 de abril de 2.020— este artículo pretende responder estas preguntas de investigación:

- Si existen evidencias de un intento de promoción de la identidad nacional.
- Si existe alguna característica prototípica de la identidad nacional relacionada/utilizada en el mensaje.
- Si la experiencia personal del político con la enfermedad altera su discurso y en qué aspectos, si los hubiera.

## 3. METODOLOGÍA

Se ha sugerido que la elección del discurso es crucial en momentos de crisis y que este discurso debe tener en cuenta la culturalidad de su audiencia. De acuerdo con Rycker y Don

> "The interactions among crisis, text, discourse and their constitutive semiotic-material practices are, however, complex, with the key elements themselves situated in ever-changing socio-political, cultural and historical contexts and in language users' cognitions" (2013, p.3)[196].

[196] [196] T.A.: "Las interacciones entre crisis, texto, discurso y sus prácticas constructivas de su material semiótico son, sin embargo, complejas, con sus los elementos clave en sí mismos situados en

Ya que estas estrategias discursivas establecen una indudable conexión entre la cultura y la cognición de los usuarios de la lengua, algunas de estas maniobras de manipulación podrían entenderse como cruelmente frívolas hacia la sociedad, que las financia con sus impuestos, en situaciones en las que la supervivencia está en juego. El discurso político, también en este caso, es un espejo inestimable para la observación, investigación y reflexión crítica. Por ello, utilizamos este modelo de Análisis Crítico del Discurso Semiótico-Cultural para analizar las maniobras de manipulación política o/y la recuperación/reforzamiento de discursos existentes, por ejemplo, la apuesta al "valor seguro" de la promoción de la identidad nacional.

Empleamos la aproximación del Análisis Crítico del Discurso (Bordeaux, Fairclough, van Dijk, Wodak), utilizando un sistema multisemiótico de tratamiento de datos que permite la conformación de un corpus para la interpretación semiótica (Barthes, Eco) de distintos modos, en este caso, tanto de texto como de imagen; los resultados se interpretarán enlazándolos con aspectos de la tradición cultural anglosajona. Estos apartados se abordarán en sus capítulos correspondientes y las anotaciones concluyentes proveerán de recomendaciones para investigaciones posteriores, resultados de este estudio y reflexiones pertinentes.

En concreto, la aproximación del ACD Multisemiótico-Cultural es una propuesta de modelo de Análisis Crítico de Discurso que incluye los modos lingüístico, auditivo y visual. De entre los modos de la comunicación humana, estos son los actualmente disponibles gracias a las nuevas tecnologías[197], imprescindibles para este estudio. Por lo tanto, este modelo se basa en el ACD tradicionalmente lingüístico —aunque poniendo en el foco en la carga semántica de la palabra y la palabra-totem como portadora máxima del poder de evocación (González Vinuesa, L., 2022a, 2022b, 2022c, 2022d)—; al mismo tiempo y nivel,

en los siempre cambiantes socio-político, cultural e históricos contextos y en la cognición del los usuarios del lenguaje" (ibid).

[197] Esperamos que estas tecnologías hagan posible la incorporación de otros modos como el olfativo y el táctil —aunque ya el primero se usa en distintas formulas comerciales como "olfativa digital" (Purdy and Flymenco, 2021)—.

el modelo incluye otros datos extraídos de la información visual —gestos faciales, lenguaje corporal, puesta en escena situación espacial y vestuario—, y auditivos —tono, ritmo, música y sonidos—.

Por otra parte, este modelo de análisis se vincula estrechamente con la culturalidad autóctona y contemporánea del mensaje producido. No solamente se evalúan críticamente las evoluciones y manipulaciones culturales (González-Vinuesa (ibid)), sino que este modelo Multisemiótico-Cultural observa los enlaces de la presencia de la palabra-tótem, y su representacion mediática, dentro del contexto del comportamiento y la tradición de la comunidad y el momento histórico en los que se produce el mensaje.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. DISCURSO/COMPARECENCIA 12.03.20

***TABLA 1*** *https://bit.ly/37i4FKv*

| Escenografía | Lenguaje Corporal | Lenguaje Facial | Tono de Voz | Campo Semántico | Eugenesia | Desplazamiento hacia lenguaje Latino/Español |
|---|---|---|---|---|---|---|
| La cámara enfoca un salón forrado en madera, con distintos planos de puertas cerradas al fondo y dos banderas del RU. El plano más cercano a la cámara comienza con puertas abiertas hacia tres atriles con los nombres nhs/uk coronavirus (NHS=Servicio Nacional de Salud). | Tensión | Tensión Miedo Resolución | Enfatización | Pandemia Personas Orden: desde mañana, los que tengan síntomas […], deberán permanecer en sus casas al menos siete días. -No ir al hospital ni llamar al 111. -No se cierran los colegios | "Podríamos perder seres queridos" (evita mirar a cámara 0:24:50) | Covid-19 (1) Coronavirus- (11) Peak (Pico [de la curva]) Smash that sombrero (aplastar ese sombrero) como metáfora de cambiar la inercia al alza de la pandemia. (1:09:06:343), sin embargo, esta parte no aparece en la pagina oficial del gobierno. |

***GRÁFICO 1.***

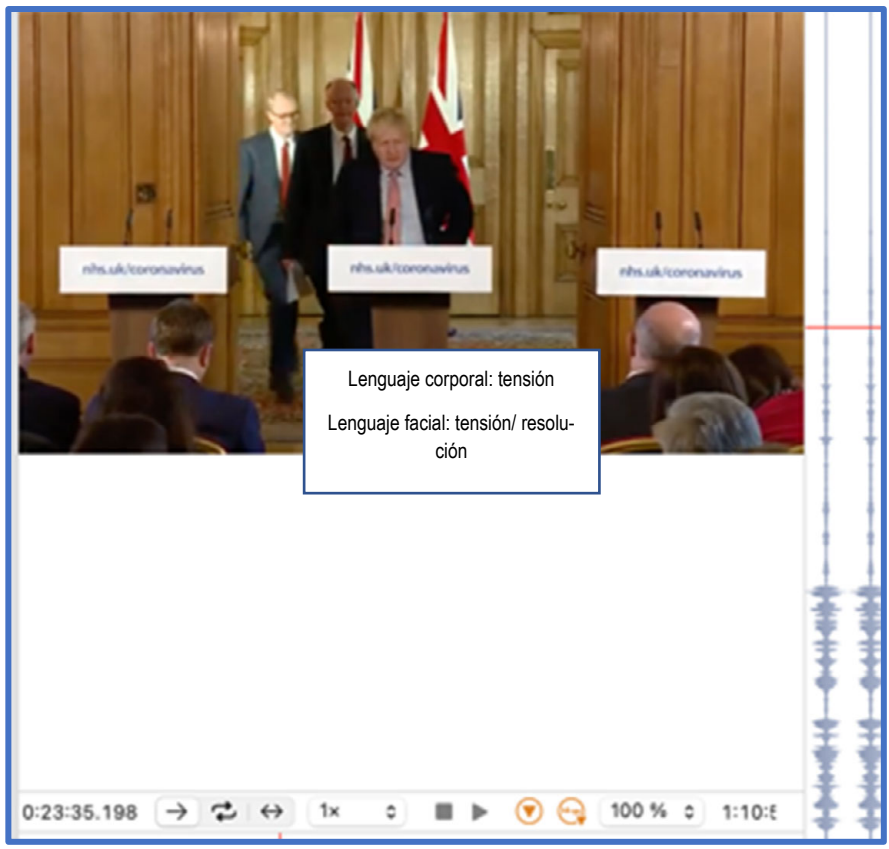

nhs.uk/coronavirus
nhs.uk/coronavirus
nhs.uk/coronavirus
Lenguaje corporal: tensión
Lenguaje facial: tensión/ resolución
0:23:35.198
1×
100 %

***GRÁFICO 2.***

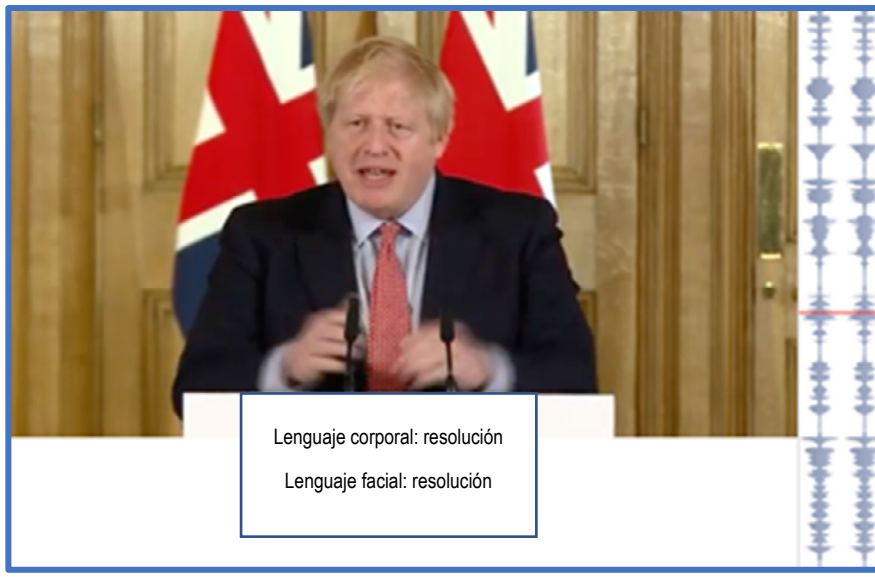



***GRÁFICO 3***



***TABLA 2***

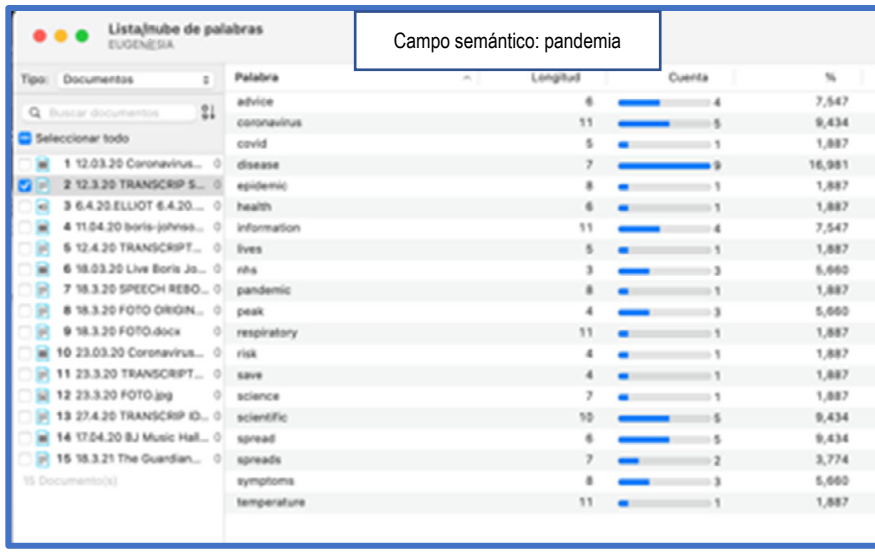
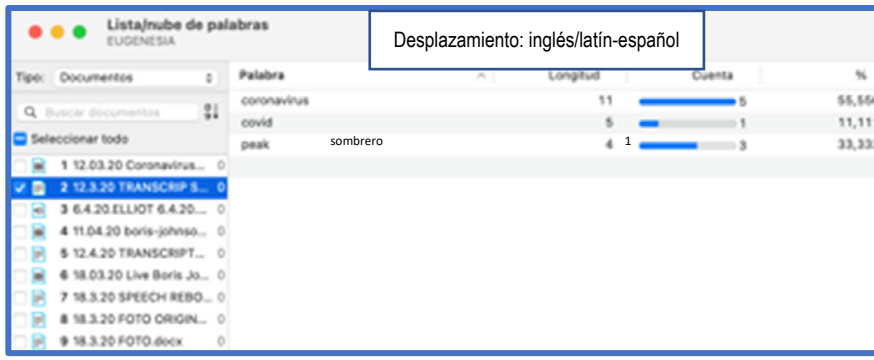



***TABLA 3***



***TABLA 4***



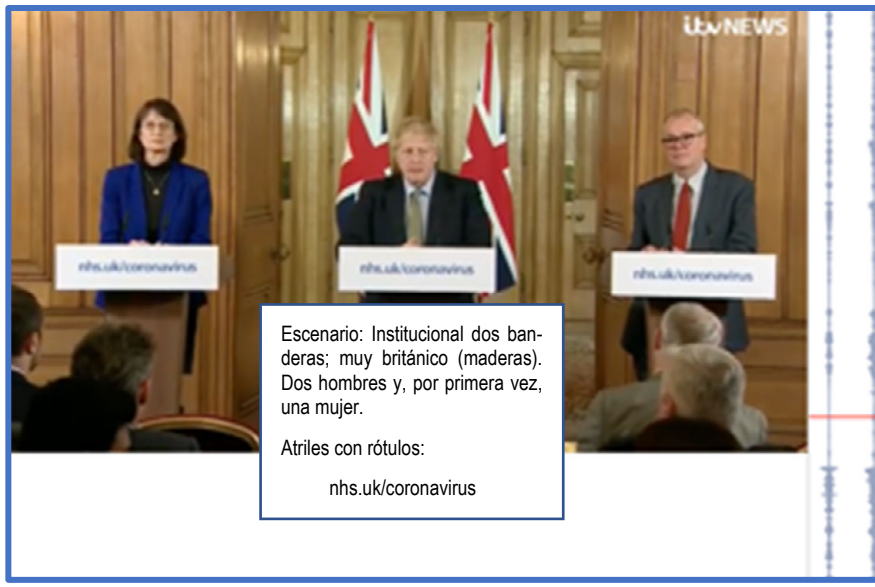

4.2. 18.3.20. https://bit.ly/3KLD7ux

***TABLA 5***

| Escenografía | Lenguaje Corporal | Lenguaje Facial | Tono de Voz | Campo Semántico | Eugenesia | Desplazamiento hacia lenguaje Latino/Español |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| El plano corto enfoca a Johnson y el atril.<br>Plano largo, salón forrado en madera, con distintos planos de puertas cerradas al fondo y dos banderas del RU. El nivel más cercano a la cámara comienza con puertas abiertas y los tres atriles habituales con los nombres nhs/uk coronavirus (NHS=Servicio Nacional de Salud).<br>Esta vez, a la izda de la cámara, aparece una mujer como representante de | Tensión Alternancias alta energía/baja energía | Tensión Alternancias resolución/preocupación/cansancio | Enfatización | Pandemia<br>Personas<br>Orden:<br>-mantener la economía activa<br>-llevar los niños al colegio<br>-colegios abiertos para que los trabajadores puedan estar activos<br>-no dejar niños con familiares vulnerables | And these measures are crucial to make sure the critical parts of the economy keep functioning and public services keep functioning. And so far the judgment of our advisers has been that closing schools is actually of limited value in slowing the spread of the epidemic. So we are simultaneously asking nurseries and private schools to do the same, and we are providing financial support where it is needed. We are making provisions to supply meals and vouchers for children eligible for free school meals. | Covid-19 (1)<br>Coronavirus- (11)<br>Peak (palabra corta anglo-sajona es sustituida por Curve (palabra de origen latino.<br>Coronavirus preside los atriles de la retransmisión en claro contraste entre el Servicio Nacional de Salud + Reino Unido separando la dicotomía-versus Coronavirus |

***GRÁFICO 4***




Escenario: Institucional dos banderas; muy británico (maderas). Dos hombres y, por primera vez, una mujer.

Atriles con rótulos:

nhs.uk/coronavirus

***GRÁFICO 5***




Lenguaje corporal: Tensión. Alternancias alta energía/baja energía

Lenguaje facial: Tensión. Alternancias resolución/preocupación/cansancio

***TABLA 6.***

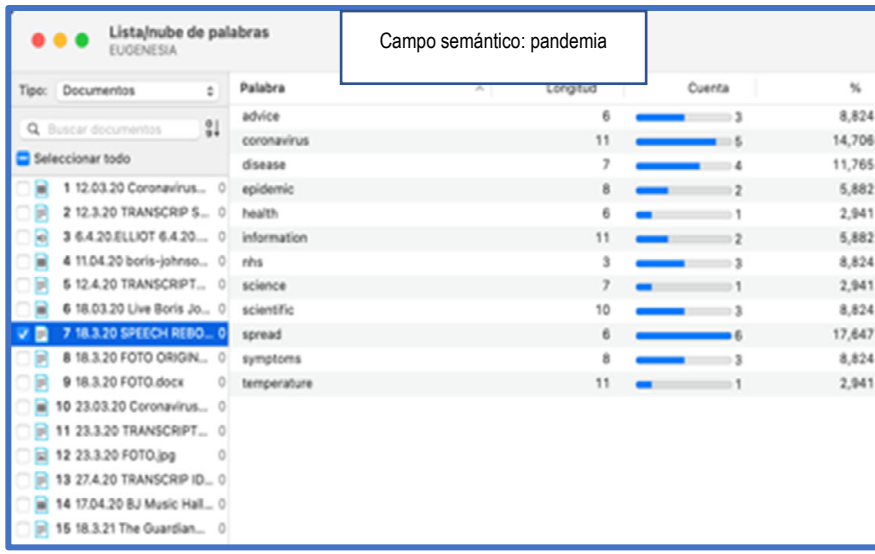
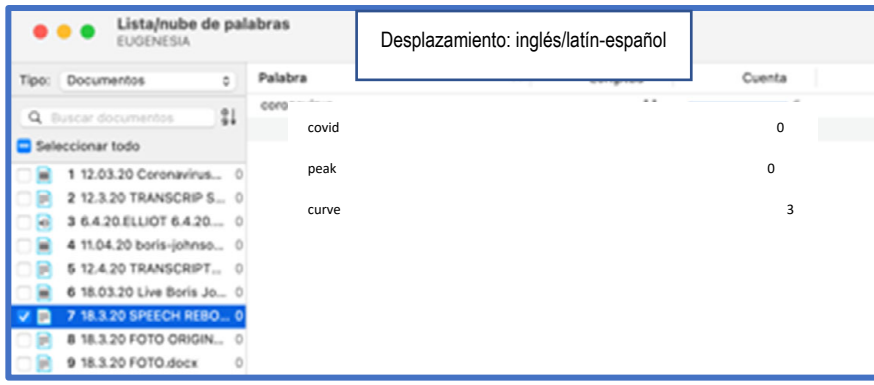



***TABLA 7***



***TABLA 8***




20.3.20 https://bit.ly/37koelg

***TABLA 9.***

| Escenografía | Lenguaje Corporal | Lenguaje Facial | Tono de Voz | Campo Semántico | Palabra-Tótem | Desplazamiento hacia lenguaje Latino/Español |
|---|---|---|---|---|---|---|
| La cámara enfoca un salón forrado en madera, con distintos planos de puertas cerradas al fondo y dos banderas del RU. El plano más cercano a la cámara comienza con puertas abiertas hacia tres atriles con los nombres, ahora en mayúsculas, PROTECT THE NHS, STAY AT HOME, SAVE LIVES. Dos personas blancas (hombre y mujer) y un hombre hindú. | Tensión | Tensión/enfado Resolución | Enfatización | Pandemia<br>Personas<br>Negocio<br>Orden:<br>"To stay at home for 7 days if you think you have the symptoms,<br>for 14 days if anyone in your household has either of the symptoms – a new continuous cough or a high temperature.<br>To avoid pubs, bars, clubs and restaurants.<br>To work from home if at all possible.<br>Keep washing your hands.<br>We are collectively telling, telling cafes, pubs, bars, restaurants to close tonight as soon as they reasonably can, and not to open tomorrow. We're also telling nightclubs, theatres, cinemas, gyms and leisure centres to close on the same timescale". | Renuncia "temporal" a la eugenesia:<br>"And of course these measures are intended to be temporary and of course I am confident that, in time, the UK economy is going to bounce back". | Covid-19 (0)<br>Coronavirus-(2)<br>Peak (0)<br>Curve (2) |

***GRÁFICO 6.***




Escenario: Institucional dos banderas; muy británico (maderas). Dos hombres y, por primera vez, una mujer.

Atriles con rótulos en mayúsculas:

PROTEJE EL SNS, QUÉDATE EN CASA, SALVA VIDAS

***GRÁFICO 7.***



Lenguaje corporal: Tensión

Lenguaje facial: Tensión/Enfado

***TABLA 10.***

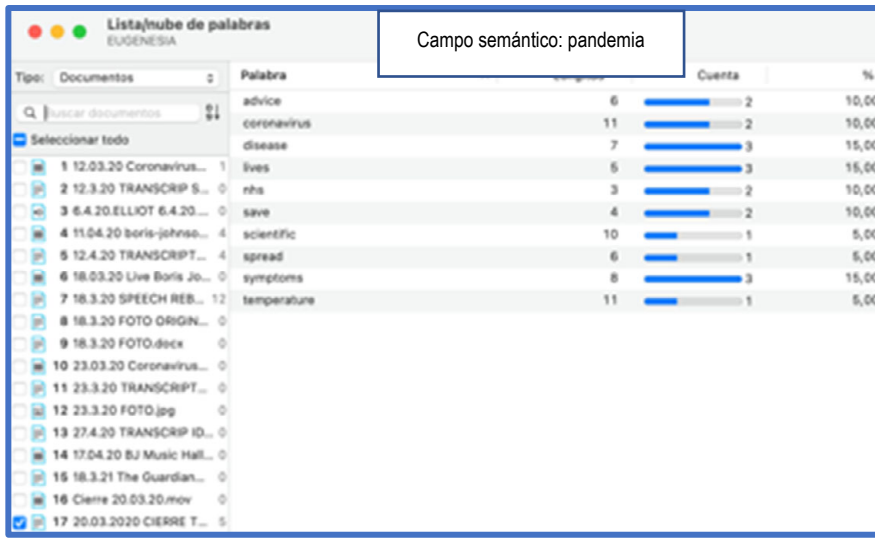



***TABLA 11***




***TABLA 12.***




12.04.20 https://bit.ly/3sdwHOo

***TABLA 13.***

| Escenografía | Lenguaje Corporal | Lenguaje Facial | Tono de Voz | Campo Semántico | Palabra-Tótem | Desplazamiento hacia lenguaje Latino/Español |
|---|---|---|---|---|---|---|
| La cámara enfoca un salón doméstico | Distendido | Tensión/ Emoción | Enfatización | Pandemia<br>Personas:<br>Prevalencia del "yo"<br>Foco en Rachel from Neozealand y Luis from Portugal | | Covid-19 (1)<br>Coronavirus- (11)<br>I want you to know that this Easter Sunday,<br>we are now making progress in this incredible national battle against coronavirus.<br>A fight we never picked against an enemy we still don't entirely understand.<br>We're making progress in this national battle<br>because the British public formed a human shield around this country's greatest national asset, our National Health Service. |

***GRÁFICO 8.***

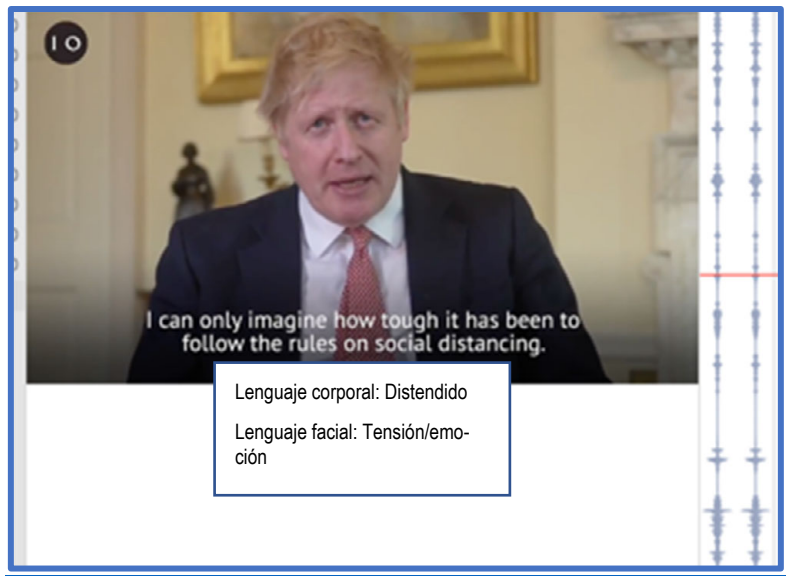



***TABLA 14.***



***TABLA 15.***

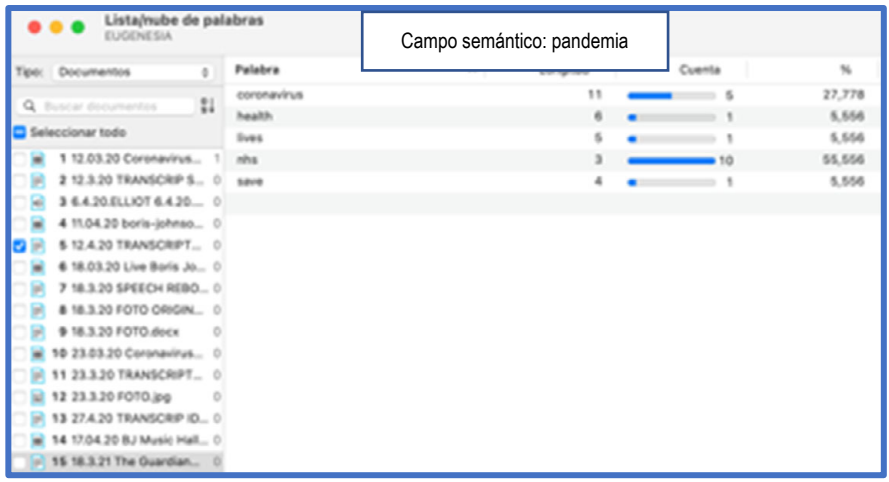



***TABLA 16***




17.04.2020. Musical-Hall Pantomime Parade (Whatsapp)

***GRÁFICO 10.***

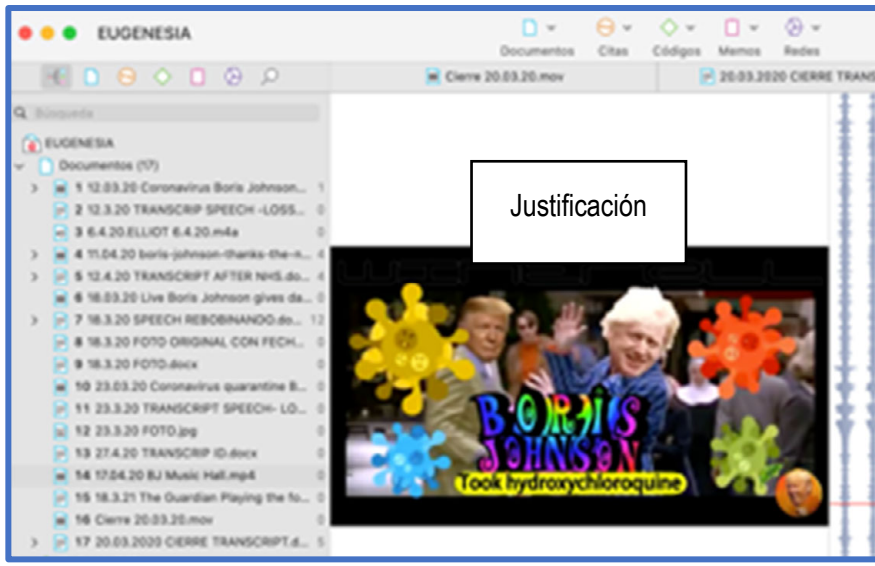



***GRÁFICO 11***

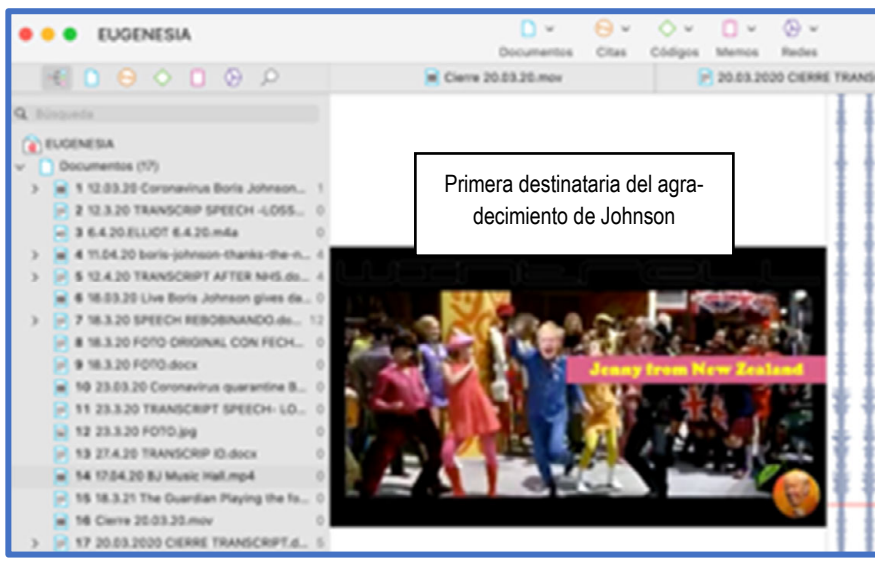


***GRÁFICO 12***




***GRÁFICO 13***

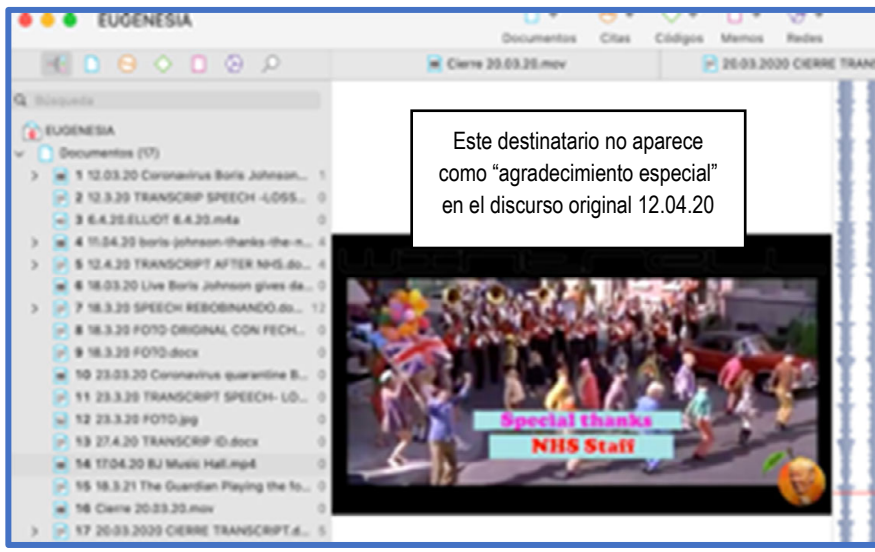


***GRÁFICO 14.***




***GRÁFICO 15.***




## 4. DISCUSION

Dentro de la investigación, es necesario situar el contexto de crisis de valores en el RU post-Brexit es fundamental ya que este artículo pretende investigar la articulación del identitario cultural nacional comenzado durante el Referéndum y, como 'valor seguro' dentro del "discurso de crisis", también de la Covid-19. Es decir, el intento

desesperado del gobierno de Boris Johnson de recuperación de la promoción la identidad británica (Britishness, desde ahora) puede haberse convertido en una necesidad perentoria al abandonar la UE, y su consecuente adoctrinamiento Europeísta de los casi cincuenta últimos años. Por lo tanto, se observa la reutilizan valores tradicionales de la Britishness[198] para hacer frente discursivo a la Covid-19.

Los intereses partidistas de la política del Brexit habían negado al ciudadano la identidad europea previamente construida; por ello, el Poder Político necesita rellenar la identidad fragmentada con nuevos elementos. Estos deben posibilitar la reconstrucción de la identidad grupal perdida/usurpada. En la Inglaterra del siglo XVI, cuando Enrique VIII decidió reestructurar los poderes fácticos en una unidad absoluta bajo el mando de su/la monarquía, la adoración católica a la figura de la Virgen María fue prohibida. Su hija, Elizabeth I cubrió ese nicho, reformulando la imagen de la Virgen María (Hidalgo, 2009) acuñando su propia *marca comercial* como la Reina Virgen. Su publicitada castidad fue realzada por una indumentaria impolutamente blanca que reforzaba una imagen cuidadosamente virginal, máxime en una época en la que al monarca se la contemplaba, con suerte, desde lejos. Es decir, la imaginería política está fuertemente anclada en la tradición británica. Es lícito preguntarse si el RU del 2021 estaba igualmente necesitado de la recomposición de su imaginario cultural a raíz del Brexit del 2016, y si podríamos observar si dicha reconstrucción utilizarse entre las prisas de articular un "discurso de crisis" coherente y útil a principios del 2021.

En medio de esta lucha por recuperar los símbolos de la Britishness, la oscilación del foco desde Europa hacia la Commonwealth está gráficamente representada por la curiosa similitud de diseños. Si la de la UE fue creada en 1955[199], la de la CW lo fue en 1976, aunque rediseñada

[198] Esta investigación va en línea con el trabajo "Enero 2021 'Guerra' en el relato inglés contra la UE sobre la vacuna de la Covid en el RU post-Brexit: Modelo de análisis crítico del discurso semántico-cultural". En "La persuasión populista en época de Pandemia. Universidad de Córdoba. En proceso de publicación.

[199] "Since its adoption by the Council of Europe in 1955, the European flag, with its 12 gold stars on a blue background, has expressed the desire to build peace and prosperity together while respecting common values: democracy, human rights, the rule of law and diversity. In 1985, the European

con los nuevos colores, bola del mundo en el centro rodeada por diamantes amarillos (Harden, 2021), en el pre-Brexit de 2013.

Como la Commonwealth, Shakespeare, los Beatles o Harry Potter, la figura Churchill es también utilizada como icono de la Britishness, en este caso como símbolo de fuerza y resistencia británicas. La ostentación Churchiliana también se observaba ya en los billetes de 5 libras acuñados justo después del referéndum del Brexit en junio 2016, o en el busto presidiendo la primera entrevista oficial entre Trump-May como espaldarazo del nuevo apoyo de USA a RU al haber abandonado la UE: Trump:

> "It's a great honor to have Winston Churchill back" (Shaw, 2017) President Trump, in his first meeting with British Prime Minister Theresa May Friday, pledged his "lasting support" to the historic relationship between the U.S. and the U.K., and called an independent Britain a "blessing to the world. During what was also Trump's first meeting with a foreign leader, the pair posed in the Oval Office in front of a bust of Winston Churchill – a possible metaphor for how the Trump administration sees the relationship between the two countries as critical to its foreign policy".



https://fxn.ws/3vP4f7J

Union also adopted the flag in the same fundamental drive for unity" (Council of Europe Communications, DC 059 (2015).

Meses después, esta misma imagen Churchiliana se retomaba durante la primera visita oficial de Trump a Reino Unido. La fiesta oficial fue preparada en la casa de campo de Churchill. En un clima de clara oposición popular, quizás algunos británicos pretendieron ver en la elección de la casa familiar de Churchill para la fiesta de bienvenida oficial de Trump el escudo mitológico británico: "British Roll Out Trump's Political Idol: Winston Churchill" (Rogers, 2018)



https://nyti.ms/391g9Tb

Sin embargo, Trump pudo contraatacar esa estrategia mediática, desarmando y hasta conquistando para sí este mito-escudo con otro igualmente potente de la Reina Ginebra. Quizás en un alarde del manejo de la imagen hollywoodiense y de los medios de comunicación, el estilo medieval y el color posiblemente más cercano al dorado que el protocolo occidental permita, podrían recordar a la imagen de la mítica Reina:



Edmund Blair Leighton, 1901. https://bit.ly/3ylnQyc

Es decir, en una sola instantánea, Trump aúna la encarnación de la mitología de la monarquía británica de la Reina Ginebra incrustada en la intimidad más privada del hogar personal de Churchill. Aúna por tanto

las evocaciones de la más alta honorabilidad ancestral romántica con la fortaleza, la resistencia y la victoria. La llegada del colonizado americano, del indiano rico, a su antigua metrópoli, en crisis identitaria ex-Europeísta, se escenifica brillantemente fagocitando para sí mismo potentes iconos de la Britishness.

Una vez quitada de en medio a la devastada Theresa May, Johnson —nacido en EEUU— podría usurpar más claramente el nicho comercial del producto Churchill con la aquiescencia de su homónimo Trump. El gobierno Johnson está rellenando el nicho de pertenencia a un grupo por otro, reemplazando más tarde sus propias características prototípicas identitarias con sus propios sesgos jerárquicos y de equilibrio de poderes.

Es interesante, entonces observar si el icono Churchill es utilizada tanto en el post-Brexit de May como en la crisis de la Covid-19 de Johnson. El propio Boris Johnson escribe *El Factor Churchill* (2014) en lo que muchos entienden como un intento de fundir su propia imagen política con la del Primer Ministro salvador (para los británicos) del Reino Unido y de toda la civilización occidental (Wheatcroft, The Guardian, 2020); esta intentona es aplaudida por algunos: "It's time critics saw Boris for the Churchillian figure he is." (Stanley, 2019) en The Telegraph, periódico para el cual Johnson trabajó como corresponsal en el Parlamento de la UE en Bruselas (1989), del cual su padre era diputado, y una vez había sido despedido del Times por mala práctica (Encyclopaedia Britannica, 2022)[200]. Situaciones personales al margen, en lo que parece no haber discusión es en la motivación última de su libro como auto-adjudicación del nicho comercial vacante de la marca Churchill, cuya réplica de estilo y recursos discursivos se investigarán posteriormente.

Podríamos decir entonces que el seguimiento del rescate de ciertos iconos nacionales ayudaría a adivinar las tensiones políticas de cada época. Si la cultura es el conjunto de mitos, rituales, comportamientos y valores (Hofstede, 2001, p.47), el identitario cultural de una comunidad política sufre el peligro de venir organizado por estrategias

[200] He started as a reporter for The Times in 1987 but was fired for fabricating a quotation (The Editors of Encyclopaedia Britannica, April 21, 2022).

descendientes que los gobiernos planean meticulosamente, con mayor o menor éxito, dependiendo de la excelencia de estos profesionales de la comunicación y el márquetin. Es decir, la identidad, una cuestión de derecho intrínseco al ser humano, se emplea sin embargo como salvavidas en momentos de crisis (tanto post-Brexit como Covid-19) y como elemento de distorsión cultural y/o refuerzo de binarios culturales.

En este contexto, la posición del RU en la pandemia de la Covid-19 ha podido retratar estas ansias de promoción descendente —desde el poder político al ciudadano— de la Britishness. Si el estudio paralelo sobre 'Guerra' de las vacunas en el discurso mediático inglés (González-Vinuesa, 2022b) observó el enraizamiento con el belicismo y el Desplazamiento (Bermúdez Vázquez, 2016, 2020) como veremos posteriormente, de la traslación de lo malo hacia lo hispano/mediterráneo como características prototípicas culturales inglesas, el presente trabajo ha examinado las primeras intervenciones políticas de Johnson sobre la pandemia enlazadas las reminiscencias culturales de la eugenesia, con la imagen del icono nacional Churchill y sus estrategias discursivas, y con el propio Desplazamiento.

Con respecto a la tradición eugenésica en RU, la regulación demográfica en favor de los individuos fuertes pudo tener su origen en el siglo XIX. Desde la difusión de los estudios de Darwing (1859), la justificación científica a la selección natural del fuerte sobre el débil estaba servida. Según Pérez Díaz, esto dio lugar a un movimiento político e ideológico que Galton denominó Eugenesia.

> "Desde sus orígenes, el eugenismo tiene vocación política, es decir, no se limita a apelar al conocimiento o a la moral, sino que pretende que los propios Estados adopten medidas que lo favorezcan. Se trata del fundamento científico de políticas de población en toda regla. Para conseguir el tipo de progreso predicado por los eugenistas, la vía principal es el cuidado y la selección de la «calidad» de las poblaciones, cosa que se puede conseguir interviniendo en todos los fenómenos demográficos: los nacimientos, las defunciones o las migraciones" (ibid, 2010).

Si en anterior investigación, esta autora abordó el tema de la migración y la recuperación del ancestral miedo al otro por el Estado para conseguir el Brexit (González-Vinuesa, 2022e), el presente estudio

aborda el tema de la defunción como la intervención del Estado en las políticas demográficas utilizando como terreno abonado, la cultura ancestral de la prevalencia del fuerte frente al débil.

Esta reminiscencia eugenésica se puede examinar a través de los discursos políticos que se contemplan aquí como fuente primaria de investigación de las relaciones de poder. En este caso, la composición de estos cuatro discursos permite observar la oscilación dramática desde la ideología más paténtemente prediseñada, a la gestión apresurada ante un caso de crisis sanitaria global. Cronológicamente, estos cuatro primeros discursos de Boris Johnson han sido seleccionados debido a su diametralmente opuesta posición inicial al resto del mundo —claramente eugenésicos los dos primeros—; en el tercero, su vuelta apresurada hacia el discurso global con el primer confinamiento; y en el cuarto, el desliz político-cultural, teñido de emoción, gracias a su experiencia personal con la enfermedad. En los dos primeros, el objetivo está en mantener la economía abierta, los colegios, servicios y lugares de ocio aunque "perdamos seres queridos" (discurso 1, 12.03.20) o se den ayudas económicas masivas para comedores escolares comentando que "no hay evidencia de que los colegios sean focos de contagio" y que "estas medidas son cruciales para asegurar que las partes críticas de la economía siguen funcionando" (discurso 2 (18.03.20). Sin embargo, esta aproximación eugenésica se rinde ante la evidencia del progreso de la pandemia y se anuncia en el cierre de lugares de ocio y negocios no esenciales "estas medidas están destinadas a ser temporales y por supuesto estoy seguro de que, a su debido tiempo, la economía de RU se va a recuperar" (discurso 3, 20.03.20). Es decir, se deja en suspenso "temporal" este objetivo eugenésico únicamente por fuerza mayor.

En cuanto al Desplazamiento, la estrategia de re-formulación semiótica-cultural se produce mediante sucesivos discursos que promueven el cambio de connotación de una palabra-totem. Su finalidad persigue que su poder de evocación se altere, reinventándolo para adecuarlo a los intereses políticos o comerciales (González-Vinuesa, 2022d, 2022e)[201].

[201] González-Vinuesa, L. (2022d). The Socio-Cultural Assumption of Christmas: the beginnings of the Multisemiotic-Cultural Critical Discourse Analysis; González-Vinuesa, L (2022e). 'Migration' in

Esto puede generarse, lingüísticamente, a través de lo que Johnson definía como uno de los dones del discurso de Churchill: "short anglo-saxon zingers" (The Telegraph, 2014:052")[202]. Son también definidos por Oxford Dictionary como "clever and humorous comment in Northamerican English informal". Añade Johnson que este tipo de ocurrencias y/o puntualizaciones humorísticas son utilizadas por Churchill para posicionarse "never in the field of human conflict" (The Telegraph, 2014). Aunque realmente Johnson lo esté usando en un campo de conflicto humano como es una pandemia, aquí se apela al humor como justificación en la cultural británica; esta utilización del humor para decir abiertamente lo que se piensa consideraría una sobre-reacción del oyente que se ofende —Chris Rock vs Will Smith, Oscars 2022 y la parodia al discurso del Domingo de Ramos, como se examinará posteriormente.

Recursos humorísticos culturales al margen, esta corta ocurrencia anglosajona puede operar como atajo mental (González-Vinuesa, 2022d), para la identificación automática de un símbolo con otro. Si, además, mezclamos esta estrategia de re-formulación por atajo mental con la estrategia de Desplazamiento (Bermúdez Vázquez, 2016, 2020) por la cual "se desplaza" el foco de la culpa, podríamos llegar a la estrategia tradicional británica de desplazamiento de la culpa con la evocación de imágenes mentales negativas a través de la semántica documentada desde la vieja rivalidad con el Imperio Español —por ejemplo: Spanish Inquisition, Spanish Slug, Spanish Flu; por este orden: Inquisición experimentada en toda la Europa Católica; enorme babosa que asola los adorados jardines británicos originaria de Europa

British Political Discourse "Migration" in British Political Discourse 1995-2016: a Semantic-Cultural Critical Discourse Analysis.

[202]The Telegraph entrevista a Boris Johnson "Boris Johnson explains how to speak like Winston Churchill" (3 de noviembre de 2014), con motivo de la presentación del libro "The Churchill Factor". El actual Primer Ministro alaba la capacidad de condensación de Churchill en "short anglo-saxon zingers" (2014, 0:52"). Johnson utiliza la palabra "zinger" traducida por el Diccionario Word Reference como jerga norteamericana "US Slang: suceso impactante, ocurrencia, puntada" (WR, 2020), (OLD, 2020). Es una vuelta de tuerca que añade la evocación imperialista británica al utilizar léxico informal de su antigua, aunque más poderosa, colonia norteamericana donde el mismo Johnson nació.

Central; y pandemia de gripe exportada conscientemente a Europa por Estados Unidos— (González-Vinuesa, 2021, 2022b).

El presente estudio ha observado este "deporte nacional" en la pandemia de 2020. En el análisis de la semántica de estos textos es determinante profundizar en la relación de Johnson con su modelo discursivo de Churchill, particularmente en los *zingers* referidos anteriormente.

Además, Johnson claramente refiere en Churchill otras estrategias lingüísticas. Estos "ancient rhetorical devices" que Churchill utiliza

> "to punch through into people's imagination in the best English speaker he uses short anglo-saxon words […] for example, 'We shall fight on the beaches, we shall fight on the landing grounds, we shall fight in the fields and in the streets, we shall fight in the hills; we shall never surrender' – only one word, 'surrender', is of Latinate origin, using the primal language, the language that is buried beneath the Norman conquest" (Johnson, 3.11.2014).

Es decir, Johnson alaba el uso de quiasmos construidos con cortas palabras anglosajonas, posicionando una única palabra latina en la frase final. desplazando el término anglosajón *Covid* al latino *Coronavirus.* Y, como sustituto de *peak* —pico— aparece *sombrero,* contrariamente a lo que el mismo Johnson llamó el uso discursivo de la palabra corta anglosajona. Es lícito preguntarse por qué se eligen palabras largas latinas en vez de las cortas anglosajonas disponibles y por qué parecen olvidarse de los requerimientos de esta estrategia a partir del tercer discurso (20.03.20), cuando la pandemia va ganando terreno.

Esta manipulación terminológica está también presente en la escenografía. En el primer discurso, la escena está presidida por tres hombres, de mediana edad, blancos y clase dirigente. Los atriles presentan rótulos *nhs.uk/coronavirus*, estableciendo el binario del conflicto Servicio Nacional de Salud —buque insignia de la lucha— en Reino Unido vs Coronavirus; todo ello en medio de banderas británicas y salón de estilo inglés forrado en madera, escenografía que perdura en el siguiente discurso. Es decir, la imaginería podría preparar un atajo mental de la confrontación de la Britishness contra lo Latino.

Aunque *Coronavirus* sigue como única palabra-tótem, a partir del tercer discurso los propios rótulos cambian la confrontación anglosajona vs

latín-español en minúsculas —nhs.uk/coronavirus—, por los sintagmas en mayúsculas PROTEC THE NHS, STAY AT HOME, SAVE LIVES[203] (Johnson, 20.03.20). Estas últimas consignas mezclan los orígenes etimológicos, tanto latinos como anglosajones, que de hecho conforman la lengua inglesa contemporánea.

Parece entonces que debemos también a Churchill la tendencia británica actual de potenciar elementos semánticos anglosajones en detrimento de los latinos, como seña de identidad reforzada en la época post-Brexit. Si a este modelo de oratoria de su pretendido alter-ego comercial se añade la ancestral tendencia anglosajona de la asociación de calamidades con evocaciones españolas desde el siglo XVI (López-Palermo y Martínez, 2012) y más fehacientemente desde el "ascenso del paleoconservadurismo y Donald Trump" (Badillo Martos, 2018:1), también podríamos buscar en Johnson ciertas variables indicativas de la construcción del discurso que generan conflicto en las relaciones sociales.

Así, como se ha visto anteriormente, se encuentran desde el primer texto seleccionado en la primera comparecencia de Johnson sobre la pandemia, referencias de la lengua Latina/Española en el uso del término Coronavirus por encima del anglófilo Covid. Más aún, "to smash the sombrero", esta "short anglosaxon zinger" podría contribuir al desplazamiento de la imagen negativa hacia el mundo mediterráneo a través de la semántica. Durante este discurso, Johnson construye su coherencia lingüística (Hoey, 1991) con la palabra anglosajona *peak*[204]. Sólo al final de su comparecencia, al cierre del turno de preguntas de la Prensa, Johnson abandera esta "short anglo-saxon zinger" "aplastando *el sombrero*". Esta estrategia aúna el uso, por parte del anglosajón, del idioma español para la evocación negativa y el uso de una corta ocurrencia humorística para conseguir el impacto en la culturalmente asimilada pseudo-amable ironía británica en un proceso de re-formulación del símbolo de la pandemia.

[203] T.A.: "proteja el servicio nacional de salud, quédese en casa, salve vidas" (ibid).

[204] *Peak:* referente al pico de la curva de la pandemia.

Se podría corroborar la importancia y el reconocimiento de esta estrategia británica, observando la rápida reacción ante los nombres de las cepas de la Covid. Parece ser que la primera que se identificó y se mantuvo fue la cepa británica que curiosamente fue eclipsada por las fugaces cepas sudafricana y brasileña cuando rápidamente se extendió la cepa hindú —país que sigue en la actualidad bajo el mandato económico-cultural británico—. Curiosamente, en junio 2021, la OMS declara que hay que dar a las cepas nombres en orden alfabético del griego clásico (El País, 2021) —Alfa, Delta, O Micron—. Una vez más, el mundo anglosajón ha desviado las connotaciones negativas al mundo mediterráneo.

El último discurso seleccionado, el de su "reaparición" después de la UCI, está teatralizado como es habitual en la historia de la escenografía de la pseudo-divinidad política del relato, el Domingo de Ramos anglicano [12 de abril de 2.020]; sin embargo, es quizás en este discurso donde la ideología se somete a la cruda realidad de elemental supervivencia. Aparece un Johnson emocional que se salta todas las consignas "anti-inmigrante" del Brexit (González-Vinuesa, 2022e) para ensalzar valiosa labor de los extranjeros altamente cualificados en su Servicio Nacional de Salud[205]. El foco olvida al ciudadano y pasa por

[205] "And I hope they won't mind if I mention two nurses who stood by my bedside for 48 hours when things could have gone either way. They're Jenny from Zealand Invercargill on the South Island to be exact, and Luis from Portugal near Porto. And the reason in the end my body did start to get enough oxygen was because for every second of the night they were watching, and they were thinking, and they were caring and making the interventions I needed. So that is how I also know that across this country, 24 hours a day, for every second of every hour, there are hundreds of thousands of NHS staff who are acting with the same care and thought and precision as Jenny and Luis. That is why we will defeat this coronavirus and defeat it together. We will win because our NHS is the beating heart of this country. It is the best of this country. It is unconquerable. It is powered by love. So thank you from me, from all of us to the NHS. Let's remember to follow the rules on social distancing. Stay at home, protect our NHS and save lives. Thank you and happy Easter" (Johnson, 11.04.20, 0:03:25.705-04:00.754).

T.A.:" Y espero que no les importe si menciono en particular a dos enfermeros que estuvieron a mi lado durante 48 horas cuando las cosas podrían haber ido en cualquier dirección. Ellos son Jenny de Zellanda Invercargill, al sur de la isla para ser exactos, y Luis de Portugal, cerca de Oporto. Y la razón por la que al minal mi cuerpo empezó a recibir suficiente oxígeno fue porque cada segundo de la noche ellos estaban observando, pensando, cuidando y haciendo las intervenciones que yo necesitaba. Así es como también sé que en todo el país, las 24 horas del día, cada segundo de cada hora, hay cientos de miles de miembros del personal del Servicio Nacional de Salud que actúan con el mismo cuidado, sensatez y precisión que Jenny y Luis. Es por lo que venceremos a este coronavirus y lo venceremos juntos. Ganaremos porque nuestro SNS es el corazón palpitante de

encima del profesional británico para ensalzar al inmigrante—Rachel de Nueva Zelanda, Luis de Portugal—. Es decir, parece que este baño de realidad de la experiencia personal con la enfermedad se ha reflejado en el discurso de Johnson, alterando el destinatario del mensaje, dejando de lado el esfuerzo por promocionar la xenofobia dentro de la manufacturada identidad Brexit, en un desliz imperdonable.

Este error de cálculo tenía que ser invisibilizado de alguna forma. Quizás el humor anglo-sajón podría volver a ser la clave para desdramatizar el error de Johnson en su anti-Brexit exaltación al inmigrante. Esta parodia, reacción en las redes del 17.04.2020, ha representado la ridiculización de Johnson en la pantomima *Music-Hall*, tan al uso en la cultura inglesa donde todo es válido y de obligada aceptación si se produce dentro de una pseudo-ironía anglosajona[206]. Reacción que, al ser anónima, no puede asegurarse provenga de la sociedad, de sus antagonistas, o tal vez de la estrategia de partido para restar importancia a este grave desliz político. Aunque ciertos aspectos podrían sugerir una autoría amiga, no solo por la simbología eminentemente inglesa —representación callejera tipo *Music-Hall* irónico, vestuario extravagante, coche Jaguar con bandera—, sino por el mensaje escrito: primero, la justificación por un supuesto medicamente ingerido, segundo y seguido de las alusiones a los enfermeros inmigrantes, una alusión directa "special thanks to the NHS" que no figura como tal en el discurso original de Johnson. El final de la pantomima termina deseándole una feliz vuelta a Johnson, todo ello bajo la mirada sonriente de Trump.

Es interesante puntualizar que en este discurso/comparecencia, se observa una alusión directa al seguimiento de las normas impuestas por el mismo Johnson sobre los sacrificios del pueblo británico acatando la distancia social.

---

de este país. Es lo mejor de este país. Es invencible. Está impulsado por el amor. Así que gracias de mi parte, de todos nosotros al SNS. Recordemos las reglas del distanciamiento social. Quédese en casa, proteja nuestro SNS y salve vidas. Gracias y Feliz Semana Santa" (ibid).

[206] Penelope Cruz y Jada Pinkett-Smith víctimas de las bromas machistas, discriminatorias y/o de mal gusto de Chris Rock en la Gala de los Oscar (Lasexta.com, 2022). Parece que culturalmente se autoriza al cómico perteneciente a una minoría étnica a ridiculizar, no solo a mujeres, sino a mujeres pertenecientes a otras minorías raciales, a mujeres inmigrantes y a mujeres enfermas.

> "I want to thank everyone in the entire UK for the effort and the sacrifice you have made, and are making. When the sun is out and the kids are at home, when the whole natural world seems that its loveliest and the outdoors is so inviting, I can only imagine how tough it has been to follow the rules on social distancing.
>
> I thank you because so many millions and millions of people across this country have been doing the right thing. Millions going through the hardship of self-isolation faithfully, patiently, and with thought and care others as well as for themselves" (Boris Johnson, 11.04.20, 0:00:22/0:00:35.749)[207].

Distancia social que el propio Johnson no estaba dispuesto a asumir dentro del escándalo del *Partygate*. "La policía metropolitana ha multado al primer ministro, Boris Johnson, por violar las restricciones impuestas, durante el confinamiento para frenar el coronavirus, en las fiestas celebradas en Downing Street" (Euronews, 12.04.22), junto con su Ministro de Hacienda, el hindú Rishi Sunak presente en el discurso 4 en el que anunciaba el cierre de negocios de ocio para evitar el contagio. Entre otros, dichas sentencias pueden haber costado a los conservadores 500 escaños —487 representantes y 12 ayuntamientos— en las últimas elecciones municipales de 05.05.2022 (Hinsliff, 2022). Son, por lo tanto, discursos altamente descriptivos de la política actual en RU.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados y la discusión se agrupan en torno a las preguntas de investigación. Primero, concluimos que sí existen evidencias de un intento de promoción de la identidad nacional. Este estudio ha encontrado evidencias en torno a la eugenesia, a figura de Churchill y a la estrategia del Desplazamiento de lo negativo.

Segundo, las características prototípicas promocionadas se han relacionado a) Con la eugenesia y el predominio del fuerte sobre el débil

[207] T.A.: "Quiero agradecer a todo el mundo en todo el RU por el esfuerzo y sacrificio que habéis hecho, y estáis haciendo. Cuando el sol está fuera y los niños dentro de casa, cuando todo el mundo natural parece más maravilloso y el aire libre es tan atrayente, no puedo ni imaginar lo duro que ha sido seguir las normas de la distancia social. Les doy las gracias a tantos millones y millones de gente en todo el país que han estado haciendo lo correcto. Millones que atraviesan lo duro del autoconfinamiento fielmente, pacientemente, y cuidando y pensando en los demás y a sí mismos" (ibid).

apoyando el capitalismo como sistema a proteger por encima del ser humano débil. b) Con la imagen Churchiliana se rescata para el público el halo del vencedor de la guerra, y para el propio Johnson, la oportunidad de auto-adjudicación del icono nacional con sus propias estrategias discursivas anglosajonas/latinas, tanto lingüísticas como visuales. c) Estas estrategias discursivas multisemióticas potencian además el tradicional patrón de Desplazamiento, de lo negativo/lo malo, hacia el mundo latino/español, documentado desde tiempos del Imperio Español, cuando parece establecerse un conflicto de igual a igual UK/Coronavirus; esta estrategia parece abandonarse desde el anuncio del primer confinamiento; cuando el Coronavirus está ganando terreno al capital británico, y por ende a la eugenesia, las etimologías latina y anglo-sajona se mezclan como es habitual en el inglés contemporáneo.

Tercero, se ha determinado que la experiencia personal del propio Johnson con la enfermedad altera su discurso. Teatralizando, como es tradicional, su victoria a la enfermedad el Domingo de Ramos. Sin embargo, contraviene comportamientos tradicionalmente británicos, como la flema cuando el tono de autoridad/resolución deja paso a la emoción. Peor aún, el destinatario del ensalzamiento y el agradecimiento pasa del ciudadano nativo al inmigrante. La incorporación de la imagen del inmigrante profesional y afectuoso por encima no solo del británico de a pie, sino del propio profesional nativo pudo haber tenido costes políticos; esto traiciona la labor xenófoba de reformulación de la imagen del extranjero como causante de todos los males y del que había que protegerse gracias al Brexit. La inmediata reacción en las redes equilibra hábilmente el riesgo del desliz gracias a la ironía como fórmula cultural y entre símbolos anglosajones.

A través de este modelo de análisis crítico del discurso Multisemiótico-Cultural se ha investigado la promoción de la identidad nacional gracias a esta pandemia. De este modo estrategias discursivo-culturales descendentes de re-construcción del identitario nacional pueden observarse hoy en el Reino Unido post-Brexit. El éxito de la estrategia discursiva dependerá sin duda del acertado enlace con la cultura de la audiencia objetivo. Resultados sugieren que se han utilizado ciertas características prototípicas culturales como sistema de cohesión y/o

cortina de humo sobre la ineficacia en la gestión del gobierno, pero también como justificación de crueles políticas demográficas de jerarquización y conflicto entre individuos y/o comunidades.

# 8. REFERENCIAS

## FUENTES PRIMARIAS


12.3.20 https://www.youtube.com/watch?v=xRadMzCKnCU

18.3.20 https://www.youtube.com/watch?v=Fkbu-GF6McE

20.3.20 https://www.youtube.com/watch?v=KvLWihEZnfM

12.04.20 https://www.youtube.com/watch?v=gNuL1wgTVYU&t=11s

17.04.20. *Mock Music-Hall Parade*. Whatsapp.


## FUENTES SECUNDARIAS


Badillo Matos, Ángel (2018). Torres y muros frente al multiculturalismo: hispanos y español en la presidencia de Donald Trump. Real instituto Elcano. ARI 11/2018. 26 de enero de 2018. https://www.academia.edu/36840550/Torres_y_muros_frente_al_multiculturalismo_hispanos_y_espa_n_ol_en_la_presidencia_de_Donald_Trump?sm=a

Ball, James (2018) All the times Boris Johnson flat-out lied. The INewsletter (9th July 2018) https://inews.co.uk/news/uk/times-boris-johnson-flat-lied-277588

Bermúdez Vázquez, M. (2016). Análisis del discurso político contemporáneo: el camino de la retórica a la política. En R. Mancinas Chávez, (coord.), Actas del I congreso internacional comunicación y pensamiento. Comunicracia y desarrollo social (pp. 929-941). Universidad de Sevilla.

Bermúdez Vázquez, M.; Ramos Rovi, M. J.; y Sánchez Cotta, A. (2020). Poder autoridad y persuasión: un análisis crítico-histórico del discurso político de Barak Obama. En J.J. Gómez Gutiérrez (Uni- versidad de Sevilla) y E. Anchústegui Igartua (Universidad del País Vasco) (coord..), Nacionalis- mos, teorías y prácticas. Pensamiento al margen Revista Digital de Ideas Políticas, Número 13, 2020. Miscelánea, 2020, pp. 210:241. www.pensamientoalmargen.com

Blair Leignton E. (1901). The Accolade. https://www.thetapestryhouse.com/tapestries/view/344/the-accolade-tapestry

Cancho, J. (2020). Historia de un informe. https://www.ondacero.es/programas/mas-de-uno/audios-podcast/historiad/historia-de-un-informe_201910035d95c6f90cf2c95e021991af.html

Council of Europe Communications (2015). 60th anniversary of the European flag: symbol of European unity to fly from Strasbourg Cathedral spire on 9 May. DC 059. https://rm.coe.int/090000168071fla2

De Rycker, A., Don, Z. M. (2013) Discourse and Crisis: Critical perspectives. (Antoon de Rycker and Zuraidah Mohd Don (eds). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam, Philadelphia. https://books.google.es/books?id=I60bAgAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=crisis,+discourse,+aims&source=bl&ots=SWnPK8Uxn-&sig=ACfU3U0fA3O-R-wlJEX6mjixIr-Junk0hg&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjOwfuguKHpAhUExhoKHZifBBUQ6AEwA3oECAcQAQ#v=onepage&q=crisis%2C%20discourse%2C%20aims&f=false

El País (2 de junio de 2021). Ni india ni británica ni brasileña: la OMS renombra las variantes de la covid-19 con letras griegas. El País. https://elpais.com/sociedad/2021-06-02/ni-india-ni-britanica-ni-brasilena-la-oms-renombra-las-variantes-de-la-covid-19-con-letras-griegas.html

Encyclopaedia Britannica Editors (21 de abril de 2022) Boris Johnson Prime Minister of United Kingdom. Britannica. https://www.britannica.com/biography/Boris-Johnson

Euronews (12 de abril de 2022). La Policía Metropolitana multa a Boris Johnson por el "party-gate". Euronews. https://es.euronews.com/2022/04/12/la-policia-metropolitana-multara-a-boris-johnson-por-el-party-gate

Fujimura, S. F. (2003). La gran gripe de 1918. Perspectiva de Salud. La Revista de la Organización Panamericana de la Salud. Volumen 8, Número 3, 2003. https://www.paho.org/Spanish/DD/PIN/Numero18_article5.htm

García Cárcel, R. y Moreno Martínez, D. 2002. La inquisición y el debate sobre la tolerancia en Europa en el siglo XVIII . Persee. Bulletin Hispanique, Année 2002, 104-1, pp. 195-213 https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_2002_num_104_1_5108

González-Vinuesa, Luz (2021). El Análisis del Discurso Semiótico-Cultural y el Discurso del Odio. La Noche Europea de los Investigadores. Universidad de Córdoba. https://www.academia.edu/55560094/Análisis_Cr%C3%ADtico_del_Discurso_Semiótico_Cultural_y_el_Discurso_del_Odio_por_luz_gonzález_vinuesa_2021

González-Vinuesa, L. (2022a). Princesa Wallāda bint al-Mustakfī desde el análisis crítico del discurso semántico-cultural. Monograma. Revista Iberoamericana de Cultura y Pensamiento. 2022, Nº 10, pp 180-197.

González-Vinuesa, L. (2022b). Enero 2021 'Guerra' en el relato inglés contra la UE sobre la vacuna de la Covid en el RU post-Brexit: Modelo de análisis crítico del discurso semántico-cultural. En La persuasión populista en época de Pandemia. [Capítulo de libro. En proceso de publicación].

González-Vinuesa, L. (2022c) (21-29 March 2022). Desde la Filosofía del Len

guaje a la Falacia. Module Filosofía del Lenguaje Seminar, Semester 2.

Filología Hispánica BA (Hons). University of Córdoba.

González-Vinuesa, L. (2022d). The Socio-Cultural Assumption of Christmas: the beginnings of the Multisemiotic-Cultural Critical Discourse Analysis. [Capítulo de libro. En proceso de publicación].

González-Vinuesa, L. (2022e). 'Migration' in British Political Discourse 1995-2016: a Semantic-Cultural Critical Discourse Analysis. [Capítulo de libro. En proceso de publicación].

Harden, Z. (2021). Commonwealth of Nations. CRVflags.com. https://www.crwflags.com/fotw/flags/cwn.html#prev.

Hoey, M. (1991). Patterns of Lexis in Text. Oxford University Press.

Hofstede, G. 2001. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviours, Institutions, and Organizations Across Nations. Sage Publications.

Hidalgo Madrid, J.C. (2009). Estudios Culturales en Lengua Inglesa. Modulo Grado Estudios Ingleses. Universidad de Sevilla.

Hinsliff, G. (08 May 2022). The Tories have had a poll disaster -so why are we talking about takeaway curry? The Guardian. https://www.theguardian.com/politics/local-elections-2022

Johnson, B. (2014) The Churchill Factor. Hodder & Stoughton.

La Sexta. Com. (29 de marzo de 2022) El comentario machista de Chirs Rock a Penélope Cruz que el bofetón de Will Smith eclipsó. https://www.lasexta.com/noticias/cultura/comentario-machista-chris-rock-penelope-cruz-javier-bardem-que-bofeton-will-smith-eclipsado_20220328624lbdea11b94d0001ba41c4.html

López Palmero, M. y Martínez, C. ( 2012). Ambición colonial, propaganda anti-española y mercado editorial en la Europa de los siglos XVI-XVIII. Los casos de Inglaterra y Francia en la disputa por América. Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti", Vol. 12, Nº 12, 2012 https://www.academia.edu/40231984/Malena_López_Palmero_y_Carolina_Martínez_Ambición_colonial_propaganda_anti-española_y_mercado_editorial_en_la_Europa_de_los_siglos_XVI-XVIII._Los_casos_de_Inglaterra_y_Francia_en_la_disputa_por_América_?sm=a

Oxford Learner's Dictionary (2020) Zinger. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/zinger?q=zinger

Pérez Díaz, J. Eugenismo. Apuntes de Demografía. https://apuntesdedemografia.com/polpob/1043-2/

Pinilla García, A. (2020). Entrevista en Boletín de la Academia de Yuste Nº 04, Abril 2020, ISSN 2695-7027 https://www.fundacionyuste.org/wp-content/uploads/2020/04/ENTREVSITAB42020.pdf

Pulido, S. (19 de enero de 2018). La Gripe Española: la pandemia de 1918 que no comenzó en España. Gaceta Médica. https://gacetamedica.com/investigacion/la-gripe-espanola-la-pandemia-de-1918-que-no-comenzo-en-espana-fy1357456/

Purdy, M. y Klymenko, M. (2021) Aromas comerciales: el auge del olfato digital. Mitsloan Management Review. https://mitsloanreview.mx/data-ia-machine-learning/aromas-comerciales-el-auge-del-olfato-digital/

Science Daily. (18 de junio de 2014). Spanish slug: Busting an invasion myth. Science Daily. https://www.sciencedaily.com/releases/2014/06/140618071926.htm

Shaw, Adam. (27 de enero de 2017). Churchill bust takes center stage as Trump, May reaffirm special relationship. Fox News. https://www.foxnews.com/politics/churchill-bust-takes-center-stage-as-trump-may-reaffirm-special-relationship

Stanley, Tim. (20 October 2019). It's time critics saw Boris for the Churchillian figure he is. The Telegraph. https://www.telegraph.co.uk/politics/2019/10/20/time-critics-saw-boris-churchillian-figure/

Tilford, Simon. (3 May 2017). The British and their exceptionalism. Centre for European Reform. https://www.cer.eu/insights/british-and-their-exceptionalism

The Telegraph. (3 November 2014) Boris Johnson explains how to speak like Winston Churchill. The Telegraph https://www.youtube.com/watch?v=FLak2IzIv7U

Wertheim, S. (3 January 2017). Trump and American Exceptionalism: Why a Crippled America is Something New. Foreign Affairs. Council of Foreign Relations. https://www.academia.edu/30765987/Trump_and_American_Exceptionalism_Why_a_Crippled_America_Is_Something_New

Wheatcroft, G. (20 March 2020. Johnson as Churchill? History really does repeat as farce. The Guardian. https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/mar/20/johnson-as-churchill-history-repeat-as-farce

Word Reference Dictionary (2020) Zinger. https://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=zinger

# PROTECCIÓN DEL FETO FRENTE A LAS NUEVAS FORMAS DE AGRESIÓN

EVANGELINA VICENTE MARTÍNEZ
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la investigación es determinar sí el sistema legal tenía medios suficientes para garantizar la salud humana antes de que el Código Penal de 1995, entrara en vigor, para prevenir la agresión fetal y, o sí existía una laguna punitiva.

Todo esto se debe a que, por un lado, los últimos avances en medicina sobre todo en reproducción asistida e investigación del genoma humano, por un lado, propician que las personas tengan una comprensión más profunda del proceso biológico de la vida humana y la posibilidad de curar y prevenir enfermedades genéticas. Por otro lado, esto significa la fragilidad del *nasciturus,* porque si el diagnóstico prenatal se realiza en el embrión o el feto, o sí se trata de la transfusión de sangre, la radiación o la intervención quirúrgica del feto, o sí bien se realiza, la radiación al cuerpo de la mujer y los efectos de ciertas drogas y sustancias ingeridas por la madre, a veces son perjudiciales para el feto, sin olvidar la importancia del embrión o el feto en el campo de la investigación, o la experimentación de productos farmacéuticos, que en definitiva suponen nuevas formas de agresión contra la vida, la salud e integridad corporal del feto. Ante estas nuevas formas de agresión, se pensó en la posibilidad de tipificar el delito de lesiones al feto.

## 2. OBJETIVOS

Determinar a través de un análisis histórico, la necesidad de tipificar el delito de lesiones al feto para determinar la protección de la vida y la salud.

Durante el siglo XVI, y esencialmente los siglos XVII y XVIII, la generalidad de los autores, consideran como homicidio, la muerte ocasionada en un feto ya animado, de tal forma que cuando no existe animación según señala García Marín [208] <<es considerada según la noción trascendental y teológica de este periodo como pecado grave>>. Y, ello como afirma Tomás y Valiente[209] <<este planteamiento doctrinal, en base al aborto no es sino un aspecto más del teologismo renacentista que afectaba a todos los órdenes de la vida y de la sociedad del momento>>.

Partiendo de la codificación penal, el Código Penal de 1822, consigna la definición legal del delito como acto doloso diferenciado de la culpa como acto imprudente, que sólo se pena en los casos previstos de la ley, distingue entre dos formas de aborto en su artículo 639, el llevado a cabo con el consentimiento de la embarazada y el no consentido, sin embargo, no recoge como delito, las lesiones al feto.

Examinados los libros, títulos y capítulos del Código Penal de 1848, se regula el delito de aborto en los artículos 328, 329, 330 y 331 pero no regula el delito de lesiones al feto; lo mismo ocurre en el Código Penal de 1.870, que regula el delito de aborto en sus artículos 425 a 428 y al igual que los anteriores, tampoco criminaliza las lesiones al feto.

García Marín[210] manifiesta que

> tanto el Código Penal de 1822, de 1848 y las reformas de 1850 y 1870 no han tomado en consideración a la hora de establecer la pena del delito, aquella tradicional distinción de las Partidas de sí se había producido o no animación fetal, punto calve, para estipular una pena más o menos agravada.

Tampoco se contempla esta figura legal en los Códigos de 1.928,1932,1944 y 1973.

---

[208] García Marín, José María, *El aborto criminal en la legislación y la doctrina (pasado y presente de una polémica),* Madrid 1980, 1ª edición, p.65

[209] Tomás y Valiente, Francisco, *El derecho penal de la Monarquía Absoluta (siglos XVI, XVII, XVIII,* Madrid 1.969, 1ºedición, p.112

[210] García Marín, José María, *El aborto criminal*…,cit, p.222.

García Marín indica que <<el Código Penal de 1944 regula el delito de aborto en el capítulo III, Título VIII del Libro II, artículos 411 a 417, y que de una exhaustiva lectura del articulado se castigaba todo aborto provocado, es decir, no producido espontáneamente, así como cualquier práctica tendente a destruir el producto de la concepción en el vientre materno y todo ello porque el Código Penal levanta un muro protector de la vida del no nacido, desde el momento mismo de la concepción, como si se tratara de una realidad necesitada de una especial tutela por parte del Derecho. En ese sentido, se advierte que el bien jurídico que la Ley trata de proteger es el ser *in fieri*, la criatura en formación, sin especiales distingos establecidos sobre la base de una más o menos eventual separación entre etapas progresivamente configuradoras de un nuevo y verdadero ser humano>>.

Ahora bien, según Huerta Tocildo[211] el Código Penal de 1973, estima que las lesiones al feto se resuelven como supuesto de aborto en el art.411CPenal distinguiendo entre:

a. Aborto con resultado de muerte o lesiones graves
b. delito imposible de aborto por inexistencia de objeto.
c. tentativa indidónea de aborto (empleo de medios inadecuados para producirlo o lesiones graves).

En los diferentes códigos penales enunciados siempre que existía una agresión, se encuadraba bien en el delito de lesiones, bien en el delito de homicidio o en el delito de aborto, distinguiendo entre los delitos contra la salud, en el delito de lesiones y los delitos contra la vida encuadrando delito de homicidio y aborto.

Aprobada por la Cortes el 31 de octubre de 1978 la Constitución Española cuyo artículo 15 abiertamente señala que << Todos tienen derecho a la vida y a la integridad física y moral…>>, ha dado lugar a diversas e intensas polémicas ya que según García Marín <<este precepto Constitucional ha fustigado la sensibilización de quienes partidarios en cierta medida de la despenalización del aborto (o ciertos

[211] Huerta Tocildo, Susana, *Aborto con resultado de muerte o lesiones graves*, Madrid 1997, 1ª edición, p.19

tipos de aborto), han reaccionado calificando tajantemente a la Constitución de antiabortista, así se ha considerado si en lugar de haber establecido el término todos debiera haberse hablado de todas las personas>>.

Y, en consecuencia, García Marín[212]

> considera que si el bien jurídico que se trata de proteger es el feto, concurriendo al mismo tiempo el respeto a la vida y salud de la madre, parece prudente que se puede conseguir de dos formas: por un lado, limitando el tiempo en que el aborto puede ser realizado y, por otro lado, estableciendo ciertas indicaciones cuya presencia autoriza restrictivamente los supuestos en que la práctica abortiva puede realizarse, por considerar que en tales casos la progresión del embarazo puede causar daño a la madre.

Así la LO 9/85 de 5 de julio introduce el art.417bis que a través de su articulado despenaliza el aborto en tres supuestos consolidando el sistema de indicaciones (médica, ética y eugenésica).

Hasta este momento, como hemos analizado los códigos penales protegían la vida y la salud a través de los delitos de homicidio, aborto y lesiones. Un antecedente inmediato del delito de lesiones al feto en esta evolución histórica lo constituye el Proyecto de Código Penal de 23 de septiembre de 1.992, que regula lesiones al feto en los artículos 165 y 166 correspondiente al Título IV.

## 3. METODOLOGÍA

Estudio realizado a través de Bibliografía, Códigos de Leyes, Jurisprudencia. El método de trabajo ha sido deductivo.

### 3.1. DESDE UN PUNTO DE VISTA LEGAL.

Las cuestiones relacionadas con el tratamiento jurídico de los embriones y fetos tienen una consecuencia de alcances incalculables y en los momentos actuales de la investigación. La cuestión se centra en saber sí

[212] García Marín, José María, *El aborto criminal*…,cit, p.234.

como consecuencia de los descubrimientos tecnológicos deberá en el futuro cambiar el concepto jurídico penal de persona.

Puede deducirse, por tanto, que la persona viene identificada con el cuerpo humano vivo. Y, ello plantea una serie de cuestiones que obligan a un estudio más profundo, sobre sí debe considerarse que ha evolucionado el concepto de persona desde un punto de vista jurídico-penal, y, cuál, es que tenemos que utilizar, sí realmente la pregunta debe responderse en forma afirmativa.

Así como la protección jurídica que debe darse al embrión a partir de la anidación. Porque a los efectos de considerar o no persona al concebido, obviamente no depende esencialmente de criterios biológicos, sino principalmente, de criterios socio- culturales.

Por tanto, si el derecho fundamental de la persona es la vida, porque sólo ésta le permite seguir siendo persona, y si el concepto de persona sólo está relacionado con el nacimiento, no parece una conclusión absurda limitar el derecho básico a la vida de las personas, es decir, a los nacidos, que es como se ha interpretado <<el artículo dos de la Convención Europea de los Derechos del Hombre>>. Por ello mismo, se ha interpretado este artículo, excluyendo el embrión de su campo de aplicación, considerando que la expresión *toute personne o everyone*, que aparece <<en el artículo dos del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, se refiere a las personas ya nacidas y no es aplicable a los *nasciturus*>>.

Podemos aludir al diferente tratamiento que, en la jurisprudencia anglosajona a los daños causados al feto, durante el embarazo; para solucionar esta cuestión se parte de que *el nasciturus,* sólo adquiere personalidad y, por tanto, acciones para reclamar los daños causados, a partir del nacimiento y que incluso en los supuestos que se adquieren derechos por los daños causados, durante el embarazo o derechos hereditarios, éstos sólo son eficaces desde el nacimiento.

Nuestro Tribunal Constitucional define distintas etapas desde la concepción hasta el nacimiento <<ya que la vida del *nasciturus,* de acuerdo con lo argumentado en la Sentencia 53/1.985, es un bien jurídico constitucionalmente protegido por el artículo 15 de la

Constitución, porque como ya había afirmado la propia Sentencia en su fundamento jurídico quinto el sentido jurídico del debate parlamentario corrobora que el *nasciturus* esté protegido por el artículo 15 de la Constitución, aun cuando no permite afirmar que sea titular del derecho fundamental>>.

De manera que nos encontramos, por un lado, con el embrión que es titular de un derecho a la vida, y, por otro lado, con el derecho a la vida de la madre, con el que llega a confrontar, y por ello, se tiende a solventar el conflicto generado, a través de un equilibrio y contrapeso entre el interés jurídico protegido del embrión y el derecho a la vida de la madre, otorgando dignidad a los dos casos estudiados.

En conclusión, parece imprescindible, solventar el interrogante planteado, desde un doble punto de vista: afirmar que el embrión está vivo, no conlleva que se le otorgue idéntico estatus jurídico que al ya nacido.

Además, examinados los distintos Códigos Penales, no contamos con cuerpo legislativo para determinar el concepto y alcance de los artículos 157 y 158, del Código Penal de 1.995. Tampoco en nuestro país, hasta el siglo XX, existía una doctrina consolidada para configurar la intervención penal ante lesiones al feto y, en materia jurisprudencial como veremos a continuación, tales supuestos han existido siempre y han sido castigados inicialmente como delito de aborto, destacando la <<STC 11-4-85>>, donde se produce un punto de inflexión, distinguiendo dos bienes susceptibles de ponderar por un lado, la protección de la salud del *nasciturus* y por otro la vida de la madre porque ambos pueden entrar en conflicto, es la evolución médica la que permite a la jurisprudencia examinar los distintos supuestos que se generan a nivel social, evolucionando con cada supuesto planteado. Pero donde surge este planteamiento es en Alemania y a raíz del <<Caso Contergan>>, Sentencia de fecha 18-12-1970, cuando se pone de relieve la necesidad de proteger la vida del feto, y todo ello porque se recetó talidomida como sedante y antiemético a mujeres embarazadas lo que produjo el nacimiento de niños con malformaciones en sus miembros (focomelia), y en algunos casos llegó posteriormente a producir la muerte. Es obvio, que estos

avances en Medicina unas veces suponen una mejoría en la salud del feto, pero otras veces, como en el supuesto enunciado producen una agresión al feto, que también puede producirse en casos de terapia fetal o investigación terapéutica, por ello es preciso tutelarlo.

## 4. RESULTADOS

La vida comienza a partir de los tres meses, acogiendo la teoría del plazo.

Desde el punto de vista médico el nacimiento normal comienza con las <<labores *partorientum*>>, así es que el conocimiento del parto pone fin al estadio fetal y se constituye en persona lo que antes era *nasciturus.*

## 5. DISCUSIÓN

Para estudiar el delito de lesiones al feto es preciso fijar el término feto, porque es necesario determinar, desde cuándo se puede hablar de feto, porque es preciso indicar, cuando comienza la vida desde un punto de vista doctrinal, y sí ese concepto esta refrendado a través de las STS.

Distinguimos las siguientes teorías doctrinales:

a. La vida humana comienza con la concepción. (Teoría de la Fecundación.)
b. La vida humana comienza con la implantación del embrión en la pared del útero. (Teoría de la Anidación).
c. La vida humana comienza a partir de los tres meses. (Teoría del Plazo).

### A. Teoría de la fecundación

La Iglesia Católica considera que <<la vida comienza con la concepción>>.

La obtención del concepto de personalidad, inicialmente, determinaba la protección penal de la vida humana, y a través de la influencia cristiana se reconoció el carácter de persona independiente del sujeto miembro de una comunidad.

Como el ser humano se consideró creado por Dios, a su imagen y semejanza, era necesario, determinar, el momento de la animación. Así para el teólogo De la Fuente Hurtado[213],

> extinguir la vida de un ser o vida en ciernes, como sucede en el aborto supone también un alma creada por Dios>>, por ello indica García Marín[214] Que planteada en estos términos la cuestión aborto, sobrepasa los límites materiales y temporales o jurídicos para elevarse en consideraciones de raíz metafísica y puramente espiritual.

El momento de la animación, en torno a las doce semanas de la gestación, supuso un avance cualitativo, puesto que se pasó del producto de la concepción al carácter humano, según la escolástica tomista.

Por lo tanto, en esta época, se amplía al feto, la protección penal, al considerarlo persona, porque, aunque no se protegió la vida, desde el momento de la gestación, no es menos cierto, que se anticipa a momentos anteriores al nacimiento, desde un punto de vista ético-jurídico.

Aun manteniéndose la distinción entre feto animado e inanimado, lo que variaba, según el sexo, la protección del feto inanimado suponía unas consideraciones penales considerablemente inferiores. El jurista Alfonso de Azevedo[215], en los comentarios de la Nueva Recopilación, en el título relativo al homicidio, <<planteó esta cuestión indicando que el aborto provocado a un feto inanimado sitúa al culpable dentro de la calificación jurídico-penal de los homicidas. De hecho, teólogos y moralistas coincidieron y estimaron como causante de homicidio con su doble consecuencia espiritual y temporal al autor o autores, así como a los demás participantes, en un aborto procurado voluntariamente>>.

Por lo tanto, en esta época, se amplía al feto, la protección penal, al considerarlo persona, porque, aunque no se protegió la vida, desde el momento de la gestación, no es menos cierto, que se anticipa a

---

213 De la Fuente Hurtado, Diego, *Theología reformata, Hispalis 1689, Dissert. XXII, cap. II*, p.523-527

214 García Marín, José María, *El aborto criminal*…, cit, p.69 a78.

215 Alfonso de Azevedo, en García Marín, José María, *El aborto criminal*…,cit, p.65

momentos anteriores al nacimiento, desde un punto de vista ético-jurídico.

Fue a partir de la Encíclica *Apostolicae Sedis* de Pío IX cuando:

> <<La Iglesia Católica considera que la vida humana comienza desde el instante mismo que el espermatozoide se encuentra en su camino al óvulo y lo fecunda>>.

Manteniéndose esta consideración en las Encíclicas de Juan XXIII, <<*Mater et Magistra*>>, de quince de mayo de 1.961 y <<*Pacem in Terris*>>, de 11 de abril de 1.963. En el Concilio Vaticano II, se formula la siguiente declaración:

> Todo lo que se opone a la vida misma, como toda especie de homicidio, el genocidio, el aborto, la eutanasia, y aún el suicidio deliberado; todo lo que constituye una violación de la integridad de la especie humana, como las mutilaciones, la tortura física o moral, las coacciones psicológicas; todo lo que ofende a la dignidad del hombre, como las condiciones infrahumanas de vida, encarcelamientos arbitrarios, deportaciones, la esclavitud, prostitución; aún más las condiciones de trabajo degradantes que reducen a los trabajadores al rango de puros instrumentos, sin consideración a su personalidad libre y responsable; todas estas prácticas y otras análogas, son en verdad infames. Al tiempo que corrompen la civilización, deshonran más a los que las realizan que a los que las padecen e insultan gravemente al honor del creador.

Laurenzo Copello[216], considera que

> << en el momento de la fecundación del óvulo por el espermatozoide, aquél constituye una realidad nueva y distinta con una potencialidad propia y una autonomía genética, ya que, aunque dependa de la madre para subsistir su desarrollo se va a realizar de acuerdo con su propio programa genético.
>
> Manifestando que al centrar el incremento en la valoración social de la vida en los fenómenos biológicos, se está refiriendo únicamente a ciertas transformaciones propias del desarrollo de todo ser humano, excluyendo así cualquier relativización valorativa fundada en diferencias individualizadas, en grados de calidad vinculados a las características físicas o psíquicas de cualquier individuo y que ha sido precisamente la experiencia histórica, junto al asentamiento de ideas democráticas y su inseparable respeto por los miembros de la sociedad en su carácter de seres individuales, lo que ha llevado a que en la actualidad se rechace

[216] Laurenzo Copello, Patricia, *El aborto no punible*, Barcelona 1.990, 1ª edición, p.77 a 79.

cualquier relativización de la vida humana fundada en preteridos parámetros de calidad>>.

El reconocimiento de cierta facultad de selección al cuerpo social implica, en última instancia, aceptar el sometimiento de los individuos de la comunidad, es decir, la disponibilidad social de la vida individual, punto de vista que considera incompatible con un Estado que tiene al individuo como eje central y principal destinatario de toda organización.

En segundo lugar, expresa, que es necesario advertir que no toda transformación biológica del ser humano repercute necesariamente en un cambio valorativo de la vida. Según Laurenzo Copello[217]

> <<si se postula el aumento gradual del valor de la vida humana durante el proceso de gestación, al incrementarse el valor de la vida del *nasciturus* con el transcurso del tiempo, el valor de los intereses en juego se iría acercando cada vez más hasta llegar un momento que prevalecería la vida en gestación, se trata en ese sentido de una consecuencia legal de la ponderación favorable a la vida del *nasciturus* a partir de cierto momento temporal, variable en cada indicación, en función de la diversa importancia de los intereses opuestos en cada una de ellas, siendo discutible que la sociedad valore más al no nacido desde que se inicia la actividad cerebral, o desde que éste adquiere forma humana, en verdad, las limitaciones temporales impuestas por las diversas legislaciones, se pueden explicar suficientemente a través de otros criterios que en nada afectan al valor -siempre relativo, pero no necesariamente cambiante- de la vida en gestación>>.

Para Gracia Martín[218]

> << es en el momento de la concepción cuando surge el proceso de organogénesis que ha de llevar a la conformación de un ser con elementos anatómicos - fisiológicos y substrato psíquico que se desarrollarán de una determinada manera, y estarán dispuestos a diversos peligros, cuya realización material condicionará dicho desarrollo y, en definitiva, el nivel de integridad física y de su salud física y mental de ese ser>>.

Apoyándose esta postura en que el óvulo fecundado es portador de todo material genético y tiene capacidad de desdoblamiento y reproducción.

---

[217] Laurenzo Copello, Patricia, *El aborto...* cit., p. 80.

[218] Gracia Martín, Luis, *Los delitos de lesiones al feto y los relativos a la manipulación genética,* Valencia 2005, 1ª edición. p. 20 y 21

No obstante, hay que indicar que el óvulo capaz de iniciar el proceso de desdoblamiento celular no es un elemento potencial idóneo de la vida hasta alcanzar la anidación. Asimismo, no deslinda la anticoncepción, del aborto, y no contempla la definición de preembrión <<de la Ley 22 de noviembre de 1.988 sobre Técnicas de Reproducción Asistida Humana, la cual considera, que el óvulo fecundado puede ser destruido en los catorce días siguientes a la fecundación>>.

B. Teoría de la anidación

Valle Muñiz [219]expresa que <<el embrión humano comienza con el concepto de anidación del óvulo fecundado en el útero materno, siendo susceptible desde este momento de tutela penal mientras que el preembrión no presenta las características de individualidad y viabilidad suficientes para hacer practicable su tutela penal, y ni siquiera la protección administrativa y penal sobre la fase preembrionaria tienen por objeto la integridad del propio prembrión, sino que persiguen tutelar intereses jurídicos de la más alta consideración>>.

C. La vida humana comienza a partir de los tres meses. Teoría del Plazo

Otra perspectiva distinta, es la doctrina del plazo suscrita por Muñoz Conde[220]

> <<quien considera que el inicio a la vida es a partir de los tres meses o doce semanas, momento en que el feto comienza a tener figura humana y es viable>>.

Postura que permite a la mujer abortar hasta el tercer mes, al acogerse un sistema de plazos, no desprotegiendo de forma absoluta el embrión, puesto que desde un punto de vista científico aparece en este momento la sensibilidad; sin embargo hay que manifestar que desde esta perspectiva, los derechos de la mujer son superiores a los del feto y tal

[219] Valle Muñiz, José Manuel, Código Penal y Leyes Especiales, Barcelona 2019, edición 25ª, p.89 y 90.

[220] Muñoz Conde, Francisco, *Derecho Penal, Parte Especia*l, Valencia 2021, 23ª edición, p.120 a 125.

y como ha declarado la Sentencia del Tribunal Constitucional 11 de Abril de 1.985, la vida no comienza a partir de la apariencia humana, sino a partir de la potencialidad idónea. Refrendado a través de los principios de bioética que indican la distinta valoración en cada momento de la vida.

Asimismo, delimitado el concepto de feto, es imprescindible establecer la frontera con la persona, para saber, cuándo nos hallamos ante un ser nacido.

Los Códigos Penales antes expuestos no se referían específicamente a los supuestos de lesiones al feto. No obstante, tales supuestos han existido siempre y han sido castigados como delito de aborto.[221]

Hay que destacar la Sentencia del Tribunal Constitucional de fecha 11 de abril de 1.985,[222] expresa que <<la vida del *nasciturus,* es un bien jurídico protegido por el artículo 15 de la Constitución que puede entrar en conflicto con derechos relativos y valores constitucionales, como la vida y la dignidad de la mujer.

Estos conflictos no pueden contemplarse, tan sólo, desde la perspectiva de los derechos de la mujer o desde la protección de la vida del *nasciturus.* En la medida de que ninguno de estos bienes puede afirmarse con carácter absoluto, se impone su ponderación y armonización>>.

Así la protección del feto no es algo privativo del artículo 157 sino es común al delito de aborto.

---

[221] La STS de fecha 11-10-1873,establece <<las heridas que sufrió una madre embarazada y el feto de cuatro meses debido a una herida en el tubo intestinal, mortal de necesidad, que era continuación de la penetrante de vientre que su madre tenía en le hipocondrio izquierdo, que también produjeron la muerte, manifestando los considerandos que ha de castigarse la muerte del feto como delito de aborto aun cuando la expulsión del feto no se haya realizado>>.En el mismo sentido la calificación jurídica que recogen las STS 30-7-1892, 5-8-1897,7-5-1902,27-9-1904.

[222] La STC de fecha 11-4-1985, define <<distintas etapas desde la concepción hasta el nacimiento, y reconoce que el embrión es titular de un derecho inviolable a la vida considerado como derecho a la colectividad y se confronta con el derecho a la vida de la madre ,y ,por tanto, debe ser contrapesado con este último, cuando se produce la situación de conflicto, por lo tanto se sigue la línea del contrapeso entre un derecho a la vida de la madre y un interés jurídico protegido, el del embrión>>. Previa a esta Sentencia destacar las Sentencias de fecha 29-5-1965del TS.

En nuestra opinión la vida es un devenir, y los estados anteriores al nacimiento, merecen protección, pero no de la misma entidad que los que surgen a partir del nacimiento, es decir, de la vida en su plenitud.

La STS de fecha 5-4-1995[223] reconoce la existencia del delito de lesiones al feto, de forma expresa, a pesar del vacío legal existente, ya que considera que:

> << las lesiones inferidas al feto a través de la violencia ejercida sobre la madre embarazada, o atribuyéndole, con un sentido progresivo que se emancipa a las ficciones civiles, condición humana diferenciada de su progenitora y penalmente protegible, la posibilidad, tanto del delito doloso como consecuentemente delito imprudente>>.

Es imprescindible para delimitar el concepto de feto, fijar el límite con la persona, es decir, se trata de fijar la frontera del feto con la persona.

Las opiniones más antiguas supusieron en no raras oportunidades que el punto decisivo es aquél en el que termina la respiración placentaria (mediante el corte del cordón umbilical) dando paso a la respiración pulmonar, o por lo menos cuando empieza esta posibilidad. Sin embargo, esta posición, hoy no se sostiene básicamente porque tal distinción no funciona. Ambas formas de respiración aparecen juntas. Tal es la situación precisamente luego del abandono del útero materno antes del corte del cordón umbilical, pero ocasionalmente también ya antes de ese momento, cuando durante el parto se insufla en la vagina de la madre, como ocurre por la introducción de la mano o de instrumentos, e inclusive en partos de desarrollo completamente normal. El hecho de que ya antes del parto puedan observarse <<movimientos respiratorios>> intrauterinos, que, de todos modos, no requiere tratamiento alguno desde el punto de vista jurídico. Los partidarios de la autonomía respiratoria del nacido suelen mostrarse a favor de considerar el feto, como un bien jurídico cifrado en la vida en formación, pero, sin

[223] En el presente caso, se condena a una matrona <<por un delito de lesiones por imprudencia, por haber omitido poner en conocimiento del ginecólogo de guardia la situación de una parturienta con señales patentes de sufrimiento fetal. Según la sentencia, la matrona infringió las normas reglamentarias, advirtiendo los magistrados que los elementos de información que facilita el proceso, permiten advertir, una grave negligencia por darse cita en el hecho, imprevisión e irreflexión meridianas y la infracción de las más elementales normas de cuidado>>.

embargo, la consideración de persona la concretan en la no dependencia; la vida en formación (Carbonell Mateu [224] Arroyo de las Heras[225]), es también un concepto inseguro como se evidencia que entre los cinco meses y medio a seis la formación es completa hasta el extremo de que el feto es viable.

Los embarazos pretérminos ponen de manifiesto que es el nacimiento el que da lugar a la consideración de persona al neonato. Para los que la tutela se dispensa a la vida prenatal (González Cussac[226]) están diferenciando entre el prenacimiento y posnacimiento, y no entre dependencia y autonomía.

El corte del cordón umbilical que provoca la autonomía respiratoria y circulatoria no comporta ninguna suerte de ser independiente, y trasmuta el feto en persona, por el contrario, el anudamiento del cordón -hecho externo al nacido según Gracia Martín[227]- no le concede la autonomía en sí, por decirlo de alguna manera no da vida, sino que evita la muerte.

Por el contrario, hay autores que entienden que el <<comienzo del nacimiento o del parto>> como salida parcial del claustro materno. La salida parcial del niño del útero de la madre no constituye el comienzo del parto, sino una fase posterior del mismo. Una explicación de este tipo pondría el concepto jurídico de <<comienzo del parto>> tan cerca de la <<consumación>> del nacimiento que el fin político - criminal de un desplazamiento considerable de la protección penal contra lesiones negligentes o culposas quedaría frustrado.

El punto de vista que mantiene Lüttger[228] estima el <<comienzo del parto>> como un estudio biológico esencialmente anterior, o sea el

---

[224] Carbonell Mateu, Juan Carlos, *Derecho Penal, Parte Especial, Código Penal de 1.995.,* Valencia 2019, 6ª edición p. 812.

[225] Arroyo de las Heras, Alfonso Muñoz Cuesta, Javier, *Delito de Lesiones*, Salamanca 1.982,1ªedición, p.17.

[226] González Cussac, José Luis, y otros, *Derecho Penal, Parte Especial, Código Penal de 1.995,* Valencia 2019, 6º edición, p.815.

[227]Gracia Martín, Luis, *Los delitos relativos al feto y los relativos a la manipulación genética,* Valencia 2005. 1ª edición, p.20,21,22.

[228] Lütter Hans, *Medicina y Derecho Penal*, [Traducción: Enrique Bacigalupo], Madrid 1984, 1ª edición, p.92.

comienzo de los intentos expulsivos del útero materno o del inicio de <<las labores *parturientum*>>. En este sentido son equivalentes las <<labores *parturientum*>> que se inician naturalmente o las inducidas <<artificialmente>>; cuando estas <<labores *parturientum*>>, faltan completamente, su lugar es ocupado por el comienzo del <<nacimiento artificial>> -como ocurre en el caso de la cesárea-.

Así la STS de fecha 22-1-1999[229], considera que el ser humano cuyo nacimiento ha comenzado es persona, y no se debe hablar en este momento de *nasciturus, y,* manifiesta que << el comienzo del parto pone fin al estadio fetal y surge con el llamado periodo de dilatación y continua con el periodo de expulsión en ambos tiempos el nacimiento ya ha comenzado.

Las contracciones de la dilatación tienden a ampliar la boca del útero hasta su total extensión y al mismo tiempo empujan al niño hacia fuera, hay ya intento de expulsión del cuerpo materno, que enlaza con las contracciones y dolores propios de la expulsión que coincide con la fase terminal del nacimiento o parto>>.

Además, es importante destacar esta Sentencia, porque desde el momento en que se inicia el nacimiento, fija el concepto jurídico-penal de persona, y además que, de esta forma, los derechos que proclaman los artículos 15 y 43 de CE., se materializan de forma efectiva, garantizando, no sólo la vida, y la integridad física sino también la salud.

---

[229] Esta Sentencia manifiesta que <<la Sentencia 746/96, de 23de octubre ya había señalado las diferencias existentes entre las concepciones biológicas y jurídicas que marcan la noción de la vida en el siglo XIX, de las que prevalecen actualmente, pues biológicamente es claro, que la vida existe desde la concepción y como vida humana en germen es protegida hasta el comienzo del nacimiento>>. Por consiguiente, y así se infiere y se inicia su protección como persona. También alude a la Sentencia TS de fecha 9-6-1998 <<que reforma el delito de lesiones operada por LO. 8/83, que significó, un cambio trascendental en la estructuración de los tipos penales que protegen la integridad corporal y la salud, puesto que se pasó de un sistema caracterizado primordialmente por describir determinadas formas de acción que implican explícitamente una actuación sobre el cuerpo humano (herir, golpear, maltratar de obra), a otro sistema en el que la forma de acción carece de caracterización especial .De esta forma lo decisivo es la causalidad respecto al resultado de menoscabo, de la integridad corporal o de la salud física o mental>>.

Previa esta Sentencia, destacar Sentencia de fechas 29-3-88 y 1-4-1992.

## 6. CONCLUSIONES

Como hemos visto hasta ahora, antes del Código Penal de 1.995 no existía una protección del feto, salvo el castigo doloso de aborto, ya que no había regulación en los casos de destrucción imprudente del feto, ni en los supuestos en que se agredía la salud fetal, de forma dolosa o culposa, lo que conlleva la impunidad.

Es a partir del <<Caso Contergán>>, cuando la doctrina comienza a plantearse la necesidad de la tipificar estas conductas como delito de lesiones al feto, y todo ello porque la evolución de la Medicina distingue entre prembrión, embrión y feto, lo que en el campo del Derecho se traduce en distinguir entre las Teorías de la Concepción, de la Anidación y del Plazo, lo cual permite discernir entre delito de aborto, o delito de lesiones al feto. Además, si no se distingue entre un estadio u otro del embrión o feto tampoco podemos aplicar la relación de causalidad que, en el Derecho Penal, anuda la acción con el resultado y determina la existencia o inexistencia del delito.

Este caso de gran repercusión que se inició en Alemania llevó a la doctrina a considerar la vulnerabilidad del feto y la falta de protección de este.

De forma expresa queda regulado en nuestro Código Penal de 1995, por primera vez, el delito de lesiones al feto, en los artículos 157 y 158 del Código Penal, que recogen el tipo doloso y culposo, respectivamente, de las lesiones al feto, ampliando la actuación punitiva, ya que se introduce un bien jurídico penal novedoso, cuál es, la salud e integridad del *nasciturus* y se da respuesta a la incriminación de las lesiones causadas al feto.

## 8. REFERENCIAS

Arroyo de las Heras, Alfonso Muñoz Cuesta, Javier, Delito de Lesiones, Salamanca 1.982,1ªedición.

Carbonell Mateu, Juan Carlos, Derecho Penal, Parte Especial, Código Penal de 1.995., Valencia 2019, 6ª edición.

De la Fuente Hurtado, Diego, Theología reformata, Hispalis 1689. Dissert. XXII.

García Marín, José María, El aborto criminal en la legislación y la doctrina (pasado y presente de una polémica), Madrid 1980, 1ª edición.

Gracia Martín, Luis, Los delitos de lesiones al feto y los relativos a la manipulación genética, Valencia 2005, 1ª edición.

González Cussac, José Luis, y otros, Derecho Penal, Parte Especial, Código Penal de 1.995, Valencia 2019, 6º edición.

Huerta Tocildo, Susana, Aborto con resultado de muerte o lesiones graves, Madrid 1997, 1ª edición.

Laurenzo Copello, Patricia, El aborto no punible, Barcelona 1.990, 1ª edición.

Lütter Hans, Medicina y Derecho Penal, [Traducción: Enrique Bacigalupo], Madrid 1984, 1ª edición,

Muñoz Conde, Francisco, Derecho Penal, Parte Especial, Valencia 2021, 23ª edición, p.120 a 125.

Tomás y Valiente, Francisco, El derecho penal de la Monarquía Absoluta (siglos XVI, XVII, XVIII, Madrid 1.969, 1ºedición.

Valle Muñiz, José Manuel, Código Penal y Leyes Especiales, Barcelona 2019, edición 25ª.

Sentencias del Tribunal Supremo de fechas once de octubre de 1.873, once de abril de 1.985, veintitrés de octubre de 1.996 y veintidós de enero de 1.999.

# UNIVERSO MENTAL Y SOCIOLÓGICO DE LAS JUDEOCONVERSAS DE DAROCA (ZARAGOZA) EN EL SIGLO XV[230]

MIGUEL ÁNGEL MOTIS DOLADER
JONAS HOLST SOERENSEN
*Universidad San Jorge de Zaragoza*

## 1. INTRODUCCIÓN[231]

La ciudad de Daroca posee en el siglo XV una población próxima a las 3.200 personas, según recuento fiscal de las Cortes de Maella (1404-5), cifra muy inferior a la que se alcanzó en el siglo XIII, antes del declive que supuso la conquista de Valencia (Corral, 2004), presentando un interesante componente multicultural, ya que en el espacio urbano viven cristianos, judíos y mudéjares, cuyas relaciones intercomunitarias son significativas[232].

A fines de la Edad Media cuenta con un activo sector judeoconverso –en torno a un 5% de sus habitantes– nacido como consecuencia de la Disputa de Tortosa (1412-1414). Dicho cónclave, convocado por Benedicto XIII, condujo a su extinción (Motis, 1990), casi a la par que la de Barbastro (Motis, 2000), si bien los descendientes de los judíos que

[230] Esta investigación se encuadra en el proyecto I+D+i, "El poder vivido en la Baja Edad Media: percepción, representación y expresividad en la gestión y recepción del poder" (Ref. PID2019-104085GB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

[231] Siglas utilizadas: ACA (Archivo de la Corona de Aragón de Barcelona); ADZ (Archivo Diocesano de Zaragoza); CRETA (Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón); AMD (Archivo Municipal de Daroca); AHPZ (Archivo Histórico de Protocolos de Zaragoza); AHProv.Z (Archivo Histórico Provincial de Zaragoza); BB (Biblioteca de Burdeos).

[232] En cuanto a los judíos, en el fogaje confeccionado en 1398 registra 27 *casatas* [ACA, *Real Cancillería,* Reg. 2.116, f. 26], mientras que en el informe remitido por el infante Alfonso a su padre Fernando I en 1414 contabiliza 40 casas. ACA, *Cartas Reales,* Fernando I, caja 4/529.

habían huido a las aldeas de la Comunidad o a las juderías de señorío próximas[233], por haberse negado a bautizarse, la refundaron cuatro décadas después[234] (Motis, 2016).

No en vano, Juan II, cuya memoria será enaltecida con motivo de su fallecimiento[235], asignará una nueva demarcación al barrio, delimitado por la plaza de la iglesia de San Pedro, el Castillo Mayor y la muralla, en la porción cercana a la Puerta Alta (Motis, 1991, 144), otorgando una licencia para la construcción de la nueva sinagoga[236]. La primera asamblea, con la designación de dos adelantados, se celebra en 1459, y ulteriormente se completará con un Consejo integrado por cuatro miembros[237].

## 2. OBJETIVOS

Se reconstruyen microhistorias a través de biografías de personas anónimas rescatadas del olvido, lo que permite profundizar en la historia social, reduciendo la escala de análisis (Levi, 2009, 137). Se trata de recuperar el relato de la biografía social, no una mera prosopografía, mediante el análisis textual (Motis, 2018, 2019 y 2020b). Las fuentes presentan biografías y mundos troceados, datos que faltan, claroscuros imprecisos, que el investigador ha de organizar en un texto, donde lo narrado debe inscribirse en dicho proceso (Traimond, 2006, 129-130).

Aspiramos a dar voz a la historia silenciosa de unas mujeres singulares, como son las conversas procesadas por el tribunal de la Inquisición del distrito de Daroca, trasladado posteriormente a la capital del reino de Aragón, centrándonos en los vecinos de la ciudad[238]. Su actividad fue

---

233 Aldeas de la Comunidad: Villafeliche, Luco, Anento y Burbáguena; juderías de señorío: Cariñena, Huesa del Común, Aguarón y Montalbán.

234 Los fundadores de la comunidad, Seneor Abenazar, Jucé del Castiello, Açach Arruet, Salamón Abenjuçaf, Jucé Arruet, Açach Leví, Vidal Leví y Jacó Carruch, se documentan en el verano de 1443. AHPZ, *Protocolo de Juan Ram,* 1443, fs. 74v, 83, 102 y 121v-122.

235 AHProv.Z, *Sección Inquisición,* leg. 16/8, fs. 28-29.

236 ADZ, *Actos Comunes y de Órdenes,* 1387, fs. 145-145v & Riera, 2006, doc. 257.

237 AHPZ, *Protocolo de Joan Ram,* Daroca, 1459, fs. 71-71v.

238 El tribunal actuó también sobre los vecinos de las aldeas de la Comunidad.

intensa en los años 1488 (12 personas), 1489 (6 personas), 1490 (4 personas) y 1491 (1 persona)[239], aunque pronto decayó. Presenta un claro equilibrio en cuanto al género (11 hombres y 12 mujeres).

Analizando sus sentencias, predominan las abjuraciones con confiscación de bienes (48%), seguidas de las abjuraciones con o sin multa accesoria (39%) y las ejecuciones a pena capital (13%). No constan absoluciones porque es probable que estos casos no se judicializaran o ya que bastaba una mera sospecha de heterodoxia.

Uno de los momentos álgidos del tribunal se produjo el 16 de septiembre de 1488, en cuyo Auto de Fe fueron relajadas al brazo secular y «quemadas en persona en la dicha ciudat de Daroqua» tres mujeres: Juana la Malacha, Blanca Remírez y Donosa de Santángel, posiblemente delante de la puerta Alta[240].

Se analiza el universo mental, socioeconómico, emocional y cotidiano de la mujer conversa a través de las declaraciones de los testigos y de sus propias confesiones. Sus historias, que en algunos momentos se remontan a su juventud, se desarrollan a lo largo de la segunda mitad del siglo XV, en el umbral de la Modernidad, cuando se produce una auténtica transformación de la sociedad y nace un nuevo concepto de individuo y subjetividad.

A tal fin, estudiamos los casos de Juana García, casada con Juan del Fierro, notario[241], y María Ximénez, cónyuge Benito Xavar, zurrador[242],

---

239 El concejo costea el traje que portaban en el momento del bautismo las cristianas nuevas, cuyo importe asciende a 25 sueldos. AMD, *Libro de Actos Comunes,* 1491, f. 38v.

Asimismo, en 1414, en plena eclosión de conversiones, el rey donará 60 florines para que Gilabert de Esplugas (Jucé Abolafia) y Luis de Esplugas (Jahudá Abolafia) adquieran 60 codos de *verbín*. Sarasa, 1986, 206.

240 BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48, fs. 325-328v.

241 Primogénito de Juan Ferrández Fierro, mayor, quien cuenta entre sus clientes a Yuce Xavar, zurrador de Calatayud, y Mosse Benavez, sastre, Abraham Abenforna, zapatero, y Açach Aruet, habitantes en Daroca. AHPZ, *Protocolo de Juan Fernández Fierro,* mayor, 1459, fs. 20v, 21v-22 y 31.

242 Entre las corporaciones de oficio de la judería destaca los sastres (59,5%), tejedores (9%), zapateros (18%) y curtidores (6%). Motis, 2014, 101-127.

ambas viudas en el momento de ser procesadas, por tratarse de las dos únicas actas conservadas de los procesos incoados a mujeres. Sus caminos convergen estos años en el salón de plenos de la Comunidad de Aldeas, sede provisional del Santo Oficio.

El perfil económico y los círculos sociales en los que se mueven presentan matices diferenciados –aunque ambas mantienen una actividad mercantil a pequeña escala–, al igual que su suerte, pues ante sus silencios serán sometidas al tormento y condenadas a abjurar con confiscación de sus bienes o imposición de multas.

## 3. FUENTES Y METODOLOGÍA

Una corriente historiográfica reciente, que sobrepasa el horizonte de la mera prosopografía, aboga por escribir biografías individuales desde una perspectiva social y modal. Conocer a través de la vida de una persona la colectividad de la que forma parte y en la que se contextualiza, a través de los individuos de su círculo y sus redes parentales, amicales y de sociabilidad, ahondando en sus conciencias y el descubrimiento de la persona juzgada que ha de enfrentarse a sus miedos (Dülmen, 2016, 60-61).

Se trata de elaborar microhistorias a través de la reconstrucción de biografías sociales de las judeoconversas. La biografía social-modal postula que todo individuo es fruto del tiempo en el que vive y que la Historia es la suma de las acciones de todos los miembros de la sociedad en un momento determinado. Amén de ser producto de un lugar y un momento, la biografía social no es solo la reconstrucción de su vida, sino la inmersión histórica en la época en que vivió (Barrio, 2019-2020, 26). Se requiere una sistemática recopilación de fuentes como punto de arranque del análisis histórico, cuya prolongación a medio o largo plazo permita interpretaciones más comprensivas del estudio de la sociabilidad (Ruzafa, 2010, 343).

---

Un perfil muy distinto, y complementario, al de la minoría mudéjar con un 58% de implantación en la fabricación de bienes de equipo: metalurgia (29%), barro (9%) y construcción (20%). García Marco, 1996, 167-186 y Rodrigo, 1996, 43-65.

Las mujeres son silenciadas, por ende, en las fuentes contemporáneas bajo el manto de la narración androcéntrica (Segura, 2001, 16), donde el discurso femenino se silencia. A dichas carencias se une la preocupación por lo excepcional o por las clases dirigentes, obviando la vida cotidiana, postergando los estratos humildes, los segmentos marginales y los ámbitos domésticos.

Nuestro estudio se basa en los procesos inquisitoriales del distrito de Daroca (Motis, García y Rodrigo, 1995), complementados con los registros hacendísticos del Santo Oficio, para contrastar los patrimonios embargados y su nivel de riqueza, así como la información derivada de los protocolos notariales y la documentación municipal, para identificar a los actores que forman parte de su escenario cotidiano.

Las fuentes inquisitoriales nos aproximan a la *historia social* entendida a modo de *historia relacional,* sin campos predeterminados y sin fronteras conceptuales, comportamientos individuales que obedecen a una racionalidad selectiva y limitada entre lo subjetivamente heredado y lo socialmente requerido, entre libertad y restricción (García Cárcel, 2003).

La validez de los procesos inquisitoriales no puede soslayarse, aunque su estudio debe realizarse con espíritu crítico (Rábade, 1995, 751-759), pero sin caer en el negacionismo. Son múltiples las posibilidades que ofrecen, y que no extinguen otras perspectivas, pues toda documentación judicial entraña una extraordinaria complejidad (Rábade, 2013, 377-379).

Su aval histórico reside en que sus compiladores no la registraron y documentaron con meticulosidad de modo deliberado para que persistiera en el tiempo, ya que debía permanecer en los archivos, accesibles solo para algunos miembros del Santo Oficio, y sujetos a confidencialidad. Los detalles que aporta de la vida familiar, material y mental son accesorios para atestiguar la herejía, de modo que no es presumible que se falseasen de modo consciente, revelándose muy útiles para abordar el perfil religioso de los conversos y la dimensión femenina de las prácticas judaizantes (Sharpe, 2014, 46-48).

***TABLA 1.*** *Judeoconversas procesadas de la ciudad por el tribunal de distrito de Daroca*

| Año | Procesada | Parentesco | Sentencia |
|---|---|---|---|
| 1488 | María de Ágreda | | Penitenciada con confiscación |
| 1488 | María Jiménez* | Viuda de Benito Xavar, pellicero | Penitenciada con confiscación |
| 1488 | La Lamalacha | | Relajada |
| 1488 | Juana Larroya | | Penitenciada con confiscación |
| 1488 | Gracia Palaciano | Mujer de Bartolomé Bermejo, pintor | Penitenciada |
| 1488 | Blanca Remírez | | Relajada |
| 1488 | Guillerma Remírez | Mujer de Montaña, barbero | Penitenciada con confiscación |
| 1488 | Donosa de Santángel | | Relajada |
| 1489 | María de Funes | Mujer de Jaime de Luna | Penitenciada |
| 1490 | Isabel García | Viuda de Juan Díez, corredor | Penitenciada con confiscación |
| 1490 | Juana García* | Viuda de Juan del Fierro, notario | Penitenciada con confiscación |

Fuente: elaboración propia.

## 4. JUDEOCONVERSAS: PERFILES Y CREENCIAS

La extracción social de las conversas procesadas es dispar. Esta heterogeneidad se demuestra, por ejemplo, con Juana Larroya y María de Ágreda, a las que se confisca sus bienes. La primera "aunque pobre", tras "la venda de sus pocos bienes que tenía" se obtienen solo 50 sueldos, mientras que la segunda "no tenía inventario, salvo de ciertas miserias de muy poca valor, las quales se vendieron porque comiese stando en la presión, porque era muy pobre"[243].

En cuanto a las tres mujeres condenadas a la hoguera, avecindadas en la Calle Mayor –arteria comercial por excelencia donde se concentraban

[243] BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48, fs. 320-320v.

gran parte de las botigas y tiendas[244]–, su situación material tampoco es la misma.

En una escala social relativamente elevada se encuentra Donosa de Santángel, casada con Leonart de Santa Pau, cuyo patrimonio es evaluado en 14.203 sueldos 9 dineros. Un índice representativo de su estatus lo conforma la dote de 10.000 sueldos[245] que aportaron en el enlace estratégico de su hija Rica de Santa Pau con García de Chalez, alcaide de Villafeliche, que entronca así con la baja nobleza rural (Motis, 2020a, 51-68). En los registros contables se desglosan sus inversiones, la mayoría censales sobre personas físicas y jurídicas, lo que se traducía en una renta mínima de 250 sueldos anuales, con unos intereses elevados, dado que el monarca considera que no debe excederse el 6,67% en este tipo de contratos, suscritos con garantía hipotecaria[246].

***TABLA 2.*** *Censales propiedad de Donosa de Santángel*

| Deudor | Localidad | Capital | Renta | Interés |
|---|---|---|---|---|
| Concejo | Val de San Martín | 400 sueldos | 40 sueldos | 10% |
| Concejo | Val de San Martín | 1.000 sueldos | 85 sueldos 10 dineros | 8,58% |
| Alí Aquén, moro | Daroca | 150 sueldos | 15 sueldos | 10% |
| Bartolomé de Langa | Daroca | 200 sueldos | 18 sueldos | 9% |
| Bartolomé de Langa | Daroca | 800 sueldos | 72 sueldos | 9% |
| Abenforna, el Jublar, judío | Daroca | 300 sueldos | 20 sueldos | 6,67% |

Fuente: BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48.

Por su parte, la subasta de los bienes de Juana Lamalacha alcanzan 1.037 sueldos, así como una vivienda en la Calle Mayor, junto a la iglesia de

244 AHProv.Z, *Sección Inquisición*, leg. 10/10, fs. 42v y 49v & AHPZ, *Protocolo de Juan Ram,* Daroca, 1459, fs. 71v-72v.

245 En Valencia, en el tránsito del siglo XIV al XV, las aportaciones dotales se articulan en grados: 10-20 libras (artesanado humilde); 20-50 libras (artesanado medio-bajo y pequeños comerciantes); 50-150 libras (artesanado medio-alto, profesiones liberales y comerciantes de entidad); y los *potentiores*, situados en el rango, superior a 150 libras (3.000 sueldos). Luz & Gómez, 1997, 89-91.

A fines de la centuria, en los ambientes mercantiles de la ciudad, las dotes oscilan entre 800 y 12.000 sueldos, con una media de 3.900 sueldos, cota superada en el 44% de los supuestos. Cruselles, 1996, 1369-1384.

246 BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48, fs. 326-328.

Santa Lucía[247]. En el caso de los enseres de Blanca Remírez, a la que se califica de pobre, tienen un valor residual de 52 sueldos 10 dineros. No obstante, vive en unas casas en la Calle Mayor, limítrofes con la morería (García Marco, 1995), sobre las que posee una tienda y una cambra, así como otras dos tiendas arrendadas al Hospital en la plaza de la morería[248].

### 4.1. María Jiménez, viuda de Benito Xavar, zurrador[249]

La dilatación de la acción judicial explica que intervengan dos tribunales sucesivamente. En cuanto a los inquisidores constan Martín García, canónigo de Zaragoza, maestro en teología; Alfonso de Marcán, canónigo de Palencia; fray Pedro de Valladolid, prior del monasterio de San Andrés de Medina del Campo; y Juan Rodriguez de San Pedro, canónigo de León, licenciado en teología. Por su parte, los fiscales son Gómez de Cienfuegos, canónigo de Sigüenza, y Miguel de Galbe.

#### 4.1.1. Contexto familiar y económico

Se identifica como viuda de Benito Xavar, avecindado en Daroca, fruto de cuyo matrimonio –consumado cuando menos en 1467– nacieron tres hijos: Ferrando, María y Juana, huérfana a corta edad. Su cónyuge, que falleció en torno al año 1485250, no era un simple curtidor, sino un tratante de pieles, pues contrata un aprendiz al que instruye durante tres años. Su nivel de vida le permite contratar a "soldada" a Benedicta Lázaro y María de Huesca por un año, ocupándose entre otras tareas de la limpieza y la colada, cuando los niños eran pequeños[251].

Bienvenis Arruet[252], hace casi dos décadas años, fue testigo de que unos mozos judíos y los cuñados de la imputada frecuentaban su casa y se

[247] Pese a ello, no configura parroquia en la ciudad. Domingo y Gutierrez, 1999, 434-435.

[248] BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48, fs. 324v-325v.

[249] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3.

[250] Asiste a la convocatoria del concejo celebrado en agosto de 1472. Rodrigo, 1999, doc. 153.

[251] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, f. 13v.

[252] Actúa como rabino en una demanda promovida contra Jento Maiorvidas. AHPZ, *Protocolo de Joan Ram,* 1457, fs. 8-8v.

sentaban en torno a una mesa, compartiendo alimentos y vino[253]. No cambió su *apellitum* al tomar el bautismo –nació judío, aunque ignoramos la edad–, pues sus hermanos atienden al nombre de Açach y Salamón Axavar[254], residentes en Ariza y Calatayud, con motivo de sus respectivos, al haber conservado la vivienda matriz el primogénito, que pudo tratarse de Bienvenist Axavar, y haber nacido entre 1420 y 1430[255].

Le asisten los beneficios que otorgan los fueros de Aragón a las viudas, siendo fiduciaria de los bienes consorciales, recayendo sobre ella la jefatura familiar que ejerce de pleno derecho. Así, sigue proveyéndose de corambres en las localidades de los alrededores –como certifica el carnicero de Gallocanta–, muchos de cuyos clientes son artesanos judíos, no permitiendo realizar transacciones en su botiga los sábados[256].

El matrimonio tiene el domicilio en la Calle Mayor, cuya propiedad poseen al cincuenta por ciento, con un arriendo de 50 sueldos que tributan a la iglesia de Santa María de los Corporales. Tiene como vecina a Gracia Palaciano, mujer del artista de retablos Bartolomé Bermejo (Marías, 2021, 21-25). En la parte posterior cuenta con un establo, al que se accede por un callizo. Dicho inmueble revierte en la procesada a condición de que continúe pagando el alquiler.

Entre las fincas rurales cuenta con una viña en El Prado, subastada en 875 sueldos, un huerto en la Puerta Baja, en la carrera de Manchones, de la que es titular de la mitad de la explotación, y, por último, en los almacenes de la ciudad, 24 cargas de cubas para el vino y un tino de 10 cargas, estimadas por los cuberos Pascual de la Serón y Pedro Lacasa en un importe global de 305 sueldos[257].

---

253 AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 9-9v.

254 Jucé Axavar, padre de Açach, firma un contrato de aprendizaje de dos con el sastre Mosse Abenavez. AHPZ, *Protocolo de Joan Fernández Fierro, mayor,* 1459, f. 20v.

255 Identificamos a Jucé Xavar, zurrador, judío de Calatayud. AHPZ, *Protocolo de Joan Ram,* 1454, fs. 34-34v.

256 AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 9v-10.

257 Traducido en una capacidad de almacenaje próxima a las cinco toneladas.

### 4.1.2. Creencias y costumbres

Gran parte de los reproches inquisitoriales se orientan en tres direcciones: hábitos culinarios (1459-85), interrelaciones con la comunidad judía, a propósito del *Pésah* (1471-84), y observancia del *Sabbat* (1459-68) y el *Quipur*. Los períodos, cuyas fechas extremas deducimos de los testigos, son extensos, afectando a sus últimos veinticinco años.

En cuanto al primer epígrafe, la carne –elabora embutidos (albillos) y albóndigas– forma parte de la dieta habitual de la unidad familiar, nutriéndose de las tres carnicerías de la ciudad[258], incluida la mudéjar[259] y la judía –que vendía carne de calidad y a buen precio–, práctica extendida entre los eclesiásticos de sus numerosas iglesias (Marco, 1976), permitiéndonos conocer que una ración equivalía a cuatro dineros. A tal fin, enviaba a su hija menor o al servicio doméstico, pero no consta que ella se personara en sus dependencias. Alaba las virtudes del *hamín* –por influencia castellana emplea el término sinonímico adafina (Pérez Alonso, 2015, 443-444)–, compuesto por carne, huevos y garbanzos, pues era apetitoso y muy agradable a su paladar, siendo un guiso apropiado cuando la carne era grasa[260].

La comensalidad y la habitualidad de sus encuentros, tanto en el hogar como en la judería, obedecían a razones familiares y comerciales, y no de otra índole. Amén de su ascendencia judía, su marido proveía de crédito de cueros, lana y pieles al linaje de los Leví. De ahí que tanto esta familia como los Abençar y los Enforna, al tiempo de la Pascua, les obsequiaran con pan ácimo –cuando no era así, le entregaban un cuartal de trigo para su elaboración, que guardaba en una pequeña bodega o almacén–, turrados y arrucaques (Motis, 2021, 115-119), correspondiéndoles en agradecimiento con pan levado, lechugas, huevos y rábanos[261].

---

[258] Los carniceros cristianos tienen facultad de degollar reses de moros y judíos, abonando la correspondiente tasa al fisco. Corral, 1981, 175.

[259] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, f. 5.

[260] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 3v-6.

[261] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 4v, 9, 13, 21v y 59v.

***TABLA 3.*** *Declaración de testigos convocados por el fiscal en el proceso de María Jiménez*

| Testigo | Localidad | Ilícitos imputados |
|---|---|---|
| Gracia Palaciano, mujer de Bermejo, penitenciada | [Daroca] | Recibe carne degollada por los judíos<br>Prepara hamín para el sábado |
| Bernal Pallarés, ciudadano | Daroca | Carne de la carnicería judía<br>No admite dinero en sábado |
| Miguel Bonet, notario | Daroca | Rechaza dinero en sábado |
| Juana López, mujer de Domingo Cardona | Daroca | Observancia del sábado |
| Jehudá Mayorvidas, carnicero | Daroca | Carne de la carnicería judía |
| Juçe Official | Daroca | Carne de la carnicería judía |
| Mosé Enforna, zapatero | Daroca | Adquisición de carne judía |
| Bienvenist Arruet | Zaragoza | Compartición de mesa y viandas con judíos<br>Hamín en sábado<br>Remisión desde la judería de pan cotazo, turrados y arrucaques<br>Envío a los judíos de pan levado, lechugas, huevos y rábanos<br>Carne de la carnicería judía |
| Pedro Fortún, carnicero | Gallocanta | No efectúa transacciones comerciales en sábado |
| Mosé Leví, hijo de Jehudá | Daroca | Hamín con buey adquirido en la carnicería judía |
| Urraca, mujer de Martín de Bello | Daroca | Se situaba descalza detrás de la sinagoga en Quipur262 |
| Jehudá Arruet, sastre | Daroca | Pan cotazo, turrados y arrucaques en la Pascua<br>Remisión de pan levado y lechugas |
| Mayr Abençar, pelaire | Daroca | No comercia en sábado<br>Denomina “huma trefa” a los cristianos |
| Juan de Chález, zapatero | Romanos | Hamín |
| Estrella, mujer de Jehudá Arruet | Daroca | Pan ácimo antes de la Pascua y pan con levadura vado a su conclusión<br>El rabí le envía carne de buey |
| Blanca Remírez, viuda | Daroca | Información sobre la celebración del Quipur |
| García Pérez, zurrador | Daroca | Limpieza y engalanamiento del hogar con el encendido de dos lámparas los viernes a la noche<br>Hamín<br>Descanso sabático<br>Recitación del Kadish<br>Carne en Cuaresma y no interrupción de la actividad laboral<br>Exclamaba ¡sadday! cuando alguien estornudaba |

262 Se refiere a una de sus hijas.

| | | |
|---|---|---|
| Juana Colón, mujer de Juan Sánchez | Daroca | En sábado no admitía traficar con dinero |
| Jehudá Arruet, sastre | Daroca | Retorno de pan levado y lechugas |
| Salamón Enforna | Daroca | Provisión de buey de la carnicería judía |
| Benedicta Lázaro, mujer de Antón de Escalón | Murero | Hamín<br>Solemnidad del Sábado |
| María de Huesca | Daroca | Compartían hamín y turrados con una judía |
| Simuel Aboçach | Daroca | Entrega de un cuartal de trigo para que le horneara pan ácimo |
| Juan de Baeça, zurrador | Calatayud | Hamín |
| Juçe Official | Daroca | Adquisición de una pierna de buey de la judería |
| Bartolomé López | Daroca | Expresiones inapropiadas relativas a la Virgen María |
| Juana Romeu, mujer de Bartolomé López, tintorero | Daroca | Menciones inadecuadas sobre la Virgen María |

Fuente: AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3.

El resultado de los interrogatorios no es revelador, por lo que los inquisidores, Alfonso de Aragón y Martín García, convocan al Consejo para que emita un dictamen o *vota prudentium*. El órgano consultivo, formado por Juan Martínez, rector de Santa Cruz, Andrés de Quintanilla, asesor, y Pedro de Mur, jurisperito, resuelve que por sus persistentes silencios se le debería aplicar una tortura moderada. De este modo, será "puesta a quistion de tormento", entre las diez y las once de la mañana, en la segunda estancia de la Torre del Trovador, en el subterráneo, sometiéndola a la tortura de la escalera y, una vez atada al potro o caballete. Tan apenas logran obtener de su confesión que durante cuatro años observó el Sabbat y cumplió con el Quipur, persuadida de que "quien lo ayunaria aquel ayuno se harian ricos"[263].

Escuchados y ratificados los testimonios, el inquisidor, cargo ocupado ahora por fray Pedro de Valladolid, le "amonesto con nuestro Senyor Ihesu Christo a la dicha Maria Ximenez, denunciada, una, dos y tres vezes que dixiesse y confessase enteramente la verdat de todas las heregias, ritus y cerimonias judaycas que avia fecho". Pese a la presión psicológica sufrida, ratifica que "ya tenía confesada la verdat de lo que avia fecho y cometido, e que mas no havia fecho", habiendo entregado previamente su defensor un prolijo alegato basado en la enemistad

[263] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, f. 26.

manifiesta de algunas personas o que no habían sido testigos de los hechos denunciado, cuyo efecto pudo hacer dudar a los magistrados de alguno de ellos[264].

### 4.1.3. Sentencia y penología

El largo y penoso cautiverio, en un proceso que se hacía interminable, había hecho mella en su temple, encontrándose con una salud muy frágil, o, en palabras del propio inquisidor, "actendida la indisposicion de la dicha Mari Ximenez, pressa, y por otros respectos su animo movientes", decide confiarla a unos "caplevadores" o fiadores para que la mantuvieran a disposición del tribunal, bajo multa de 200 florines. Se decreta la reclusión domiciliaria en casa de su hijo Ferrando Ximénez, casado con María de Ausa, ubicada en la Calle Mayor. Sin duda, este retorno hubo de ser reconfortante, acogiéndose a la hospitalidad familiar, su última red de seguridad[265].

Propone un amplio elenco de personas que le conocen como mínimo desde hace veinte años y que avalan era una persona fidedigna. Unos son eclesiásticos, otros vinculados a la práctica de la medicina, habitantes tanto en Zaragoza como en Daroca y sus aldeas: maestre Pedro Castrebol, fraile del monasterio de San Francisco de Zaragoza, fray Pedro de Lapuerta, comendador de San Lázaro de Zaragoza, hijo de fray Jorge, Valero Guiralt, presbítero de la iglesia de San Jaime de Daroca, Gil de Casendo, carnicero, habitante en Val de San Martín, y Francisco del Pueyo, Joan Guaxquín, Francisco Villana, menor, y Joan de Alberuela, cirujano, habitantes en Daroca, así como Miguel Bujons y Francisco del Pueyo, habitantes en Zaragoza, Mateo de Loperuelo, presbítero de Santo Domingo de Daroca, y maestre Bertolomé, cirujano de Burbáguena[266].

---

[264] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 40-46.

[265] Durante la permanencia en prisión, los reclusos o sus familiares debían hacer frente a los gastos que comportaba su manutención. Así sucede con Donosa de Santángel y Leonart de Santa Pau, cuyo yerno, previa resolución del inquisidor y del juez de los bienes confiscados, adelanta a cuenta de su patrimonio 5.346 sueldos. BB, *Fons Anciens,* ms. 1183-48, f. 326.

[266] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, fs. 51-54.

***TABLA 4.*** *Herejías atribuidas a María Jiménez por los testigos del fiscal y su calificación penal.*

| Imputación | Testigo | Observación | Calificación |
|---|---|---|---|
| Carne judaica | Gracia Palaciano | Se lo enviaban | Non plene |
| | Bernal Pallarés, ciudadano | | Auditus |
| | Jehudá Mayor | | Auditus |
| | Juçé Official | | |
| | Mosé Enforna, zapatero | La entregaba | |
| | Bienvenist Arruet | Compraba | |
| | Estrella, mujer de Jehudá Arruech | | |
| | Salamón Enforna | | |
| Hamín | Gracia Palaciano | Lo guisaba | Plene |
| | Bienvenist Arruet | Nichil contra uxorem | |
| | Juan de Chález, zapatero | No lo comía en sábado | |
| | García Pérez, zurrador | | Plene |
| | Benedicta Lázaro, mujer de Antón de Escalón | | [tachado: Plene] |
| | María de Huesca | | |
| | Juan de Baeça, zurrador | | |
| Sabatum | Bernal Pallarés, ciudadano | Se negaba a recibir dinero | |
| | Miguel Bonet | | Auditus |
| | María López | | Auditus |
| | Pedro Fortún, carnicero | | Plene |
| | García Pérez, zurrador | Limpiaba la casa y encendía luminarias | Plene |
| | Benedicta Lázaro, mujer de Antón de Escalón | | Plene |
| Comia con judios de unas viandas | Bienvenist Arruet (m.) | | Plene |
| Cotaço | Bienvenist Arruet (m.) | | Plene |
| | Jehudá Arruet, sastre | Retribución | [tachado: Plene] |
| | Estrella, mujer de Jehudá Arruet | Lo recibió | |
| | Simuel Aboçach | Permutó trigo por pan sin levadura | |
| Dixo por los christianos “uma trefa” | Mayr Venca | | Plene |
| Quipur | Blanca Remírez, viuda | | De auditu |
| Comparabit filiam Virgini Marie | Bartolomé López | | Auditus |
| | Juana Romeu | | Plene |
| Saday | García Pérez, zurrador | | Plene |

Fuente: AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3.

La clave de una sentencia relativamente benigna radica en si la calidad y consistencia de los testimonios, pues es esencial su valoración en la aritmética probatoria que manejan los inquisidores, tal y como evidencia la tabla que reproducimos *supra* donde se anota la calificación penal. En su discrecionalidad inciden otros factores: su confesión en tiempo de gracia; sus coherencia y persistencia en sus declaraciones, incluida la realizada bajo tortura; la activa participación de su letrado, que desautoriza a gran parte de los testigos por ser de "auditu", falsos o maliciosos, esto es, inciertos y faltos de veracidad; el apoyo de los compurgadores fidedignos, que acreditaban su rectitud. También afectó el prolongado cautiverio, que terminó por quebrarle la salud, después de siete años de desarraigo y soledad, parte de los cuales los pasó en Zaragoza, pues la incoación se produce el 7 de agosto de 1488 y no concluye hasta el 27 de febrero de 1495.

En la sentencia abjura de unos errores sobre los que, a juicio de los inquisidores, existen sospechas vehementes, "pues el por la provança fecha por el dicho procurador fiscal no consta clara ni líquidamente" que los cometiera, tras someterlo al concejo y deliberación de sus asesores, letrados "de sciencia y conciencia". Invocando que "no es razon que las dichas sospechas e crimines queden inpunidos", le ordenan que no incurra más en ellos. Además, se le multa con 1.000 sueldos destinados a la guerra de Granda y 500 sueldos aplicados a los gastos procesales. El 27 de febrero de 1495 se le cursa la notificación, momento en el cual deviene firme[267].

### 4.2. Juana García, viuda de Juan del Fierro, notario[268]

Juana García nació cristiana al comienzo de la década de los cuarenta o poco antes, de modo que cuando fue procesada contaba unos cincuenta años. Probablemente era la menor de tres hermanas, junto a Esperanza y Catalina, fallecidas cuando las incrimina bajo tormento, cumplieron con el ayuno del *Quipur* junto a sus padres –Miguel García y Catalina–, mientras permanecieron solteras.

[267] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, f. 62v.

[268] AHCZ, *Sección Inquisición,* leg. 12.

### 4.2.1. Contexto social y familiar

En torno a 1457, siendo todavía joven, tuvo un episodio de amencia, que sanó con la medicación dispensada por una mujer mudéjar –mantuvo otros vínculos con esta minoría, pues adquiría la carne en sus macelos– conocedora de la farmacopea y los poderes curativos el herbolario local[269].

La condición de notario de su marido dibuja un contexto familiar confortable[270], pues se citan al menos dos mozas de servicio, Marta, vecina de Retascón –que prestó sus servicios en torno a 1480–, y la mujer de Antón Ferrández, vecina de Torre los Negros, ambas aldeas de la Comunidad. Entre los amigos del matrimonio se cuentan insignes conversos como Juan López, Juan Christián y Francisco Villaba, a los que convidaban a *hamín* ("cubierto), porque la comida crea vínculos de sociabilidad, condimentado con carnero, garbanzos, berzas, berros y cecina[271]. Se permiten incorporar regularmente a la dieta carne de ternera, vacuno y cordero procedente del establecimiento hebreo, siendo su cónyuge el que incidentalmente se procuraba buenos despieces[272].

### 4.2.2. Costumbres y cultura judaizante

Todos los indicios apuntan a que su marido compartía creencias[273], pues acudían juntos a la puerta de la sinagoga[274] y a la plaza de la judería[275] –actual plaza de Barrio Nuevo– cuando se hacían rogativas para

269 AHCZ, *Sección Inquisición,* leg. 12, f. 13.

270 Las intervenciones de las que tenemos constancia como fedatario se refieren al período 1464-1476. Entre sus clientes judíos se encuentran Salamón Leví, Jaco Abenjuçaf, sastre, Nicim Cohen, mercader, y David Abenazar. AHPZ, *Protocolo de Joan Ferrández Fierro,* 1476, fs. 2, 8v-9 y 11v-12 & 1477, f. 1v.

271 CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, f. 12. Cit. Pasamar, 2021, 22.

272 CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, fs. 4-4v.

273 En la aljama reside Jaco Fierro, judío, que negocia un préstamo de 72 sueldos con Jaime Palacio, sastre. AHPZ, *Protocolo de Domingo Cit,* 1487, f. 11v.

274 La sinagoga y el hospital anexo, que pasa a ser propiedad del rey, es vendida, en agosto de 1492, por 400 sueldos, al mercader y ciudadano Juan Jasco. AHPZ, *Protocolo de Jaime Malo,* 1492, cisterno, fs. 16-16v.

275 En este entorno viven Salamón Levi, y Mossé Levi, mayor y menor. AHPZ, *Protocolo de Joan Ferrández Fierro,* 1476, fs. 8v-9.

propiciar la lluvia ante los cíclicos períodos de sequía[276] –su hogar está próximo al barrio, pues la comitiva discurría por un lateral de su portal–, mostrando reverencia al paso del *Séfer Torah*[277].

Asimismo, recibían durante el *Pésah* pan ácimo, arrucaques y turrones de judíos influyentes, pertenecientes a la estirpe de los Ardit, Abenjuçaf[278] y Axivil[279], clientes que frecuentaban su escribanía. Una escena demuestra cierto grado de amistad, pues, estando en el Mercado, el notario llamó a dos pequeños de la familia Arruet, a los que envió donde su mujer para que les diera unas monedas[280].

Se percibe una judaización tenue, ceñida esencialmente a las prácticas dietéticas, así como a un trato fluido con la comunidad hebrea –tanto por la ocupación de su marido como por las pequeñas transacciones cotidianas que realizaba con mujeres de otras confesiones–, y una devoción un tanto indefinida y difusa heredada de sus padres, quienes le indujeron a estas prácticas. Ninguna de ellas alcanza la categoría de acto solemne, que requería liturgia y simbolismo, permaneciendo en el contexto de la costumbre.

En su defensa arguye la naturaleza abstrusa de la mujer y su ignorancia, así como sus dolencias psiquiátricas, quizás porque sabe que es lo que desean escuchar quienes le juzgan. Su pertinaz silencio, a juicio de los inquisidores, le conduce a los calabozos de la torre del Trovador, donde se le aplica la tortura, arrancándole en su confesión –matizada en su ratificación, liberada ya del dolor infligido– su creencia en la Ley de

---

276 CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, f. 4v.

277 CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, f. 17v.

278 Entre los miembros de este linaje constan don Salamón Abenjucaf [AHPZ, *Protocolo de Joan Ram,*1448, f. 87] y Jacob Abenjucaf, miembro del consejo en 1491 [AHPZ, *Protocolo de Joan Ram,* 1452, f. 38; Protocolo de Lope Fierro, 1469-70, f. 8; *Protocolo de Alamán Giménez de Vera,* 1473, f. 3v; *Protocolo de Joan Heredia,* Daroca, 1490, f. 8v & *Protocolo de Antón Maurán,* 1491bis, fs.1-2v y 17-17v.

279 Documentamos a Mossé, samás, y Salamón Axivil, AHPZ, *Protocolo de Juan Gimeno, Daroca,* 1481, fs. 40-41v; *Protocolo de Joan Remírez,* 1462, f. 43v & *Protocolo de Joan Ram,* 1459, fs. 138-139v y 189-189v.

280 CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, fs. 6v-7.

Moisés y la observancia asidua, pero parcial, del sábado, pues no interrumpía las labores domésticas por completo[281].

Deja constancia de que acudía al sacramento de la reconciliación con cierta frecuencia, pues confesó en dos ocasiones que echaba pan ácimo picado en el guiso de berzas y queso, con objeto de no tirarlo, pues se trataba de un regalo. Por lo demás, se santiguaba invocando a Jesucristo, persuadida de que "exorcizaba" cualquier pecado al comer carne judía[282]. Muestra con ello una conducta híbrida, fruto de una educación dual, sin referentes claros.

## 5. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos del estudio de ambos casos se infiere que la judaización en que incurren estas mujeres es leve, remitiéndose a costumbres heredadas de sus padres –convertidos sin convicción tras la Disputa de Tortosa como único medio de permanecer en la ciudad–, relativas a prácticas culinarias o festivas, con un sustrato difuso de creencias en la Ley de Moisés, amén de mantener una relación estrecha con familias judías a las que les unen vínculos afectivos, laborales, económicos y de parentesco. No se trataba de judaizar, sino de mantener unas redes sociales activas que conjuren la soledad y la marginalidad.

Por otro lado, la convivencia entre mujeres es triangular y transcultural, ya que son habituales los contactos de cristianas, judías y mudéjares en el transcurso del día a día, pues se trata de personas próximas y vecinas. Esta interrelación se truncará drásticamente con el establecimiento de la Inquisición, en que la liminaridad de las conversas se incrementa por el recelo de sus antiguos correligionarios y la maquillada hostilidad de los cristianos.

Desde un punto de vista jurisprudencial, la discrecionalidad de los tribunales deriva de escala probatoria utilizada por los inquisidores, articulada en tres categorías: "cierta sciencia, credulidat, presumpcion o

[281] CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, fs. 17-18.

[282] CRETA, *Sección Inquisición,* leg. 12, fs. 10v y 13.

de otra qualquiere manera"[283]. A ellas se añaden una cuarta, que incluye la murmuración, sujeta a una percepción subjetiva, de modo que era complejo zafarse de una condena, por leve que esta fuera, bastando con la mera sospecha

## 6. REFERENCIAS


Barrio, J. A. (2019-2020). La biografía social de los conversos de judíos valencianos. Una propuesta metodológica de investigación a partir de las fuentes inquisitoriales. Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval, 21, 25-50.

Blasco, M. & Magdalena, J. R. (2004). Fuentes para la historia de los judíos de la Corona de Aragón: los Responsa de Rabí Yishaq bar Seset Perfet de Barcelona: 1368-1408. Barcelona: Universidad.

Corral, J. L. (1981). La ciudad de Daroca según el Libro de Actas de 1473. Aragón en la Edad Media, 4 157-194.

Corral, J. L. (2004). La población de Daroca según un listado parroquial de 1230, en La población de Aragón en la Edad Media (siglos XIII-XV). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 195-221.

Corral, J. L. (2006). El proceso de monopolización del poder municipal en la ciudad de Daroca en la Baja Edad Media. Aragón en la Edad Media, 19, 125-134.

Cruselles, J. M. (1996). Ideales sociales y estrategias familiares en el mundo urbano de la ciudad de Valencia, 1485-1500. En La burguesía española en la Edad Moderna. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, vol. 3, 1369-1384.

Domingo, T. y Gutiérrez, M. R. (1999). La gracia del quinto diezmero concedida en el año 1409 a la fábrica de La Seo por Benedicto XIII y su primera ejecución en 1412. Aragón en la Edad Media, 14-15, 413-450.

Dülmen, R.V. (2016). El descubrimiento del individuo. Madrid: Siglo XXI Editores.

García Cárcel, R. (2003). ¿Son creíbles las fuentes inquisitoriales? En C. A. González-Sánchez & E. Vila Vilar (coord.). Grafías del imaginario: representaciones culturales en España y América (siglos XVI-XIII). México: Fondo de Cultura Económico, 96-111.


[283] AHPZ, *Sección Inquisición,* leg. 13/3, f. 59v.

García Marco, F. J. (1993). Actividades profesionales y económicas de las comunidades mudéjares de Calatayud y Daroca a finales del siglo XV (1486-1501). En IV Simposio Internacional de Mudejarismo. Teruel: Instituto de Estudio Turolenses, 151-166.

García Marco, F. J. (1995). El urbanismo de la morería de Daroca en el siglo XV. En V Simposio Internacional de Mudejarismo. Teruel: Instituto de Estudio Turolenses, 635-662.

García Marco, F. J. (1996). El trabajo de los mudéjares de Daroca (Zaragoza) en la segunda mitad del siglo XV. En VI Simposio Internacional de Mudejarismo. Teruel: Instituto de Estudio Turolenses, 167-186.

Gitlitz, D. (2010). Conversos, ollas e inquisidores: duelos y quebrantos. En La mesa puesta; leyes, costumbres y recetas judías. XVI Curso de Cultura Hispanojudía y Sefardí. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 89-106.

Levi, G. (2009). Sobre la Microhistoria. En P. Burke (ed.) Formas de hacer Historia. Madrid: Alianza Editorial, 119-143.

Luz, J. L. & Gómez, A. M. (1997). Papel de la mujer judía/conversa en la Valencia de finales del s. XIV e inicios del s. XV. En Historia de la mujer e historia del matrimonio. Congreso Internacional Historia de la Familia: Nuevas perspectivas sobre la sociedad europea. Murcia: Universidad de Murcia, 87-97.

Marco, M. P. (1976). Las iglesias de Daroca en el último tercio del siglo XIV según la visita pastoral de 1387. Cuadernos de Historia Jerónimo Zurita, 29, 97-127.

Marías, F. (2021). Bermejo ente Córdoba y Valencia: historiografía y obra. En J. Molina i Figueras (coord.) El universo pictórico de Bartolomé Bermejo: Actas del Congreso Internacional, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2018. Madrid: Museo Nacional del Prado,18-33.

Mateos, J. A. (1993). El almudí de Daroca durante el siglo XV: en torno a los orígenes de un pósito de trigo. Aragón en la Edad Media, 10/11, 603-612.

Mateos, J. A. (1997). Sobre tasas y monedas, ferias y usuras: municipio y mercado en Daroca bajo Juan II y Fernando el Católico (1459-1516). Aragón en la Edad Media, 13, 195-215.

Motis, M. Á. (1990). Disappearance of the Jewish Community of Daroca at the beginning of the XVth. Century. En Tenth World Congress of Jewish Studies. Jerusalem: World Union of Jewish Studies, 143-150.

Motis, M. Á. (1991a). Ordenamiento urbanístico de la judería de Daroca: morfología y funcionalidad. Aragón en la Edad Media, 9, 137-177.

Motis, M. Á. (1991b). Estructura socio profesional de los judíos de Daroca en la Baja Edad Media. En Ir. Col.loqui d'Historia dels Jueus a la Corona d'Aragó. Lleida: Institut de Estudis Illerdencs, 261-282.

Motis, M. Á. (2000). Socio-Economical and Institutional Structure of the Jewish Community of Barbastro (Huesca) during the 15th Century. En Twelve World Congress of Jewish Studies. Jerusalem: World Union of Jewish Studies, 109-119.

Motis, M. Á. (2013). Disputation feyta por los judios devant nuestro senyor papa Benedito. La Conferencia de Tortosa y las aljamas judías del reino de Aragón (1412-1415). Iberia Judaica, 4, 15-60.

Motis, M. Á. (2014). Relaciones transversales entre judíos y mudéjares en Aragón en la Baja Edad Media: asimetría, interacción productiva y flujos crediticos. e-Journal of Sefardic Studies, 2, 101-127.

Motis, M. Á. (2016). La comunidad judía y conversa de Daroca (Zaragoza) en el siglo XV: refundación, vida cotidiana y círculos de sociabilidad. Hispania. Revista de Historia, 76, 617-643.

Motis, M. Á. (2018). Profile of the mercantile oligarchy in the mid-range Jewish Communities in the Kingdom of Aragon: The Avincacez family from Barbastro (Huesca) in the 14th and 15th centuries. Imago Temporis. Medium Aevum, 11, 317-336.

Motis, M. Á. (2019). Perfiles sociológicos y creenciales de los judeoconversos de Híjar (Teruel): proceso inquisitorial contra el curtidor Guillermo Remírez (1492). En Efrem Yildiz (coord.) Et Amicorum. Estudios en honor del Profesor Carlos Carrete Parrondo. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 405-423.

Motis, M. Á. (2020a). Vivencias, emociones y perfiles femeninos. Judeoconversas e Inquisición en Aragón en el siglo XV. Madrid: Dykinson.

Motis, M. Á. (2020b). El linaje de los Abnuba, mercaderes de équidos de la aljama judía de Barbastro (1390-1415). Una aproximación prosopográfica. TAMID: Revista Catalana Anual d'Estudis Hebraics, 15, 283-318.

Motis, M. Á. (2021). Polisemia del pan en las comunidades judías de Aragón: alimento cotidiano y símbolo ritual y festivo. Temas. Revista de Antropología Aragonesa, 26, 81-130.

Motis, M. Á.; García, J. y Rodrigo, M. L. (1995). Procesos de la Inquisición en Daroca y su Comunidad (1487-1525). Daroca: Instituto de Estudios Darocenses.

Pasamar, J. E. (2021). Procesos inquisitoriales del Tribunal de Zaragoza conservados en el Centro Regional de Estudios Teológicos de Aragón (CRETA). Revista Aragonesa de Teología, 54, 7-26,

Pérez Alonso, M. I. (2015). La olla judía del Sabbat: estudio lexicológico y lexicográfico de adafina, hamín, caliente(s) y otras denominaciones. Espacio, Tiempo y Forma. Historia Medieval, 28, 441-458.

Rábade, M. P. (2013). Límites y posibilidades de investigación sobre los procesos en los orígenes de la Inquisición española. En En el primer siglo de la Inquisición Española. Valencia: Universitat de València, 369-386.

Rábade, M. P. (1995). El origen de los archivos del Santo Oficio: una aproximación al valor histórico de las fuentes inquisitoriales. En El Tratado de Tordesillas y su época. Actas del Congreso Internacional de Historia. Salamanca: Junta de Castilla y León, vol. 2, 751-759.

Riera, J. (2006). Els poders públics i les sinagogues: segles XIII-XV. Girona: Patronat Call de Girona.

Rodrigo, M. L. (1996). Los mudéjares y su fuerza de trabajo en el ámbito urbano darocense (1423-1526). En VI Simposio Internacional de Mudejarismo. Teruel: Instituto de Estudio Turolenses, 43-165.

Rodrigo, M. L. (1999). La ciudad de Daroca a fines de la Edad Media: selección documental (1328-1526). Daroca: Centro de Estudios Darocenses.

Rodrigo, M. L. (2000). Días feriados a fines de la Edad Media. Aragón en la Edad Media, 16, 719-738.

Ruzafa, M. (2010). Espacios de sociabilidad entre mudéjares y cristianos en Valencia durante la Baja Edad Media. En Convivir en la Edad Media. Burgos: Dossoles, 321-346.

Sarasa, E. (1986). Aragón en el reinado de Fernando I (1412-1416). Gobierno y administración. Constitución Política. Hacienda Real. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

Segura, C. (2001). Introducción histórica. Las fuentes literarias en la Historia de las Mujeres. En Feminismo y misoginia en la literatura española. Fuentes literarias para la Historia de las mujeres. Madrid: Narcea Ediciones, p. 16.

Sharpe, J. (2014). Historia desde abajo. En P. Burke, (ed.) Formas de hacer Historia. Madrid: Alianza Universidad, 38-58.

Traimond, B. (2006). El papel del detalle en la narración. En Antropología, horizontes narrativos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Departamento de Antropología de España y América, 113-144.

# VELÁZQUEZ EN EL MODERNISMO: GÉNESIS DEL POEMA ECFRÁSTICO CONTEMPORÁNEO

VICENTE JOSÉ NEBOT NEBOT
*Universitat Jaume I*

## 1. INTRODUCCIÓN

Pese a la celebridad en su tiempo del gran pintor Diego Velázquez y, tras su muerte, de su temprana consideración como cima de la pintura española (véase Rubio, 2014: 346- 347), el momento culminante de este proceso de fama universal tuvo su primera etapa entre 1880 y 1920, auspiciado en territorio patrio por dos hechos de raigambre ideológica: la generación del 98 y la conmemoración del tricentenario de su nacimiento (Calvo, 1999: s.p. [16])[284]. Al mismo tiempo, como expone Hazel Gold (2008: 174), la burguesía vio en la vuelta al pasado literario y artístico una forma de acumulación del capital simbólico para afirmarse en el comercio de ideas, de forma que, entre 1880 y 1905 proliferaron las celebraciones en honor a los genios del Siglo de Oro.

La conmemoración del tricentenario del nacimiento de Diego Velázquez en 1899 cautivó a los hombres de letras. Autores de distintas generaciones y estéticas mostraron gran interés rindiendo al pintor su particular homenaje. Juan Valera y Jacinto Octavio Picón, dos personalidades de prestigiosa influencia en estas últimas fechas del siglo XIX, dedicaron sendos estudios al artista sevillano; el primero en el artículo publicado en *El Imparcial* (7 de junio de 1899) "Velázquez", y el segundo en el libro *Vida y obras de Diego Velázquez* (1899). Rubén Darío, portaestandarte de la juventud modernista, publicaba "Trébol" en la *Ilustración Española e Hispanoamericana* (15 de junio de 1899),

[284] Entre otros, véase el estudio de Javier Portús (2000) para acercarse a la "fortuna historiográfica" del artista.

conjunto de tres sonetos en que rinde tributo al pintor de *Las Meninas* y a Luis de Góngora, manifestación del tópico *ut pictura poesis*, tan reclamado por el vate nicaragüense y que tanta fortuna conseguirá en el periodo modernista, donde los dos grandes artistas áureos aparecen imbricados en vida y obra. A su vez, en el acto de presentación de la nueva instalación de las obras de Velázquez en el Prado, con la presencia de la monarquía, reconocidos poetas del ámbito decimonónico leyeron poemas en su honor, como Manuel del Palacio o Emilio Ferrari, crítico hostil del Modernismo. Puede afirmarse así que el afán por homenajear a Velázquez fue unánime entre los escritores españoles.

De gran relevancia, por otro lado, se presentan las distintas interpretaciones de críticos y escritores, como son la orientación política y la estética, la exaltación del pintor del gran imperio patrio y la lectura paralela de la decadencia austríaca con la del desastre del 98 y la crisis finisecular (véase Gold: 2008: 177). La proliferación de publicaciones velazqueñas, desde guías docentes, estudios críticos o crónicas en prensa, propició la interesante recopilación "Corona poética de Velázquez", a cargo de José Ramón Mélida, al final de su "Bibliografía de Velázquez", en la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos* (Año III, Agosto y septiembre de 1899, núms. 8 y 9). En esta compilación se incluían poemas laudatorios dedicados al pintor desde el Siglo de Oro hasta ese mismo año de 1899, donde distintos autores participan con sus versos en el acto del tricentenario del 6 de junio, en la citada inauguración de la nueva sala de Velázquez (Nebot, 2014: 218)[285].

En referencia a los textos poéticos de 1899, muchos de ellos sonetos, su mera voluntad encomiástica con la figura de Velázquez los aleja del propósito ecfrástico y de la inminente ruptura modernista de 1902[286]. Incluso los poemas de Manuel Reina y Salvador Rueda, autores

[285] En vida del pintor: Francisco Pacheco, Juan Vélez de Guevara, Jerónimo González de Villanueva, Francisco de Quevedo, Gabriel Bocángel, B. Fernández de Velasco. Poemas leídos el 6 de junio de 1899 del conde de Cheste, Campoamor, el marqués de Valmar, Federico Balart, el duque de Rivas, Manuel del Palacio, Ángel Avilés, Antonio F. Grilo, Emilio Ferrari, Manuel Reina, Salvador Rueda, Rubén Darío y M. R. Blanco Belmonte.

[286] Entre otros, véase el primer capítulo del clásico estudio de José-Carlos Mainer *La Edad de plata (1902-1931). Ensayo de interpretación de un proceso cultural* (1975): "La ruptura modernista: algunas novedades de 1902-1903".

presentes en esta compilación y más vinculados estéticamente con el Modernismo, se efectúan desde las convenciones de una retórica grandilocuente con el mero objetivo panegirista. Distinta es la influencia y valía del citado "Trébol" rubendariano, aunque carente del ejercicio ecfrástico[287].

En este contexto cultural, durante los primeros años del siglo XX, entre 1901 y 1911, dos poetas "velazqueños", amigos e integrantes del joven grupo modernista, Manuel Machado y Antonio de Zayas -futuro duque de Amalfi-, se alzarán como los verdaderos intérpretes líricos del genial Velázquez y como los primeros creadores de la écfrasis contemporánea.

## 2. OBJETIVOS

En el campo literario, como se ha enunciado, la más novedosa y rica aportación al tema velazqueño serán los poemas de los modernistas Manuel Machado y Antonio de Zayas. Nuestro propósito se centrará en el comentario crítico de los textos de 1901 y 1902, enmarcados en el ejercicio retórico de la écfrasis (descripción e interpretación literarias de obras plásticas)[288], cuyos resultados y conclusiones abrirán nuevas y originales perspectivas críticas en un campo de estudio de especial relevancia en los últimos años, como son los estudios comparados entre literatura y pintura. A su vez, se subrayará el papel pionero de estos poemas ecfrásticos en la fortuna lírica del artista sevillano en los tiempos futuros, desde su mismo momento, en el umbral del siglo XX, hasta la actualidad.

## 3. METODOLOGÍA

En ambos poetas, Machado y Zayas, se representarán las primeras écfrasis modernas, alejadas de la mera voluntad encomiástica y de las

[287] Por otro lado, Darío se quejaba en un artículo de 1899, "La fiesta de Velázquez", del limitado interés del Gobierno por rendir mayores fastos al pintor -en contraste con el entusiasmo de los artistas- que, junto a Cervantes "lleva el nombre de España a lo más alto de la gloria universal" (cito por Calvo, 1999: s. p. [17]).

[288] Supera nuestros propósitos en este trabajo realizar una aproximación teórica sobre la écfrasis. Como bibliografía esencial, puede consultarse Ponce, 2014: 223-226.

convenciones estético-morales vigentes durante el periodo decimonónico. Manuel Machado publicaba el célebre "Felipe IV. Retrato de época" en la revista *Electra* (1901), que formaría parte de la sección "Museo" de su libro *Alma* (1902), simplificándose el título, "Felipe IV", y dedicado, curiosamente, a Antonio de Zayas; años después, en 1911, incluiría dos Velázquez en su *Apolo. Teatro pictórico*. Por su parte, Antonio de Zayas, en sus *Retratos antiguos* (1902), mostraría hasta trece écfrasis velazqueñas. Para alcanzar los objetivos propuestos, se procederá al análisis de los textos, mostrando los mecanismos literarios de transposición e interpretación literarios de la obra del pintor sevillano.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. BREVE NOTICIA SOBRE LOS ANTECEDENTES DE LOS POEMAS MODERNISTAS SOBRE VELÁZQUEZ

Como es sabido, el ecléctico Modernismo tiene entre sus principales influencias las corrientes de poesía francesa finisecular. En relación directa con los poemas de Machado y Zayas hallamos la perspicacia de Théophile Gautier -autor clave en la historia de la écfrasis- en sus artículos recogidos en *Tableaux a la plume*, iniciados en 1850 y precursores de la interpretación simbolista del fin de siglo sobre Velázquez. La decadencia de la dinastía de los Austrias, simbolizada en los retratos del pintor de cámara de Felipe IV, fue percibida por Gautier, anticipándose a las exégesis finiseculares europeas y convirtiendo al pintor en símbolo del decadentismo (Nebot, 2015a: 67-68). Así por ejemplo, en una novela de un desbordante esteticismo decadente como *Monsieur de Bougrelon* (1897) de Jean Lorrain: "¡Velázquez es realmente el pintor de la vieja aristocracia! Es el fastuoso historiador del fin de una raza de reyes" (2006: 64).

Del mismo modo, el "parisino" Gómez Carrillo, impregnado de esta nueva interpretación, en un artículo del año mágico velazqueño de 1899: "Fue el genio de la decadencia (…) el creador de aquel tipo inolvidable de pálidos reyes anémicos y cloróticas infantas que miran asustadas hacia el porvenir…" (cito por Gayton, 1975: 151).

## 4.2. “FELIPE IV” DE MANUEL MACHADO

En “Felipe IV”, Manuel Machado componía uno de los mejores poemas del Modernismo hispánico, cuya écfrasis resultará precursora en muchos aspectos.

> Nadie más cortesano ni pulido
> que nuestro rey Felipe, que Dios guarde,
> siempre de negro hasta los pies vestido.
>
> Es pálida su tez como la tarde,
> cansado el oro de su pelo undoso,
> y de sus ojos, el azul, cobarde.
>
> Sobre su augusto pecho generoso,
> ni joyeles perturban ni cadenas
> el negro terciopelo silencioso.
>
> Y, en vez de cetro real, sostiene apenas,
> con desmayo galán, un guante de ante
> la blanca mano de azuladas venas. (Machado, 1992: 95)

El personaje regio, símbolo de la decadencia histórica, pasaba a corresponder la crisis presente en el contexto histórico, espiritual y estético del poeta. Existe un deseo de vincularse al decadentismo a través del retrato poético-pictórico de una figura conocidísima, pero reinventada hacia la expresión del dandy finisecular, que representaba, en palabras de Baudelaire, un “último destello del heroísmo de las decadencias” o “un sol poniente: al igual que el astro que declina, es soberbio, privado de calor y pletórico de melancolía” (2012: 176-177). La aristocrática superioridad de su espíritu, reflejada en la sobria elegancia del traje y la actitud, en abierto rechazo hacia la moral prosaica de la burguesía. La exaltación de un personaje que se muestra extraño y alejado de su tiempo, de una sutil elegancia abúlica.

Contrapunto del personaje temible y poderoso descrito por Verlaine en “César Borgia. Portrait en pied”, poema que, no obstante, se ha señalado acertadamente como posible modelo del texto español (véase Navarro, 1994: 18). Y asimismo, reverso del siguiente personaje lírico de *Alma*, el condotiero Oliveretto de Fermo. Por las impresiones “fin de imperio” machadianas asoma la hiperestesia modernista, que tanto hace aflorar el yo abúlico, portador del *spleen*, como su contrario, mostrando una

sensibilidad decadente, a la búsqueda de impresiones raras o singulares, o también amorales en el caso del condotiero. Ambos personajes, al igual que otros del poemario, junto a paisajes, escenas de la historia o determinadas ambientaciones e impresiones, son siempre proyecciones variadas del alma del poeta. De ahí la "apropiación" del Felipe IV del reino del arte, de Velázquez, para expresar una reconcentrada y original visión de sí mismo, en conjunción con la modernidad estética con la que estilística y espiritualmente se asocia.

Es también destacable el distanciamiento del yo poético, "deliberadamente ambiguo" (Pedraza, 1992: 229), hacia sus contemporáneos con el inicial e irónico giro arcaico "que Dios guarde", propio de un cortesano del diecisiete. Otros elementos se citan, vestidura y accesorios -el negro traje, joyeles, cadenas, cetro real, guante de ante-, comunes de la época áurea, pero nos gustaría llamar la atención hacia una pincelada poética que la crítica no ha señalado. Se trata del adjetivo "undoso", referido al "cansado el oro de su pelo", donde resuenan los versos de un memorable soneto de Quevedo: "En crespa tempestad del oro undoso" (1999: 465) -que J. M. Blecua no se resiste a comentar en su introducción a la poesía completa del autor-. En torno a la dorada cabellera y blanquecina piel, idealización tópica femenina trasladada al retrato masculino, la nota más sorpresiva, la voz "undoso", que no parece trivial en la caracterización machadiana de un personaje del Siglo de Oro, ya que se trata de un cultismo visible y más propio de la poesía de aquella época -recogido a su vez de la literatura clásica-, aunque más inclinado hacia su acepción literal, referido a lo acuático -"que se mueve haciendo olas" (RAE)-. Así, Fernando de Herrera: "Las gracias amorosas / con las Ninfas un coro / tejieron en el claro, undoso seno" (1984: 171); siguiendo de cerca al "Divino", Juan de Arguijo: "festivo coro en el teatro ondoso" (sic.) (1971: 101). En Góngora reaparece en metáfora del océano: "undosa tumba" (2019: 1601), pero también comparado al cabello, en los tenebrosos versos polifémicos: "Negro el cabello, imitador undoso / de las obscuras aguas del Leteo" (1996: 136). Bajo la certeza del guiño áureo, quizá en la imagen quevedesca, en que el blondo cabello se asemeja al movimiento de las olas, "oro undoso", estuvo la inspiración de Manuel, "…el oro de su pelo undoso".

La aparente sencillez de los tercetos de "Felipe IV" esconden un complejo diseño de sugerencias destinadas a conformar la máscara del poeta, el "alma" literaria fácilmente reconocible del espíritu fin de siglo. Los símbolos cromáticos o las sinestesias son así rasgos identificados con la elocución sugerente del simbolismo decadentista, al mismo tiempo que la elección del tema artístico y su configuración formal y exterior para expresar dicho estado del ánimo es de adscripción parnasiana, configurando un rico sincretismo modernista.

En cuanto a la inspiración pictórica, la crítica ha destacado cómo el poema recoge un elemento, el del guante, de otro retrato de Velázquez, el del hermano del soberano "El infante don Carlos". Años más tarde, Manuel Machado comunicaría en la conferencia "Génesis de un libro"- publicada en *La guerra literaria* (1913)- algunos de los secretos de su taller poético, referidos a su poemario *Apolo. Teatro pictórico*, aunque también hacía una alusión a su anterior "Felipe IV". Entre dichos "secretos", "cometer ciertas inexactitudes del todo necesarias a mi intento" (Machado, 1981: 121), similar procedimiento, como veremos, al expuesto por Antonio de Zayas en la "Carta-prólogo" de *Retratos antiguos*[289].

## 4.3. LA GALERÍA VELAZQUEÑA DE *RETRATOS ANTIGUOS* DE ANTONIO DE ZAYAS

A finales de 1902 se publicaba *Retratos antiguos*, poemario que, junto a *Joyeles bizantinos*, aparecido a principios del mismo año, conforman un capítulo esencial del Modernismo hispánico[290]. *Retratos antiguos* representa el primer poemario-pinacoteca de la literatura española, con nada menos que ciento siete sonetos ecfrásticos, ambiciosa creación que muestra el canto apasionado del poeta por la pintura[291]. Existe la

[289] Sobre este importante poema de Manuel Machado véanse los comentarios de Felipe Pedraza, 1992: 225-234 o de Alarcón Sierra, 1999: 218-232.

[290] Véanse las antologías críticas zayescas de J. M. Aguirre (1980) y Amelina Correa (2005).

[291] Antecedentes cercanos en lengua española son la sección de *Nieve* (1892), "Mi museo ideal", dedicado al pintor Gustav Moureau (doce composiciones, diez de ellas sonetos), del cubano Julián del Casal, o *Mármoles* (1900) de Salvador Rueda (veintiún sonetos), museo de esculturas.

posibilidad de que Zayas se adelantara a Manuel Machado y su "Felipe IV" con la escritura de estos poemas, como ya se ha expuesto (González, 1982: 137; Navarro, 1995: 272). Mirando hacia adelante en el tiempo, lo cierto es que la construcción de *Apolo* (1911) es similar a *Retratos antiguos*, y Machado incluyó en su museo pictórico buena parte de retratos, además de seleccionar algunos cuadros y autores coincidentes con los que se exhiben en la galería zayesca, de la que obtuvo modelos y recursos estilísticos (Nebot, 2014: 135)[292].

Como una pinacoteca dedicada al género del retrato europeo, *Retratos antiguos* ofrece un recorrido por distintas salas, agrupadas por escuelas -italiana, española, germánica, francesa e inglesa-, y estas en sus respectivos pintores y obras anónimas, con un mayor número de "cuadros" renacentistas y barrocos, aunque no faltan los dieciochescos y románticos. Velázquez es el artista más representado, con un total de trece obras, hecho que transmite la gran predilección del poeta por este pintor español. Una admiración que, probablemente, puede ilustrar el sentimiento artístico e ideológico del momento y, por otro lado, también el carácter precursor en cuanto a la écfrasis velazqueña, pues ha representado una constante y una de las mayores inclinaciones de los poetas hispánicos dados a la transposición de arte.

En cada soneto discurre la exposición distanciada del poeta de cada personaje pictórico, donde se orquesta una lírica traspositiva que conjuga, en diferente equilibrio, las correspondencias artísticas y la propia evocación del retrato con sus rasgos externos y psicológicos. Se trata de un esteticismo que postula una plástica poética parnasiana, junto a una peculiaridad carente de análisis en las escasas aproximaciones críticas a *Retratos antiguos*: la presencia de una sensibilidad simbolista representativa de la emoción del artista finisecular (Nebot: 2015a: 51).

[292] Los prejuicios ante el parnasianismo zayesco, unido al insuperable "Felipe IV" manuelmachadiano, han suscitado en la crítica una valoración muy inferior para la obra de Zayas. A falta de una investigación en profundidad sobre las relaciones entre ambos poetas "pictóricos", varios estudios, puntualmente, se han referido a lo que podríamos llamar una justa revalorización de las écfrasis de *Retratos antiguos* en comparación con *Apolo. Teatro pictórico* (Correa, 2005; Nebot, 2014; Ponce, 2020).

En la galería dedicada a Velázquez, Zayas compone una colección de écfrasis que sugiere la expresión verbal del gran retratista cortesano de la época. Se suceden ante el visitante-lector los reyes y los personajes de la familia real, "Felipe III", "Felipe IV", "El príncipe Baltasar Carlos", "El Infante Don Carlos", "El cardenal infante Don Fernando" y "Doña María Ana de Austria", los personajes de la corte, "Una dama", "El conde duque de Olivares", los bufones "El Bobo de Coria", "Pablillo de Valladolid", "Don Antonio el inglés" y "Menipo" y el poeta "Góngora"[293].

La precisión descriptiva, característica de este museo lírico, ha sido destacada especialmente en esta sección, así A.W. Whillips: "Es de admirar la precisión de los procedimientos descriptivos" (1989: 271). J.M. Aguirre menciona "la sobria maestría con que Zayas escribe sus retratos", entre otros, "la forma memorable" en que se resume la actitud del caballo -en corveta- en "Felipe III", "Clavando espuelas y apretando el freno", verso que consigue igual, sino mayor, concisión descriptiva que el "Inmóvil con todo brío" del poema "Estatua ecuestre" de Jorge Guillén (Aguirre, 1980: xv). En "Una dama", la exactitud de la descripción permite identificar a la aparente misteriosa mujer con el retrato "Doña Antonia Ipañarrieta y Galdós y su hijo don Luis". El cierre del soneto, centrado en la actitud del niño, resulta a un tiempo libre y fiel al modelo:

> Frunce el labio con risa candorosa
> y en la mano, que ostenta una esmeralda,
> sostiene ufana purpurina rosa. (Zayas, 1902: 100)

La casi imperceptible mueca del niño, la ausente esmeralda y el ligero matiz purpurino de la flor blanquecina del cuadro manifiestan una libre selección o, más exactamente, invención del poeta por transformar tres detalles del lienzo que, sin embargo, evocan con justeza el personaje pictórico, al presentar el candor del niño de arreboladas mejillas y labios carnosos, los motivos ornamentales de su traje y la dimensión simbólica de la rosa y su juego colorista (Nebot, 2014: 220).

[293] Pueden consultarse los comentarios críticos sobre estos poemas en Nebot, 2014: 217-225 y en Ponce, 2020: 344-375.

El mismo Zayas nos explica los trazos de su obra en una sucinta poética de la écfrasis, muy valiosa por representar un temprano discurso -el primero en el que un autor español reflexiona sobre sus écfrasis-, y anteceder a las prácticas modernas de los siglos XX y XXI:

> Respetuoso con la preceptiva clásica, en cuanto al sistema de versificar, he procurado no serlo en cuanto al modo de ver y entender la poesía que los retratos contienen. (…) ni me he sometido otras veces a las notas acusadas por el pintor, sino que he dejado sobre ellas volar la fantasía, modificándolas en cierto modo, cuando he estimado que una modificación ligera de la actitud, del gesto o del traje, podía prestar mayor relieve a los rasgos salientes del retratado (Zayas, 1902:14).

Zayas seguía la estela del maestro Gautier, tal y como expresa Peter Whyte sobre el autor de *Émaux et Camées*: "la transposition approfondie dépasse le pintoresque et l'anecdotique pour devenir une réflexion approfondie sur l'iconographie des deux tableaux" (Miñano, 2006: 552). La capacidad creativa de la écfrasis se instaura así, más allá de la descripción más visual -o de la misma descripción-, concediendo un importante territorio a la imaginación del escritor[294].

En "El cardenal infante don Fernando", Zayas penetra con su mirada poética en los pensamientos del hermano del rey. Parecido a la interpretación esgrimida en "El cardenal" rafaelesco, el personaje siente un ansia irrefrenable por despojarse de su vida clerical y materializar con fuerza su ambiciosa ensoñación militar. La impaciente excitación que logran transmitir los versos -llenos de antítesis- culminan con un cierre anticlimático, en el que el cardenal infante parece relajarse con un seguro porvenir:

> y en la lid cinegética, su mente
> adivina a través del horizonte
> los venideros éxitos de Flandes.

Algunos recursos expresivos resaltan el sentir antitético del pensamiento del personaje, como el encabalgamiento, que destaca la intensidad de la ensoñación ("su mente / adivina…"), o las correspondencias fónicas que establecen las rimas: "mandíbula saliente" (cuerpo físico, vida real

[294] Como han puesto de relieve las investigaciones sobre teoría de la écfrasis. Véanse, en este sentido, entre otros estudios, Krieger (2000) y Riffaterre (2000).

insatisfecha) / “su mente” (pensamientos, sueños de grandeza); “agreste monte” (paisaje real en el Pardo) / “horizonte” (territorio lejano y ansiado); “huyendo a las lisonjas de los grandes” (vanidad del entorno cortesano) / éxitos de Flandes” (conquista anhelada que le catapultará a la fama).

En “El infante don Carlos” el procedimiento descriptivo es distinto, pues se prefiere la prosopografía a la etopeya. Ahora observamos la minuciosa descripción a la que nos hemos referido. Zayas capta con precisión los principales atributos del traje cortesano con verdadera correlación poético-pictórica, sugiriendo la severa elegancia del negro, moda que se impuso a la suntuosidad y rico colorido del reinado de Felipe III -tal como se vio magistralmente en “Felipe IV” de Manuel Machado-. Sin embargo, el último terceto, reservado hábilmente en muchos sonetos para zaherirnos con el “aguijón de cola” parnasiano, la mirada del poeta hunde su vuelo imaginativo en las profundidades misteriosas del alma atormentada, característico de muchos personajes de *Retratos antiguos*, en paralelo con la exquisita angustia existencial del héroe simbolista-decadente:

> y de su rostro la sombría calma
> tiende a turbar la incógnita amargura
> que esconde con tesón dentro del alma.

Del mismo modo con que Velázquez supera la impasibilidad flamenca del anterior retrato español y ahonda mucho más en la tradición veneciana y sabe obtener unas sutilezas muy superiores (Pérez, 2004: 212), Zayas combina la “objetiva” impasibilidad parnasiana con la subjetividad simbolista (véase Nebot 2015a: 58-65). Es notorio en este sentido, la técnica descriptiva mediante la cual los rasgos exteriores son a menudo reflejo de los interiores. Así en este “El infante don Carlos”, donde la “capa obscura” es presagio de la “incógnita amargura” o, por citar otro ejemplo de esta sala velazqueña, también la capa de “Menipo” esconde la clave interpretativa: “y el genio de la audaz bellaquería / está en los pliegues de su capa oculto” (Zayas, 1902: 111).

En “Góngora”, la precisa écfrasis del orgulloso talante vital y lírico del gran vate cordobés, representa un implícito paralelismo entre la poética parnasiana y la juventud modernista y la célebre polémica áurea en torno

al culteranismo, prolongada -o en parte, silenciada- hasta inicios del siglo XX. Al igual que el genial autor barroco, la renovación modernista será objeto de sátiras diversas. El alma del retrato se expande al "alma" de la lengua castellana, que "surge, a través de las centurias, joven" (Zayas, 1902: 108). Se trata, asimismo, de un importante antecedente en la reivindicación gongorina de la generación del 27, tal como anotó Dámaso Alonso, aunque referido a un artículo del autor de *Retratos antiguos* -publicado en 1903 en la revista *Helios*- y no al poema (Alonso 1970: 545-546)[295].

Veamos a continuación, la écfrasis de la segunda esposa de Felipe IV, "Doña María Ana de Austria", enmarcada en la tradición simbolista-decadente de la infanta barroca o velazqueña, tal como se percibe, especialmente, en el relato de Oscar Wilde "The Birthday of the Infanta", en *A House of Pomegranates* (1891), y en el poema "Au jardin de l'Infante", del libro homónimo (1893) de Albert Samain.

> Cerco son de su pálido semblante
> los abundosos bucles del cabello
> y sus ojos despiden el destello
> marmóreo y sepulcral de estatua orante.
> Engalanada con joyel brillante
> muestra la nieve de su busto bello,
> la apostura gentil, desnudo el cuello,
> rico el brial, pomposo el guardainfante.
> Sostiene, de sortijas adornada,
> la de níveo marfil correcta mano
> un pañuelo con lánguido abandono;
> la diestra en un sillón deja apoyada
> y émula digna del monarca Hispano,
> parte con él el tálamo y el trono. (Zayas, 1902: 106)

La poética de la Decadencia resplandece en el museo zayesco en écfrasis de diversos pintores europeos a través de reyes, infantas, princesas, damas y caballeros cortesanos o artistas. La sensibilidad "fin de imperio", expuesta por Verlaine con el ocaso del imperio romano, resultaba idónea, como hemos apuntado, para los personajes del entorno de los Austrias menores, representantes del paulatino desmembramiento

[295] Véanse los comentarios críticos de este soneto de Egido, 2009: 27-28; Nebot, 2015a: 54-57 y Ponce, 2020: 423-428.

del imperio hispánico. En "Doña María Ana de Austria", la fría impasibilidad de una ensimismada belleza mórbida -sensual, enfermiza y mortecina a un tiempo-, hace de la soberana, lujosamente ataviada, una perfecta estampa de la infanta velazqueña, la primera que pergeña un poeta español[296].

El sintagma "lánguido abandono" representa una síntesis del ánima decadente -no en vano tituló Verlaine su célebre poética como "Langueur"-, idéntica fórmula expresiva que el mismo Zayas había utilizado para cifrar su experiencia en la antigua Constantinopla y significado último de su poemario *Joyeles bizantinos*.

El último terceto, en cambio, gira hacia una visión más historicista, recurrente en el libro, de una ironía explícita en que afloran los amores cortesanos y el deficiente gobierno de los monarcas, signos inequívocos de la época. Y como hemos señalado para el poema de Manuel Machado, el léxico quiere transferir también cierta ambientación lírica del Siglo de Oro, como son los latinismos "émulo" o "tálamo" (citados en Ponce, 2020: 351) -observemos una posible influencia en las similitudes del verso zayesco "y émula digna del monarca Hispano" con otros como el gongorino "émulo casi del mayor lucero" (Góngora, 1996: 135)-.

Por último, mostraremos uno de los cuatro sonetos que forman el espléndido conjunto de enanos y bufones, un ejemplo modernista cuya temática será secundada por autores, además de Manuel Machado, como Vicente Aleixandre o León Felipe. He aquí el conmovedor "El bobo de Coria", basado en el conocido hoy en día como "El bufón Calabacillas":

> Semblante que la anemia decolora,
> deforme sien y deslustrado pelo,
> de obscura estancia en el desnudo suelo
> sentado, sonriente se incorpora.
> El estupor que en su cerebro mora

[296] En relación con la palidez "sepulcral" de la visión decadentista de Zayas, también es oportuno señalar la realidad de la moda femenina de la época, en que las mujeres deseaban y buscaban una palidez por medios que les ocasionaban problemas de salud, como puede leerse en los versos burlescos de la última comedia de Lope de Vega, *Las bizarrías de Belisa* (1634), donde se alude jocosamente a la palidez "sepulcral": "Hay lázaras mujeres, de amarillas / que salen del sepulcro de las camas" (2004: 97).

en la faz, al reír, marca un hoyuelo,
y así, en traje de verde terciopelo,
ve una hora pasar tras otra hora.
Sin sentir los deleites de las almas
en la suya raquítica, las palmas
bate ajeno también a lo enojos;
y destella en sus pómulos salientes
y en la hilera de hielo de los dientes
la luz que falta en sus hundidos ojos. (Zayas, 1902: 101)

Tanto la fidelidad descriptiva como la penetración psicológica de estas écfrasis, pretenden acercarse a la visión de los cuadros de estos seres que habitaron los salones reales y posaron ante el genial pintor de cámara. Aunque tampoco faltan las citadas "modificaciones" ecfrásticas, como ocurre en "El bobo de Coria", donde el batir de palmas y la intención de levantarse del suelo sugieren mejor la enfermedad cerebral del bufón. Paradójicamente, en su traslación artística, al ausentarse la visualización plástica, el lenguaje poético modifica ciertos detalles del cuadro para causar una impresión más exacta del modelo pictórico.

En cuanto al "alma" de las écfrasis, se exhibe en estos sonetos, frente a la deformidad física y espiritual de los retratados, un afán esteticista en su descripción e incluso la impronta de un correlato del héroe finisecular, revestido de cierto sombrío y maligno *spleen*. Se trata de un ejemplo de feísmo modernista, donde se halla una correlación poético-pictórica que relaciona la dignidad artística que el pintor infundió en dichos retratos de seres grotescos y el esteticismo parnaso-decadente del poeta (Nebot, 2015b: 173).

Pintorescos personajes, los enanos y bufones, que reflejan también la atmósfera de decadencia imperial, desde la degradación del anémico y deforme "Bobo de Coria", que viste "verde terciopelo" y posee un "alma raquítica", pasando por el cínico, "Pablillo de Valladolid", cuyas ponzoñosas sátiras amenguan el *tedium vitae* cortesano, por el lujosamente vestido "Don Antonio el Inglés", cuya impasible écfrasis muestra el contraste irónico entre lo grave y lo burlesco -oxímoron barroco-, o por "Menipo", rufián de jácara quevedesca o hampón del patio de Monipodio.

No quisiéramos terminar este breve comentario sin destacar los "impecables" cierres parnasianos de estos cuatro sonetos. En "El bobo de Coria", las aliteraciones del fonema lateral y del rítmico y penetrante fonema vocálico /i/, combinado con el /e/, subrayan fónicamente el contraste cromático de blancos y negros, trasunto de las lúgubres sombras emocionales que envuelven al inconsciente bufón. En "Pablillo de Valladolid" se repite el mismo fonema lateral aliterado, plástica imagen de las pérfidas dotes satíricas del grotesco enano:

> contra las damas de la Corte embiste
> y ni una escapa sin sentir la herida
> del puñal alevoso de su lengua. (Zayas, 1902: 109)

En "Don Antonio el Inglés" el preciosismo parnasiano sella un broche final de indudable delectación barroca, de resonancia gongorina -compárese con el verso 354 de la *Soledad segunda*: "aladas musas, que de pluma leve" (Góngora, 1993: 137)-, cuyo lenguaje poético permite sugerir la elegancia cortesana y el gusto por el artificio propio de la época:

> y en la caída diminuta diestra
> lleva un chambergo con la copa orlada
> de cándido avestruz por pluma leve. (Zayas, 1902: 110)

## 6. CONCLUSIONES

Elogiado por sus contemporáneos en versos de Francisco Pacheco, Luis Vélez de Guevara, Gabriel de Bocángel o Francisco de Quevedo, y recuperado el encomio poético durante la celebración del tricentenario de su nacimiento, en 1899, será con el Modernismo cuando llegará, desde el campo de la poesía, la auténtica entronización del gran pintor Diego Velázquez. Es en este momento cuando se alumbraba el fecundo caudal de poesía ecfrástica dedicada al artista durante más de una centuria, con poemas de un signo más estético que ideológico o laudatorio y más original que tópico.

Los dos poetas, Machado y Zayas, con los textos de 1901 y 1902 dedicados a cuadros concretos, desde el género del retrato, distanciados de la laude circunstancial y con su moderna orientación estética (un

modernismo ecléctico que aunará parnasianismo, simbolismo y decadentismo), serán los pioneros en el entorno hispánico de la écfrasis y de la interpretación lírica sobre Velázquez. El mismo Manuel Machado ampliará su mirada velazqueña en dos excelentes sonetos de *Apolo. Teatro pictórico* (1911), siguiendo la interpretación finisecular de la infanta y del enano o bufón.

Motivo literario, el de la écfrasis sobre el pintor barroco, que dejará una huella indeleble no solo en otros escritores del ámbito modernista o noventayochista -Eduardo Marquina, Fernando López Martín, Guillermo Posada, Manuel Verdugo Barlett o Miguel de Unamuno-, sino en autores diversos, muchos de ellos de primer orden -Rafael Alberti, Gerardo Diego, Vicente Aleixandre o Blas de Otero-, de las futuras generaciones de los siglos XX y XXI.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación financiado por la Universitat Jaume I "Velázquez en la literatura hispánica" (código: 21I563.01/1).

## 8. REFERENCIAS

Aguirre, J. M. (1980). Edición de Zayas, A. de, Antología poética. University of Exeter.

Alarcón, R. (1999). Entre el modernismo y la modernidad: la poesía de Manuel Machado (Alma y Caprichos). Diputación de Sevilla.

Alonso, D. (1970). Estudios y ensayos gongorinos. Ed. Gredos.

Arguijo, J. de (1971). Obra poética. Edición de S. Vranich. Ed. Castalia.

Baudelaire, Ch. (2012). El dandi. En L. García y C. Primo, Prodigiosos mirmidones. Antología y apología del dandismo. Capitán Swing Libros.

Calvo, F. (1999). Introducción. Poesía y Pintura. Velázquez IV Centenario, s. p. [13-19]. Fundación Amigos del Museo del Prado.

Correa, A. (2005). Edición de Zayas, A. de, Obra poética. Fundación José Manuel Lara.

Gayton, G. (1975). Manuel Machado y los poetas simbolistas franceses. Ed. Bello.

Gold, H. (2008). La pintura del imperio: leyendo al Velázquez finisecular. En VVAA, La literatura española del s. XIX y las artes. Universidad de Barcelona.

Góngora, L. de (l993). Soledades. Edición de J. Beverley. Ed. Cátedra.

Góngora, L. de (1996). Fábula de Polifemo y Galatea. Edición de A. A. Parker. Ed. Cátedra.

Góngora, L. de (2019). Sonetos. Edición de J. Matas Caballero. Ed. Cátedra.

Herrera, F. de. (1984). Poesía. Edición de S. Fortuño Llorens. Plaza y Janés Ed.

Lorrain, J. (2006). Monsieur de Bougrelon. Traducción de L. Bermúdez. Cabaret Voltaire.

Machado, M. (1981). La guerra literaria. Edición de F. Blasco y M. Celma. Ed. Narcea.

Machado, M. (1992). Poemas escogidos. Edición de F. Pedraza Jiménez. Ed. Bruño.

Mainer, J. C. (1975). La Edad de plata (1902-1931). Ensayo de interpretación de un proceso cultural. Ediciones Asenet.

Miñano, E. (2006). España: un viaje de Theóphile Gautier a su poética. http://aliens.sav.us.es/ehfi/actasehfi/pdf/3minano.pdf.

Navarro, E. (1994). El Museo de Manuel Machado. Philologia hispalensis, 9, 17-32.

Navarro, E. (1995). La pintura como referente en Manuel Machado y Antonio de Zayas. En Ruhstaller, S. (ed), Crisol de estudios filológicos. Universidad de Huelva, 241-286.

Nebot, V. J. (2014). Antonio de Zayas: poesía y poética parnasianas (1892-1902). Universitat Jaume I.

Nebot, V. J. (2015a). Poéticas parnasianas y Simbolismo en Retratos antiguos de Antonio de Zayas. Cuadernos de investigación filológica, 41, 47-75. Universidad de La Rioja.

Nebot, V. J. (2015b). Variedad de écfrasis modernista en Retratos antiguos de Antonio de Zayas. Anuario de Estudios Filológicos, XXXVIII, 163-185. Universidad de Extremadura.

González, F. (1982). Antonio de Zayas, principal poeta del parnasianismo español. Cuadernos para la investigación de la Literatura Hispánica, 4, 129-145.

Pedraza, F. (1992). Edición crítica de Machado, M. Poemas escogidos. Ed. Bruño.

Pérez, A. E. (2004). El retrato clásico español. En V.V. A.A., El retrato, Galaxia Gutenberg.

Ponce, J. (2014). Écfrasis: visión y escritura. Editorial Fragua.

Ponce, J. (2020). El embajador parnasiano. Poesía y Pintura en Antonio de Zayas. Universidad de Jaén.

Portús, J. (2000). Entre dos centenarios. Bibliografía crítica y antológica de Velázquez, 1962-1999. Junta de Andalucía.

Quevedo, F. (1999). Poesía original completa. Edición de J. M. Blecua. Ed. Planeta.

Rubio, J. (2014). Velázquez, Diego de Silva. En Romero, L., Temas literarios hispánicos (II), 343-358. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Vega, L. de (2014). Las bizarrías de Belisa. Edición de E. García Santo-Tomás. Ed Cátedra.

Zayas, A. de (1902). Retratos antiguos. Est. Tip. de A. Marzo.

# LIBRE DETERMINACIÓN Y AUTONOMÍA: EXPERIENCIAS DE UNA COMUNIDAD *MASEUAL*

LUCERO GARGÍA CUAMAYT
*Universidad Intercultural del Estado de Puebla*

MARÍA DEL PILAR HERNÁNDEZ LIMONCHI
*Universidad Intercultural del Estado de Puebla*

## 1. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, los pueblos originarios tienen el derecho a autogobernarse en asuntos internos y locales, así como a conservar y reforzar sus instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales (Naciones Unidas, 2007; OIT, 1989; OEA, 2016). A este derecho se le denomina libre determinación, el cual busca la plena autonomía de los pueblos para decidir sus formas internas de convivencia y organización. También aplica a los sistemas normativos en la regulación y resolución de conflictos de acuerdo a las prácticas comunitarias, sin limitar los derechos humanos establecidos en los tratados internacionales y en las constituciones nacionales.

México es un país que tiene una composición pluricultural sustentada en sus 68 pueblos indígenas, uno de ellos el nahua o *maseual*, según su autodenominación. La Constitución Política y otras leyes mexicanas les reconocen a los pueblos originarios el derecho a la libre determinación y autonomía para decidir sus formas internas de convivencia y organización, para aplicar sus sistemas normativos en la regulación y resolución de conflictos, entre otros (Congreso de la Unión, 2021).

No obstante, en Xiloxochico de Rafael Ávila Camacho, una comunidad *maseual* ubicada en la Sierra nororiental del estado de Puebla, México, los sistemas normativos propios para la regulación y resolución de conflictos se han desplazado por las instituciones impuestas por el

Estado, como son la presidencia auxiliar, las regidurías, los jueces de paz y el juzgado indígena. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es analizar, desde los derechos humanos, el derecho a la libre determinación de esta comunidad, para comprender las implicaciones sociales, culturales y jurídicas del no reconocimiento a la autonomía del pueblo *maseual*. Mediante el enfoque socio-jurídico se reflexionó sobre el derecho a la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios, y el reconocimiento por parte del Estado; y a través del método etnográfico, se observó y se aplicaron entrevistas semiestructuradas a autoridades comunitarias para dar cuenta del sistema normativo *maseual* en la regulación y resolución de conflictos.

En este sentido, resulta relevante reflexionar sobre las lógicas culturales ajenas a la población *maseual*, que ha caracterizado el sistema estatal de justicia, para comprender cómo los procesos de reconstitución cultural de los últimos años en la comunidad han debilitado sus sistemas normativos. Stavenhagen (1988) considera que la reivindicación del derecho indígena se asocia al reconocimiento del derecho consuetudinario como un elemento de identidad, que ha ocasionado una serie de violaciones a los derechos humanos por su desconocimiento.

Entonces, los *maseualmej* (plural de *maseual*) que buscan resolver algún conflicto interno, en el ejercicio del derecho de acceso a la justicia, se enfrentan a diversas formas de discriminación y violencia en las instituciones estatales, que los coloca en una situación de desventaja. Los resultados de esta investigación forman parte del proyecto denominado "Sistemas normativos de los pueblos originarios para la solución de conflictos en regiones interculturales del estado de Puebla", financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

### 1.1. Esbozo teórico sobre la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios

México alcanza su independencia allá por 1821 y, a partir de este momento, se gestaron ideas para constituir un Estado de acuerdo a los ideales liberales que dominaban esos tiempos. El Estado que surgió, fue bajo el modelo decimonónico; ente político que buscó homogenizar a la población, haciéndola mexicana, pero mestiza, ya que lo indígena solo

representaba un pasado abrumador y a veces glorioso. Con el paso del tiempo, este modelo ha enfrentado diversas crisis. Como menciona González (citado en López, 2002, p. 15), "la crisis de los Estados nacionales existentes en el planeta ha puesto al descubierto que la mayoría de ellos se crearon sin respetar las formaciones culturales nacionales o étnicas y en la mayoría de los casos violentándolas." En palabras de López, "es una ficción afirmar que a un Estado corresponde una nación y que ésta se integre por un solo pueblo" (2002, p.15).

Por lo tanto, México no es la excepción y para eso se tuvo que realizar la llamada reforma indígena de 1992 y 2001. Dicha reforma es producto de luchas sociales, rebeliones indígenas, como el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, las cuales dieron cuenta que la Nación mexicana se encuentra sustentada en los pueblos indígenas, los cuales tienen una serie de derechos.

> Los derechos de los pueblos indígenas rompen con un principio central sobre los derechos humanos, elaborado desde el siglo XIV en Europa, que cobraron auge en América Latina con la independencia de las colonias españolas y portuguesas. El principio expresa que solo las personas en lo individual pueden ser titulares de derechos humanos, pero con el paso de varias décadas se ha demostrado que además de los individuos, ciertos grupos de personas con características propias, como las minorías y lo pueblos indígenas, requieren del reconocimiento de derechos específicos para que puedan gozar de los derechos individuales en igualdad de circunstancias a los demás miembros de una sociedad. (López, 2002, p. 14)

De acuerdo al Derecho Internacional y dentro de este, está la voluntad de los Estados, primero los derechos humanos individuales (la vida, la dignidad, la libertad y la igualdad); después de la Segunda Guerra Mundial, los derechos humanos de las minorías (mujeres, inmigrantes, apátridas, grupos étnicos, entre otros), y a partir de los años 70 se empieza a hablar de los derechos colectivos, ya que en ciertas regiones del mundo las poblaciones indígenas son la mayoría; pero, se seguían tratando como la minoría frente al poder que las discrimina y violenta.

> En el siglo XXI nadie pone en duda que la violación de cualquiera de los derechos fundamentales reconocidos disminuye la calidad humana de las personas. El problema se presenta a la hora de su observancia ya que las condiciones concretas en que se ejecutan influyen en los resultados de ello. No es lo mismo reclamarlos en países ricos, donde

> cuentan con recursos y pueden crear condiciones para su ejercicio, que en países pobres donde sólo se cuenta con la voluntad de respetarlos; tampoco es lo mismo tratar de ejecutarlos de la misma manera cuando suceden en formaciones culturales distintas. La historia ha demostrado que tratar de hacerlo de esa manera produce discriminación, la discriminación violenta la igualdad y esto viola los derechos humanos. En otras palabras, tratar de manera igual a los desiguales y de manera desigual a los iguales violenta los derechos que se pretenden proteger. De ahí que junto a los derechos humanos individuales se hayan considerado también los de las minorías. (López, 2002, p. 17)

Como se dijo en párrafos anteriores, los pueblos indígenas también tienen derechos. Entonces, ¿cuáles son esos derechos colectivos? ¿Por qué son importantes esos derechos para la vida personal y comunitaria de las poblaciones indígenas? Estos y otros cuestionamientos han surgido porque se piensa que los derechos colectivos, son privilegios diferenciados para las poblaciones indígenas frente a la población mexicana o de otras minorías; ya que los y las indígenas tienen derechos individuales dentro y fuera de la comunidad; en cambio los derechos colectivos, son aquellos que son de la comunidad indígena y están relacionados con el reconocimiento a los pueblos indígenas, como entidades de derechos público y, por otro lado, como entidades de interés público.

Como entidades de derecho público, los pueblos indígenas tienen derecho a desarrollar sus formas políticas de manera propia, a través de sus usos y costumbres electorales para elegir sus autoridades, y quizá llegar a formar municipios indígenas, como parte de un derecho político. Como entidades de interés público, los pueblos indígenas tienen el derecho a ser consultados en el diseño y aplicación de todas las políticas públicas para su desarrollo. Estos dos aspectos de los derechos colectivos o derechos indígenas, como entidades de derecho público y entidades de interés público, el Estado mexicano tiene la obligación de dotarles los elementos presupuestales e institucionales para que estos derechos sean garantizados, por lo tanto, es una responsabilidad del Estado (González, 2015).

Los derechos colectivos de los pueblos indígenas son: regirse por el derecho consuetudinario (usos y costumbres), a vivir en libertad, paz y seguridad, a no sufrir asimilación o integración forzada y

discriminación, a no ser desplazados de sus tierras y territorios, a la consulta indígena, y el derecho a la libre determinación y a la autonomía, entre otros.

Para este caso, nos atañe abordar el derecho a la libre determinación y a la autonomía que tienen los pueblos indígenas.

> En la actualidad las diversas demandas de los pueblos indígenas, los de México incluidos, se concretan en el reclamo de la autonomía. Tanto se ha escrito sobre este derecho que se ha vuelto casi un mito, donde cada postulante la entiende según sus propios intereses: unos colocándole virtudes que no tiene mientras otros se cuelgan amenazas que tampoco posee. En medio de ambas posiciones podemos encontrar una más que considerar que este derecho podría solucionar todos los problemas que actualmente enfrentan los pueblos indígenas. Nada más alejado de la realidad. La autonomía es un régimen especial de gobierno para ciertas colectividades, en este caso los pueblos indígenas, que pueden ayudar a enfrentar sus problemas de manera distinta como hasta ahora se ha hecho y con la participación de ellos. (López, 2002, p. 33)

Por lo tanto, la libre determinación es un derecho base para la realización y goce de los demás derechos colectivos que tiene los pueblos indígenas, que les puede ayudar a comprender y resolver sus problemáticas desde su mirada; al mismo tiempo, encontrar la solución también desde su propia perspectiva. Siguiendo con López, quien considera que

> Este es el fundamento del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas. Reconocerles personalidad y capacidad para proveer a su existencia y futuro. Pero ¿qué es la libre determinación? En una primera aproximación a ella podemos expresar que la libre determinación o autodeterminación es para los pueblos indígenas como la libertad para los individuos. Es un derecho fundamental para su existencia, sin ella tienden a desaparecer y si esto sucede la humanidad pierde parte de su riqueza, se deshumaniza; lo mismo sucede cuando un hombre pierde su libertad. (2002, p.36)

En siglos pasados, el derecho a la libre determinación fue vinculado a los pueblos que buscaban dejar de ser colonias de potencias imperiales, ya que este derecho para las colonias los llevaba al estado de secesión (separación) y, posteriormente, a la independencia para formar un nuevo Estado. Este proceso es lo que vivió México en 1821, con fases vinculadas a la autonomía y al logro de la independencia para alcanzar la soberanía. Los pueblos indígenas de México buscan vivir el derecho

a la autodeterminación y la autonomía dentro de sus tierras y territorios, en sus formas de organización política y de justicia, pero respetando la soberanía que goza el Estado mexicano, a pesar de que en su conformación no los integro como naciones, sino que los ha pretendido asimilar y por supuesto discriminar.

Ahora bien, la autonomía se define como

> Un régimen especial que configura un gobierno propio (autogobierno) para ciertas comunidades integrantes, las cuales escogen así autoridades que son parte de la colectividad, ejercen competencias legalmente atribuidas y tienen facultades mínimas para legislar acerca de su vida interna y para la administración de sus asuntos. (Díaz, citado por López, 2002, p.38)

Este régimen especial permitirá a los pueblos indígenas autodeterminarse en temas propios y que son de su interés, para así vivir el derecho colectivo de la libre determinación.

> Para que el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas, expresada en autonomía pueda ser una realidad, se requiere de un nuevo pacto social entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas, como parte de su población, con el fin de reconocer nuevos sujetos y derechos. Esto porque es un principio que no pueden existir derechos sin titulares de ellos, pero tampoco existen titulares sin derechos. De ahí que no sea posible sostener que para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas sea suficiente aplicar de manera efectiva a los pueblos indígenas la legislación que se ha creado para los individuos, pues en principio en ella no se reconoce a éstos como sujetos de derecho, como tampoco se hacer referencia a los derechos colectivos. (López, 2002, pp. 42-43)

## 2. OBJETIVO

Analizar, desde los derechos humanos, el derecho a la libre determinación de esta comunidad, para comprender las implicaciones sociales, culturales y jurídicas del no reconocimiento a la autonomía del pueblo *maseual*.

## 3. METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa para comprender las experiencias de la comunidad *maseual* en la aplicación de su sistema normativo, para la regulación y solución de conflictos internos. A través del enfoque socio-jurídico se reflexionó sobre el derecho a la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios, y el reconocimiento por parte del Estado. Asimismo, se empleó el método etnográfico para observar y aplicar entrevistas semiestructuradas a autoridades comunitarias para dar cuenta del sistema normativo *maseual* en la resolución de conflictos.

Las fases de la investigación se dividieron en: Selección de la comunidad y de las autoridades; presentación del proyecto de investigación ante el presidente de la junta auxiliar y el cabildo para su autorización; diseño de instrumentos: Registro de autoridades comunitarias, guía de observación y entrevista semiestructurada; trabajo de campo que consistió en el registro fotográfico de las dinámicas de la comunidad, registro y aplicación de entrevistas a las autoridades seleccionadas.

De acuerdo al artículo 2 de la Constitución mexicana, los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. Según datos de INEGI (2020), en México 7,364,645 personas de 3 años y más de edad hablan alguna lengua indígena, lo que representa el 6% de la población total. Las más habladas son: náhuatl, maya y *tseltal*. Dentro del pueblo náhuatl se encuentra el maseual. Los *maseuales* se han autodenominado de esta manera, se puede decir que son una variante cultural y lingüística de los nahuas. De acuerdo con Johansson (2013), los *maseuales* era una clase social que estaba por encima de los esclavos en la época prehispánica. Por lo tanto, la población indígena que vive en la región de Cuetzalan, ha decidido de manera ancestral autodenominarse *maseual*.

Ahora bien, la investigación se realizó en la junta auxiliar de Xiloxochico de Rafael Ávila Camacho, que es una de sus 8 juntas auxiliares del municipio de Cuetzalan del Progreso, estado de Puebla. En 1956 se elevó a categoría de pueblo y en este mismo Decreto se estableció que

> Queda facultado el Titular del Departamento Ejecutivo para nombrar las Autoridades Auxiliares respectivas, así como para resolver todas las dudas que se susciten con motivo de la ejecución de lo ordenado en el presente decreto, y para dictar las demás disposiciones que juzgue oportunas para su mejor y más exacta observancia. (Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, 1956, p. 15)

La junta auxiliar se define como el órgano desconcentrado de la administración pública municipal, supeditada al ayuntamiento del municipio del cual forma parte (Congreso del Estado de Puebla, 2016; Consejo General del Instituto Electoral del Estado, 2019). Precisamente en la junta auxiliar de Xiloxochico, eligen a sus autoridades a través de prácticas del derecho consuetudinario, esto quiere decir, que lo hacen a través del mecanismo de la raya en el pizarrón, que equivale a un voto para el candidato. Votan las personas mayores de 18 años y que tengan su domicilio en la comunidad. Pero en ciertas ocasiones, cuando la persona elegida no corresponde al partido o ideología política del presidente municipal en turno, genera tensión entre el ayuntamiento y la junta auxiliar, utilizando las participaciones económicas como medios de control. Por otra parte, los institutos electorales han tratado de regular con sus propios mecanismos las elecciones, los partidos políticos también han tratado de imponer candidatos y hacer campañas dentro de la junta auxiliar, el Estado, es quien determina a través de sus propios criterios, las requisitos para expedirles sus nombramientos y, por último, la propia ley establece que para el desarrollo de plebiscitos en las juntas auxiliares indígenas se considerarán los usos y costumbres, no obstante, las actividades que realicen deberán están bajo la vigilancia y dirección del ayuntamiento, lo cual también limita la libre determinación y autonomía.

***FIGURA 1.*** *Palacio de la junta auxiliar de Xiloxochico.*



Fuente: Propia del proyecto de investigación (2022).

Xiloxochico está integrada por la cabecera y cinco comunidades: Tuzamapan, Chicueyaco, Xiutecuapan, Cacatecuahuta y Olopioco. Su población es principalmente *maseual*, quienes hablan una variante del náhuatl, también llamado mexicano. A cargo de la junta auxiliar está un presidente, junto con cinco regidores propietarios y cinco suplentes, y jueces de paz en las cinco comunidades, quienes duran en su cargo tres años. Asimismo, cuenta con un registro civil dirigido por el presidente de la junta auxiliar, en su función de juez u oficial, y con el apoyo de un secretario. Existen comités, tales como del deporte, de la feria, de educación, del agua potable, de obras públicas, de vigilancia, entre otros, que toman decisiones sobre los asuntos de su competencia. También está la figura de *mayol*[297], responsable de hacer encargos y dar mensajes de la presidencia auxiliar.

[297] Es una acotación de la palabra *mayoltomoj* que significa mayordomo, persona principal o el mayor, que tiene el cargo de dirigir una actividad.

La junta auxiliar tiene una población es de 1,084 habitantes, de los cuales 578 son mujeres y 506 hombres; el 95.2% de la población es indígena; el grado promedio de escolaridad de la población es de 8.3 años; con bajo grado de marginación a nivel local; su principal actividad económica es la agricultura (CONAPO, 2020; INEGI, 2020).

## 4. RESULTADOS

Para analizar el derecho a la libre determinación de Xiloxochico, se realizaron entrevistas al actual presidente de la junta auxiliar, regidores y suplentes, tres expresidentes y ex funcionario, a un *mayol*, a un fiscal, pero para fines de este estudio, se consideraron las entrevistas a cuatro jueces de paz, para comprender las implicaciones sociales, culturales y jurídicas del no reconocimiento a la autonomía del pueblo *maseual*.

**FIGURA 2.** *Al centro del presidente de la junta auxiliar con cuatro jueces de paz.*




Fuente: Propia del proyecto de investigación, 2022.

Es importante mencionar que en la comunidad las autoridades son religiosas y civiles. Entre las primeras se encuentran los mayordomos, que realizan la celebración de ciertos santos, arreglan su casa y la iglesia, ofrecen comidas, entre otras actividades; los fiscales, quienes arreglan la iglesia; los diputados que ya casi no existen, pero eran cercanos al mayordomo y tenían una estrecha relación con la comunidad; y el comité de la capilla. Antes existían los topiles[298], que eran los responsables de la seguridad de la comunidad, pero esa figura prácticamente desapareció.

**FIGURA 3.** *Vista de la iglesia desde el palacio de la junta auxiliar***.**



Fuente: Propia del proyecto de investigación, 2022.

Ahora bien, entre los cargos civiles encontramos al presidente de la junta auxiliar y su cabildo integrado por regidores y suplentes, quienes duran en su cargo 3 años. También existen una serie de comités que se

[298] Topil significa bastón. El bastón es el instrumento de apoyo para una persona, por lo que topil es aquella persona que sirve de apoyo al mayordomo, al fiscal u otra autoridad.

encargan del agua, de escuelas, del deporte, de la feria, de camino, responsables de convocar a "una reunión para chapear, o vamos a bachear, todo eso es su trabajo" (Entrevista realizada al juez de paz Francisco, 8 de abril, 2022), entre otros. Otro cargo es el *mayol*, que realiza funciones de mensajería y gestión para la junta auxiliar, pero también actividades en la iglesia. Asimismo, entre las autoridades civiles encontramos a los jueces de paz, tanto en la cabecera de la junta auxiliar, como en sus comunidades. Cabe señalar que durante el periodo 2019-2022, se nombró a la primera mujer como jueza, su nombre en Zenobia y aunque no es de Xiloxochico, trabajó ahí como maestra y siempre apoyó a la comunidad,

> Fui mayordoma dos veces, fui comité deportivo, en la comunidad nos tocó organizar los deportes para la feria patronal y anteriormente estuve tres veces como integrante del comité de aquí de la iglesia, y en lo que he podido, siempre ando ayudando a las personas que se acercan a mí, me piden apoyo y siempre está el apoyo, quizá sea por eso. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

**FIGURA 4.** *Entrevista a mayol*.



Fuente: Propia del proyecto de investigación, 2022.

Los jueces de paz, aunque se consideran una autoridad comunitaria no lo son, ya que los regula la Ley Orgánica del Poder Judicial del Estado de Puebla (Congreso del Estado de Puebla, 2017). El artículo 67 señala que "para la buena administración de justicia, los pueblos, rancherías, comunidades, barrios, colonias y unidades habitaciones de los municipios del Estado, podrán tener por lo menos un Juzgado de Paz", nombrados por el Consejo de la Judicatura a partir de una terna propuesta por el cabildo municipal. En el caso de Xiloxochico, los jueces de paz se eligen por la comunidad, pero el nombramiento "viene de Puebla, pero pues hasta ahorita, no nos han dado nada" (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022), es decir, fueron electos jueces de paz por la comunidad en 2019, han pasado 3 años, casi concluye su cargo y no les han otorgado nombramiento, pero sí tienen sello, "ese nos lo dieron luego". Asimismo, respecto al espacio o juzgado para recibir y atender a las personas mencionan que solo la jueza de la cabecera municipal cuenta con un espacio ubicado en el palacio de la junta auxiliar, los jueces de las comunidades atienden en sus casas o les prestan algún lugar, generalmente, en el centro de salud.

> En mi comunidad no contamos con un juzgado, yo tengo prestada una casa de salud, entonces ahí a cualquier persona puedo atender, porque a veces quiere hablar de un problema, ya los atiendo allá, tal vez otro día, ahí en la casa los espero, y pues escucho lo que ellos me quieren decir. (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022)

Otro aspecto que vale la pena resaltar es el tema de la capacitación. Los jueces comentan que antes, es decir, hace 3 años les daban talleres en la presidencia municipal, donde les daban información sobre sus funciones y responsabilidades, pero desde hace dos años no los han capacitado.

> Yo pienso que a lo mejor no a llegado, que esta allá pero no lo sacan o porque no pedimos, entonces a ellos les pregunte que si ya les dieron y dicen que no les dieron nada, si les van a dar o les va a llegar, y así estamos, esperando. (Entrevista realizada al juez de paz Francisco, 8 de abril, 2022)

Por otra parte, para ser juez de paz en la junta auxiliar y sus comunidades se requiere

> Que seamos participativos, nos eligieron, se hizo la reunión, y dijeron: pues ustedes; entonces, propusieron tres personas, de esas tres personas, votaron por este o por este, bueno, pues ya al último quien se queda es el electo, y así en cada comunidad (Entrevista realizada al juez de paz Francisco, 8 de abril, 2022)

La jueza comenta

> Nosotros no sabíamos, fuimos a una reunión, pues ya salimos electos, también nos nombraron a tres mujeres, a tres candidatas y pues yo salí electa, y pues yo aquí yo pienso que el requisito principal, para tener ese cargo, es no tener antecedentes penales. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

En el caso del juez Benito, él realizaba actividades en su comunidad, como *mayol* primero y luego segundo, tesorero de la comisión de luz y de la iglesia, comité de la escuela, entonces "no pos esta persona si, si este, si lo podemos poner, ojalá él ganara como juez, y sí yo, este, acepté y también fui elegido y pues ya este, me quede como juez" (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022). Por su parte, el juez Francisco comenta que lleva 20 años sirviendo a Chicueyaco, ha sido mayordomo, miembro del comité de capilla, de agua, tesorero del agua, entre otros cargos. También el juez José Antonio menciona "era yo *mayolito* de la iglesia, también fui comité del agua, como tesorero del agua potable, y también he estado en otros comités y hasta ahorita creo que ya, pues ya llevamos tres años al servicio de mi comunidad, que si todavía nos quieran o ya no" (Entrevista realizada al juez de paz José Antonio, 8 de abril, 2022).

Con respecto al pago, ellos aclaran que se denomina recompensa, la cual se las otorga el ayuntamiento de Cuetzalan. Perciben 600 pesos mensuales "el pago es puntual, nosotros vamos y lo pedimos, el 31 de cada mes, nosotros vamos y decimos nuestro número […] te buscan en la lista y ya nomás nos piden una copia de credencial firmamos y sellamos el libro" (Entrevista realizada al juez de paz Francisco, 8 de abril, 2022)

En otro orden de ideas, es importante conocer las funciones que desempeñan. A manera de ejemplo, el juez José Antonio comparte que

> A veces llega un caso, de una demanda, un documento, cualquier cosa, un divorcio, este, ya vez, como ahorita la gente, van por ahí, y asaltan a

> una persona en el camino, o cualquiera, una casa o la escuela, a veces roban unos cables por ahí, bueno, me llaman a mí, que me presente yo, que se va a hacer un acta y tiene que estar ahí uno para hacer el acta, estar ahí al pendiente para que se haga. (Entrevista realizada al juez de paz José Antonio, 8 de abril, 2022)

También los llaman para medir o rectificar terrenos, y el juez Benito señala que

> En mi comunidad, por ejemplo, se hace una faena, ya me dicen, no pues tal día queremos faenar, si nos puedes apoyar, nos vamos a organizar, para tal día, entonces ya este, hacemos el trabajo de la comunidad que son los chapeos; para cuando hay ramas en la calle, al vecino se le pide de favor: no pues, este, venimos, vamos a desramar esta, este árbol, si nos das permiso; o nos dicen: no pues este, yo lo voy a desramar, yo me encargo de desramar, entonces ya se necesita una autoridad, para que así no allá problemas, que estemos pendientes de los vecinos más que nada. (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022)

La jueza menciona que cuando algunas parejas se separan van con ella para levantar un acta de los acuerdos, pero

> Cuando hay un problema, pues ya se tiene que ir al municipio, porque aquí nosotros nada más somos intermediarios, no resolvemos problemas fuertes; y pues es como decían ellos (los demás jueces), cuando pasa un robo en una escuela, o en donde sea pues me vienen a ver, porque, para que se le de el visto bueno, el documento y todo eso que se va a elaborar, pero hasta ahí, nada más, porque no podemos resolverlos nosotros, porque a veces llegan otras autoridades a resolver. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

En las comunidades no hay otra autoridad más que los jueces de paz, entonces

> Tienen que comunicarse con la gente, en el caso aquí de la junta auxiliar, pues como hay un presidente auxiliar, entonces las cosas más llegan con él, entonces ellos son los que dan el aviso a la comunidad cuando se tenga que hacer una reunión o algo, o sea que, como que él está como principal autoridad, pues siempre llegan con él, pues ya nos coordinamos, y ya cuando pues, tenemos que resolver los problemas, especialmente el trabajo de juez, pues yo les mando una invitación, a la persona para que se presenten. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

Por último, dialogamos sobre la participación de la comunidad en los cargos. El juez Benito comenta que "no se deberían perder las costumbres, pero a veces les da pena, más que nada a nuestros nietos, a

nuestros, ya no quieren hablar nuestro idioma" (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022) y menos quieren ocupar un cargo, que significa trabajar para la comunidad. Por otra parte, el juez José Antonio dice que también le gustaría que no se perdieran las tradiciones, las costumbres, como los danzantes, la danza de los Santiagos, los voladores, la forma de tocar el violín y la guitarra. Los cargos en la comunidad forman parte de las costumbres y tradiciones, pero las personas de la comunidad ya no quieren participar. Antes participaban cientos de personas, ahora solo dos o tres personas. En este orden de ideas, el juez Benito insiste en que

> Nuestros hijos y nuestros nietos ya no quieren participara a dar un servicio social, es más quieren donde les paguen, donde pueden ir de vagos, para eso sí hay tiempo, para hacer este servicio público no quieren, no quieren participar en una iglesia, no quieren participar en un pueblo, una comunidad, si les pagan a lo mejor sí. (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022)

Asimismo, la jueza Zenobia comenta

> Pues yo sí, también veo que los jóvenes no les interesan esas cosas, les interesa más, este, las cosas que, a donde hay, ya no les interesa un trabajo comunitario, ayudar al pueblo, más que nada, emigran a la ciudad a buscar trabajo, y ya no están acá, porque ya aquí, estamos los grandes, ya los adultos, porque los jóvenes se van, se van a buscar, tal vez su vida, pues ya no, no les preocupa, ya no les interesa tener un cargo en la comunidad. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

"Ahorita la juventud ya no quiere participar, ni ser *mayol*" (Entrevista realizada al juez de paz Benito, 8 de abril, 2022), a lo que la jueza Zenobia concluye

> Porque los *mayoles* no reciben ninguna compensación, yo pienso que también es por eso y, pues este, ya no quieren servir, porque, ahorita con todo que está muy caro y pues para dar un servicio social como que ya no, ya mejor se dedican a su trabajo porque no reciben compensación para nada, nosotros, aunque sea un poquito nos van proporcionando con una compensación, nos mandan algo, no es mucho pero pues, de nada a algo, y ellos no reciben ninguna compensación, pues yo pienso que esa es la razón de que pues, ellos no quieren dar su servicio, tienen familia y su familia come, su familia viste, de donde va a salir, tienen que trabajar. (Entrevista realizada a la jueza de paz Zenobia, 8 de abril, 2022)

## 5. DISCUSIÓN

El Estado mexicano tiene una deuda con los pueblos originarios. Pese a que el país ha suscrito instrumentos internacionales en materia de derechos humanos para reconocer y garantizar los derechos de las poblaciones indígenas y quedó establecido en el artículo 1 constitucional, el mismo rango de los tratados internacionales en materia de derechos humanos con la Constitución mexicana, a partir de 2011, el derecho a la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios no es una realidad.

En el Derecho Internacional de los derechos humanos en materia indígena, es referente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que en México entró en vigor el 5 de septiembre de 1991. Este convenio no consagra expresamente el derecho a la libre determinación y la autonomía, sino con base de una interpretación de los artículos 7, 8, 9, 10, 11 y 12, se entiende la forma en que se deben determinar dichas poblaciones. El reconocimiento expreso de la libre determinación se encuentra hasta el 2007 en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (Naciones Unidas, 2007).

A partir de este momento, se empieza a hablar del derecho a la libre determinación para las poblaciones indígenas, estableciendo una noción para su comprensión. Asimismo, su consecuencia o el ejercicio de este derecho, es la autonomía. A este esfuerzo le siguió la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos en junio de 2016, cuyo objetivo principal es eliminar la orientación hacia la asimilación y la colonización, pero también para que los pueblos indígenas determinen libremente su condición política y su desarrollo económico, social y cultural, para alcanzar la autonomía en asuntos internos.

Por lo tanto, la evolución de este derecho inicia en el Derecho Internacional y luego se homologa en el sistema normativo mexicano, con la finalidad de reconocerlo y garantizarlo, así como para asegurar la unidad nacional. No obstante, en Xiloxochico se observa que no se

reconoce la autonomía ni se garantiza el derecho a la libre determinación por parte del Estado, lo cual conlleva a una serie de implicaciones sociales, culturales y jurídicas. Por una parte, al no otorgar el nombramiento a los jueces, se evidencia un Estado omiso y sin voluntad para reconocer a las autoridades elegidas por la comunidad, aunque este nombramiento debería otorgarlo la propia asamblea que los eligió, para garantizar su autonomía.

Por otro lado, los jueces tienen facultades amplias para atender y resolver controversias internas, pero acostumbran a esperar a las autoridades municipales para que atiendan los conflictos, porque desconocen que ellos pueden regularse. Al no encontrar justicia dentro de la comunidad, las personas deben trasladarse a la cabecera municipal o al distrito judicial, lo cual implica tiempo, gasto y, generalmente, discriminación y violencia, por no hablar español, por su forma de vestir, entre otras condiciones.

En otro orden de ideas, la junta auxiliar *maseual* no cuenta con autonomía presupuestaria, ni de ejercicio, porque el ayuntamiento de Cuetzalan tiene el control. Este mecanismo puede ser un medio de presión política, para afectar la libre determinación de la comunidad. Asimismo, las personas jóvenes no quieren participar en los cargos comunitarios, porque tienen la necesidad de buscar un trabajo remunerado o migran a otras entidades federativas o países para buscar mejores condiciones de vida, porque el Estado no ha impulsado el desarrollo regional ni ha fortalecido las economías locales, para retener a la juventud en su pueblo originario.

De igual manera, el Estado no ha orientado la mayoría de sus programas públicos a fortalecer o revitalizar las prácticas comunitarias, lo cual provoca un desplazamiento de estas y del compromiso de la población, como es el caso de las faenas, porque esperan obtener un pago a cambio. Además, con el desplazamiento de las personas y las prácticas, se ponen en riesgo las tradiciones y la lengua.

## 6. CONCLUSIONES

Los sistemas normativos internos se denominan de diversas maneras, como usos y costumbres, sistemas jurídicos indígenas, costumbre jurídica, derecho propio, entre otras acepciones, pero todas constituyen el derecho consuetudinario. En la actualidad los sistemas normativos se han visibilizado por los movimientos y luchas de los pueblos originarios, además por diversas disciplinas, como la antropología jurídica, que han dado cuenta de las imposiciones del Estado sobre las formas de organización y solución de conflictos en las comunidades indígenas.

El reconocimiento de los derechos indígenas en instrumentos normativos internacionales y nacionales, no garantiza que las poblaciones indígenas vivan los derechos colectivos como están establecidos, como entidades de derechos público y entidades de interés público, porque poco sirve la formalidad de derechos sin que se asegure su reconocimiento en la práctica.

En el caso del pueblo *maseual*, vive sus sistemas normativos en la elección de autoridades, pero están en riesgo por la injerencia del ayuntamiento, de los institutos electorales, los partidos políticos y el propio gobierno estatal. Respecto a la solución de conflictos, los jueces de paz expresan que son otras autoridades quienes resuelven los problemas internos, y es el Estado quien interfiere en su nombramiento, lo cual se contrapone con el derecho a la libre determinación y autonomía, derecho medular para los demás derechos colectivos.

En este sentido, al buscar la resolución de algún conflicto interno en el ejercicio del derecho del acceso a la justicia, enfrentan diversas formas de discriminación y violencia en las instituciones estatales que los coloca en un situación de desventaja por la falta de reconocimiento y de atención acorde a las prácticas y costumbre de la región, e incluso trasladarse a otras instancias fuera de la comunidad o del municipio para buscar justicia, resulta costoso, implica tiempo y se enfrentan a la barrera del idioma, porque gran parte de la población no domina el español. Los *maseuales* han visto como el Estado busca desplazar los sistemas normativos propios, por intereses políticos, económicos y sociales de los diferentes poderes y órdenes de gobierno, con tal de mantener el poder.

## 7. REFERENCIAS


CONAPO, 2020. Índices de marginación. [En línea]
Available at: https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372

Congreso de la Unión, 2021. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México: Diario Oficial de la Federación.

Congreso del Estado de Puebla, 2016. Ley Orgánica Municipal, Puebla: Orden Jurídico Poblano.

Congreso del Estado de Puebla, 2017. Ley Orgánica del Poder Judicial del Estado de Puebla, Puebla: Orden Jurídico Poblano.

Consejo General del Instituto Electoral del Estado, 2019. Lineamiento para la Organización de Plesbicitos para la Renovación de Juntas Auxiliares en el Estado de Puebla, Puebla: Orden Jurídico Poblano.

Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, 1956. Decreto por el cual se eleva a la categoría de Pueblo la Ranchería denominada "Xiloxochico" perteneciente al Municipio de Cuetzalan del ex-Distrito de Zacapoaxtla, Puebla, con el nombre de Xiloxochico de Rafael Ávila Camacho. Consulta realizada en la Biblioteca del Congreso del estado de Puebla, el 25 de marzo, 2022 del Periódico Oficial. tomo CLXXVII, número 24. Puebla: Biblioteca del Congreso del estado de Puebla.

González, J. (1 de Febrero de 2015). Derechos colectivos indígenas. Recuperado el 2022, de 100 años de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917-2017: https://www.youtube.com/watch?v=Jzes67KFgio

INEGI, 2020. Censo de Población y Vivienda, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Johansson, P. 2013. Un día en la vida de un macehual. [En línea]
Available at:
https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2013_512.html

López, F. (2002). Autonomía y Derechos Indígenas en México. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. México.

Naciones Unidas, 2007. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Nueva York: Asamblea General.

OEA, 2016. Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, s.l.: Asamblea General.

OIT, 1989. Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Stavenhagen, R. (2006) Derecho consuetudinario indígena en América Latina. Antología Grandes Temas de la Antropología Jurídica. V Congreso de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica. Oaxtepec, Morelos, México.

# LA INFLUENCIA DE LOS ANTECEDENTES FAMILIARES Y LA AUTOEFICACIA EN EL AISLAMIENTO SOCIAL DE ADOLESCENTES

ROSA ISABEL GARZA SÁNCHEZ
*Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila*
CLAUDIA YUDITH REYNA TEJADA
*Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila*
GRISELDA DE JESÚS GRANADOS UDAVE
*Facultad de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Coahuila*

## 1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una de las etapas que más define la vida de una persona debido al significado y las características particulares que conlleva; como lo son; el desarrollo físico de las personas, las experiencias obtenidas en este periodo y hasta su relación social. Aunque antes de continuar es necesario explicar este concepto; la Organización Mundial de la Salud (2020) definió la adolescencia como aquel periodo comprendido entre 10 y 19 años, marcando la transición de la niñez a la etapa adulta, siendo una etapa compleja de la vida, pues se producen cambios físicos, psicológicos, biológicos, así como intelectuales y sociales. Clasificando la primera adolescencia de 10 a 14 años y la segunda o tardía que comprende entre 15 y 19 años, sin embargo, diversos autores difieren con estas edades.

Pero al ser una etapa de transición, la adolescencia también puede ser vista como uno de los momentos de más grande vulnerabilidad para una persona, pues es en este tiempo cuando el adolescente correr mayores situaciones de riesgos referente a su desarrollo físico y social, pues con la complejidad del día a día, se puede tener conductas de riesgo, así como tener pensamientos negativos que dañen sus acciones o relaciones, de esta manera es indispensable entender la forma en la que perciben el

mundo, así como mirar que ellos tengan referencia acerca del cómo resolver situaciones o desenvolverse en diversas acciones de una buena forma.

### 1.1. Familia y el impacto en el adolescente

La familia juega un rol esencial en la vida de cualquier persona, así como los contextos familiares en los que se ven inmersos. El contexto familiar debe proveer unas condiciones que faciliten el desarrollo del ser humano como tal, es decir, debe ofrecer un contexto humanizador, este puede optimizar o inhibir y dificultar el desarrollo de los procesos a lo largo del desarrollo ontogenético (Perea, 2006) pues los factores sociales en la familia realmente desempeñan un papel fundamental.

Aunque es difícil dar una definición clara o un solo concepto de la familia, se debe recordar que la familia es la institución histórica y jurídica de más profundo arraigo a lo largo de las distintas etapas de la civilización y su origen se remonta a los albores de la humanidad (Morales, 2015). Otros autores tienen perspectivas similares, Gutiérrez, Díaz y Román (2016) citando a Tuirán y Salles, 1997 mencionan que la familia es la institución base de cualquier sociedad humana, la cual da sentido a sus integrantes y, a su vez, los prepara para afrontar situaciones que se presenten.

Martín y Tamayo (2013) mencionan que al conceptualizar la familia es prescindible entender que:

1. Los miembros de la misma familia no viven en un solo hogar, en la misma vivienda.
2. Los integrantes de las familias no son sólo las personas que tienen lazos de consanguinidad.
3. Los miembros de las familias tienen pertenecía o algún tipo vínculo afectivo.

La familia históricamente ha sido el agente socializador más importante en la vida del sujeto (Silva, 2007), desde que inician sus primeros años de vida hasta el desarrollo de la adolescencia, y es que son durante estos primeros años que las personas comienzan a aprender acerca de lo que se vive, por ende, como primer agente socializador la familia es

importante para la prevención de conductas de riesgo así como para un desarrollo correcto de las personas, pues se le considera la estructura básica de su aprendizaje. La familia cumple su función socializadora, no sólo trasmitiendo los valores ideológicos vigentes sino porque en dicha transmisión siempre existe y adapta al hijo.

La familia es un ambiente para desarrollar en el individuo la socialización, el afecto, la satisfacción de necesidades sociales, emocionales y económicas, además de transmitir a cada miembro valores, normas, regla, creencias, conductas y símbolos (Quintero, 2005 como se citó en Martinez & Zumba, 2017), es decir que, si una familia no cumple como rol socializador, ni ayuda a que los miembros de ésta puedan satisfacer sus necesidades básicas, significa que no se está cumpliendo con sus tareas. La satisfacción familiar también es importante, y se entiende como aquella valoración del estado de ánimo despertado en el núcleo familiar, la cual es basada en el número de experiencias positivas; pero, si las experiencias de vida del adolescente son negativas, mostrará insatisfacción familiar (Loredo, 2019).

### 1.2. Conducta Antisocial

La preocupación actual por la conducta antisocial y violenta durante la infancia, la adolescencia y la juventud, que se encuentra en primer plano de los medios de comunicación. La conducta antisocial se define como cualquier conducta que refleje una infracción a las reglas sociales y/o sea una acción contra los demás (Garaigordobil, 2017).

En cuanto al origen y mantenimiento de la Conducta Antisocial, diversas teorías y numerosos autores senalan múltiples factores de riesgo que pueden aumentar la probabilidad de su aparición; entre otros, se señalan el fracaso o abandono escolar, la influencia de los iguales, el consumo de drogas, el barrio, la estructura familiar, el estilo de crianza, el nivel socioeconómico, los rasgos personales, la oportunidad o ciertos factores genéticos y biológicos (Gil-Fenoy et al., 2018).

En esta línea, Moffitt (1988) diferencia en su taxonomía entre los factores implicados en laCApropiade la edadadolescente y los factores implicados enlaCA persistente, y senala ˜ la presencia de déficits

neurocognitivos desde edades tempranas como una característica clave en los individuos cuya CA es precoz y se mantiene a lo largo de la vida.

La multicausalidad del comportamiento antisocial durante la adolescencia parece no sólo obedecer a la combinación de múltiples factores de riesgo ubicados en diferentes niveles del desarrollo humano, sino también a procesos históricos y culturales que afectan de manera diferenciada a varias generaciones de jóvenes desde su temprana infancia (Herrera y Morales, 2005).

Las conductas antisociales se caracterizan por su heterogeneidad (Burt, 2012; Rutter et al., 1998) y hacen referencia a un amplio conjunto de acciones y actitudes de diversa gravedad, desde conductas vandálicas como destrozar objetos, hurtos, conductas inapropiadamente agresivas, engaños y actitudes truculentas, hasta conductas peligrosas para uno mismo como el consumo de sustancias, la huida del hogar o el absentismo escolar. Tal variedad depende tanto de factores personales, como de otros factores que determinan qué es y qué no es una conducta antisocial según las normas de la sociedad.

### 1.3. AUTOEFICACIA

Según Rodríguez (2020), la autoeficacia es la creencia en las propias capacidades para hacer frente a diversas situaciones. Y puede desempeñar un papel importante no solo contigo mismo, si no en tu actitud y posibilidades para alcanzar con éxito los objetivos y metas en la vida. Las personas con un fuerte sentido de autoeficacia ven problemas difíciles como tareas a ser superadas. Desarrollan un interés más profundo en las actividades en las que participan, se recuperan rápidamente de los reveses y las decepciones y tienen un mayor sentido del compromiso con sus intereses y actividades. Por el contrario, las personas con un débil sentido de autoeficacia evitan siempre que pueden tareas desafiantes. Creen que las tareas y situaciones difíciles están más allá de sus capacidades. Pierden rápidamente la confianza en sus capacidades personales y se concentran en los fracasos personales y los resultados negativos.

Teniendo en cuenta el papel que juega la autoeficacia en la etapa de la adolescencia, Velásquez (2012) hace referencia a Bandura, 1997, quién define la autoeficacia como los juicios que tienen las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento, es decir, la percepción de la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones, y que se necesita en diversos aspectos de la vida. "Las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, repercuten de forma inmanente en sus decisiones" (Velásquez, 2009).

Las creencias sobre la capacidad de autoeficacia se empiezan a formar en la primera infancia, cuando los niños empiezan a lidiar con una amplia variedad de experiencias, tareas y situaciones. Sin embargo, el crecimiento del sentido de la autoeficacia no termina en la juventud, sino que sigue evolucionando a lo largo de la vida, cuando la gente adquiere nuevas habilidades, experiencias y conocimientos.

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo éste se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, los constructos autoeficacia y ansiedad han recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza (Contreras et.al., 2005).

Castro y Rodríguez (2016) mencionan que la sociedad actual mantiene al adolescente un continuo riesgo de impactos negativos motivados por el ritmo vertiginoso de la vida, influencia de los medios de comunicación y sociedad general. Entre este riesgo se puede tomar en cuenta su desarrollo social, el cual juega el papel importante pues será su herramienta de relación en su vida de adulto.

Aunque Griffiths (2020) habla que hay intervenciones destinadas a abordar el aislamiento social y la soledad, trabajando en tres principales puntos, el primero de ellos es el permitir a las personas el mantener diversas relaciones, el segundo de ellos es facilitar las nuevas

conexiones y por último, el usar enfoques psicológicos para cambiar las percepciones de las personas que están sufriendo alguna condición, identificando así que tipo de enfoque será el correcto para cada caso, sin dejar de lados las nuevas tecnologías. Con este se observa que hay una apertura a la parte social del individuo, dónde la intervención de trabajo social podría ser fundamental.

Mientras tanto el Instituto de la Juventud de la Ciudad de México (2013) en su documento Política Pública Juventud 13-16 habló acerca del primer diagnóstico de salud emocional que se realizó en una muestra de un millon de jóvenes de 16 delegaciones de la Ciudad de México, para así identificar principales problemáticas emocionales que afectaran su desarrollado físico, emocional y social, con esto se diseñando la estrategia de salud, balance y bienestar para jóvenes que trato de fomentar la cultura de cuidado, de prevención y de intervención.

Blanco, Martínez, Zueck & Gastélum (2011), analizaron la relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar, por lo tanto, explican que es importante la aplicación de la teoría de la autoeficacia de Bandura en el ámbito educativo ya que muestra cómo los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia gozan de mayor motivación académica. Asimismo, obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje. La autoeficacia repercute también en la motivación de tal manera que los estudiantes se comprometen en aquellas tareas en las que se sienten más competentes y seguros y esto, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que ellos creen que pueden lograr.

### 1.4. Teoría de la autoeficacia de Bandura

El psicólogo García-Allen (2020) explica en un artículo la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura en donde comenta que, en 1986, se elaboró una Teoría del Aprendizaje Social, referente a la regulación de la motivación y la acción humana, que implica tres tipos de expectativas: situación-resultado, acción-resultado y la autoeficacia. Por esto, explica

que la autoeficacia son las creencias en las habilidades para tratar con las diferentes situaciones que se les presenten a las personas, ya que juegan un rol muy importante no solo en la manera de sentirse al respecto de un objetivo o tarea, si no que será determinante para conseguir o no las metas en la vida. Este concepto es muy importante pues hace énfasis en el rol del aprendizaje observacional, la experiencia social y el impactó en el desarrollo personal de una persona.

La autoeficacia juega un papel importante en la vida de cada individuo a lo hora de afrontar una meta, tarea o desafío, pues los individuos con autoeficacia alta están muy interesados en las tareas en la que participan, ven los problemas como desafíos estimulantes y se recuperan rápido de los fracasos. Por el contrario, los individuos con autoeficacia baja o débil, evitan tareas u objetivos desafiantes, piensan que las metas difíciles están fuera de su alcance, e interpretan los fracasos como algo personal. Las creencias de la autoeficacia se desarrollan en edades tempranas de la infancia mientras se viven diferentes experiencias o situaciones. No obstante, el desarrollo de la autoeficacia no termina en la infancia o la adolescencia, sino que continúa su evolución a lo largo de la vida mientras la gente adquiere nuevas habilidades, conocimiento, o vive nuevas experiencias.

Bandura. (1997, como se citó en Olivari & Urra 2007) explica una de las diferentes teorías relacionadas con la educación llamada la Autoeficacia, comenta que este constructo fue introducido en el año 1997 y representa un aspecto nuclear de la teoría social cognitiva. De acuerdo a esta teoría, la motivación humana y la conducta están regulados por el pensamiento y se encuentra involucrada la autoeficacia ya que influye en cómo se siente, piensa y actúa la gente. Las creencias de eficacia influyen en los pensamientos de las personas (auto estimulante y auto des-valorizante), en su grado de optimismo o pesimismo, en los cursos de acción que ellas eligen para lograr las metas que se plantean para sí mismas y en su compromiso con estas metas. Un alto sentido de eficacia facilita el procesamiento de información y el desempeño cognitivo en distintos contextos, incluyendo la toma de decisiones y el logro académico.

Bayrón (2012) hace referencia a los inicios de Bandura en 1986, donde se explica a qué se refiere la autoeficacia. Comenta que son los juicios

que tiene cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado. La autoeficacia es relevante al comportamiento humano debido a su influencia en la familia, la educación, las conductas adictivas, entre otras. también señala que la convicción de una persona en su habilidad para realizar ciertas tareas determinará si esta intentará y cuan bien las realizará ya que define la intensidad del esfuerzo de la persona.

## 2. OBJETIVOS

- Identificar como influyen los antecedentes familiares y la autoeficacia, en el aislamiento social de estudiantes de bachillerato técnico.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Enfoque

Para la investigación se trabajó bajo la metodología cuantitativa, con un diseño transversal con alcances correlacionales.

### 3.2. Muestra

Se entrevistó a un total de 882 alumnos que cursan en el CETis 48, el 48.1% son hombres y el 50.9% mujeres, se tuvieron 9 datos perdidos, con edades que van de los 14 a los 20 años (Me=16, DE=1.09 años), pertenecientes a cuatro carreras, Administración de Recursos Humanos (37.2%), Programación (21.2%), Industrial (23.9%), TLQ (17.7%). El 80% de los encuestados solo estudian, mientras que un 19.7% estudia y trabaja, el 98% indico ser soltero, el 71.2% vive con papa y mama, el 20.1% solo con mama, 3.1% con papa y el resto con algún otro familiar. El 40% de la muestra estudia el primer semestre, 28% el tercer semestre y 31.8% el quinto semestre.

### 3.3. Recolección de la información

Para la presente investigación se utilizó un cuestionario conformado por tres apartados, el primero de ellos incluye datos demográficos (edad, sexo, semestre, entre otras) y antecedentes familiares de violencia, el segundo apartado se compone por el Cuestionario de Conducta Antisocial (CC-A) elaborado por Martorell y González (1992), tiene una estructura factorial tripartita y está compuesto por 36 ítems con cuatro alternativas de respuesta y tres factores: Aislamiento, Agresividad y Retraimiento. Y el tercer apartado compuesto por la Escala de Autoeficacia desarrollada en 1979 por Bäbler, Shawarzer y Jerusalem (Baessler & Schwarzer, 1996), adaptada en Chile por Cid, Orellana y Barriga (2010). Es un instrumento de autoinforme que evalúa la autoeficacia general, que considera este constructo como la creencia estable que tienen los individuos sobre sus capacidades para manejar diversos estresores de la vida cotidiana, está conformado por 10 reactivos.

Para la recolección de la información se pidieron los permisos necesarios en el departamento de Trabajo social, se realizó una programación con todos los grupos y clases, posterior a esto, se acudió a cada uno de los salones, se le informo a los docentes y al grupo los objetivos de la investigación, y se inició con la aplicación, se les informo sobre la confiabilidad de los datos, así como informarles que es totalmente voluntarios, se tuvo un promedio de 15 minutos para contestar el cuestionario, al finalizar se les agradeció su participación, el levantamiento de la información duro aproximadamente tres semanas.

### 3.4. Validación y confiabilidad

El instrumento total tiene una fiabilidad de .727, en relación a la escala de Conducta antisocial obtuvo un alfa de cronbach de .754, y la escala de autoeficacia obtuvo un alfa de cronbach de .875

### 3.5. Procesamiento de la información

La información se recolectó a partir de un cuestionario auto aplicable. La información se vació al paquete estadístico SPSS versión 24. Posteriormente se realizó las modificaciones pertinentes a cada escala y apartado. El tratamiento estadístico se realizó a partir de la

caracterización de la muestra de estudio, para identificar la relación entre las variables aislamiento social, autoeficacia y el papel de los antecedentes familiares.

## 4. RESULTADOS

Se exploraron los antecedentes familiares que presentaba la población de estudio (Tabla 1), se encontró dentro de las conductas de riesgo, que el 13.3% hay antecedentes de violencia en su familia, un porcentaje similar (13.6%) tienen un familiar que consume drogas y un 24.9% que presentan problemas con el alcohol. Por otro lado, el 32% de los estudiantes consideran que tienen dificultades económicas en su casa y el mismo porcentaje ha sido víctima de situaciones humillantes.

Se exploro la presencia de violencia en la dinámica familiar, se encontró que el 33.4% de los adolescentes han sido ofendidos o insultados por algún miembro de su familia, la 23.4% le han pegado. En relación con la cercanía que se tiene con el suicidio, el 28.2% mencionaron que una persona cercana a ellas ha intentado suicidarse o se ha suicidado.

***TABLA 1.*** *Antecedentes familiares de los adolescentes*

| | | f | % |
|---|---|---|---|
| En tu familia hay antecedentes de violencia familiar | Si | 117 | 13.3 |
| | No | 758 | 85.9 |
| Algún integrante de tu familia consume drogas | Si | 120 | 13.6 |
| | No | 753 | 85.4 |
| Algún integrante de tu familia tiene problemas con el alcohol | Si | 220 | 24.9 |
| | No | 653 | 74 |
| Sientes que hay dificultades económicas en tu casa | Si | 282 | 32 |
| | No | 590 | 66.9 |
| Crees que has sido víctima de situaciones humillantes | Si | 282 | 32 |
| | No | 590 | 66.9 |
| Alguien de tu familia te ha ofendido o insultado | Si | 295 | 33.4 |
| | No | 579 | 65.6 |
| Alguien de tu familia te ha pegado o golpeado | Si | 206 | 23.4 |
| | No | 668 | 75.7 |
| Una persona cercana a ti ha intentado suicidarse o se ha suicidado | Si | 249 | 28.2 |
| | No | 623 | 70.6 |

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un análisis descriptivo de la escala de Autoeficacia, los datos obtenidos muestran que todos los ítems se encuentran por encima de la media, sin embargo los ítems de Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente, Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas y Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario, se encuentran con medias altas, y los ítems Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga, Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados y Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles se encuentran cercanos a la media estándar.

***TABLA 2.*** *Análisis descriptivo de la escala de autoeficacia*

| | N | Min | Max | Me | DE |
|---|---|---|---|---|---|
| Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se oponga. | 882 | 1 | 4 | 2.4 | 0.917 |
| Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente. | 882 | 1 | 4 | 3.14 | 0.788 |
| Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas | 882 | 1 | 4 | 2.93 | 0.833 |
| Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados | 882 | 1 | 4 | 2.68 | 0.801 |
| Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas | 882 | 1 | 4 | 2.76 | 0.794 |
| Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles | 882 | 1 | 4 | 2.59 | 0.849 |
| Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo | 882 | 1 | 4 | 2.74 | 0.803 |
| Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario | 882 | 1 | 4 | 3.03 | 0.781 |
| Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre que debo hacer | 882 | 1 | 4 | 2.72 | 0.809 |
| Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo | 882 | 1 | 4 | 2.8 | 0.82 |

Fuente: Elaboración propia

Los datos del análisis de la tabla 3, se señala que el 51.2% de los estudiantes tienen un nivel medio de autoeficacia y el 38.7% un nivel alto, que deja visualizar que los estudiantes cuentan con una herramienta esencial para su desarrollo personal.

***TABLA 3.*** *Nivel de autoeficacia de los estudiantes de bachillerato.*

| | f | % |
|---|---|---|
| Nivel bajo de autoeficacia | 62 | 7 |
| Nivel medio de autoeficacia | 452 | 51.2 |
| Nivel alto de autoeficacia | 341 | 38.7 |
| Total | 855 | 96.9 |

Fuente: Elaboración propia

A partir de la escala aplicada, se pudo identificar el nivel de riesgo que presenta la población ante una conducta antisocial (tabla 4). Se observa que el 82.3% de los estudiantes presentan un riesgo elevado de conducta antisocial.

***TABLA 4.*** *Nivel de riesgo de conducta antisocial.*

| | f | % |
|---|---|---|
| Riesgo moderado de conducta antisocial | 10 | 1.1 |
| Riesgo elevado de conducta antisocial | 726 | 82.3 |
| Riesgo muy elevado de conducta antisocial | 69 | 7.8 |
| Total | 805 | 91.3 |

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un análisis de correlación de Pearson a un nivel de significancia de p= o menor a 0.050, encontrando correlación de tipo positivo (tabla 5). Se puede observar que cuando los estudiantes consideren que han sido víctima de situaciones humillantes, éstos presentaran un mayor aislamiento (.238), mayor agresividad (.224) y un aumento en el retraimiento (.240). Por otro lado, si dentro de la dinámica

familiar algún integrante ofende o insulta a los estudiantes, estos presentaran niveles elevados de aislamiento (.264), agresividad (.280) y retraimiento o ansiedad (.178).

***TABLA 5.*** *Análisis de correlación entre los antecedentes familiares y las dimensiones del aislamiento social*

| | Aislamiento | Agresividad | Retraimiento ansiedad |
|---|---|---|---|
| En tu familia hay antecedentes de violencia familiar | .129** | .103** | - |
| Algún integrante de tu familia consume drogas | - | .127** | - |
| Algún integrante de tu familia tiene problemas con el alcohol | .147** | .185** | .123** |
| Sientes que hay dificultades económicas en tu casa | .152** | .188** | .159** |
| Crees que has sido víctima de situaciones humillantes | .238** | .224** | .240** |
| Alguien de tu familia te ha ofendido o insultado | .264** | .280** | .178** |
| Alguien de tu familia te ha pegado o golpeado | .211** | .208** | .135** |
| Una persona cercana a ti ha intentado suicidarse o se ha suicidado | -.123** | - | -.101** |

** Nivel de significancia 0,01.

Fuente: elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

Al explorar los antecedentes de conductas violentas en la familia, como el consumo de alguna sustancia toxica o el ingerir bebidas alcohólicas predispone a los hijos a presentar un mayor riesgo de vulnerabilidad, si la adolescencia en si misma, es una etapa de muchos cambios donde toma un papel principal los amigos y modelos sociales, se espera que la familia cuente con características de protección. Como lo indica Gómez (2008) al preguntarse de que manera el tipo de interacción con los padres se convierte en factores protectores o de riesgo para los hijos adolescentes, ya que muchos de las relaciones y consumo de sustancias,

se aprenden o imitan viéndolo en la familia y señala que la exposición a estos factores (antecedentes de violencia familiar, consumo de sustancias, problemas con el alcohol) y aumenta el riesgo de repetirlo.

Los adolescentes son un grupo propenso a realizar conductas de riesgo que involucran peligro para su bienestar y que acarrean consecuencias negativas para la salud o comprometen aspectos de su desarrollo; estas conductas están en relación con los estilos de vida moderna, sumados a la curiosidad, la experimentación de situaciones nuevas —siendo esto parte natural del crecimiento— que les da la sensación de ser adultos (Silva y Pillón, 2004).

En torno a los resultados de la escala de conducta antisocial, donde se muestra que los estudiantes presentan riesgo elevado y que se relaciona con algunos antecedentes familiares como lo es el haberlo ofendido y el consumo de alcohol, investigaciones previas revelan que el consumo de alguna sustancia ilícita en los padres aumenta 1.6 la probabilidad de conductas antisociales versus aquellos adolescentes que sus padres no consumen (Feder et al., 2020).

A pesar de la vasta literatura sobre el efecto de diferentes factores de riesgo en desarrollo antisocial adolescente, una investigación con niños y adolescentes recluidos en una institución informaron que existen tres perfiles de riesgo, bajo, medio y alto. El grupo de alto riesgo revelado los puntajes más altos en diferentes tipos de comportamiento antisocial mientras que el grupo de bajo riesgo evidenció lo contrario patrón de riesgo, siendo las relaciones con la conducta antisocial las más débiles (Maneiro et al., 2019). Mientras que la investigación que realizamos fue en un contexto escolar, será necesario realizar investigaciones futuras a partir de aquellos estudiantes que obtuvieron puntajes elevados.

Las intervenciones que se realizan en el centro educativo donde se realizó la investigación tiene dentro de su plan de estudios la tutoría grupal, la cual ha sido poco valorada por los estudiantes considerándola como clase libre, será necesario realizar intervenciones focalizadas y como lo comenta Shaykhi, Ghayour-Minaie & Toumbourou (2018) realizar intervenciones escolares centradas en la familia que pueden ser modelos atractivos para ayudar a las poblaciones de adolescentes,

entendiendo que la conducta antisocial es común en esta población y los programas deben ir orientados a disminuir el riesgo.

## 6. CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto en resultados se observa que los adolescentes presentan una conducta de aislamiento social en el nivel elevado de riesgo enfocado a la agresividad. En dónde la relación existente del aislamiento, retraimiento y agresividad con los ítems de si han vivido situaciones humillantes o alguien de su familia los ha humillado, recordando que la afectividad juega un papel importante para los adolescentes, pues la familia es educadora, y ayuda a la socialización, rompiendo esto, existe una fractura, pues los determinantes ambientales serán parte para su comportamiento emocional.

Con respecto a la autoeficacia presente en los estudiantes adolescentes, según lo arrojado en los resultados del instrumento, el 51.2%, de los estudiantes tienen un nivel medio de autoeficacia y el 38.7% un nivel alto, sin embargo, aún con esto, el riesgo que tienen para presentar una conducta antisocial es alto.

Menos de una cuarta parte de los estudiantes presentaron antecedentes de violencia en el seno familiar, lo cual puede estar influyendo en el aislamiento presente, por lo que se sugiere para futuras investigaciones poder realizar analisis secundarios especificamente con aquellos adolescentes que presentan algun tipo de violencia en casa o que están más expuestos al maltrato por el consumo de alcohol y drogas, que pudieran evidenciar una relación mucho más estrecha, que lo obtenido en este estudio.

## 7. REFERENCIAS

England Bayrón, C. (2012). Teoría social cognitiva y teoría de retención de Vincent Tinto: marco teórico para el estudio de la medición de la autoeficacia académica en estudiantes universitarios. Revista Griot, 5(1), 28–49. Recuperado a partir de https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1774

Baessler, J., y Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. Ansiedad y Estrés, 2, 1-8 https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.01

Blanco Vega, H.; Martínez Marín, M.; Zueck Enríquez, M.C. & Gastélum Cuadras, G. (2011) análisis psicométrico de la escala autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 3, recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178003.pdf

Burt, S. A. (2012). How do we optimally conceptualize the heterogeneity within antisocial behavior? An argument for aggressive versus non-aggressive behavioral dimensions. Clinical Psychology Review, 32, 263 - 279. doi: 10.1016/j.cpr.2012.02.006.

Castro Clemente, C., y Rodríguez López, E. (2016). Intervención social con adolescentes: Necesidades y recursos. Trabajo Social Hoy. No. 77. ISSN 1134-0991. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0001

Cid, P., Orellana, A., y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. Revista Médica de Chile, 138, 551-557.http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004

Contreras, F., Espinosa J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. Diversitas: perspectivas desde psicología. 1 (2), 183-194. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf

Ciudad de México (2013). Política Pública Juventudes 13-16. Informe técnico. Recuperado de: https://www.injuve.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/58f/e4a/31b/58fe4a31b181c752167267.pdf

Feder, K. A., Ali, M. M., Sherman, L. J., Letourneau, E., Barry, C. L., Stuart, E. A., & Mutter, R. (2020). Elevated prevalence of antisocial behavior in adolescent children whose mothers misuse opioids. Drug and Alcohol Dependence, 215, 108153. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2020.108153

García-Allen, J. (2020). La autoeficacia de Albert Bandura: ¿Crees en ti mismo?. Psicología y Mente. Recuperado de: https://psicologiaymente.com/psicologia/autoeficacia-albert-bandura

Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. Psychosocial Intervention, 26(1), 47–54. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.00

Gil-Fenoy, M. J., García-García, J., Carmona-Samper, E., & Ortega-Campos, E. (2018). Conducta antisocial y funciones ejecutivas de jóvenes infractores. Revista de Psicodidáctica, 23(1), 70–76. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.09.001

Gómez Cobos, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10 (2). Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf

Griffiths, H. (2020) Social isolation and loneliness in the UK. With a focus on the use of technology to tackle these conditions. IoTUK. Recuperado de: https://iotuk.org.uk/wp-content/uploads/2017/04/Social-Isolation-and-Loneliness-Landscape-UK.pdf

Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K.Y., y Román Reyes, R.P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. CIENCIA ergo-sum. 23(3). ISSN 1405-0269. Vol. 23(3). Recuperado de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10448076002/10448076002.pdf

Herrera Paredes, D., & Morales Cordova, H., 2005. Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención. Revista de psicología de la PUCP. Vol. XXIII, 2. Recuperado de: https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/2317/2266

Loredo Aguilar, M.A. (2019). Satisfacción familiar y relación con el afrontamiento de soledad en adolescentes 11 a 15 años. Enseñanza e Investigación en Psicología. Vol. 1. No. 1. Recuperado de: https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/16/14

Maneiro, L., Gómez-Fraguela, J. A., López-Romero, L., Cutrín, O., & Sobral, J. (2019). Risk profiles for antisocial behavior in adolescents placed in residential care. Children and Youth Services Review, 103, 278–286. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.012

Martín-Cala, M., & Tamayo-Megret, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. EduSol, Vol. 13. (44). pp 60-71. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748683007.pdf

Martínez Yacelga, A.R. & Zumba Tello, D.M. (2017). Disfuncionalidad familiar como factor determinante de las habilidades sociales en adolescentes de la fundación proyecto don bosco. (Tesis de licenciatura). Universidad Católica del Ecuador. Ambato, Ecuador. Recuperado de: https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1941

Martorell, M. C., González, R. (1992). CCA, Cuestionario de Conducta Antisocial.

Moffitt, T. E., y Silva, P. A. (1988). Self-reported delinquency, neuropsychological deficit and history of attention deficit disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 16, 553–569. http://dx.doi.org/10.1007/BF00914266

Morales Gómez, S.M. (2015). La familia y su evolución. Perfiles de las Ciencias Sociales. 3 (5). Recuperado de: http://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/2557/1/1038-907-A.pdf

Olivari & Urra (2007). Autoeficacia y Conductas de la salud. Ciencia y Enfermeria. 13(1). 9-15. ISSN: 0717-2079 Recuperado de: http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532007000100002

Perea Quesada, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. Revista española de pedagogía. No. 235. pp 417 - 428 Recuperado de: https://revistadepedagogia.org/lxiv/no-235/la-familia-como-contexto-de-un-desarrollo-saludable/101400009826/

Rodríguez, E. (2020). ¿Que es la Autoeficacia?. La mente es maravillosa. Recuperado de: https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-autoeficacia/

Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). Antisocial behavior by young people. New York, US: Cambridge University Press. https://psycnet.apa.org/record/1998-06731-000

Shaykhi, F., Ghayour-Minaie, M., & Toumbourou, J. W. (2018). Impact of the Resilient Families intervention on adolescent antisocial behavior: 14-month follow-up within a randomized trial. Children and Youth Services Review, 93, 484–491. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.021

Silva Diverio, I. (2007). La adolescencia y su interrelación con su entorno. Instituto de la Juventud. España. Edición injuve y en línea. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf

Silva, I. y Pillón, S. (2004). Factores protectores y de riesgo asociados al uso de alcohol en adolescentes hijos de padre alcohólico, [electrónico] http://www. scielo.br/pdf/rlae/v12nspe/v12nspea10.pdf.

Velásquez Fernández, A. (2009). Autoeficacia: acercamientos y definiciones. Psicogente. Vol. 12. No. 21 ISSN: 0124-0137. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552353017.pdf

Velásquez Fernández, A. (2012). Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. Revista Pequén. Vol. 2. Recuperado https://www.semanticscholar.org/paper/Revisi%C3%B3n-hist%C3%B3rico-conceptual-del-concepto-de-Fern%C3%A1ndez/542ddbd6c99ac11615a2022795301f90e39ce070

# EL CAMPO EN EL ENCUADRE: LAS REPRESENTACIONES DE LA NATURALEZA EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES DE NO-FICCIÓN PRODUCIDAS EN EL CONTEXTO FRANQUISTA

MARTA PIÑOL LLORET
*Universidad de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

El mundo agrario ha sido fundamental a lo largo de la historia y de la economía del Estado español[299]. Sin embargo, ¿de qué modo lo ha mostrado el cine? En este texto nos aproximaremos a las representaciones que el cinematógrafo ha ofrecido del agro, examinando propuestas de no-ficción producidas durante el Franquismo. Y es que no podemos menoscabar que en el contexto dictatorial la imagen de la naturaleza estuvo ligada a las diferentes concepciones de ésta en las diversas etapas del régimen. Para observarlo, centraremos nuestra atención en las imágenes que articularon los audiovisuales de no-ficción, aunque aludiremos también, en varias ocasiones, a propuestas de ficción a modo de comparación o para reforzar algunas de las ideas que analicemos. Además, de manera específica, nos focalizaremos en realizaciones que se aproximan al mundo agrícola, pues sin duda la cuestión agraria tuvo una relevancia esencial en este periodo y permite enlazar las imágenes con temas ideológicos de gran calado. Pero también es preciso tenerlo en cuenta porque si consideráramos todas las producciones en las cuales, de un modo u otro, se muestra la naturaleza,

[299] Este texto se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación *Urban narratives about nature. Contemporary construction of natural history knowledge (Spain and Great Britain, 1950-1980)* (PID2019-106208GB-I00), del Institut d'Història de la Ciència (IHC) – Universitat Autònoma de Barcelona, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y dirigido por el Dr. Carlos Tabernero Holgado.

ello conllevaría tomar en cuenta también su representación en títulos en los que simplemente es el marco, el trasfondo en el que se desarrolla la acción, aun cuando no goza de ningún protagonismo.

Una vez puntualizado que nos detendremos especialmente en el cine agrario en tanto que nos proporciona ricas imágenes del mundo rural, es preciso traer a colación un matiz propuesto por Agustín Gómez Gómez (2010, p. 20), quien con buen tino diferenció las realizaciones en torno a lo rural de aquellas que inciden en la ruralidad, considerando que el primer término se refiere a aquellas que versan sobre el espacio, el medio geográfico, aunque también tengan cabida las formas de vida de quienes lo habitan, mientras que las segundas son las que corresponden a las maneras, a las actitudes de sus habitantes, pero no es preciso que la acción acontezca en un espacio rural. En esta propuesta nos enfocaremos en producciones que corresponden a la primera tipología, aunque también tendremos presentes algunos títulos en los que, a propósito del éxodo rural, se considera la segunda variable.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente texto se concretan en uno general que consiste en estudiar cuál es la imagen que quiso transmitir el cine de no-ficción producido durante el franquismo. A partir de ahí, desgranamos toda una serie de objetivos secundarios, pues queremos detectar si ésta es estable y continua, es decir, si siempre se muestra el mundo natural y el agro de la misma manera, o si por el contrario hay saltos, brechas o cambios de rumbo y, en caso afirmativo a qué se deben. Por consiguiente, a lo que nos estamos refiriendo es a cuáles son los usos políticos y propagandísticos convocados a partir de la conceptualización e imagen otorgada al mundo rural y a qué se pueden deber en cada momento. Se trata de una investigación que ubicamos en el análisis de los imaginarios, pues partimos de la idea de que la imagen del campo no puede ser neutra y depende de los intereses propagandísticos del franquismo, pero debemos comprobarlo y valorar el cómo y por qué en cada caso. Y es que no podemos menoscabar que el llamado “problema agrario” fue un asunto candente y es preciso valorar qué impacto tuvo en el ámbito

audiovisual y cómo se acercaron a ello las distintas familias del régimen en los diversos momentos.

Asimismo, también queremos contribuir al estudio de un tema bastante olvidado por parte de la historiografía, pues si bien sobre el cine de ficción existen estudios relevantes focalizados en el ámbito agrario, el terreno de la no-ficción no ha gozado de demasiada atención en investigaciones de corte académico.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación se ha basado en la elaboración de vaciados en un doble sentido: de las aportaciones que existen sobre cómo el cine ha representado el campo y de los materiales audiovisuales de no-ficción que lo muestren. A partir de ahí, se ha constatado que, si bien el ámbito de la ficción ha gozado de mayor atención, el de la no-ficción ha quedado desatendido, aunque entre las principales aportaciones podemos citar las propuestas de Pedro Poyato (2007, 2008), Fernando Camarero (2010) o Francisco Javier Gómez-Tarín y Nekane Parejo (2013). Por ello, se han consultado múltiples libros y artículos focalizados en la producción documental para ver qué espacio concedían a las propuestas que nos interesan, así como se ha acudido también a las investigaciones sobre cine de ficción para tener una mirada en detalle y comparar, si es oportuno, la imagen que se aporta desde la ficción y desde la no ficción.

Una vez configurado el corpus bibliográfico/hemerográfico y rastreados los films que tratan sobre nuestro objeto de análisis, se ha procedido a la lectura y visionado de los materiales y estas investigaciones se han llevado a cabo básicamente en Filmoteca Española y Filmoteca de Cataluña, y se ha consultado gran número de materiales, escogiendo entre ellos para su análisis aquellos que creemos que tienen mayor peso desde un punto de vista ideológico o propagandístico para así estudiarlo. En cuanto al análisis llevado a cabo, ponemos el acento en temas argumentales en vez de proponer un análisis basado en aspectos formales teniendo siempre presente la puesta en escena cuando ésta

resulta significativa para el contenido, en tanto que sostenemos que forma y fondo son indisociables.

## 4. RESULTADOS

El campo ha aparecido en las pantallas desde el nacimiento del cine y ya a comienzos del siglo XX encontramos obras de no-ficción que se aproximan a temas del mundo rural. Además, se trata de piezas que tienen gran interés antropológico a la vez que carecen de relevancia ideológica en tanto que son expositivas de procesos científicos o agrónomos. A partir de la Segunda República advertimos que el cinematógrafo quiere acometer una labor formativa y de intervención social que se despliega en dos flancos: en la exposición de necesidades como la colonización de zonas o la relevancia del riego, y en lo que concierne a las Misiones Pedagógicas y al deseo de llevar el cine a las zonas rurales. Del contexto franquista, estimamos al Marqués de Villa Alcázar como la figura principal, cuyas realizaciones hacen uso de la parábola y transmiten los ideales franquistas asociados al campo y cómo éstos se relacionan con cuestiones relativas a la moral. Sin embargo, a finales de los años cincuenta y a raíz del Desarrollismo también cobran peso propuestas que carecen de un talante adoctrinador y que, por contra, ponen el acento en los cambios de rumbo de la política franquista con respecto a aquellos que corresponden a la etapa de la autarquía. A lo largo de los años sesenta, se insistió en el imperativo de industrializar el país en vez de articular políticas agrarias notables o modernizar los sistemas de explotación, así como tampoco se erradicó el latifundismo y por eso muchos trabajadores se vieron abocados a las grandes urbes. Esto nos deja a las puertas del giro tecnócrata y una cuestión que también convendría apuntar en el siguiente punto es de qué modo el cine militante o realizado al margen del régimen se ha aproximado a todas estas cuestiones.

# 5. DISCUSIÓN

## 5.1. ANTECEDENTES

El cine de no ficción anterior a la Dictadura ya había representado el campo o la naturaleza, de ahí que sea preciso emplazarnos, aunque sea de manera contextual, a cuáles habían sido las principales iniciativas realizadas anteriormente. En este sentido, la película de cine agrario más antigua que conocemos es *Visita oficial que realizó el rey Alfonso XIII a la Real Escuela de Avicultura de Arenys de Mar* (1908)[300]. También encontraríamos piezas de otros cineastas clave de los primeros tiempos del cine en Cataluña, caso de *Fiestas y feria del ganado en Palafrugell* (1911) o *Feria del ganado en Villarrodona* (1911), ambas de Fructuós Gelabert, lamentablemente perdidas, o bien de Antonio Tramullas nos constan, entre otras, *Valle de Benasque* (1912) o *Concurso de motocultivo y Exposición de Maquinaria Agrícola en Zaragoza* (1920). Mención aparte merece el caso de Leandro Navarro, agrónomo que estaba al cargo de la dirección de la Estación de Patología Vegetal de la Moncloa, quien realizó los primeros films de esta temática costeados por instancias oficiales, como es el caso de *Fumigación de los olivos por medio del gas cianhídrico* (1912), producido por el Consejo provincial de Fomento de Jaén. Estas realizaciones eran proyectadas en el marco de sus conferencias y servían como ilustración y complemento de sus teorías (Navarro, 1915, p. 152-160).

Si avanzamos en el tiempo, debemos aludir a la creación en 1926 del Servicio de cátedra ambulante agropecuaria, creado por Emilio Vellando Vicent, director general de Agricultura y Montes. La finalidad de estas cátedras, que había doce, fue pedagógica: se trataba de explicar maneras de mejorar tanto la ganadería como los cultivos y su público destinatario eran los agricultores. Su director fue el ingeniero Pascual Carrión, quien propuso diversas reformas agrarias, y esta iniciativa supuso llevar proyectores a pequeños pueblos que, a buen seguro, debían

[300] El tema de la avicultura también es contemplado en varias realizaciones de Salvador Castelló de Plandolit; es el caso, entre otras, de *Concurso avícola en la plaza de Prat de Llobregat* (1919) o *Feria avícola en la Casa de Campo de Madrid* (1922).

quedar deslumbrados ante las imágenes. Se sabe que estos films cubrieron muchos aspectos, si bien de Carrión únicamente se conservan tres documentales: *Cultivo de cereales* (1927), *La preparación de las semillas y la siembra* (1927) y *Ganado lanar* (1927), este último filmado con Zacarías Salazar.

Asimismo, antes del advenimiento de la Segunda República y también en 1926 se crearon las Confederaciones Hidrográficas (Ebro, Duero y Tajo), dando lugar a varias películas preocupadas por comunicar el funcionamiento de diversos cultivos y del sistema de regadío. No podemos obviar la figura de Leopoldo Ridruejo, Director General de Agricultura, que se encargó del film *La puesta en marcha de las grandes zonas regables* (1931), en el que apelaba a la necesidad de colonizar zonas y no sólo construir en ellas obras públicas como pantanos, de modo que defendía la relevancia del riego[301].

Si consideramos el periodo republicano, es preciso aludir a tres entes: el Servicio Central de Cinematografía Agrícola, las Misiones Pedagógicas y el Instituto de Reforma Agraria. El primero se creó en 1933 y estaba ligado a la Dirección General de Agricultura. Nuevamente, quería emplear el cine bajo una voluntad pedagógica y en él trabajó el tándem formado por Francisco García Fernández-Pacheco y Segismundo Pérez de Pedro "Sagis" -el primero en su condición de agrónomo y el segundo como cámara-, ambos activos hasta 1938. En cuanto a las Misiones Pedagógicas, éstas dependían del Ministerio de Instrucción Pública y en ellas se encuadraron cineastas relevantes como Carlos Velo, quien junto con Fernando G. Mantilla realizó *La ciudad y el campo* (1934), película auspiciada por la Dirección General de Ganadería del Ministerio de Agricultura[302]; también juntos dirigieron *Almadrabas* (1934), producida por el Consorcio Nacional Almadrabero. Igualmente, Fernando G. Mantilla dirigió *Nueva era en el campo* (1937), centrado en las cooperativas agrícolas, posicionándose de parte de los campesinos y en

301 Fernando Camarero ha estudiado estas confederaciones (2010, p. 8-9).

302 El objetivo del film era, como muy bien explica Miguel Anxo Fernández, "ser exhibida de xeito ambulante aos labregos, tentando convencerlos da necesidade de sanear e modernizar as explotación agropecuarias os autores deron prioridade ao tono utilitarista e a crítica destacouna como un modelo no xénero pola súa compoñente didáctica" (Fernández, 1996, p. 44).

contra de los caciques, respaldados por la Guardia Civil. También trabajó en este ente Guillermo Fernández Zúñiga, figura clave para el cine científico y que en estas fechas realizó *La vida de las abejas* (1935), lamentablemente perdido, aunque a lo largo de su trayectoria se ocupó en otras ocasiones de estos insectos[303].

En cuanto al Instituto de Reforma Agraria, en él debemos ubicar la figura de Francisco González de la Riva y Vidiella, Marqués de Villa Alcázar[304], quien entre los años 1934 y 1935 realizó *Siembra* (1934), *El Barbecho* (1934) y *Abonos* (1935), todos ellos correspondientes a lo que él consideraba "Charlas Cinematográficas". Nacido en Cádiz el 2 de mayo de 1885 y fallecido el 8 de septiembre de 1967, estudió la carrera de Ingenieros Agrónomos en Madrid y en 1918 se trasladó a Los Ángeles para encargarse de los bienes de un pariente suyo, Gregorio del Amo, en condición de miembro del Consejo de Administración de Unión Bank. Trabajó como asesor de la Embajada de España, siendo nombrado en 1925 Ingeniero Agrónomo Agregado. También desde los Estados Unidos incursionó en el terreno periodístico, escribiendo en el periódico ABC sobre temas agrarios en California. Por otra parte, el 9 de febrero de 1933 fue nombrado Jefe de Sección de Publicidad y Publicaciones del citado Instituto de Reforma Agraria, iniciándose en la realización de documentales. Entre los años 1936 y 1937 se ausentó del país y el 4 de septiembre de 1937 fue destinado al Servicio Provincial de Reforma Agraria de Salamanca por la Junta Técnica del Estado. Fue a partir de 1940 cuando dirigió la mayor cantidad de audiovisuales producidos por el Ministerio de Agricultura, mediante la Sección de Publicaciones, prensa y propaganda. Por tanto, nos estamos refiriendo a unas realizaciones que comienzan en 1934 y alcanzan hasta el año 1966, periodo en el que llegó a dirigir unos 70 documentales.

[303] Sobre él y su obra es de consulta obligada el estudio propuesto por María Luisa Ortega (2011).

[304] Hay importantes investigaciones sobre el Marqués de Villa Alcázar, entre las cuales sobresalen dos monografías escritas por Francisco Javier Gómez Tarín y Nekane Parejo (2013) y Emilio Ortega Arjonilla (2017).

## 5.2. Las producciones franquistas

Puesto que el Marqués de Villa Alcázar fue una figura destacada dentro de la producción de documentales relacionados con el mundo rural en el contexto franquista, detengámonos a continuación en algunos de sus trabajos relevantes en la medida en que son interesantes en tanto que no sólo reflejan conocimientos agrarios o ganaderos, sino también un mensaje ideológico.

Antes, recordemos que denominaba sus propuestas "Charlas Cinematográficas"[305], su finalidad era pedagógica y se dirigían a la población rural, aunque muchas de ellas también se proyectaron en espacios urbanos[306].

El objetivo de estas realizaciones era instruir a la gente del campo, aunque también deja clara su ideología en la terminología que usa en determinadas ocasiones, pues se refiere a la contienda como guerra de liberación. Sus propuestas, además de tener una calidad estética notable y aportar unos contenidos de corte etnográfico de primer orden, que las convierten en valiosos documentos sobre el mundo rural, también se constituyen en piezas clave para estudiar la ideología del régimen. Y es por ello que resultan doblemente interesantes, pues documentan esas prácticas y entornos, a la par que ejemplifican un modo determinado de aproximarse al mundo rural. Y ahí radica la significación de estos films y se diferencian del resto de documentales franquistas sobre el campo pues, sin duda, son los que tienen mayor carga ideológica; algunas veces incluso inesperada a priori a tenor de los temas que tratan. Así, a partir

[305] Existe una publicación que las recoge, escrita por el propio Marqués de Villa Alcázar (1944).

[306] Por lo que respecta a sus primeras realizaciones, transcribamos a continuación sus propias palabras: "Las primeras películas hechas bajo mi dirección fueron El barbecho, Abonos y Semillas, realizadas antes de nuestra guerra de liberación. El año 1940 expuse al Subsecretario de Agricultura y a la Junta Asesora de Publicaciones y Propaganda de dicho Ministerio la idea de impulsar la realización de películas educativas, cortas y sonoras, que considero como el mejor medio de divulgación para enseñar y aconsejar a quienes viven por entero en el medio rural y entre quienes hay, desgraciadamente, un elevado tanto por ciento de analfabetismo. Más eficaz que la lectura de un folleto, por muy sencilla que sea la forma de expresión que en él se emplee, es la proyección de unos metros de películas, porque así el hombre de campo ve y oye al mismo tiempo lo que le interesa aprender" (Lagrama, 1943, pp. 50-52).

de mostrar ciertas tareas del campo, instruyen doblemente a los espectadores: les explican cómo se hacen y les inoculan los valores que estiman convenientes.

Y, ¿cómo era posible, a partir de unos materiales aparentemente prosaicos, aludir a la moralidad y a los valores considerados correctos por el régimen? Pues recurriendo a una figura en concreto: la parábola[307]. Veamos cómo lo plantea y empecemos nuestro recorrido en torno a algunas de sus realizaciones a partir de El barbecho. Bajo este nombre dirigió dos films, el primero de 1934 y el segundo de 1941, siendo este último el único que se conserva y que consiste en un montaje realizado a partir del anterior. Es uno de sus títulos más interesantes en relación con la imagen que ofrece de la mujer (Melendo, 2017, p. 477-508). Bajo el pretexto de explicar a los campesinos la relevancia del barbecho, no sólo se utilizan dibujos, sino que incluso se recurre a integrar una pequeña ficción que, a modo de metáfora, sirve para expresar la importancia de barbechar la tierra: se muestra a una madre que defiende la honra de su hija, tema sin duda esencial en el imaginario franquista. La responsabilidad de la madre estriba en guardar y proteger a su hija a la espera de que llegue un buen hombre que la respete. Por ello, de la misma manera que el campesino debe arrancar las malas hierbas, la madre echa de casa a escobazos a cualquiera que pueda hacer tambalear la honra de la joven. En cambio, al final de la propuesta, la mujer mira feliz las dos sombras que ve en la pared y que corresponden a su hija y a un hombre que, éste sí, resulta el adecuado. La chica, pues, es el equivalente a la tierra[308].

Siguiendo con la tierra, *Abonos* (1941) también se convierte en una propuesta interesante, de la que nuevamente nos consta que ya existe

[307] Retornemos de nuevo a las palabras del Marqués, pues resultan muy claras al respecto y entroncan con el ámbito religioso: "Pensamos además que, como elemento docente, podríamos emplear el que nos enseñó a usar el Maestro de maestros en sus publicaciones, recogidas en los Evangelios. Esto es, la parábola. Y no sé que fuera de España se haya empleado jamás la parábola, desde el punto de vista cinematográfico, en la forma que van ustedes a ver ahora en la película El barbecho" (Villalcázar, 1951).

[308] De ahí que este proceso sea esencial para que, como indica la voz en *over*, "se quede en su sitio la humedad del suelo que está ansiosa de escaparse para que la ronden los rayos del sol y que bien guardada en su casa tendrá, más adelante, una misión más útil y más feliz".

una versión de 1934 (*Charla cinematográfica sobre abonos*) y ésta de 1941 es un montaje a partir de la anterior. Se trata de un documental sobre los abonos y cómo emplearlos, y la alusión femenina se articula por medio del crecimiento de una planta[309]. El rol de la mujer queda perfectamente definido, de la misma manera que incluye una moral sobre el ahorro: se introduce una secuencia de ficción en la que un campesino, en una taberna, malgasta su dinero, asimilando esta acción al derrochar la riqueza de la tierra si no se abona.

La importancia de la familia y de la maternidad aparecen también en *Semillas* (1941), una pieza que nos retrotrae a una primera de 1934 (*Charla cinematográfica sobre la siembra*). La obra se centra en la morfología y condiciones de germinación de las semillas, utilizando una curiosa parábola en la que emplean numerosos refranes. Así, en un momento dado la voz en *over* dice lo siguiente: "La semilla ha de estar fresca, viva, pues una vida viene siempre de otra vida, pues de 'tal palo, tal astilla'", mientras se muestra la imagen de una madre con su bebé, así como después se ven dos rostros, los de una madre y su joven hija, de modo que se ha dado una vertiente visual al dicho. Igual sucede con "dime con quien andas y te diré quién eres", en este caso gracias a la figura de un padre que separa a su hijo de aquellos compañeros que se escaquean de ir a clase, ejemplificando la necesidad de escindir y eliminar las malas hierbas. Del mismo modo, pues, que la familia es esencial para la descendencia y el cuidado de los hijos, los campesinos lo son para sus cultivos y, por ello, deben actuar en consecuencia.

La importancia que ceden algunos de estos documentales a la producción y su repercusión económica también conecta con la óptica autárquica correspondiente a la primera etapa del franquismo; una cuestión evidenciada en el film *Trigo en España* (1943), destinado a comunicar cómo se podían obtener mayores rendimientos y aludiendo al funcionamiento del Servicio Nacional del Trigo, pues no en balde la

[309] Por eso el narrador afirma lo siguiente: "Del mismo modo que para formar una buena madre son indispensables tiempo, pues la criatura tiene que convertirse sucesivamente en niña, en chica, en mozuela, en mocita, y finalmente, en mujer", siendo necesaria la bondad para afrontar los sinsabores de la vida, así como la "laboriosidad, para mantener en orden su hogar y sacarlo así adelante".

produjo este órgano perteneciente al Ministerio de Agricultura. Pues bien, la conexión con la idea de la autosuficiencia productiva del país resulta clara gracias a la voz en over[310] y el campesino desempeña una labor esencial para con la patria y la religión[311].

La alegría y el cante imperan en el campo, pues "la mayor parte del trigo de España se recolecta a mano, no faltando quien los anime con alguna canción de siega de Castilla"[312]. Por consiguiente, podemos decir que la propuesta del Marqués de Villa Alcázar aborda el tema del patriotismo atado a la autosuficiencia que defiende la autarquía, así como a los valores religiosos y a una imagen del país, una imagen nacional, vista a través de Castilla, cuna de la esencia española. Una idea que también se aprecia en el documental *Boda en Castilla* (Manuel Augusto García Viñolas[313], 1941), donde se exaltan las virtudes arcaicas del folclore español que representan los labriegos laborando en la siega y se loan los pueblos castellanos, entendidos como la esencia y virtud de lo nacional. Una visión idílica de la sociedad rural castellana, en plena consonancia

310 Plantea al respecto lo siguiente: "España produce casi todo el trigo que necesita para un consumo nacional de pan. Falta tan solo el cinco por ciento. Debemos incrementar la producción de los trigales españoles, debemos conseguir de nuestro suelo ese cinco por ciento que nos haga independientes". Por otra parte, no hay que olvidar que el trigo se entendía como un elemento clave en la aspiración autárquica, tal como lo evidencia el Decreto-Ley de Ordenación Triguera, promulgado el 23 de agosto de 1937 en Burgos.

311 El narrador sostiene: "Y es tan bonita la trilla. Se ven en las eras trillos primitivos y modernos que recogen la mies de la parva y la sueltan trillada. Y el chico del rulo, feliz, lleva el compás de la canción que le brota del alma. Y hay en la parva alegría, y hay vida y hay canción. Nadie puede estar ocioso en la era porque hay trabajo para todos. Para el pequeñín, para el artista, que sabe echar el trigo al aire para limpiarlo, y el cultivador que produce trigo, hace labor patriótica, ayuda a sus hermanos y tiene la gloria de producir trigo; trigo que es todo cuanto en el universo existe, lo único que se puede convertir en el propio cuerpo de nuestro Salvador". Y no hay mejor manera de acompañar estas palabras que mediante las imágenes de un sacerdote, una custodia y la Sagrada Forma.

312 Esta imagen nos retrotrae a la figura de Imperio Argentina cantando en el film *Nobleza baturra* (Florián Rey, 1932), concretamente en la secuencia de apertura y que luego sería empleada en *Geissel der Welt* (1937).

313 No olvidemos que este periodista y crítico de cine falangista, que fue Director del Departamento Nacional de Cinematografía y de la revista *Primer Plano*, también realizó entregas del Noticiario Español dedicadas a la agricultura, caso de la nº 7 (*Marismas de Sevilla*) y la nº 21 (*Concurso de arada*).

con los ideales falangistas[314]. Siguiendo con esta imagen arcádica del campo según los postulados falangistas, debemos traer a colación un film de ficción paradigmático al respecto: *Surcos* (José Antonio Nieves Conde, 1951), realizado por un cineasta de esta familia del régimen y, por tanto, en el seno de un sector cultural disconforme con ciertas políticas sociales del franquismo. De ahí que este largometraje, de algún modo, cuestione algunas ideas del régimen al hacer patente la existencia de problemas graves en las urbes (paro, mercado negro, escasez de vivienda, prostitución…) en contraposición con la bondad que reina en el campo[315]. No olvidemos que, según la óptica falangista, el mundo rural correspondía al origen de la estirpe racial hispana y Castilla la ejemplificaba[316].

No menos significativo es el caso de *La aldea maldita* (Florián Rey, 1930), propuesta en la que los problemas con la agricultura obligan a los habitantes de un pequeño municipio a emigrar, aunque se puntualice que las dificultades se incrementan a causa de las inclemencias meteorológicas. Además, refleja la delicada situación de los labriegos mostrando a un usurero; eso sí, no se plantea cuál puede ser la solución. La ciudad, en cambio, es un lugar de perdición, mientras que en el campo moran el honor y la honra. El mismo cineasta en 1942 dirigió una segunda versión del film y, en este caso, a diferencia del previo, no hay ninguna alusión a que los problemas puedan derivar de la distribución de las tierras o de un usurero, sino únicamente debidos a malas cosechas y tormentas.

Por otra parte, y, en relación a otro melodrama rural, también podemos citar otro film: *La venganza* (Juan Antonio Bardem, 1957), a propósito

---

314 El film obtuvo muy buenas críticas en la revista *Primer Plano*, considerándolo como modelo del cine español falangista, tal como se advierte en el número 26.

315 Una propuesta polémica que acarreó la dimisión de José María Escudero, Director General de Cinematografía, cuando decidió otorgarle la concesión de Interés Nacional y no darla, en cambio, a *Alba de América* (Juan de Orduña, 1951).

316 Un campo alabado y reivindicado, así como el campesino: "Este es el campesino español. Bastó la llamada revolucionaria de la Falange, para que masas incontenibles se lanzaran a la conquista de las posiciones enemigas. Sabían todos que la revolución Nacional-sindicalista era su revolución, la que haría del campo lo que debía ser. Y que al defender a España luchaban por la conquista de la vida mejor para los suyos. […] Este es el campo español, al que el nacional-sindicalismo elevará de nivel revolucionariamente. ARRIBA ESPAÑA" (Anónimo, 1938).

de las cuadrillas de segadores que cada año, cuando el trigo estaba maduro, se dirigían a Castilla conformando una emigración temporal. Esta propuesta, además de corresponder a una estructura o temática prexistente que nos encuadra en el drama rural al ahondar en el odio ancestral de dos familias, tiene gran valor documental pues muestra el modo de segar con la hoz, cómo se atan las gavillas, el comienzo de mecanización del campo o el problema de la propiedad. Pero también en el terreno ideológico es relevante, pues manifiesta en clave metafórica la Política de Reconciliación Nacional por la que optó el Partido Comunista Español. Aludimos a Bardem por otra razón: se formó con el Marqués de Villa Alcázar[317], pues en sus comienzos colaboró en el Servicio que éste dirigía y, si lo abandonó, fue por razones de corte ideológico originadas a raíz del documental *Promesas y realidades* (Marqués de Villa Alcázar, 1948), lamentablemente perdido, rodado en el Cortijo de Torrecera en Jerez de la Frontera (Cádiz) y centrado en alabar la buena marcha de la política agraria franquista y la colonización interior, en detrimento de la tenue reforma republicana, que prometió más que ofreció.

Volviendo a los ideales que destilan las realizaciones del Marqués y siguiendo en aquellos religiosos, sobresalen *Seda en España* (1941), *Dátiles y palmas* (1947) y *Oro líquido* (1965)[318]. En la primera se alude de nuevo a la cuestión autárquica y al trabajo entendido como labor patriótica[319]. No faltan alusiones a la unidad familiar y a cómo el cultivo de la seda ayuda a ella, pues los chicos recogen la hoja, el padre lleva la carga al regresar del trabajo y la madre se ocupa de tener los gusanos limpios y bien alimentados. También se menciona la unidad matrimonial, pues se indica que es costumbre en la región murciana separar del importe de la seda lo necesario para saldar cuentas y dar el resto a la hija para que sirva para las galas de boda. Y la cuestión

317 En sus memorias alude a él, véase al respecto (Bardem, 2002, p. 62-63).

318 Un buen artículo sobre esta cuestión se debe a Pedro Poyato (2017, p. 213-227).

319 Exactamente dice lo siguiente: "Y el cultivador que produce seda, no solo beneficia a su familia que puede vivir mejor con los ingresos de la seda, sino que hace labor patriótica ayudando a poner en marcha fábricas paradas, a proporcionar trabajo a obreros españoles, a aumentar la riqueza nacional y a que, en un producto más, España se baste a sí misma".

religiosa se comenta al explicar que, en esta comunidad, a causa de una epidemia entre los gusanos, se empleó la bendición eclesiástica de las semillas, de ahí que se aluda a la bendición de éstas en la Ermita de Santa Catalina del Monte y a la hermandad de los sederos, que hacen la ofrenda a su patrono, el Cristo del Prendimiento[320].

En cuanto a Dátiles y palmas, en ella se considera el cultivo de las palmeras, los dátiles y las palmas, contraponiendo las californianas y las de Elche. Y, puesto que las españolas producen palmas, se integran imágenes de la procesión de Ramos, así como de la llamada procesión de la borriquita[321]. ¿Qué duda cabe, pues, del valor etnográfico de estos documentos?

Con respecto a Oro líquido, el documental se aproxima al proceso de obtención de aceite de oliva y no tiene desperdicio el final del mismo: "La lamparilla de aceite da luz a una imagen religiosa en muchos hogares… Y el aceite de oliva es el aceite litúrgico. Es el que alimenta la llamita que día y noche ilumina el Sagrario, el que acompaña a nuestras oraciones, el que recibimos en el bautismo, el que nos acerca a Dios". Una aproximación al aceite cercana a la que antes había efectuado con el trigo y, en este caso, las palabras del narrador acompañan las imágenes de la Virgen del Carmen, iluminada por una lamparilla, así como concluye con una joven rezando en un reclinatorio.

Una vez trazado este itinerario a través de algunas de las principales realizaciones del Marqués, aludamos a continuación a otra estructura fundamental en estas fechas para la producción de documentales sobre el campo: el Departamento de Cinematografía del Servicio de Extensión Agraria, creado en 1955. Su misión era difundir los conocimientos a agricultores y gente del campo, de modo que estos cumplían una función de corte educativa. Fueron muchísimos los films que produjeron, en torno a un centenar, y gracias al alcance de la red de Agencias de

320 Porque, al parecer del documental, "Dios en su sabiduría infinita decidió crear materia orgánica hasta hacerla fértil", así como para salvar a nuestras almas envió a su hijo y nos dio "los conocimientos precisos para que no nos falte el pan nuestro de cada día".

321 Dice la voz en over: "Decenas de miles de personas acompañan el paso de Jesús triunfante por las calles de la ciudad enarbolando sus palmas".

Extensión Agraria tuvieron gran visibilidad, llegando a muchos rincones del país y, por consiguiente, cumpliendo la función de llevar el cine al ámbito rural. Además de las producciones cinematográficas, también hubo Agentes que filmaron en Super 8 con la finalidad de difundir de manera local sus realizaciones, del mismo modo que el Servicio quiso, no sólo realizar material propio, sino también comprar documentales de esta temática que favoreciesen la labor formativa, ya fuesen nacionales o internacionales. Una función que, tiempo después, reencontraremos en el ámbito de la televisión y el sistema de los Tele-clubs, bajo la tutela del Ministerio de Información y Turismo, ya muy populares a finales de los sesenta y cuyo fin era el de acercar a zonas rurales los televisores y así promover la cultura gracias a los medios audiovisuales. No olvidemos que en 1958 se creó la emisión Campos y Paisajes, bajo control del Ministerio de Agricultura y ya en la década de los sesenta había espacios de divulgación agraria como Ciudad y campo, El campo o Revista Agraria.

También a partir de 1958 se constituyó un departamento cinematográfico, a cargo de Emilio Gómez Ayau. De este departamento se responsabilizó José Neches Nicolás[322] y en él dirigieron

[322] Existe una monografía sobre él (AA.VV., 2017) y entre los documentales que dirigió para este ente encontramos: *Concurso nacional de tractoristas* (1959), *Ayudaos los unos a los otros* (1960), *El monasterio contesta* (1960), *Analiza tus tierras* (1960), *Ordeña bien* (1960), Galicia agrícola (1962), *El cultivo del maíz* (1962), *Plagas y carencias del maíz* (1962), *Ensilado y henificación* (1962), *Cuidado de los combustibles* (1962), *Plantación de frutales* (1964), Engrase del tractor (1964), *Primer concurso de recolección mecanizada de la aceituna* (1965), *Las horas de la tierra* (1965), *Estabulación libre. Producción de carne* (1966), *Feria internacional de maquinaria agrícola de Zaragoza* (1967), *Elija su semilla* (1967), *Siembra de maíz con máquina* (1967), *Girasol oleaginoso* (1967), *Horticultura moderna* (1967), *Materia orgánica para el suelo* (1967), *Concurso de maquinaria agrícola. Recolección de remolacha* (1967), *La poda del olivo* (1968), *Acequias de riego* (1969), *El cártamo* (1970), *Cultivos modernos* (1970), *Una manzana para usted* (1970), *FIMA siglo XX* (1970), *Gran Canaria* (1971), *Lanzarote* (1971), *Tenerife* (1971), *El cultivo del tabaco* (1973) o *Flores* (1975).

documentales Francisco de la Calle García[323] o Manuel Durán Morán[324]. El primero que realizó un audiovisual para este organismo fue Anacleto G. Apodaca, concretamente *La extensión agrícola en España* (1959), dedicado a exponer cuál era el funcionamiento de este servicio y las tareas que desempeñaban los Agentes[325]. No obstante, todos estos documentales de finalidad pedagógica carecen del contenido adoctrinador de las propuestas del Marqués de Villa Alcázar. Ello no es óbice para que ejemplifiquen los cambios de rumbo de la política franquista, tal como pone de manifiesto *La agricultura en el primer plan de desarrollo / Desarrollo agrícola* (1967), propuesta que evidencia los objetivos del Desarrollismo -muestra el efecto del Plan de Desarrollo (1964-1967) en la realidad agropecuaria- en contraposición con aquellos posicionamientos considerados anteriormente correspondientes a la fase autárquica.

Podemos enlazar con esta realización otra de gran interés como es *Veinticinco años de paz: agricultura* (Alberto Carles Blat, 1964), producción del NO-DO a propósito de esta efeméride celebrada cuando Manuel Fraga era Ministro de Información y Turismo, que supuso la voluntad de apostar por una tendencia reconciliadora. En este caso, el film pasa revista, en tono encomiástico, a los logros que el régimen había posibilitado en el campo de la agricultura[326]. Ahí es donde, al parecer de

---

323 Por lo que respecta a su obra, véase: *Agricultura de grupo* (1968), *Planteles de extensión agraria* (1968), *Lires* (1969), *Comunidad de aguas de San Julián de Vigo* (1969), *La mujer y la comunidad rural* (1972), *La juventud rural* (1970), *La mejora de los caminos rurales* (1970), *Explotación comunitaria de la tierra* (1970), *Valle del Jerte* (1970), *Botiquines de urgencia en la comarca de Periana* (1972), *Huelva forestal* (1972), *La capacitación forestal* (1972), *Las escuelas de capacitación agraria* (1973), *Asturias* (1973), *Paxio* (1973), *Hinojosa de Jarque* (1974), *Convención nacional de planteles de extensión agraria. X aniversario* (1975), *Día del agricultor / FIMA 75* (1975).

324 Es autor de obras como *Cultivo mecanizado del viñedo* (1973), *La refrigeración del tractor* (1973) o *El engrase del tractor* (1974).

325 También dirigió los documentales *La extensión agrícola en España* (1959), *Vamos a la Feria del Campo* (1959), *El cultivo del manzano* (1960) y *La ayudante en economía doméstica* (1961).

326 En este sentido, con relación a cómo previamente se habían gestionado estos aspectos, resultan claras las siguientes palabras: "España se encontraba en una encrucijada difícil. A las adversas condiciones de nuestro suelo se habían unido a lo largo del tiempo el abandono de los cultivos y la expoliación de los bosques. Año tras año, la piel curtida del toro ibérico iba quedando inflexible, reseca, bajo la acción destructora de los elementos que querían

la propuesta, la política del estado intervino, modernizó la maquinaria y transformó el campo, resaltando la voz en over la repoblación forestal, el incremento de zonas regables, la creación de embalses, canales, acueductos y un tema clave que todavía no hemos contemplado: la colonización. Por ello, se alude a los planes de Badajoz y Jaén, así como al aprovechamiento de las aguas del Guadiana y del Guadalquivir, considerando que la repartición de tierras es el "resultado de una de las más positivas operaciones de estos tiempos de paz". Señala que en los nuevos pueblos el campesino debe tener tiempo para el descanso, el estudio y el recreo, así como se ahonda en las mejoras de la mecanización del campo. El incremento de producción de trigo, la extensión del cultivo del arroz a nuevas zonas, la relevancia de España como primer productor mundial de aceite, el algodón, la buena marcha de la ganadería, la repoblación cinegética en los bosques o la producción de agrios son algunos de los temas mencionados, señalando que "durante la guerra de liberación se produjo un gran destrozo en las plantaciones de viñedos", aunque se ha solucionado en poco tiempo y los vinos españoles gozan de gran fama en el mercado exterior. A todo ello hay que sumar la labor de las granjas escuela en la formación y bienestar de las gentes del campo o cómo a través del Ministerio de agricultura la organización sindical y la sección femenina han llevado a cabo importantes cursos sobre los nuevos métodos. Esto ha propiciado la recuperación de la economía española que se nota en el comercio exterior[327].

A propósito de la colonización, también el NO-DO dedicó dos materiales relevantes: *La provincia resurge: el Plan Badajoz* (Alberto Reig Gozalbes, 1956) y *Regadíos de Aragón* (Raúl Peña Nalda, 1975).

---

arrebatarnos la entraña misma de la tierra. Se cultivaba por procedimientos primitivos, entre la anarquía y la arbitrariedad, la agricultura se hundía. Mientras el campesino lamentaba su desgracia debida en otras ocasiones al clima irregular de lluvias torrenciales y angustiosas sequías, allí en las montañas, donde las nieves dan comienzo al curso de los ríos, un manantial de riqueza emprendía su carrera hacia el mar para entregarle sin beneficio lo que pudo ser fruto o fuente de energía".

[327] Y, todo ello, ha "contribuido a este desarrollo, un nuevo aspecto de la cultura en las labores y en la vida familiar demuestran la transformación de una España que sabe sentirse cada vez más unida porque sus hombres buscan el remedio a sus problemas con un nuevo sentido de convivencia y hermandad".

Y, por lo que atañe a los materiales que el NO-DO nos ha legado sobre temas que guardan conexión con el mundo natural, consideramos que éstos pueden dividirse en tres ámbitos distintos: agronomía[328], ganadería y pesca[329], y medio ambiente[330].

Retomando el tema de la construcción de nuevos pueblos y en relación con breves entregas de este noticiario, también hay diversas noticias que

---

328 Sobre éste debemos citar: *Cañas, graznidos y cacareos* (1945), *Campos, huertas y granjas* (1946), *Uvas y botellas* (1946), *Olivos y naranjos* (1947), *Jerez entre los viñedos* (1949), *En el agro español* (1950), *La Feria del Campo* (1950), *Lo que da la tierra* (1950), *En los campos extremeños* (1951), *En tierras de Guinea* (1951), *Galicia y sus gentes* (Alberto Reig, Cristian Anwander, 1951), *La naranja y su riqueza* (1951), *Campo y ciudad en Galicia* (1952), *Olivos y aceite* (1952), *El Betis hacia el mar* (1953), *En la Feria del Campo* (1953), *El zumo de la vid* (1954), *Arroz y paella* (1955), *En el Valle de Présaras* (1955), *Trigos españoles* (Pedro Baudín, 1956), *Entre el agua y el barro* (Cristian Anwander, 1957), *Hojas, ramas y troncos* (1957), *Lúpulo y cerveza* (1957), *Mujeres de España. XXV años de la Sección Femenina* (1958), *Nuevas profesiones* (1958), *El agro en la ciudad. IV Feria Internacional del Campo* (1959), *Agua en Monegros* (Francisco Centol Lahoz, 1959), *El Tribunal de las Aguas* (Alberto Carles Blat, 1960), *Instructoras rurales* (1961), *Cooperativas olivareras* (1962), *La provincia española de Río Muni* (1962), *La vida en un charco* (1963), *Veinticinco años paz: agricultura* (Alberto Carles Blat, 1964), *Un día en la Feria del Campo* (1965), *Regadíos del sur* (Alberto Carles Blat, 1967), *Olivares andaluces* (Juan Manuel de la Chica, 1968), *Séptima Feria Internacional del Campo* (Juan Manuel de la Chica, 1968), *Vida en los teleclubs* (Alfonso Ungría, 1969), *El aceite de oliva* (José López Clemente, 1970), *Cátedras ambulantes* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1970), *Feria del Campo 1970* (Juan Manuel de la Chica, 1970), *Ellos hicieron la tierra* (José López Clemente, 1971), *Naranjas de España* (José López Clemente, 1974), *X Concurso nacional de tractorismo* (Ismael Palacio Aldea, 1974), *Viñedos españoles* (Raúl Peña Nalda, 1977).

329 Véanse al respecto los siguientes títulos: *Desde Bermeo al Abra* (1944), *El valle de Benasque* (Ismael Palacio Bolufer, 1944), *Buzos y peces* (1945), *Del campo a los manteles* (1946), *Historia de una isla* (1947), *En un pueblo pesquero* (1947), *Riqueza pesquera* (1951), *Historia de un pez* (1955), *Pesca marisquera* (1957), *Truchas y salmones* (Luis Torreblanca, 1957), *Vigías del mar* (Alberto Carles Blat, 1958), *Una antigua pesquera* (1960), *Riqueza marisquera* (1960), *Madrid, puerto pesquero* (José López Clemente, 1961), *Un viaje pesquero* (1966), *Barcos congeladores* (José López Clemente, 1967), *Más allá del cascarón* (Antonio Mercero, 1967), *Pesquerías españolas* (1967), *Bacaladeros* (José López Clemente, 1968).

330 Encontraríamos los siguientes: *Maderada* (1944), *Sierra de Gredos* (Ramón Sáiz de la Hoya, 1944), *Blancos y negros, a la busca del elefante* (1951), *Tierras marismeñas* (1951), *Picos y garras* (1953), *Repoblación forestal* (1954), *Plagas forestales* (1955), *El yermo será bosque* (1955), *Cetrería* (Juan García, Gregorio Sánchez y Miguel Melcón, 1956), *La Capra hispanica* (1957), *La caza en España* (Juan García, Gregorio Sánchez, Miguel Melcón, 1957), *Tierras recuperadas* (1957), *El bosque y el agua* (Francisco Centol Lahoz, 1961), *Y llegó la cigüeña* (Cristian Anwander, 1961), *Los altos lagos. A través del Pirineo* (Alberto Carles Blat, 1962), *Primavera en Doñana* (Álvaro Lion Depetre, 1970), *La erupción del Teneguía. Diario de un volcán* (Ismael Palacio Aldea y José Luis Sánchez de Blas, 1971), *Parque Nacional de Ordesa* (Jorge Feliú Nicolau, 1972), *La caza en España* (Alberto Carles Blat, 1975).

aluden a ello[331]. Nos estamos refiriendo, por tanto, a las loas lanzadas a la labor desempeñada por el Instituto Nacional de Colonización, organismo que se encargó de planificar y desarrollar estos planes, creado por Decreto de 18 de octubre de 1939 como instituto autónomo, si bien sujeto al Ministerio de Agricultura. También las Escuelas de Orientación Agrícola dependían de este instrumento y todo ello cumplía un propósito relevante para el régimen: configurar nuevos mundos agrarios controlados por medianos propietarios, adeptos a los postulados del régimen y que laborasen para la patria con los valores correctos y al amparo de la religión. No obstante, a finales de los años cincuenta, tuvo lugar el giro tecnócrata a raíz del cambio de gobierno acaecido en 1957 e implicó una serie de alteraciones no sólo para mejorar la economía del estado sino también para legitimar España en el exterior. En este contexto se llevó a cabo el conocido Plan de Estabilización de 1959, que implicó que existieran ciertas tensiones con la política de colonización y supuso la puesta en marcha de medidas liberalizadoras y de una política de austeridad en pos de conseguir estabilidad, crecimiento económico y apertura a mercados internacionales. Si bien se redujo la inflación, aumentaron la inversión extranjera y las divisas y se logró un superávit en la balanza de pagos, aunque tuvo un efecto negativo a corto plazo: descendió el nivel de vida, se redujo la renta real a causa de la congelación de salarios y aumentó el paro, redundando todo ello en un incremento de la emigración. El informe del Banco Mundial y la FAO en 1963 evidenciaron la poca rentabilidad de las fuertes inversiones hidráulicas, así como los posteriores Planes de Desarrollo incluyeron escritos que señalaban el poco rendimiento de la agricultura y de la ganadería, pues ésta última se basaba en un sistema productivo arcaico en el que las grandes explotaciones no beneficiaban la necesaria producción. Tal rumbo político se prolongó en los posteriores Planes de

[331] Nos referimos a las siguientes: *Franco en Almería* (nº697A, 14-05-1956), *Norteamérica y España. El Secretario de agricultura de Estados Unidos en Madrid. La labor realizada por nuestro Instituto Nacional de Colonización* (nº776A, 18-11-1957), *Colonización: visita del ministro de agricultura a las zonas de Toledo y Extremadura. Tierras de regadío y pueblos nuevos* (nº809B, 07-07-1958), *Arquitectura rural. Exposición en el Ateneo de fotografías del nuevo pueblo de Vegaviana* (nº847A, 30-09-1959), *Franco recorre las obras del Plan Jaén* (nº956A, 01-05-1961).

Desarrollo Económico y Social, en los cuales la emigración hacia Europa era fundamental para el equilibrio de la balanza comercial gracias a la llegada de remesas, así como también era básico en ese sentido el turismo. Además, se hizo especial hincapié en industrializar el país en detrimento de llevar a cabo sólidas políticas agrarias que permitiesen aumentar la producción, modernizar los modos de explotación y erradicar el latifundismo, situación que supuso el desplazamiento de muchos trabajadores del mundo rural hacia núcleos urbanos, que se vieron desbordados ante tal cantidad de jornaleros y que en ese momento estaban en proceso de acelerada industrialización y apresurada urbanización. Este nuevo panorama y el rol protagónico de los tecnócratas se evidencian en la creación del Instituto para la Reforma y el Desarrollo Agrario y el Instituto Nacional para la Investigación Agraria.

## 6. CONCLUSIONES

Para concluir, indiquemos que a partir de todo lo comentado se advierte que los documentales franquistas que giran en torno a la naturaleza ponen en evidencia su uso al servicio de la propagación de unas ideas. Por ello, se encargaban de transmitir los valores arcádicos asociados al campo y al mundo rural; alababan la modernización que entrañaron los proyectos del régimen y que implicaron, a su parecer, un incremento de producción o riqueza; o bien comunicaban la fundación ex novo de pueblos a partir de la creación del Instituto Nacional de Colonización y que supusieron el establecimiento de microcosmos ideales. Así, se verifica la idea de que el cine de no-ficción franquista ha representado el campo con una clara voluntad propagandística que ha ido modelándose acorde con los vaivenes del régimen. Por tanto, consideramos pertinente para clausurar este texto mencionar algunas piezas que se hallan en una órbita opuesta, pues la bonanza que reflejan aquellas que hemos estudiado contrastan con las que nos ofrece el cine militante; es decir, ciertas producciones realizadas al margen de la industria certifican cómo el problema agrario generaba un excedente poblacional, que suponía la emigración hacia unas ciudades incapaces de dar trabajo a tal cantidad de mano de obra, así como se produjeron

importantes tránsitos, ya no sólo del campo a la ciudad dentro de una misma comarca, sino hacia ciudades que experimentaban gran crecimiento como Barcelona, Madrid o Bilbao, protagonizando lo que Collantes ha denominado una desagrarización del campo[332]. Por ello, existían en las urbes lugares insalubres en los que habitaban algunos de los que habían sufrido tales desplazamientos, pues había una gran crisis de vivienda. Ante tal desolador panorama, muchos de ellos pasaron a formar parte del núcleo poblacional que en los años sesenta y setenta emigraron a Europa. Pensamos al respecto en títulos de Llorenç Soler como *Será tu tierra* (1966), *52 domingos* (1967) o *El largo viaje hacia la ira* (1969), así como en *Notes sur l'émigration. Espagne 1960* (Jacinto Esteva, Paolo Brunatto, 1960), realizado en Suiza, que atiende tanto a los motivos de la emigración española como al desinterés manifiesto por parte del gobierno hacia la situación del agro español que conducía a estados de pobreza extrema en poblaciones de Murcia, Almería o Granada, incluyendo imágenes potentes, así como del chabolismo existente en la ciudad condal. Unas propuestas cuyo contenido hace tambalear por completo los mensajes que, como hemos visto, comunicó el aparato de propaganda franquista. También en clave de ficción existen algunas iniciativas relevantes que se aproximan a las migraciones interiores, caso de *La piel quemada* (Josep Maria Forn, 1966) o *El momento de la verdad* (Il momento de la verità, Francesco Rosi, 1965)[333]. En cambio, en muchas realizaciones comerciales tardofranquistas el campo es ese reducto de paz, de conocimientos ancestrales y de tradición, frente a una ciudad que ya no es sinónimo de infierno y perversión, pero sí de excesiva modernidad y falta de valores, víctima de los tiempos acelerados de la urbe; baste como ejemplo paradigmático el caso de *La ciudad no es para mí* (Pedro Lazaga, 1966). En ellas, sin embargo, el campo ocupa ya un espacio residual porque los protagonistas son, sin duda, la urbe y el asfalto.

[332] Este autor ha estudiado en muchas ocasiones el tema (Collantes Gutiérrez, 2007, p. 76-97; Collantes Gutiérrez, 2007, p. 251-276).

[333] Estas producciones y muchas otras relacionadas con los movimientos migratorios las investigamos con gran detalle en la tesis doctoral (Piñol Lloret, 2017).

## 7. REFERENCIAS


AA.VV. (2017). José Neches Nicolás. Obra cinematográfica 1945-1976. Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente

Anónimo (1938). Campo. HAZ. Revista Nacional del S.E.U., número 3, 8 de octubre, 2ª época.

Bardem, J. A. (2002). Y todavía sigue. Ediciones B

Camarero, F. (2010). Catálogo de Documentales Cinematográficos Agrarios (1895-1981). Ministerio de Ambiente y Medio Rural y Marino

Collantes Gutiérrez, F. (2007). La desagrarización de la sociedad rural española, 1950-1991. Historia Agraria, 42, agosto, 251-276.

Collantes Gutiérrez, F. (2007). The decline of agrarian societies in the European countryside: a case study of Spain in the twentieth century. Agricultural History, 81 (1), 76-97.

Fernández, M. A. (1996). Carlos Velo. Cine e exilio. Promocións Culturais Galegas.

Gómez Gómez, A. (2010). "Cine rural en España. Paisaje, paisanaje y doble llave al sepulcro del Cid". En A. Gómez Gómez y P. Poyato: Profundidad de campo. Más de un siglo de cine rural en España (15-38). Luces de Gálibo.

Gómez Tarín, F. J.; Parejo, N. (Coords.) (2013). Discursos y narraciones en el documental rural: el marqués de Villa-Alcázar. Cuadernos Artesanos de Latina.

Lagarma, J. (1943). El cine como medio de divulgación ganadero. Ganadería, 4, 50-52.

Melendo Cruz, A. (2017). La construcción plástica de la imagen femenina en las películas del marqués de Villa Alcázar. De 1943 a 1945". Arenal, 24 (2), 477-508.

Navarro, L. (1915). La enseñanza agronómica y el cinematógrafo. Boletín de Agricultura técnica y económica, febrero, año IX, 152-160.

Ortega Arjonilla, E. (Ed.) (2017). De cultura visual y documentales en España (1934-1966): La obra cinematográfica del Marqués de Villa Alcázar. Editorial Comares.

Ortega Gálvez, M. L. (Coord.) (2011). Guillermo Zúñiga. La vocación por el cine y la ciencia. UNED.

Piñol Lloret, M. (2017). Cine y movimientos migratorios: La representación del exilio y la emigración económica española hacia Europa (1939-2016). [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio TDX. XXXX

Poyato, P. (2007). Lo rural en el cine español. III Muestra de Cine rural celebrada en Dos Torres (Córdoba), del 5 al 7 de octubre de 2005. Diputación de Córdoba, Diputación de Dos Torres.

Poyato, P. (2008). El realismo y sus formas en el cine rural español. IV Muestra de Cine Rural celebrada en Dos Torres (Córdoba), del 4 al 6 de octubre de 2006. Diputación de Córdoba, Ayuntamiento de Dos Torres.

Poyato, P. (2017). Génesis y formalización del toque religioso en los documentales agrarios del Marqués de Villa-Alcázar. Área Abierta, 17 (2), 213-227.

Villalcázar, Marqués de (1951). El cine aplicado a la divulgación agrícola. Revista Española de Pedagogía, 34, 311-320.

Villalcázar, Marqués de (1944). Conferencias pronunciadas en la emisión Radio Agrícola. Ministerio de Agricultura, Sección de Publicaciones, Prensa y Propaganda.

# EL ESTUDIO DE LAS REACCIONES PATRIARCALES A LAS OLAS FEMINISTAS A TRAVÉS DE LA MATERNIDAD

ANA CUERVO POLLÁN
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La maternidad se ha conceptualizado como una experiencia universalmente uniforme para todas las mujeres con independencia de su tiempo, lugar, clase o de otras circunstancias personales, sociales o políticas. Se da por hecho que la maternidad es natural y necesariamente deseable para las mujeres, que sin excepción quieren ser madres anteponiendo tal fin a cualquier otra aspiración personal, académica o laboral, y a cualquier otra relación, interés u ocupación. Además, este modo de entender la maternidad no sólo se concibe como el natural y necesario, sino como el moralmente bueno, correcto y esperable de cualquier mujer que no obre desde el egoísmo y la injusticia.

Sin embargo, la teoría feminista ha refutado las consideraciones que se acaban de exponer. La maternidad no es una experiencia idéntica en todas las mujeres, ni la prioridad vital fundamental de todo el sexo femenino. Igualmente, no es un ámbito humano inafectado por circunstancias y cuestiones ideológicas, sociales, históricas, políticas y económicas. Muy al contrario, dichos aspectos condicionan su vivencia de manera estructural. Así, la creencia de que la maternidad es la aspiración fundamental para cualquier mujer no responde sino a un mandato patriarcal que limita a las mujeres al ámbito doméstico y reproductivo como el único en que deben tener capacidad de acción. En este capítulo, se demostrará que, en los periodos históricos favorables al avance en la igualdad sexual, la normativa patriarcal sobre la maternidad

se ha suavizado; mientras que, en los momentos de reacción patriarcal frente a esas conquistas feministas, se ha recrudecido.

## 2. OBJETIVOS

Evidenciar que la vivencia de la maternidad está influida cultural, social, económica y políticamente. Es decir, se refutará la convicción de que todas las mujeres experimentan y conceptualizan la maternidad de la misma manera, uniformemente, y con independencia de sus propios deseos y convicciones. Se cuestionará que el instinto materno y el amor maternal hayan sido universales, necesarios e inmutables.

Demostrar que en las etapas históricas de avances feministas se ha cuestionado el mandato respecto a la maternidad y se ha abierto la puerta a que las mujeres conquisten el espacio público-político. Se señalará que, sin embargo, en los momentos de reacción patriarcal se recupera una normativa férrea respecto a cómo ser madre y el deber de las mujeres de ocupar, fundamentalmente, el espacio privado-doméstico.

## 3. METODOLOGÍA

Se han revisado algunos textos que diferentes autores han escrito sobre la maternidad a lo largo del tiempo. Con ello, se pretende observar cómo se ha concebido y normativizado en las distintas etapas históricas. Para lo mismo, resulta muy útil leer a las teóricas feministas que han hecho un estudio historiográfico de la maternidad, presentando los cambios en su conceptualización en virtud de los diferentes momentos históricos y según hayan sido de avance y progreso en materia de igualdad o de reacción patriarcal y, por tanto, de involución en la igualdad entre los sexos.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. La ideología del amor maternal

Ha habido dos máximas que se han tomado, sin serlo, como universales y ahistóricas: que todas las mujeres, por instinto, desean ser madres y

que todas las madres sienten un amor absoluto e incondicional por sus hijos que resulta incomparable al desarrollado en cualquier otra relación humana. Es decir, que el instinto y el amor maternal es universal. Lo sienten todas las mujeres, sin excepción, lo que las conduce a desear ser madres y a terminar siéndolo. También se afirma que este no es un modo de concebir la maternidad entre otros, sino el único modo que ha existido y existirá en todo tiempo y lugar, sin poder estar condicionado nunca por circunstancias culturales, históricas, económicas, materiales, políticas, sociales, biográficas… En este sentido, se defiende que todas las mujeres, de todo el mundo, en todas las etapas de la humanidad, con independencia de su clase, de su origen, de su religión, de su contexto social y personal desean indefectible e invariablemente convertirse en madres y que, cuando lo logran, sus hijos son, necesariamente, lo más importante de sus vidas y su objeto de amor principal, máximo e inigualable a cualquier otro.

Este amor e instinto maternal es, según la ideología patriarcal respecto a la maternidad, natural. Es decir, no es algo aprendido, ni adquirido socioculturalmente, ni que dependa de nada más que de la propia naturaleza. Las mujeres nacen programadas para ser madres, de manera indefectible y sin que el entorno pueda modificar esa determinación, porque es natural y necesaria. En este sentido, se asegura que toda mujer está capacitada para tener hijos y cuidarlos por el hecho mismo de ser mujeres y por su capacidad intrínseca de ser madres. En todas las mujeres se despertará un instinto maternal que las conducirá no sólo a ser madres, sino también a ejercer de madres de forma apropiada y correcta, lo que para la ideología patriarcal se traduce en vivir la maternidad no sólo con entrega, sino con sacrificio y abnegación, sin que las mujeres puedan desarrollar otros proyectos, intereses y aspiraciones que no sean la maternidad misma y el cuidado esforzado de sus hijos. Cualquier otra actividad distinta al ejercicio de las tareas de crianza será percibida como una dejación de funciones de su condición de madres y una desatención inadmisible respecto al cuidado de sus hijos. Si lo que disputa el tiempo de cuidado es la dedicación al trabajo remunerado por una condición de necesidad, tal ocupación es, desde hace algún tiempo, más o menos tolerable, aunque nunca ideal

(González, 2018) según esta concepción patriarcal de la maternidad. De hecho, anteponer o siquiera intentar compatibilizar el hecho de ser madre con otras ocupaciones, intereses, proyectos y relaciones personales aun hoy se advierte como una actitud anti-maternal, egoísta y narcisista que debería ser impensable para cualquier madre, acarreándole una severa reprobación moral.

Por ello, ser madre se presenta como un hecho indefectiblemente unido a una actitud moral bondadosa, entregada y abnegada. Todas las madres han de amar a sus hijos sobre cualquier cosa, sacrificarse por ellos, cuidarlos anteponiéndolos a cualquier otro aspecto vital y hacerlo con entrega, satisfacción y disciplina, sin protestar ni mostrar desilusión. Así, buena madre no será la que simplemente sea responsable con sus hijos y los cuide y les provea afecto de manera eficaz y adecuada, sino aquella que no concibe otra ocupación ni preocupación que no sea el ejercicio correcto de su maternidad.

Sin embargo, algunas teóricas feministas han evidenciado que el instinto y el amor maternal no es natural ni necesario sino producto de la ideología patriarcal. Al respecto, los trabajos de Elizabeth Badinter (1981; 2017) resultan esenciales. Destaca que, contra lo que se suele suponer, la maternidad no ha ocupado un espacio relevante en la vida de las mujeres hasta fechas muy recientes. De hecho, hasta el siglo XIX, la maternidad no ocupaba ni el tiempo, ni el reconocimiento que hoy se le concede. Muy al contrario, la dedicación de los padres a los hijos era nula y la de las madres muy inferior a la que se ha comenzado a exigir a partir de finales del siglo XVIII. Esa poca dedicación no respondía exactamente al desinterés o a la ausencia de afecto de las madres respecto de sus hijos, sino que estaba atravesada por cuestiones de sexo, clase, mortalidad, ocupación, concepción de la familia, etc. En este sentido, los hijos varones eran más apreciados y cuidados que las niñas. Por otra parte, las mujeres de la clase obrera apenas disponían de tiempo que dedicar a sus hijos mientras que las que pertenecían a clases acomodadas tenían ocupaciones sociales que les impedían dedicarse en exceso al cuidado de la prole. Que una mujer rica amamantase o cuidase directamente de sus hijos se consideraba vulgar, por lo que en muchas ocasiones permanecían al cargo de nodrizas u otras empleadas de la

familia. Además, las altísimas tasas de mortalidad infantil, resultantes de la mala alimentación, de la falta de medicamentos, de las enfermedades y otras circunstancias que dificultaban la salud de los niños pequeños auguraban que no todos los hijos concebidos superarían los primeros meses o años de edad. Por todo ello, el modo en que se producía el apego, la relación y el amor maternofilial ha sido, hasta fechas muy recientes, muy distinto al actual. Podría decirse, de hecho, que el amor maternofilial como atención y dedicación suprema de la madre al niño, con devoción y abnegación es más bien una anomalía o novedad histórica desconocida hasta finales del siglo XVIII antes que condición natural y consustancial al modo en que nuestra especie ha practicado la crianza.

Un estudio similar al de Badinter es el que realiza Beatriz Gimeno (2018) respecto a la lactancia materna. Gimeno señala que, del mismo modo que el instinto materno y el amor maternal como idealización de carácter universal y necesaria no se corresponde con el devenir histórico ni con la vida y experiencias de una gran cantidad de mujeres en todo tiempo y lugar, la lactancia materna tampoco se ha practicado del modo tan ininterrumpido, generalizado y universal como se le supone. Muy al contrario, la autora afirma que las mujeres, siempre que han podido evitar dar de mamar, lo han evadido y que dicha práctica está condicionada social y políticamente. De hecho, se prescribe, férreamente, por parte de las instituciones patriarcales que desean mantener la posición subordinada de las mujeres y muy especialmente como respuesta a etapas de progreso, igual que el resto de los deberes maternales.

A continuación, se contextualizarán las olas feministas, se definirán sus objetivos y logros relevantes y se señalará cómo después de cada una de ellas ha advenido un periodo de contrarreforma o reacción patriarcal, tal y como han advertido autoras como Puleo (2012) o Faludi (1993). Lo más relevante de esta exposición es evidenciar cómo concretamente la normativización de la maternidad ha protagonizado de manera esencial las reacciones patriarcales, puesto que se ha recrudecido los mandatos respecto a cómo ser una buena madre. Así, en los momentos de freno o involución respecto a la meta de la igualdad entre los sexos las mujeres

han sido reconvenidas, de diferentes maneras, para volver al espacio privado doméstico y, muy especialmente, para cumplir el papel de madres (y esposas). Se les ha exigido, con diferentes estrategias, permanecer abnegadas, solícitas y siempre dispuestas a asumir las tareas de cuidado y crianza, abandonando, o como mínimo aparcando, cualquier otro proyecto que las involucre en el espacio público, político y económico.

### 4.2. Primera ola feminista y su reacción patriarcal: la maternidad como deber

Si bien antes del siglo XVII pueden rastrearse algunas voces críticas con la situación de subordinación de las mujeres, no es hasta finales del citado siglo cuando se escribe una de las primeras obras en defensa de la igualdad entre los sexos desde una perspectiva filosófica. Hablamos de la elaborada en 1673 por el filósofo cartesiano Françoise Poulain de la Barre (2015) y que tituló *De l'égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugez*. En ella explica que no hay motivos racionales por los que excluir a las mujeres de los derechos que gozan los varones y de un trato igualitario en todas las dimensiones vitales.

No obstante, es en plena Ilustración cuando se constituye el feminismo como corpus teórico-vindicativo y como praxis. En este momento, mujeres como Olympe de Gouges o Mary Wollstonecraft (2020) vindican en sus obras y en sus acciones la injusticia padecida por el sexo femenino y la necesidad de que las mujeres, en tanto que poseen idénticas capacidades racionales que los hombres, tengan los mismos derechos, deberes y libertades que ellos. Es decir, el feminismo de la primera ola aprovecha la proclamación de igualdad, libertad y fraternidad para sostener que si el Antiguo Régimen, que se estaba derrocando, había sido irracionalizado y deslegitimado por carecer de sustento racional y por contravenir los principios elementales de justicia e igualdad, entonces no podría seguir produciéndose la dominación de la mitad de la humanidad en base a su sexo. Así, se reclamó la ciudadanía para las mujeres y se lograron los primeros hitos feministas: el acceso a la educación básica, a ciertos

trabajos, la posibilidad de disponer de bienes propios, aunque con restricciones, entre otros. Son, más bien, derechos básicos y limitados, aunque fundamentales para asentar el estatus de ciudadanía de las mujeres. Pese a ser pocos y elementales supusieron, sin embargo, un pilar fundamental para el desarrollo de las siguientes olas feministas. (Valcárcel, 2018).

No obstante, la reacción patriarcal a los comienzos del feminismo no se hizo esperar. Fue evidente en la primera mitad del siglo XIX, con la misoginia romántica, pero también en pleno momento ilustrado cuando las mismas feministas ilustradas encontraron ya oposición a las vindicaciones que a duras penas lograban hacer efectivas. No es casualidad que a medida que avanza el siglo XVIII y especialmente en el siglo XIX sea el momento histórico en el que la maternidad comienza a ser un asunto a normativizar con particular insistencia. Las exaltaciones de la virgen y de la maternidad pura y abnegada siempre estuvieron presentes, pero, en este momento, el ideal de amor maternal adquiere todo su vigor. Proliferan manuales de pedagogos, médicos, filósofos y educadores que insisten en la importancia de que las mujeres se ocupen de su maternidad y lo hagan desde la abnegación y la entrega y dedicación completa y exclusiva.

Uno fundamental en este empeño es Rousseau, filósofo y autor de un tratado a caballo entre la filosofía y la pedagogía como es *El Emilio o de la educación* (2021) en el que explica cómo deben ser educados los individuos para ser buenos ciudadanos. Sostiene que hombres y mujeres son diferentes pero complementarios. Debida a esa naturaleza diferente ocuparán funciones distintas: los hombres atenderán el espacio público y político, ejerciendo de sustentadores materiales de la familia y las mujeres se ocuparán del espacio doméstico y de cuidados, consagradas al matrimonio y, sobre todo, a la maternidad. Es con Rousseau con quien el estudio y reglamentación de la maternidad se convierte en un asunto fundamental para la marcha de los Estados. En este sentido, sostendrá que las mujeres están naturalmente dispuestas para ser esposas y madres y que, por ello, el modo genuino para que contribuyan a la evolución social es que cuiden de sus hijos e hijas, velando por su bienestar. De su formación superior, en el caso de los hijos, se ocuparán los padres y

preceptores mientras que las hijas han de aprender a ser buenas esposas y madres hasta el momento del matrimonio.

De la maternidad, Rousseau destaca que su ejercicio ha de ser solícito, atento, entregado, abnegado y disciplinado pues si las madres son virtuosas en sus funciones contribuirán a la formación de buenos ciudadanos (Rousseau, 2021, 576). Las madres son guardianas de que sus hijos y sobre todo sus hijas ejerciten las buenas costumbres y se conduzcan con rectitud moral: ellos para ser buenos ciudadanos y ellas para convertirse en buenas esposas y en buenas madres. Para conseguirlo, todas las madres deben volcarse en sus criaturas en cuerpo y alma desde el momento mismo del parto. Dar de mamar se convierte en un ejercicio moral. Ocuparse permanentemente de los bebés y no dejarlos en la cuna demasiado tiempo, inmovilizados con fajas sino prestarles atención constante y subordinarse a sus necesidades se convierten en los imperativos cruciales de las madres. Se desprecia a las que eluden la lactancia y dejan a sus hijos en manos de terceras personas, práctica habitual en las clases acomodadas durante toda la historia hasta casi el siglo XIX (Rousseau, 2021, 79). Así, los deberes maternales se imponen como una inversión muy significativa en cuanto al tiempo, esfuerzo, dedicación y energía que las mujeres emplean en el cuidado de sus hijos, lo que sin duda supone una sobrecarga que lastra sus proyectos vitales y las confinan en la domesticidad, objetivo último de esta y las siguientes reacciones patriarcales.

### 4.3. Segunda ola feminista y su reacción patriarcal: la maternidad como remanso

Durante la primera mitad del siglo XIX, momento en que la maternidad pasa a considerarse, por primera vez, como lo central y más valioso en la vida de las mujeres, hubo un periodo de estancamiento en las vindicaciones feministas. Logradas las primeras conquistas elementales, el movimiento perdió fuelle, también por la reacción que le sobrevino y que intentó reforzar la división sexual de las esferas pública y privada. Además, fue el tiempo de la misoginia romántica (Valcárcel, 2018, 78). Con todo, la Declaración de Seneca Falls en 1848 se inaugura la segunda ola feminista. Dicha Declaración vio la luz en Estados Unidos en el seno

de una convención sobre los derechos de las mujeres. De la misma manera que Olympe de Gouges redactó la *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana* replicando el texto de la *Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano*, el resultado de la Convención dio lugar a un texto muy similar a la Declaración de Independencia de los Estados Unidos, puesto que lo tomaron como modelo para reivindicar los mismos derechos civiles contenidos en ella sólo para el sexo masculino con el fin de universalizarlos y que las mujeres adquiriesen los mismos derechos y libertades que tenían los hombres, logrando la igualdad sexual y su emancipación. Desde ese momento, se da comienzo a la segunda ola feminista, conocida como la ola sufragista, porque el objetivo principal de la misma será lograr el sufragio universal. Es decir, que todas las mujeres mayores de edad pudiesen ejercer el derecho al voto. No obstante, la agenda de la segunda ola no se marca como único objetivo la consecución del voto para las mujeres, sino también la plena equiparación sexual en derechos y libertades civiles, tales como el acceso a la educación superior, a todos los puestos de trabajo remunerados, al divorcio, a la disposición y administración de bienes, etc. En definitiva, el feminismo de la segunda ola aspiró a la igualdad formal entre los sexos. Lograrla le llevó un siglo, pero para finales de la II Guerra Mundial, la mayoría de los países de Europa y América tienen reconocido el sufragio universal, que avanzó también en el resto de los continentes, aunque, en general, con mayor lentitud.

Tras la II Guerra Mundial, y cumplidos con éxito los objetivos sufragistas el feminismo entra en un nuevo periodo de declive. Durante el siglo narrado no faltaron, por supuesto, resistencias al sufragismo. De hecho, fueron severas, pero, con todas las dificultades, el avance fue rotundo y la cantidad de derechos conseguidos en apenas cien años supuso un mundo completamente nuevo para las mujeres. Finalizada la contienda, el avance de la agenda feminista se frenó. Es lo que Amelia Valcárcel denomina el interregno de la mística de la feminidad. (Valcárcel, 2018, 93). Las mujeres, durante la guerra, habían salido al espacio público y habían conquistado los trabajos en fábricas e industrias que los hombres habían abandonado para combatir en los frentes. Cuando regresaron, exigieron recuperar sus trabajos, asentarse

y, quienes aún no la tenían, formar una familia, de modo que las mujeres fueron masivamente desplazadas, de nuevo, a sus hogares. La edad de contraer matrimonio disminuyó y la natalidad aumentó. Muchas mujeres jóvenes abandonaron sus trabajos y sus estudios para casarse y dedicarse al hogar y el matrimonio. No lo hicieron por voluntad tanto como por la enorme maquinaria propagandística destinada a tal fin. La dedicación al hogar, al matrimonio y a la maternidad se promocionaron a través de los *mass media* y la cultura popular como ocupaciones agradables y dulces, mucho más que el mundo hostil y frío de la industria y, en general, del trabajo remunerado. Así, se presentó el hogar como un espacio cálido, acogedor, cómodo, placentero, tanto más en un momento en el que, convenientemente, los electrodomésticos proliferaron haciendo las tareas domésticas mucho menos pesadas y más rápidas. La prosperidad económica mejoró la calidad casas y sus prestaciones. Proliferaron, especialmente en Estados Unidos, urbanizaciones de viviendas unifamiliares, luminosas y confortables. Así, el cuidado de esos hogares y la dedicación plena a la maternidad, de nuevo, se propugnó como el fin por excelencia de la vida de las mujeres.

Esto es lo que Betty Friedan (2016) denominó "la mística de la feminidad", término con el que titula su obra principal. En ella, señaló cómo en los años 50 pero sobre todo en los 60 las consultas de psicología y de psiquiatría se llenaban de mujeres que acusaban los mismos síntomas de apatía, depresión, cansancio, sensación de vacío y falta de sentido en sus vidas. Todas compartían la condición de ser mujeres de clase media, esposas, madres y amas de casa que habían abandonado carreras y/o empleos remunerados para centrarse en la maternidad y en el hogar o que nunca habían podido desarrollarse laboralmente. Esas mismas mujeres comenzaron a reunirse entre ellas en asociaciones o grupos *a priori* no feministas, muchas veces ligados al vecindario o a actividades de ocio. Sin embargo, poco a poco, descubrieron que ese malestar lo sentían casi todas, que no era un hecho aislado, sino algo que compartían la gran mayoría, con idénticos síntomas. Así, del análisis de esas circunstancias, en principio personales e íntimas, concluyeron que su estado respondía a un contexto social y político adverso a su emancipación, que las había recluido de nuevo en el hogar y había

reducido su experiencia vital al matrimonio y a la maternidad, sin estudios, ni trabajo ni otras ocupaciones con las que armar un proyecto vital propio. De los grupos espontáneos de mujeres, que en un primer momento no eran grupos feministas, surgirá, sin embargo, una toma de conciencia de la opresión sexual que sufrían, lo que reactivará al movimiento feminista después de un par de décadas en evidente declive en los que arreció la reacción patriarcal protagonizada por la mística de la feminidad. Esta toma de conciencia de que lo que entendían como problemas particulares, personales e íntimos no era sino la manifestación de la opresión que sufrían todas las mujeres por el hecho de serlo les sirvió para tomar de nuevo consciencia de la desigualdad entre los sexos y politizarla para proceder a su impugnación. En ello consistirá la tercera ola del feminismo, que arranca, después de algo más de dos décadas de declive, a finales de los años sesenta, viviendo su esplendor en la década de los setenta del siglo XX.

### 4.4. Tercera ola feminista y su reacción patriarcal: la maternidad intensiva y como acto contestatario

La tercera ola feminista resurge de la mano del feminismo radical, que fijó una nueva agenda. Puesto que se configura con la toma de conciencia de la subordinación que sufren las mujeres, aspectos como los derechos sexuales y reproductivos, la abolición de la prostitución, la pornografía y la explotación reproductiva; la crítica a una sexualidad patriarcal, androcéntrica y violenta; la defensa de una maternidad libre y la revisión del matrimonio y sus vestigios que confirmaban el desequilibrio de poder entre los sexos dentro de dicha institución presidirán las reflexiones de este momento. De hecho, proliferaron los grupos de autoconciencia, es decir, grupos de mujeres que se reunían para poner en común las opresiones, violencias, abusos y situaciones injustas que sufrían por el hecho de ser mujeres, ya con la voluntad deliberada de estar politizando y analizando críticamente sus circunstancias. Así, se analizó la insatisfacción que muchas sentían respecto al matrimonio, la maternidad, su ocupación como amas de casa, su irrelevancia en el ámbito laboral, etc. Especial importancia cobró el análisis de la sexualidad. Muchas mujeres heterosexuales señalaban que

no sentían placer en sus relaciones sexuales con hombres cuando no eran directamente víctimas de una sexualidad atravesada por su cosificación, dominio y violencia contra ellas. En síntesis, la tercera ola añade a la consolidación de la igualdad formal entre los sexos y a la equiparación en derechos civiles de hombres y mujeres la necesidad de impugnar las violencias, explotaciones y opresiones específicas que las mujeres sufren por el hecho de ser mujeres, es decir, por su sexo. (Valcárcel, 2018, 105).

Sin embargo, esta tercera ola feminista se enfrentará a dos momentos de reacción patriarcal a su avance (Gimeno, 2018). El primero se produce en los años 80, con el auge del neoliberalismo y el segundo tras la crisis de 2008. En los años 80, se consolida el neoliberalismo y en Europa y en Estados Unidos proliferan gobiernos conservadores y neoliberales que debilitan enormemente los Estados de Bienestar concebidos tras la II Guerra Mundial. La política neoliberal impone fuertes recortes y numerosas privatizaciones que dificultan las condiciones de vida de las clases trabajadoras. A ello se suman políticas contrarias a la igualdad entre los sexos que cuestionan los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y que frenan su incorporación al mercado laboral, promocionando, nuevamente, la maternidad como la que ha de ser su ocupación principal. En este tiempo, se impone la ideología de la maternidad intensiva, que anima a las mujeres a ser madre y a ocuparse en exclusiva, o siquiera de forma principal, de la crianza de sus hijos, al menos durante sus primeros años de vida (Hays, 1998). Así, se les recomienda la lactancia exclusiva, prolongada y a demanda; se demoniza el uso del biberón, se advierte de los perjuicios que acarrea para los menores estar distanciados de sus madres durante los primeros años, por lo que su ingreso en guarderías se señala no sólo como inoportuno sino como un auténtico peligro para ellos. En definitiva, se impone la vuelta de las mujeres al hogar en un clima hostil de políticas conservadoras, antifeministas y neoliberales que dificultan significativamente la estabilización de las mujeres en el mercado laboral y que las invita a circunscribir sus vidas, nuevamente, en el cumplimiento de los papeles de madres y esposas.

No obstante, la reclusión de las mujeres en el ámbito doméstico y de cuidados no fue tan férrea como en reacciones patriarcales anteriores. Muchas conservaron sus puestos de trabajo y, además, con todos los baches, el feminismo fue abriéndose camino sin caer en un declive tan evidente como durante la primera mitad del siglo XIX o los años posteriores a la II Guerra Mundial. A la agenda original de la tercera ola se unieron, en los 90, las vindicaciones de paridad y representación, esto es, que las mujeres ocupasen no sólo el ámbito académico, político, cultural y laboral sino también los espacios de poder y de decisión. Se pretendía, en definitiva, que dejasen de ser anecdóticos los casos de mujeres en puestos de poder para que lograsen asentarse en ellos en idéntica proporción con el otro sexo. Y logros significativos ha habido desde los años 90 en tal esfuerzo paritario (Valcárcel, 2019, 78). Sin embargo, de nuevo, la crisis económica de 2008 y las políticas privatizadoras y de recortes que la acompañaron dificultó de nuevo la estabilidad de las mujeres en el mercado laboral, ya que ellas sufrieron la mayor tasa de desempleo y fueron quienes ocuparon los trabajos más inestables y peor pagados.

En este contexto, se vuelve a reivindicar la vuelta al hogar y a la maternidad intensiva, aunque esto sólo se produzca durante los primeros años de vida de los hijos. Se argumenta que dedicarse a la crianza sin escatimar tiempo, cuidados y afecto a los menores es el mejor modo de salirse de la lógica productiva neoliberal que impide poner la maternidad, la crianza y los cuidados en el centro de la vida. Así, se encuentra transgresor y antipatriarcal dedicarse a una maternidad anticapitalista, que antepone la vida y los cuidados a adaptarse a un sistema productivo explotador que desvaloriza la maternidad y la vida misma. (Vivas, 2021; Del olmo 2018; Merino 2017) En todo caso, la retórica descrita no esconde sino la promoción, de nuevo, de una maternidad intensiva: la que siempre está presente en las etapas de reacción patriarcal.

## 5. RESULTADOS

Se confirma que, después de cada periodo de consolidación de derechos y libertades de las mujeres y de avance hacia la igualdad entre los sexos, adviene una etapa en la que dicho progreso se frena o incluso se revierte, dificultando la emancipación de las mujeres.

Además, se evidencia que en esos momentos de reacción patriarcal se endurecen los mandatos respecto a la maternidad. Resulta evidente que el patriarcado siempre ha normativizado el ejercicio de la maternidad de modo que las mujeres la ejerzan con abnegación y subordinándose al espacio doméstico y a las tareas de cuidados, lo que sin duda frustra su emancipación y la igualdad entre los sexos.

## 6. CONCLUSIONES

Siguiendo los estudios al respecto, recogidos en este trabajo, es posible afirmar que el instinto materno no existe. Muchas mujeres desean ser madres y otras muchas no. Muchas mujeres experimentan una enorme satisfacción en la maternidad y otras muchas viven maternidades que suponen una carga que las somete, sin que puedan celebrarlas como un aspecto feliz y pleno en sus experiencias vitales. Otras advierten satisfacción y ningún arrepentimiento de haber sido madres, lo que no les impide denunciar que la maternidad ha comprometido parcialmente su libertad o su bienestar. Cómo se vive la maternidad está influido por circunstancias sociales, políticas y económicas y será plena o, al menos, más agradable, cuando las mujeres la eligen por voluntad, conscientemente y en la etapa vital propicia; pero será un elemento de sumisión cuando se les imponga y además sólo puedan experimentarla desde la abnegación y la renuncia a cualquier otro proyecto vital. Como advertía Beauvoir (2016) la maternidad será una experiencia deseable y buena cuando las mujeres puedan vivirla libremente y no se perciban mutiladas y obligadas a renunciar al resto de sus ocupaciones, intereses y aspiraciones. En ese sentido, desde estas líneas, se insta a que el estado socialice la educación y cuidado de los menores con el fin de liberar a las mujeres de la sobrecarga injusta que la crianza supone para ellas.

El patriarcado siempre ha normativizado la maternidad. En sus periodos de reacción frente a los avances igualitarios recrudece su una normativa al respecto. Obliga a las mujeres a ejercerla sin libertad y renunciando a su propia vida, aunque modulan el discurso prescriptivo en función de las circunstancias. Así, tras la primera ola feminista se exigió que las mujeres se ocuparan de su papel de madres y esposas de manera sacrificada y solícita porque se entendía que ese era su deber, su función vital y social. Tras la segunda ola feminista, exigir la reclusión de las mujeres en el espacio privado-doméstico para dedicarse en exclusiva a la maternidad porque ese era su deber se tornó mucho más complicado en cuanto ya tenían reconocidos plenos derechos y libertades, es decir: la igualdad formal entre los sexos era un hecho. Entonces, se prefirió todo un ejercicio propagandístico que reforzase la idea de que la dedicación al hogar y la maternidad resultaba planamente satisfactoria,

mucho más que integrarse en el duro espacio del trabajo productivo, exigente, mal pagado y en ocasiones duro y desagradable. Se vendía el hogar como un espacio confortable y las tareas domésticas y de cuidado como siempre gratas y satisfactorias puesto que se dirigen al cuidado de la propia familia, de los propios hijos, en hogares modernizados por los electrodomésticos, cuyo uso aligeraba significativamente las tareas domésticas y con ello los esfuerzos y el tiempo que las mujeres dedicaban al hogar.

En las reacciones a la tercera ola, durante los años ochenta, se prefirió apostar por defender una maternidad intensiva en los años ochenta argumentando que era lo mejor para las madres y sus hijos. Se retomó la idea de que nadie mejor que las madres podrían ocuparse de sus propios hijos y se les invitó a centrarse de nuevo en el ejercicio de la maternidad. Posteriormente, en los años siguientes a la crisis de 2008, se vendió una vuelta a esa misma maternidad intensiva concebida en los ochenta, pero revestida con una retórica transgresora, anticapitalista e, incluso, feminista. En los últimos años, han proliferado publicaciones sobre maternidad desde una perspectiva supuestamente feminista en la que se defiende que salirse del mercado laboral, depredador, precario e insisto, para *maternar*, es decir, para dedicarse a la crianza y disfrutar de la maternidad abandonando cualquier ocupación que signifique desplazar la atención a esa crianza en beneficio de las exigencias del trabajo y el mercado. Así, la identificación, a todas luces patriarcal, del ámbito doméstico y de cuidados con lo que debe ser la ocupación central de las mujeres se disfraza de transgresión y se reactiva, esta vez como práctica feminista y antisistema, a pesar de que fomente la opresión de las mujeres y promueva que las mismas realicen gratuitamente el trabajo de cuidados, fundamental para el sostenimiento del sistema capitalista.

En síntesis, el sistema patriarcal normativiza la maternidad de modo que resulte funcional a sus objetivos. Para mantener la desigualdad entre los sexos, la dedicación exclusiva a la maternidad o la sobrecarga de las mujeres respecto al trabajo reproductivo y de cuidados resulta esencial. En consecuencia, las estrategias del patriarcado para impedir la corresponsabilidad entre los sexos en las tareas de cuidado respecto a los hijos y con ello dificultar la emancipación de las mujeres han sido

constantes. A la misma estrategia responde el empeño de circunscribir los cuidados de los menores (y personas ancianas y/o dependientes) en el ámbito doméstico y, sobre todo, realizados exclusiva o principalmente por las mujeres de la familia, sin considerar la socialización de esos cuidados, su estatalización o, si quiera, la corresponsabilidad entre hombres y mujeres para la realización de dichas tareas.

En consecuencia, si se desea consolidar la igualdad entre los sexos es imprescindible promocionar la corresponsabilidad en las tareas de cuidado facilitando la racionalización de horarios, consolidando y ampliando los permisos iguales e intransferibles y estableciendo cuantas medidas sean oportunas para que hombres y mujeres dediquen un tiempo similar a la crianza y las tareas de cuidado de menores y dependientes, al trabajo productivo y al ocio y al descanso, sin que las mujeres se vean forzadas a conciliar una doble jornada extenuante e injusta. Del mismo modo, el Estado, a través de servicios públicos de calidad y enteramente gratuitos, tales como guarderías, comedores, ludotecas, centros de estudio, etc., debe facilitar que los/as menores puedan estar recibiendo educación y cuidados óptimos para su desarrollo en el tiempo no lectivo, de modo que sus padres puedan completar su horario laboral o disponer de tiempo para otras ocupaciones. Estos servicios públicos no deben sustituir a la familia, ni ser una excusa para que padres y madres asuman jornadas extenuantes, pero sí un apoyo esencial para que la corresponsabilidad sea posible y, sobre todo, que ser madre no sea sinónimo de vivir abnegada, sin tiempo ni espacio propio, renunciando a toda ocupación laboral y a cualquier tiempo de ocio o en el que abordar el resto de las ocupaciones, intereses y relaciones vitales.

## 7. REFERENCIAS


Badinter, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX. Paidós.

Badinter, E. (2017). La mujer y la madre. La esfera de los libros.

Del Olmo, C. (2018). ¿Dónde está mi tribu? Maternidad y crianza en una sociedad individualista. Clave intelectual.

Faludi, S. (1993). Reacción: la guerra no declarada contra la mujer moderna. Anagrama.

Friedan, B. (2016). La mística de la feminidad. Cátedra.

Gimeno, B. (2018). La lactancia materna. Política e identidad. Cátedra.

González, C. (2018). Comer, amar, mamar. Guía de crianza natural. Ediciones planeta.

Hays, S. (1998). Las contradicciones culturales de la maternidad. Paidós.

Merino, P. (2017). Maternidad, igualdad y Fraternidad. Las madres como sujeto político en las sociedades poslaborales. Clave Intelectual.

Poulain de la Barre, F. (2015). De l'égalite des deux sexes. Discours physique et moral, où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés. Folio-Gallimard.

Puleo, A. H. (2012). "Contrarreforma patriarcal en nombre de la ecología" Revista Mientras tanto. 105 (1), pp. 1-6. Recuperado de: https://www.mientrastanto.org/boletin-105/notas/contrarreforma-patriarcal-en-nombre-de-la-ecologia

Rousseau, J. J. (2021). Emilio o de la educación. Alianza editorial.

Valcárcel, A. (2019). Ahora feminismo. Cuestiones cadentes y frentes abiertos. Cátedra.

Valcárcel, A. (2018). Feminismo en el mundo global. Cátedra.

Vivas, E. (2021). Mamá desobediente. Una mirada feminista a la maternidad. Capitan Swing.

Wollstonecraft, M. (2020). Vindicación de los derechos de la mujer. Penguin.

# EFECTOS DE INTERACCIÓN DEL SEXO Y TIPO DE ESTUDIOS SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL COMPROMISO ACADÉMICO EN FUTUROS DOCENTES[334]

GINÉS DAVID LÓPEZ-GARCÍA
*Universidad de Almería*

ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
*Universidad de Almería*

MARÍA CARRASCO-POYATOS
*Universidad de Almería*

RUT LÓPEZ OSCA
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo es uno de los principales factores del desarrollo y progreso de una Sociedad. Por ello, los dirigentes políticos gastan un gran porcentaje del presupuesto en la mejora del Sistema de Enseñanza (Rogero-García & Andrés-Candelas, 2014). Con el objetivo de analizar, mejorar y dirigir los procesos de cambio del sistema educativo, han surgido diversos informes e investigaciones de carácter nacional (García, 2020; Tiana-Ferrer, 2018) e internacional (Comision Europea/EACEA/Eurydice, 2015; ENQA, 2015; UNESCO, 2015). Ante los resultados de los informes y para responder los nuevos retos y cambios de la sociedad del conocimiento los sistemas educativos se

334 Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda recibida en el proyecto de investigación titulado "¿El clima motivacional empowering-disempowering que perciben los estudiantes de grado está relacionado con la intención de ser docente?" (Ref. P20_00148), financiado por el Plan Andaluz de Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) de la Junta de Andalucía y por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (Ref. PPUENTE2021/002).

encuentran en un proceso de constante transformación (Esteve, 2006; Gomendio, 2021). Por ello, existe en la literatura el debate sobre el papel que suscita el profesorado dentro del contexto educativo(Muñoz-Fernández et al., 2018). Entre los aspectos que definen el rol del profesorado, la formación constituye una gran incidencia en el posterior desarrollo de su labor docente, que junto con su experiencia forman un importante indicador de calidad educativa de un país (Coelho et al., 2011).

A pesar del objetivo de homogeneización e internacionalización a nivel europeo, actualmente existen diferencias entre los distintos sistemas de formación de profesorado (Rebolledo-Gámez, 2015). Por ello, es importante destacar la importancia de la formación inicial en promover y despertar en el profesorado en formación, una fuerte motivación para la adquisición de nuevos aprendizajes para mejorar su desempeño laboral como docentes (Rosales, 2013) Según Garcia (2011) y Tang et al. (2020), cabe resaltar, que el alumnado que durante su formación inicial en la universidad desarrolle un mayor interés profesional, conseguirá con mayor rapidez y efectividad su inserción en el mundo laboral, por el contrario, aquellos que no lo consigan serán más susceptibles al abandono de su profesión en los primeros años. Por ello, resulta de gran interés para el ámbito educativo analizar los factores predictores de resultados educativos positivos y las formas motivacionales que afectan al profesorado en formación inicial, durante su proceso formativo

### 1.1. Compromiso Académico

Entre las diferentes variables responsables de resultados educativos positivos que forman parte del proceso de formación, destaca el compromiso académico, debido a su instauración entre la literatura científica como un indicador de calidad educativa en la educación universitaria (Vilà et al., 2019). El compromiso académico, también llamado compromiso del estudiante, es un concepto complejo y pluridimensional que cambia de un marco a otro de aprendizaje (Appleton et al., 2008; Kahu, 2013; Martin et al., 2015). Schaufeli et al., (2006) definen el compromiso como un estado afectivo y mental

positivo caracterizado por altos niveles de energía, entusiasmo e inmersión de actividades en las que el tiempo pasa desapercibido. Concretamente en el ámbito educativo, el compromiso académico alude al proceso psicológico que involucra el interés, la atención y el esfuerzo que el alumnado invierte en su proceso de enseñanza (Marks, 2000). Por lo tanto, el compromiso académico hace referencia al grado en que el alumnado está motivado para aprender y progresar en el centro escolar (Libbey, 2004). Debido a su carácter multidimensional el compromiso académico está constituido por tres factores: vigor, absorción y dedicación (Schaufeli et al., 2002). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resiliencia mental durante el estudio; la dedicación, por una alta implicación de los estudiantes hacia sus tareas académicas, y la absorción se relaciona con los altos niveles de concentración que presenta una tarea. Estos factores, como manifiestan Schaufeli et al. (2002), determinan el nivel de compromiso académico de los estudiantes.

Estudiar el grado de compromiso académico de los estudiantes ha sido uno de los objetivos de muchos docentes e investigadores (Loera et al., 2013; Ross et al., 2008). La evidencia científica en el área, ha estudiado el nivel de compromiso académico en los diferentes ámbitos educativos (i.e., primaria, secundaria y universidad)(Friedman et al., 1988; Perkmann et al., 2021; Zhao et al., 2021), acentuando la importancia que este constructo tiene en el ámbito escolar. El alumnado con altos niveles de compromiso académico tendrá un mejor desempeño educativo (Oriol et al., 2016), invertirá tiempo y energía en su proceso de aprendizaje (Martin & Dowson, 2009) y tendrá una mejor adaptación a sus estudios(Merino-Tejedor et al., 2018). Por consiguiente, el alumnado comprometido académicamente con sus estudios desarrollará habilidades y destrezas para afrontar las tareas y desafíos que aparezcan durante su proceso de formación. Por el contrario, el alumnado con bajo compromiso académico tendrá altos niveles de agotamiento y altos síntomas depresivos (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Es decir, los estudiantes con menor compromiso académico gozarán de menor oportunidad para adquirir un aprendizaje de calidad. Congruentemente, estudiar los componentes del compromiso es un progreso hacia el

aumento de la calidad de la educación en el profesorado en formación, dado que se incrementaría el conocimiento y habilidades de los estudiantes (Zhao et al., 2020). En consecuencia, mejorar de la calidad de la enseñanza del profesorado en formación resultaría de gran interés para su estudio.

### 1.2. Motivación académica

La motivación ha sido considerada como uno de los factores clave necesarios para el correcto desarrollo del profesorado en formación (Urkidi-Elorrieta et al., 2020). Diversas teorías han explicado la motivación desde diferentes perspectivas. Sin embargo, la macroteoría con respaldo empírico que explica el funcionamiento de la motivación humana es la Teoría de la Autodeterminación( TAD; Deci & Ryan, 1985). La TAD ha sido aplicada con éxito en ámbitos como el laboral (Coxen et al., 2021) o el educativo (Howard et al., 2021). Concretamente, dentro del ámbito educativo ha sido estudiado en las diferentes etapas educativas (i.e., educación primaria, educación secundaria y universidad)(Kriegbaum et al., 2018; Urdan & Bruchmann, 2018), observando el amplio respaldo científico que esta tiene en este ámbito. Siguiendo los postulados de la TAD la motivación humana no debe ser tratada como un concepto unitario, sino como un concepto multidimensional(Ryan & Deci, 2000). Ryan y Deci, (2000) desarrollaron un modelo de motivación académica que se comprende en un continuo con seis estilos diferenciados (i.e., motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y amotivación), asociando un comportamiento concreto para cada forma determinada de motivación.

La motivación intrínseca se define como un deseo psicológico de representar comportamientos por el placer, la satisfacción o la emoción asociados con la representación del comportamiento en sí (Ryan & Deci, 2019). Dentro del continuo que forma el modelo compuesto por Vallerand (2000) la motivación intrínseca forma parte de un constructo global compuesto por: motivación intrínseca hacia la estimulación (el comportamiento es adoptado en función a la generación de estímulos en el trascurso de la actividad), motivación intrínseca hacia el logro (el

comportamiento se adquiere en base al placer de conseguir un nuevo logro) y motivación intrínseca hacia el conocimiento (el comportamiento se interioriza en relación al disfrute que se experimenta durante el proceso formativo). Contrariamente, la motivación extrínseca hace referencia al proceso psicológico vivido por los individuos impulsados a lograr los resultados y metas diferenciados de las satisfacción de su comportamiento propio (Ryan & Connell, 1989). La motivación extrínseca, está formada por cuatro formas de regulación organizadas en función del grado de interiorización alcanzado (Ryan & Deci, 2000). Siguiendo a Ryan y Deci (2000) encontramos regulación integrada (la conducta se adhiere coherentemente a la propia identidad y sistema de valores personales), regulación identificada (la conducta se lleva a cabo debido a la conducta del valor personal percibido sean o no comportamientos inherentemente agradables), regulación introyectada (la conducta se desarrolla como resultado de la elusión de la sensación culpa) y la regulación externa (la conducta es adoptada para evadir castigos o conseguir gratificaciones). Además, dentro del continuo de motivación se encuentra la ausencia o falta de motivación, denominada desmotivación (Vallerand, 2000). Congruentemente, Vallerand (2000) identifica al entorno como un aspecto clave en la determinación de la motivación una persona. Así, la motivación académica ha sido asociada como predictora del rendimiento académico (Kusurkar et al., 2013; Wu et al., 2020), relacionada con un aprendizaje más profundo (Levesque et al., 2004), con un mayor bienestar psicológico (Amholt et al., 2020; Vansteenkiste et al., 2005), y con altos niveles de compromiso académico (Ahn et al., 2021; Datu et al., 2018; Karimi & Sotoodeh, 2020). Como se desprende de la literatura científica previa, la motivación académica de los estudiantes relacionada con el compromiso académico (Howard et al., 2021). Por ello, y dejando clara la importancia que tiene la motivación sobre los procesos de aprendizaje, creemos que es importante analizar las formas motivacionales que actúan en el proceso de aprendizaje del profesorado en formación inicial. Sin embargo, hasta la fecha no existe evidencia científica en el ámbito que compare diferentes formas motivacionales entre el alumnado de grado y el alumnado de master de secundaria dentro del proceso de formación docente.

### 1.3. EL PRESENTE ESTUDIO

Según lo expuesto anteriormente, estudiar las formas motivacionales y el compromiso académico en profesorado en formación, resulta de interés en el ámbito educativo de la formación superior. Es conveniente destacar la escasez de estudios que han estudiado estas relaciones en el contexto educativo universitario y, además, ninguna investigación hasta nuestro conocimiento se ha centrado en analizar los posibles efectos del tipo de estudios (i.e., estudios de grado y estudios de master) y sexo sobre las dimensiones de la motivación académica y el compromiso académico de profesorado en formación inicial. Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente estudio es analizar los efectos de interacción del sexo y el tipo de estudios cursados sobre las formas motivacionales y el compromiso académico en futuros docentes.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES

El diseño del estudio fue observacional, descriptivo, transversal y no aleatorizado. La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia. Participaron 920 estudiantes en formación inicial (569 mujeres; 351 hombres) ($M_{edad}$ = 24.73; DT = 5.34) de diversas universidades andaluzas (60.8%, Grado; 39.2%, Máster en Profesorado de Educación Secundaria).

### 3.2. INSTRUMENTOS

*Motivación Académica*. Se usó la adaptación al contexto universitario español (Burgueño et al., 2017) de la *Academic Motivation Scale* (Vallerand et al., 1989). El instrumento consta de 32 ítems agrupados en cuatro reactivos por dimensión para medir los distintos tipos de motivación académica del alumnado en formación inicial: *motivación intrínseca (MI) a la estimulación de experiencias, MI al logro, MI al conocimiento, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación*. Las

respuestas son recogidas en una escala Likert entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

*Compromiso Académico*. Se usó la adaptación española para estudiantes de la *Utrecht Work Engagement Student Scale* (UWES-SS) (Schaufeli et al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems que se distribuyen en tres factores: *vigor* (6 ítems), *dedicación* (5 ítems), y *absorción* (6 ítems). Las respuestas son recogidas en una escala Likert entre 1 (*completamente desacuerdo*) y 5 (*completamente de acuerdo*). El compromiso académico se ha calculado como el promedio de los valores de los tres factores citados.

### 3.3. Procedimiento

Primero, se obtuvo el pertinente permiso de los responsables académicos del Máster en Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y de las facultades de Ciencias de la Educación. La solicitud de colaboración fue acompañada de una descripción y de los objetivos de la investigación. Se contactó con el alumnado a través de correo electrónico. Los datos se recogieron mediante un formulario on-line en el que se explicaba la importancia de la investigación, el anonimato de las respuestas, la forma de cumplimentar las escalas, que no afectarían en ningún modo a ninguna calificación, y que podía abandonar su participación en el estudio en cualquier momento. Todos los sujetos dieron su consentimiento para participar. La investigación se llevó a cabo siguiendo los postulados de la Declaración de Helsinki. Asimismo, el protocolo de la investigación contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Almería (Ref:UALBIO2020/029).

### 3.4. Análisis estadístico

El análisis de los diferentes ítems, homogeneidad, fiabilidad de cada factor (alfa de Cronbach), correlaciones y análisis multivariante de la varianza (MANOVA) 2 (sexo) x 2 (tipo de estudios) se efectuaron con SPSS v.27. También fueron calculados los estadísticos descriptivos, así como los valores de asimetría y curtosis de cada dimensión.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE CORRELACIÓN

En la Tabla 1 se pueden comprobar los descriptivos de cada dimensión. Respecto a los valores promedio, en los factores de la motivación académica se hallaron medidas moderadas, correspondiendo las más altas a la *regulación identificada* y la *MI al conocimiento*. Mientras que la más baja correspondió a la *desmotivación*. El *compromiso académico* también mostró valores moderados. Finalmente, se pueden resaltar las altas, positivas y significativas correlaciones entre las dimensiones de la motivación intrínseca, así como la *regulación integrada* y la *regulación identificada* entre sí y con los factores de la motivación intrínseca. Las correlaciones estadísticamente significativas y más altas del *compromiso académico* fueron con la *MI a la estimulación*, *MI al logro*, *MI al conocimiento* y *regulación integrada*.

***TABLA 1*** *Estadísticos descriptivos, fiabilidad y correlaciones entre las diferentes subescalas.*

| Subesclas | M | DT | Q1 | Q2 | $\alpha$ | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 MI a la estimulación | 3.17 | 1.02 | -.17 | -.57 | .85 | .75** | .67** | .67** | .41** | .60** | -.02 | -.12** | .54** |
| 2 MI al logro | 3.47 | 1.03 | -.50 | -.34 | .85 | | .71** | .73** | .53** | .69** | .08* | -.21** | .58** |
| 3 MI al conocimiento | 3.85 | .82 | -.42 | -.40 | .85 | | | .71** | .72** | .39** | .05 | -.40** | .58** |
| 4 Regulación integrada | 3.58 | 1.04 | -.54 | -.35 | .87 | | | | .58** | .53** | .06 | -.30** | .53** |
| 5 Regulación identificada | 3.96 | .79 | -.54 | -.40 | .69 | | | | | .34** | .28** | -.41** | .41** |
| 6 Regulación introyectada | 2.79 | 1.11 | .03 | -.93 | .83 | | | | | | .21** | .11** | .33** |
| 7 Regulación externa | 3.64 | .85 | -.30 | -.39 | .69 | | | | | | | .17** | .00 |
| 8 Desmotivación | 2.07 | .92 | .74 | -.02 | .73 | | | | | | | | .30** |
| 9 Compromiso académico | 3.47 | .82 | -.28 | -.09 | .90 | | | | | | | | |

* $\rho < .05$
** $\rho < .01$

Nota: M = Media; DT = Desviación típica; Q1 = Asimetría; Q2 = Curtosis.
Fuente: elaboración propia

Respecto a la consistencia interna, aunque dos dimensiones mostraron valores de fiabilidad (alfa de Cronbach) <.70 (i.e., .69; *regulación identificada* y *regulación externa*), se pueden considerar marginalmente aceptables (Taylor et al., 2008) dado el pequeño número de ítems de cada factor.

### 4.2. Análisis multivariante

Con objeto de comprobar los efectos de interacción del sexo y el tipo de estudios sobre las variables estudiadas, se llevó a cabo un análisis multivariante [MANOVA 2 x 2 (sexo x tipo de estudios)] en el que el sexo y el tipo de estudios (i.e., grado, máster) actuaron como variables independientes, y como variables dependientes los factores de la motivación y el compromiso académicos. Se examinó la homogeneidad de la covarianza con el test M de Box; fue rechazada la hipótesis nula de ajuste de los datos (M de Box = 351.74, $F = 2.56$, $p < .001$). Por ello, se atendieron las sugerencias de Tabachnick y Fidell, (2019) de usar la Pillai's Trace en lugar de la Lamba de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El contraste multivariado no mostró diferencias significativas y efectos de interacción entre las dos variables independientes (i.e., sexo x tipo de estudios) (Pillai's Trace = 0.01, $F_{(9, 908)} = 0.96$, $p = .471$). Sí se hallaron diferencias significativas según la variable sexo (Pillai's Trace = 0.43; $F_{(9, 908)} = 4.58$; $p < .001$; $d = 0.424$; potencia observada = .999) y tipo de estudios (Pillai's Trace = 0.30; $F_{(9, 908)} = 43.17$; $p < .001$; $d = 1.309$; potencia observada = 1.00). Los tamaños del efecto -*effect size*- (*d*) y la *potencia observada* muestran diferencias altas, sobre todo en la variable tipo de estudios.

Según la variable sexo, las pruebas de los efectos intersujetos mostraron diferencias significativas en la *MI al logro*, *desmotivación* y *compromiso académico* (Tabla 2); las mujeres mostraron promedios más altos en la *MI al logro* y en el *compromiso académico*. En el caso de la *desmotivación*, los varones presentaron valores medios superiores.

***TABLA 2*** *Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y tipo de estudios).*

| | Sexo | | | | | | | Tipo de estudios | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hombre | | Mujer | | | | | Grado | | Máster | | | | |
| Subescalas | M | DT | M | DT | F | p | d | M | DT | M | DT | F | p | d |
| 1 MI estimulación | 3.10 | .99 | 3.22 | 1.05 | .11 | .744 | .000 | 3.45 | .89 | 2.75 | 1.08 | 104.07 | .000 | .674 |
| 2 MI logro | 3.25 | 1.06 | 3.61 | .99 | 11.21 | .001 | .220 | 3.75 | .90 | 3.04 | 1.08 | 94.45 | .000 | .640 |
| 3 MI al conocimiento | 3.76 | .79 | 3.91 | .84 | 2.30 | .130 | .110 | 3.99 | .77 | 3.63 | .85 | 34.56 | .000 | .387 |
| 4 Regulación integrada | 3.46 | 1.02 | 3.65 | 1.05 | .39 | .533 | .000 | 3.89 | .84 | 3.11 | 1.14 | 126.92 | .000 | .746 |
| 5 Regulación identificada | 3.90 | .78 | 4.00 | .80 | 1.86 | .174 | .090 | 4.01 | .78 | 3.89 | .81 | 4.40 | .036 | .142 |
| 6 Regulación introyectada | 2.61 | 1.12 | 2.89 | 1.09 | 3.05 | .081 | .110 | 3.12 | 1.00 | 2.26 | 1.08 | 134.44 | .000 | .766 |
| 7 Regulación externa | 3.69 | .84 | 3.61 | .85 | .05 | .832 | .000 | 3.48 | .80 | 3.89 | .86 | 48.80 | .000 | .464 |
| 8 Desmotivación | 2.19 | .96 | 2.00 | .89 | 5.32 | .021 | .155 | 2.00 | .90 | 2.18 | .95 | 4.62 | .032 | .142 |
| 9 Compromiso académico | 3.34 | .83 | 3.56 | .80 | 11.29 | .001 | .220 | 3.52 | .78 | 3.40 | .88 | 2.07 | .150 | .090 |

* ρ < .05
** ρ < .01

Nota: M = Media; DT = Desviación típica; d = d de Cohen.
Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta el tipo de estudios (Tabla 2), los efectos intersujetos mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones de la *motivación académica*, pero no en el caso del *compromiso académico*. Se pueden resaltar, asimismo, los altos valores de tamaño del efecto. Los estudiantes de grado mostraron valores promedios significativamente más altos que el alumnado de máster en *MI a la estimulación*, *MI al logro*, *MI al conocimiento*, *regulación integrada*, *regulación identificada* y *regulación introyectada.* Por otro lado, los estudiantes de máster presentaron valores significativamente más altos de *regulación externa* y de *desmotivación*.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo presente estudio fue analizar los efectos de interacción del sexo y el tipo de estudios cursados sobre la motivación y el compromiso académico en una muestra de profesorado en formación inicial. Los

principales resultados de este estudio muestran como existen diferencias entre la variable sexo en su relación con los diferentes tipos de motivación y el compromiso académico. Además de existir diferencias significativas, con altos valores de tamaño del efecto, entre los estudiantes del grado y los estudiantes del master de profesorado.

Los resultados han mostrado diferencias significativas en algunas formas de motivación y el compromiso académico entre diferentes sexos. En primer lugar, las mujeres obtuvieron altos valores de motivación intrínseca hacia el logro, mientras que los hombres obtuvieron valores más altos de desmotivación. Estos hallazgos se encuentran en consonancia con los estudios de Naz et al. (2020) al encontrar más conductas motivadas intrínsecamente en las mujeres que en los hombres. Esto puede deberse a la vinculación que tiene el género como categoría social y cultural, en el mundo educativo (Beg et al., 2021). Por ello, debido a la trascripción social de la mujer en la escuela, tendría explicación la mayor presencia de la mujer en comparación con la de los hombres en el ámbito de la docencia (Azman, 2013). Es decir, el papel de la mujer estaría tradicionalmente reconocido en el ámbito educativo y podría desarrollar un estado de pertenencia con el futuro trabajo, incrementando así los valores de compromiso y motivación intrínseca hacia el logro. Además, en el presente estudio también se han encontrado valores promedios más altos de compromiso académico en mujeres. Este resultado se corrobora los descubrimientos de una gran cantidad de trabajos previos en este campo (Driessen & van Langen, 2013; Kim & Corcoran, 2017; Lane et al., 2012). Así, estudios como los de Kessels et al. (2014) y Tison et al. (2011) demuestran valores promedio más altos de compromiso académico en hombres que en mujeres. Esto puede deberse al importante rol de la identidad de género, creada socialmente para las carreras de docencia (Kessels et al., 2014). Como consecuencia, el profesorado en formación femenino estará más comprometido académicamente con sus estudios.

Los hallazgos de la presente investigación también reflejan diferencias significativas en las magnitudes de la motivación entre alumnado de grado y alumnado de master. Concretamente en los estudiantes de grado,

fueron más altos los promedios en los factores motivacionales de carácter intrínseco (MI hacia la estimulación, MI hacia el logro y MI hacia el conocimiento) y en todas las formas de regulación menos autodeterminadas (regulación integrada, regulación identificada y regulación introyectada), excepto la regulación externa. Por otro lado, el alumnado proveniente del master de secundaria tiene valores promedios más altos en desmotivación y regulación externa. Estos hallazgos están en consonancia con los de Burgueno et al. (2018) al presentar altos valores de regulación externa y desmotivación. Sin embargo, contrariamente a descubrimientos anteriores (Burgueno et al., 2018), los valores de motivación más intrínsecos e incluso los valores de las regulaciones externas son bajos, siendo más altos los del alumnado de grado. Una posible explicación puede deberse a la relación significativa entre la edad y el grado motivacional que desarrolle, siendo el alumnado más joven en los que se encuentra valores más altos de motivación intrínseca (Muñoz-Fernández et al., 2018). Otra posible explicación para ello, puede deberse al aumento de la carga lectiva en sus carreras educativas al tener que cursar un año de master (Rebolledo Gámez, 2015), lo que explicaría esta diferencia motivacional. Este proceso de alargamiento de la vida estudiantil al tener que cursar 5 años en vez de 4, podría reflejar valores más altos de regulación externa y desmotivación al captar este proceso como un mero trámite. Así, este distanciamiento existente entre la formación teórica ofrecida por este programa de formación y la auténtica realidad educativa de los centros españoles de educación secundaria podría explicar los valores de insatisfacción (Muñiz-Rodríguez et al., 2016).

Este trabajo es el primero en estudiar la interacción de los factores motivacionales y el compromiso académico según el sexo y tipo de estudios relacionados en una muestra de profesorado en formación inicial. Además, aporta conocimiento sobre qué dimensiones de la motivación académica influyen en estudiantes procedentes del grado (Educación Primaria, Educación Infantil y Educación Física) y procedentes del master de profesorado en Educación Secundaria. Por otro lado, este estudio también presenta importantes limitaciones, como por ejemplo el difícil acceso a la muestra, la menor participación de

varones en relación a mujeres y el uso exclusivo de escalas para la medición de las variables. Otro factor limitante, se debe al diseño trasversal de la investigación, no permitiendo asociaciones de carácter causal entre las variables. Por ello, futuros estudios deberían investigar con carácter longitudinal las relaciones aquí tratadas para poder comprender como fluctúan estas mismas variables durante el desarrollo del proceso de formación.

## 6. CONCLUSIONES

Por último, como resultado del análisis estadístico previo se desprenden las diversas conclusiones del presente estudio. Uno de los hallazgos más destacables hace referencia a los valores medios más altos de motivación intrínseca hacia el logro y el compromiso académico en mujeres. Además, se observa las diferencias significativas mostradas entre profesado de formación de grado y master. Destaca en los estudiantes de grado, los altos promedios en los factores de motivación intrínseca y en todas las formas de regulación menos autodeterminadas, excepto la regulación externa. Por último, se desprende los altos valores medios de regulación externa y desmotivación que tiene el profesorado en formación inicial procedente del master de profesorado en educación secundaria.

## 7. REFERENCIAS

Ahn, I., Chiu, M. M., & Patrick, H. (2021). Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. Contemporary Educational Psychology, 64(January), 101950. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101950

Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological Well-Being and Academic Achievement among School-Aged Children: a Systematic Review. Child Indicators Research, Vol. 13, pp. 1523–1548. https://doi.org/10.1007/s12187-020-09725-9

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. Psychology in the Schools, 45(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. European Journal of Teacher Education, 36(1), 113–130. https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678483

Beg, S., Fitzpatrick, A., & Lucas, A. M. (2021). Gender Bias in Assessments of Teacher Performance. AEA Papers and Proceedings, 111, 190–195. https://doi.org/10.1257/pandp.20211126

Burgueno, R., Cicilia, Á., & Medina- Casaubon, J. (2018). Motivación educativa del profesorado de educación secundaria durante su periodo de formación inicial docente. Educação Formação, 3(7 jan/abr), 03–15. https://doi.org/10.25053/redufor.v3i7.167

Burgueño, R., Sicilia, Á., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibáñez, M., & Lirola, M. J. (2017). Revisión de la escala de motivación educativa. Inclusión de la regulación integrada para medir la motivación en la formación inicial del profesorado. Anales de Psicologia, 33(3), 670–679. https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.249601

Coelho, E., Oller Badenas, J., & Serra Bonet, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. Revista d'Innovació Educativa, 61(61), 52–61. Retrieved from https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8530/Repensando-formacion-inicial.pdf?sequence=1

Comision Europea/EACEA/Eurydice. (2015). La educación y formación de adultos en Europa. Ampliar el accseo a las oportunidades de aprendizaje. informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Union Europea. 153. Retrieved from https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/informe-eurydice-la-educacion-y-formacion-de-adultos-en-europa-ampliar-el

Coxen, L., van der Vaart, L., Van den Broeck, A., & Rothmann, S. (2021). Basic Psychological Needs in the Work Context: A Systematic Literature Review of Diary Studies. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698526

Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2018). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. Journal of Positive Psychology, 13(3), 260–270. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. Journal of Research in Personality, 19(2), 109–134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Driessen, G., & van Langen, A. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? International

Review of Education, 59(1), 67–86. https://doi.org/10.1007/s11159-013-9352-6

ENQA. (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area DG Education and Culture. Brussels, Belgium.

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europaperfil, tendencias y problemática : La formación inicial : [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. Revista de Educacion, (340), 19–40. Retrieved from http://www.ub.edu/obipd/PDF docs/Formació Inicial/Educació Secundaria/Publicacions/La profesión docente en Europa perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Esteve, J. M.pdf

Friedman, D. L., Cancelli, A. A., & Yoshida, R. K. (1988). Academic engagement of elementary school children with learning disabilities. Journal of School Psychology, 26(4), 327–340. https://doi.org/10.1016/0022-4405(88)90041-6

García, C. N. (2020). What educational pact do we need in Spain to fulfill the indicators of et 2020? Revista Espanola de Educacion Comparada, (36), 74–97. https://doi.org/10.5944/REEC.36.2020.26132

Garcia Ripa, M. I. (2011). Estudio sobre las metas de elección de carrera en los estudiantes que ingresan a la Pontificia Universidad Católica Argentina. 1–33. Retrieved from https://nanopdf.com/download/estudio-sobre-las-metas-de-eleccion-de-carrera-en-los-estudiantes_pdf

Gomendio, M. (2021). Spain: The evidence provided by International large-scale assessments about the Spanish Education System: Why nobody listens despite all the noise. In Improving a Country's Education (pp. 175–201). Springer, Cham.

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. Perspectives on Psychological Science, 16(6), 1300–1323. https://doi.org/10.1177/1745691620966789

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2020). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. Teaching in Higher Education, 25(8), 959–975. https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775

Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity.

Educational Research, 56(2), 220–229. https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916

Kim, E., & Corcoran, R. P. (2017). How engaged are pre-service teachers in the United States? Teaching and Teacher Education, 66, 12–23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.020

Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (2018). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. Educational Research Review, 25, 120–148. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001

Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. Advances in Health Sciences Education, 18(1), 57–69. https://doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3

Lane, K. A., Goh, J. X., & Driver-Linn, E. (2012). Implicit Science Stereotypes Mediate the Relationship between Gender and Academic Participation. Sex Roles, 66(3–4), 220–234. https://doi.org/10.1007/s11199-011-0036-z

Levesque, C., Stanek, L. R., Zuehlke, A. N., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. Journal of Educational Psychology, 96(1), 68–84. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68

Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. Journal of School Health, 74(7), 274–283. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

Loera, G., Nakamoto, J., Oh, Y. J., & Rueda, R. (2013). Factors that Promote Motivation and Academic Engagement in a Career Technical Education Context. Career and Technical Education Research, 38(3), 173–190. https://doi.org/10.5328/cter38.3.173

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. American Educational Research Journal, 37(1), 153–184. https://doi.org/10.3102/00028312037001153

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. Review of Educational Research, 79(1), 327–365. https://doi.org/10.3102/0034654308325583

Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L. E., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. Learning

and Individual Differences, 38, 26–35. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.014

Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). Career Adaptability Mediates the Effect of Trait Emotional Intelligence on Academic Engagement. Revista de Psicodidactica, 23(2), 77–85. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001

Muñiz-Rodríguez, L., Velázquez, P. A., Muñiz, L. J. R., & Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? Revista de Educacion, 2016(372), 111–132. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317

Muñoz-Fernández, G. A., Rodríguez-Gutiérrez, P., & Luque-Vílchez, M. (2018). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. Educación XX1, 22(1), 71–92. https://doi.org/10.5944/educxx1.20007

Naz, S., Shah, S. A., & Qayum, A. (2020). Gender Differences in Motivation And Academic Achievement: A Study Of the University Students of KP, Pakistan. Global Regional Review, V(I), 67–75. https://doi.org/10.31703/grr.2020(V-I).09

Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. Frontiers in Psychology, 7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01243

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. Research Policy, 50(1), 104114. https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114

Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Revista Española de Educación Comparada, 0(25), 129. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787

Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2014). Family and state spending on education in Spain: Differences between public and publicly-funded private educational institutions. Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas, 147(1), 121–132. https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121

Rosales López, C. (2014). Competencias especificas curriculares que ha de adquirir el estudiante del titulo de grado de maestro. Profesorado, 17(3), 73–90. Retrieved from https://digibug.ugr.es/handle/10481/30059

Ross, D. D., Bondy, E., Bondy, E., & Hambacher, E. (2008). Promoting Academic Engagement through Insistence: Being a Warm Demander.

Childhood Education, 84(3), 142–146. https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10522992

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of Personality and Social Psychology, 57(5), 749–761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. University of Dar Es Salaam Library Journal, 13(1), 04–19. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). Motivation Science, 5(4), 291–294. https://doi.org/10.1037/mot0000128

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. Educational and Psychological Measurement, 66(4), 701–716. https://doi.org/10.1177/0013164405282471

Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Barker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33(5), 464–481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005003

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). Using Multivariate Statistics 7th Edition. In Pearson. Retrieved from https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Tabachnick-Using-Multivariate-Statistics-7th-Edition/PGM2458367.html

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y., & Cheng, M. M. H. (2020). Millennial generation preservice teachers' intrinsic motivation to become a teacher, professional learning and professional competence. Teaching and Teacher Education, 96, 103180. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103180

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. Journal of Sport and Exercise Psychology, 30(1), 75–94. https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75

Tiana-Ferrer, A. (2018). Thirty years of school evaluation in Spain. Educacion XX1, 21(2), 17–36. https://doi.org/10.5944/educXX1.21419

Tison, E. B., Bateman, T., & Culver, S. M. (2011). Examination of the gender–student engagement relationship at one university. Assessment & Evaluation in Higher Education, 36(1), 27–49. https://doi.org/10.1080/02602930903197875

UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000245656

Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. European Psychologist, 18(2), 136–147. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143

Urdan, T., & Bruchmann, K. (2018). Examining the Academic Motivation of a Diverse Student Population: A Consideration of Methodology. Educational Psychologist, 53(2), 114–130. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1440234

Urkidi Elorrieta, P., Losada Iglesias, D., López Ramos, V., & Yuste Tosina, R. (2020). El acceso a la formación inicial del profesorado y la mejora de la calidad docente. Revista Complutense de Educación, 31(3), 353–364. https://doi.org/10.5209/rced.63476

Vallerand, R. J. (2000a). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Psychological Inquiry, 11(4), 312–318. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2001-03012-012

Vallerand, R. J. (2000b). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. Psychological Inquiry, 11(4). Retrieved from http://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1528332

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Canadian Journal of Behavioural Science, 21(3), 323–349. https://doi.org/10.1037/h0079855

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. Child Development, 76(2), 483–501. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x

Vilà, R., Aneas, A., Rubio, M. J., & Freixa, M. (2019). The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance. Moving Away from the Regulatory Approach. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 17(2), 107. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006

Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. Medical Education Online, 25(1). https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964

Zhao, Y., Zheng, Z., Pan, C., & Zhou, L. (2021). Self-Esteem and Academic Engagement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690828

Zhao, Z., Broström, A., & Cai, J. (2020). Promoting academic engagement: university context and individual characteristics. The Journal of Technology Transfer, 45(1), 304–337. https://doi.org/10.1007/s10961-018-9680-6

# PREDICCIÓN DE LA SATISFACCIÓN Y FRUSTRACIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS SOBRE EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO EN PROFESORADO EN FORMACIÓN[335]

ANTONIO GRANERO-GALLEGOS
*Universidad de Almería*

GINÉS DAVID LÓPEZ-GARCÍA
*Universidad de Almería*

MARÍA CARRASCO-POYATOS
*Universidad de Almería*

RUT LÓPEZ OSCA
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

El auge y progreso de una sociedad depende del sistema educativo del país (López García & Durán Romero, 2021). El objetivo de desarrollo 4 (ODS4) propuesto por la UNESCO para la Agenda 2030 aboga por asegurar una educación equitativa, de calidad para promover oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2015, 2017). Dentro de los diferentes parámetros existentes para medir la aptitud, destaca en la literatura científica como un indicador de calidad educativa el proceso educativo del profesorado en formación (Pascual Barrio, 2006). Así, diversos autores, como Muñiz-Rodríguez et al. (2016), indican que una adecuada preparación e intervención profesional

335 Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la ayuda recibida en el proyecto de investigación titulado "¿El clima motivacional empowering-disempowering que perciben los estudiantes de grado está relacionado con la intención de ser docente?" (Ref. P20_00148), financiado por el Plan Andaluz de Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) de la Junta de Andalucía y por el Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (Ref. PPUENTE2021/002).

constituyen factores relevantes para el buen funcionamiento del sistema educativo.

A pesar de la relevancia existente en la literatura de una formación docente de calidad, actualmente el profesorado debe estar a la altura de los nuevos retos y adversidades del sistema educativo (López, 2019; Manzano-Sánchez et al., 2021). Son diversos los autores que han enfatizado la necesidad de desarrollar programas de formación docente que mejoren las habilidades y destrezas de los futuros docentes con el objetivo de minimizar el impacto producido entre el proceso de formación y el desempeño de la profesión (Meeus et al., 2018; Muñiz-Rodríguez et al., 2021; Sumantri et al., 2018). Sin embargo, durante el proceso de enseñanza el alumnado puede no poseer suficientes estrategias o destrezas para desarrollar las exigencias que el proceso formativo les requiere, produciéndose así una disminución en la confianza en sí mismo y desarrollando un bajo rendimiento académico (Demanet & Van Houtte, 2019; Lozano Treviño & Maldonado Maldonado, 2019; Martin, 2011; Van Canegem et al., 2021). Congruentemente, diversos autores han tenido en cuenta el papel que tiene la mejora de variables psico-didácticas como el autoconcepto en el desarrollo de un mayor desempeño de los estudiantes y como predictor de resultados educativos positivos (Susperreguy et al., 2018; Wu et al., 2021).

### 1.1. Autoconcepto académico

Tradicionalmente, el autoconcepto ha sido situado como una de las variables psicológicas en el ámbito educativo responsable del rendimiento académico (Marsh & Craven, 2006; Ozgen, 2013). En la actualidad, la evidencia científica ha estudiado la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto, exponiendo la importancia que tiene en el ámbito educativo para la predicción de resultados educativos positivos, incluso en la formación del profesorado (Amoah et al.,2021; Bhati, 2021). El autoconcepto ha sido definido como un esquema organizado que contiene episodios y memorias semánticas sobre el yo, y que a su vez controla el procesamiento del yo (Kihlstrom & Cantor, 1984). Es decir, el autoconcepto hace referencia al conjunto

de rasgos y cualidades que una persona se atribuye a sí misma, otorgando un aspecto o representación cognitiva propia. Por ello, la evidencia científica en el ámbito determina que el autoconcepto está formado por una estructura multidimensional (Craven & Marsh, 2008). Concretamente, el individuo se define académicamente (autoconcepto académico), físicamente (autoconcepto físico), socialmente (autoconcepto social) y emocionalmente (autoconcepto emocional). El autoconcepto académico se define como la percepción del estudiante sobre sus propias habilidades dentro del contexto escolar (Bakadorova & Raufelder, 2020). En consecuencia, el autoconcepto académico es la representación mental que el alumnado hace de su persona, implicando aspectos autodescriptivos y autoevaluativos sobre su habilidades académicas (Brunner et al., 2010; Marsh et al., 2016).

La evidencia científica en el ámbito educativo ha investigado la evolución del proceso de formación del autoconcepto (Onetti et al., 2019). Aunque existe controversia en el ámbito, algunos autores, como Demo (1992), exponen que el desarrollo del autoconcepto se forma gradualmente hasta la adolescencia temprana (11-12) donde empieza su decremento hasta la llegada de la adolescencia media (15-16). Concretamente, autores como González y Tourón (1992) registran un descenso similar en este periodo de la adolescencia, junto con un incremento posterior. Así, García y Musitu (1999) encontraron una fluctuación decreciente en la formación del autoconcepto entre el nivel de secundaria y bachillerato, produciéndose un aumento en el desarrollo universitario de los estudiantes. Sin embargo, siguiendo el modelo de BFLPE (Big-Fish-Little-Pond Effect; ver Marsh, 1987), un modelo que explica la influencia del entorno educativo en el autoconcepto, este se desarrollaría en primaria y alcanza su máximo valor en secundaria (Fang et al., 2018). Como muestra la evidencia científica, el proceso de formación del autoconcepto es un periodo sensible que condiciona la creación del autoconcepto, condicionando así su influencia en la etapa universitaria (Tan, 2019).

Además de la importancia que tiene el autoconcepto académico sobre el rendimiento escolar (Cvencek et al., 2018; Susperreguy et al., 2018), también ha sido estudiada su relación con otras variables psico-

educativas. Por ejemplo, McInerney et al. (2012) encontró que el autoconcepto predecía positivamente las estrategias de aprendizaje en estudiantes de inglés. Asimismo, Garaigordobil y Durá (2006) encontraron que los estudiantes con alto autoconcepto académico encontraron un número reducido de conductas disruptivas y un mayor número de conductas sociales positivas. El alumnado con un alto concepto académico suele ser más cooperativo y persistente en entornos académicos (Hay et al., 1998). El estudio de las variables predictoras del autoconcepto académico ha derivado su análisis hasta los factores motivacionales autodeterminados. La evidencia científica ha hallado la existencia de una relación negativa con la amotivación y una relación positiva con los factores motivacionales más intrínsecos (Isiksal, 2010; Méndez-Giménez et al., 2017). Asimismo, diversos autores, como Fraguela-Vale et al. (2020) y Garn y Shen (2015), han estudiado la relación de las necesidades psicológicas básicas con algunas dimensiones del autoconcepto, encontrando en ellas un alto predictor del autoconcepto.

### 1.2. Necesidades psicológicas básicas

Una de las teorías con gran evidencia empírica durante las últimas décadas que explica el proceso comportamental y motivacional inherente a la conducta es la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985). Englobada dentro del marco de la TAD, se encuentra la teoría de las necesidades psicológicas básicas (NPB) que elabora el concepto de necesidades psicológicas y su relación con el bienestar del individuo. La teoría de las necesidades psicológicas básicas explica que los individuos, de manera innata, dependen de ciertos elementos personales y sociales para el correcto desarrollo adaptativo, estos elementos se denominan como necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000). Por ello, la teoría de la NPB asume que para que los individuos funcionen y se desarrollen de manera óptima, deben de satisfacerse las necesidades psicológicas (Deci & Ryan, 1991, 2000).

La teoría de las NPB estableció la existencia de tres necesidades psicológicas básicas del individuo: autonomía, competencia y relación con los demás (Deci & Ryan, 1985). La autonomía hace referencia a los

aspectos de autogestión y regulación del comportamiento, correspondientes a la necesidad de decidir sobre las actividades y el comportamiento propio. La competencia está relacionada con la necesidad de experimentar eficacia y confianza al realizar ciertas actividades y obtener resultados óptimos. Y la necesidad de relación se manifiesta como la necesidad de obtener una relación positiva con los demás, ser aceptado y sentirse integrado en el grupo (Ryan & Deci, 2017). Sin embargo, recientemente la novedad ha sido aceptada como una necesidad psicológica más dentro de la TAD (González-cutre et al., 2016). La novedad ha sido definida como necesidad de percibir algo que no se ha experimentado con anterioridad o que difiere de la rutina diaria de un individuo (González-cutre et al., 2016). Por tanto, la satisfacción de estas necesidades psicológicas desarrollan el correcto funcionamiento de las propensiones naturales para el crecimiento y la integración, así como el desarrollo social y bienestar personal (Deci & Ryan, 2000, 2008). Por el contrario, la frustración de las necesidades psicológicas básicas produce falta de motivación, ausencia de compromiso y un menor bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2017).

No obstante, a la hora de considerar la manera en la cual la persona percibe las distintas experiencias personales en un determinado contexto, la TAD distingue entre la percepción de satisfacción y percepción de frustración de las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000; Trigueros et al., 2019). Según los postulados de la TAD, cuando el entorno de aprendizaje satisfaga las cuatro necesidades psicológicas de los estudiantes, se comprometerán con el proceso de enseñanza. Como afirman Conesa y Duñabeitia (2021), cuando se satisfaga la necesidad de autonomía los estudiantes experimentarán una autorregulación del comportamiento hacia el ámbito escolar. En relación con la necesidad de competencia los alumnos se perciben a sí mismos capaces de abordar con éxito las exigencias del ámbito escolar. Por otro lado, cuando se satisfaga la necesidad de relación, los estudiantes tendrán una buena relación con el profesorado y con los compañeros del centro educativo. Finalmente, los alumnos que sientan la necesidad de novedad satisfecha percibirán un desarrollo innovador de la forma de abordar los contenidos que estudiar. En consecuencia, cuando las

necesidades de los estudiantes se encuentren satisfechas, se involucrarán en su propio aprendizaje (Niemiec & Ryan, 2009). Contrariamente, el individuo percibe que sus necesidades básicas están siendo frustradas cuando considera que la posibilidad de satisfacer las necesidades está siendo obstaculizada de forma activa (Bartholomew et al., 2011). En este sentido, la frustración de la necesidad de autonomía provocará una coerción en el comportamiento de los estudiantes en el ámbito escolar. En relación a la frustración de la competencia los alumnos no se sentirán capaces de abordas las exigencias del sistema escolar. Por otro lado, cuando la necesidad de relación se encuentre frustrada el estudiante se sentirá rechazado y excluido de las de las actividades escolares por parte de sus semejantes. Finalmente, el alumnado que sienta la necesidad de novedad frustrada percibirá una ausencia de contenido innovador en su desarrollo escolar.

En las últimas décadas, la evidencia científica ha mostrado un alto interés sobre el estudio de las NPB en el ámbito educativo (Levesque-Bristol et al., 2020). Su análisis se ha basado principalmente en la relación de la satisfacción o la frustración de la NPB sobre diversos marcadores de resultados educativos. Por ejemplo, la satisfacción de las NPB se ha relacionado con el rendimiento académico, la adaptación al aula, la vitalidad, la motivación y el compromiso académico (Buzzai et al., 2021; Jang et al., 2009; Molinari & Mameli, 2018; Niemiec & Ryan, 2009). Como se ha mostrado con anterioridad, la relación de las NPB con el autoconcepto físico han sido ampliamente estudias (Fraguela-Vale et al., 2020; Padial-Ruz et al., 2020; Valero-Valenzuela et al., 2021). Sin embargo, a pesar de haberse estudiado los factores condicionales del autoconcepto académico, en la literatura no se le ha prestado suficiente atención a que necesidades psicológicas se relacionan con el autoconcepto académico y, por ello, resulta de gran interés el estudio.

### 1.3. El presente estudio

Teniendo en cuenta lo expuesto con anterioridad, en el presente estudio se aborda la relación predictiva de la satisfacción y frustación de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico. Es

conveniente destacar que ningun estudio hasta el momento ha abordado estas relaciones en el contexto educativo universitario y, además, ninguna investigación, hasta nuestro conocimiento se ha centrado en estudiar profesorado en formación incial. Lo expuesto, vinculado a que el presente estudio incorpora la novedad como necesidad psicológica básica estudiando cómo influye su satisfacción y frustración, supone una innovadora aportación y contribuye a paliar este vacío en la literatura científica. Por consiguiente, el objetivo del estudio es analizar los efectos de predicción de las dimensiones de la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico en profesorado en formación inicial. Se establecen las siguientes hipótesis:

- La satisfacción de la autonomía, competencia, relación con los demás, y novedad predicen positivamente el autoconcepto académico (H1).
- La frustración de la autonomía, competencia, relación con los demás, y novedad predicen negativamente el autoconcepto académico (H2).

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

El diseño del estudio fue observacional, descriptivo, transversal y no aleatorizado. La muestra estuvo formada por alumnado universitario de varias universidades andaluzas. Los datos fueron recabados al final del curso 2020/2021. Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: (i) ser estudiante de Máster del Profesorado en Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas o estudiante de Grado universitario (estudio presencial) dedicado a la formación inicial de maestros; como criterios de exclusión se tuvieron en cuenta: (i) no dar el consentimiento para el uso de datos en el estudio; (ii) no rellenar completamente el formulario de recopilación de datos.

### 2.2. Participantes

Tomaron parte un total de 332 estudiantes de Máster en Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (176 mujeres; 155 hombres; 1 respondió como "otro") de varias universidades andaluzas con edades comprendidas entre 18 y 48 años ($M$ = 24.49; $DT$ = 4.76). No hubo valores perdidos.

### 2.3. Instrumentos

*Satisfacción Necesidades Psicológicas Básicas*. Se usó la versión adaptada al contexto educativo español (León et al., 2011) de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (SNPB). La escala está compuesta por 15 ítems que miden la satisfacción de autonomía (cinco ítems) (e.g., "Me sentía libre en mis decisiones"), de competencia (cinco ítems) (e.g., "Tengo muchas posibilidades de demostrar de qué soy capaz"), y relación con los demás (cinco ítems) (e.g., "Me siento a gusto con los demás"). Además, se intercalaron los cinco ítems (e.g., "Con frecuencia siento que hay novedades para mí") de la escala de satisfacción de la novedad (González-Cutre et al., 2020), con los ítems de la SNPB. Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

*Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas*. Se utilizó la versión adaptada al contexto educativo español (Cuevas, Sánchez-Oliva, Bartholomew, Ntoumanis, & García-Calvo, 2015) de la Escala de Frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas (FNPB). La escala se compone de 12 ítems que miden la frustración de autonomía (cuatro ítems, e.g., "Me siento impedido para tomar decisiones respecto a las tareas que realize"), competencia (cuatro ítems, e.g., "Hay veces en las que dicen cosas que me hacen sentir incompetente"), y relación con los demás (cuatro ítems, e.g., "Me siento rechazado por los que me rodean"). Además, se intercalaron los ítems de la frustración de la novedad (González-Cutre et al., 2020), con los ítems de la FNPB Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

*Autoconcepto Académico*. Se utilizó la versión española de Granero-Gallegos et al. (2021) de la escala para medir el autoconcepto académico en estudiantes universitarios. La escala se compone de un total de seis

ítems que miden la *confianza académica* (tres ítems, e.g., "Puedo seguir el desarrollo de las clases con facilidad") y el *esfuerzo académico* (tres ítems, e.g., "Estudio mucho para mis exámenes"). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert con rango entre 1 (completamente en desacuerdo) y 7 (*completamente de acuerdo*).

### 2.4. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con las personas responsables de las Facultades de Ciencias de la Educación y Máster del Profesorado en Educación Secundaria, para solicitar su colaboración en el estudio. Para tomar parte en el estudio, los investigadores contactaron con los estudiantes por email. Se recabaron los datos con un formulario on-line a final del curso académico 2020/2021. En el formulario se explicaba la importancia de la investigación, el anonimato de las respuestas, la forma de cumplimentar la escala, y que se podía abandonar su participación en cualquier momento. Todos los estudiantes dieron su consentimiento para ser incluidos en la investigación. El estudio se llevó a cabo según la Declaración de Helsinki y el protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería (Ref: UALBIO2021/009).

### 2.5. Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores de la SNPB, FNPB y autoconcepto académico, así como la asimetría, curtosis, alfa de Cronbach (α), y correlación entre dimensiones. Estos cálculos fueron llevados a cabo con SPSS v.27. Los efectos de predicción de la satisfacción de competencia, autonomía, relación con los demás y novedad, así como de la frustración de la competencia, autonomía, relación con los demás y novedad, sobre el autoconcepto académico, se analizaron mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) desarrollado con AMOS v.25. El ajusté del modelo se testó según diferentes índices de bondad de ajuste: valores de la ratio $\chi^2$/gl, CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker–Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con su intervalo de confianza del 90%(IC), SRMR (*Standardized Root Mean Square*

*Residual*). Se consideran aceptables valores < 5.0 en la ratio $\chi^2$/gl, valores de CFI y TLI > .90, de RMSEA <.08, y de SRMR < .08 (Hu & Bentler, 1998). Se consideran aceptables valores de fiabilidad > .70 (Hair et al., 2018).

En el modelo se establecieron las siguientes relaciones directas de predicción: entre las dimensiones de la SNPB (i.e., satisfacción de la competencia, satisfacción de la autonomía, satisfacción de la relación con los demás y satisfacción de la novedad) y de la FNPB (i.e., frustración de la competencia, frustración de la autonomía, frustración de la relación con los demás y frustración de la novedad), sobre el autoconcepto académico. Teniendo en cuenta que el coeficiente de Mardia resultó alto (> 22.192; $p < .001$), se llevaron a cabo los análisis con el método de máxima verosimilitud y el procedimiento de *bootstrapping* de 5000 iteraciones (Kline, 2016). Por otro lado, se ha de indicar que $R^2$ es considerado como tamaño del efecto (ES) para mejorar la interpretación de los resultados, dado que informa sobre el grado de influencia cuantificando del porcentaje de varianza de la variable dependiente (i.e., autoconcepto académico) que es explicada por los predictores (Domínguez-Lara, 2017). Los puntos de corte son: .02, .13 y .26, para pequeño, mediano, y grande, respectivamente (Cohen, 1992). También, se han calculado los intervalos de confianza (IC95%) con objeto de asegurar que ningún valor de $R^2$ sea < .02, pues es el mínimo exigido para su interpretación.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. ANÁLISIS PRELIMINARES

Los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables de estudio se pueden comprobar en la Tabla 1.

***TABLA 1.*** *Estadísticos descriptivos y correlación entre variables.*

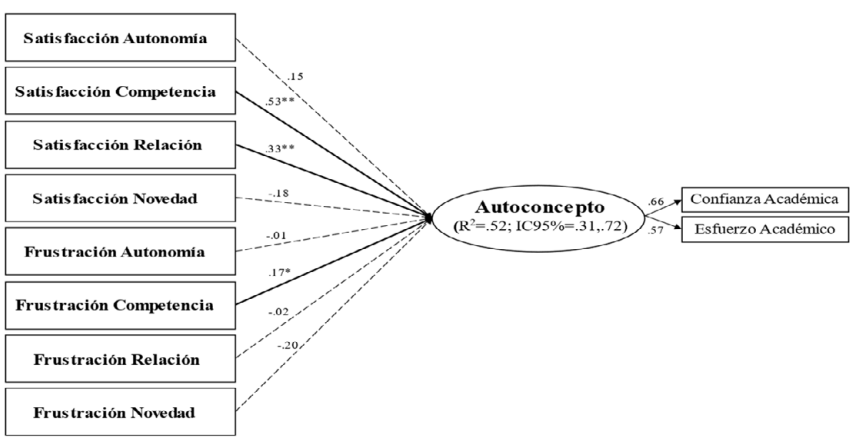
| Variable | M | DT | Q1 | Q2 | α | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1-Satisfacción Autonomía | 3.33 | .89 | .17 | -.65 | .75 | .54** | .45** | .69** | -.24** | -.25** | -.15** | -.34** | .40** |
| 2-Satisfacción Competencia | 4.07 | .66 | -.53 | -.26 | .72 | | .63** | .58** | -.47** | -.50** | -.37** | -.45** | .47** |
| 3-Satisfacción Relación | 4.23 | .72 | -1.22 | 1.88 | .71 | | | .47** | -.44** | -.41** | -.47** | -.38** | .36** |
| 4-Satisfacción Novedad | 3.42 | .98 | -.06 | -.56 | .92 | | | | -.27** | -.28** | -.17** | -.63** | .52** |
| 5-Frustración Autonomía | 2.09 | .90 | .93 | .35 | .75 | | | | | .76** | .71** | .56** | -.11* |
| 6-Frustración Competencia | 2.36 | .99 | .51 | -.52 | .83 | | | | | | .70** | .61** | -.09 |
| 7-Frustración Relación | 1.94 | .92 | 1.00 | .36 | .83 | | | | | | | .49** | -.01 |
| 8-Frustración Novedad | 2.56 | 1.05 | .35 | -.63 | .91 | | | | | | | | -.31** |
| 9-Compromiso Académico | 3.53 | .85 | -.42 | -.30 | .88 | | | | | | | | |

**La correlación es significativa en el nivel .01;
*La correlación es significativa en el nivel .05;
Nota: Q1=Asimetría; Q2=Curtosis; α=alfa de Cronbach.
Fuente: elaboración propia

## 3.2. Análisis principales

El modelo SEM obtuvo unos ajustes aceptables: $\chi^2/gl = 2.973$, $p < .001$; CFI = .987; TLI = .950; RMSEA = .077(90%CI = .053; .092), SRMR = .029. La varianza explicada para el autoconcepto académico fue del 52%.

***FIGURA 1.*** *Relaciones predictivas de la satisfacción y de la frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico. Nota: **p < .001; *p < .05. Las líneas discontinuas representan relaciones no significativas.*



En el modelo SEM, las relaciones de predicción entre la satisfacción de autonomía y novedad, así como entre la frustración de autonomía, relación con los demás y novedad, con el autoconcepto académico, no resultaron estadísticamente significativas. Sí resultaron estadísticamente significativos los efectos predictivos de la satisfacción de la competencia, satisfacción de la relación y frustración de la competencia, con el autoconcepto académico. Destaca el alto efecto de predicción de la satisfacción de competencia ($\beta = .53$; $p < .001$) sobre el autoconcepto del alumnado, seguido de la satisfacción de relación con los demás ($\beta = .33$; $p < .001$). En la Figura 1, además, se muestran los IC(95%) de $R^2$ que, en este caso, pueden ser tomas como medidas de ES (Dominguez-Lara, 2017). Teniendo en cuenta los puntos de corte (Cohen, 1992), el ES es grande (.52).

## 4. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar los efectos de predicción de las dimensiones de la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico en profesorado en formación inicial. En este estudio ha quedado reflejada la importancia que tiene la satisfacción de la necesidad de competencia y la relación con los demás sobre la predicción del autoconcepto académico. Además, es destacable el papel que adquiere la frustración de la competencia en la predicción de la autopercepción académica propia del profesorado en formación inicial.

Los hallazgos de la presente investigación reflejan una relación directa y positiva de la satisfacción de necesidad de competencia y relación con los demás con el autoconcepto académico, aceptándose parcialmente H1. Estos resultados están en consonancia con los de Lu et al. (2017) al establecer una relación directa y significativa entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el autoconcepto académico. A diferencia del estudio de Lu et al. (2017) el presente estudio no analizó las NPB como un constructo unidimensional, encontrando así predicción por parte de la necesidad de competencia y relación con los demás. Una posible explicación para la predicción de la necesidad de competencia

puede deberse a la peculiaridad de conformación temporal del autoconcepto académico. Según Núñez y González-Pienda (1994) el autoconcepto es la consecuencia de las autopercepciones vividas por el alumnado en su interacción con el contexto. A su vez, las teorías desde la ciencia cognitiva permiten el enriquecimiento conductual (Vosniadou & Brewer, 1987). Sobre todo cuando la estructura conceptual se mantiene como continente de nuevos conocimientos (Ibarra & Jacobo García, 2016). Esto significaría, para el autoconcepto académico, la integración de más y nuevos contenidos que dan continuidad a la estructura que los sostiene. Al respecto, autores como Levesque-Bristol et al. (2020) señalan a la competencia como la fundamental para la conformación de procesos motivacionales autoregulados en estudiantes universitarios, pudiendo tener así la satisfacción de la competencia un importante papel en el desarrollo de un alto autoconcepto académico en el profesorado en formación.

En este estudio, también se encontró una relación directa de la satisfacción de la relación con los demás y el autoconcepto académico. No se ha encontrado hasta el momento evidencia científica en el ámbito universitario que estudie la predicción de la necesidad de relación con el autoconcepto académico. Incluso, este resultado se encuentra en discrepancia con autores como Becker y Neumann (2016), Fang et al. (2018), Marsh (1987), al exponer que los estudiantes universitarios gozan de edad y experiencia suficientes para evaluar sus propias habilidades académicas, independientemente del desarrollo de sus compañeros. Siguiendo los postulados del BFLPE, al profesorado en formación no le debería de inferir la capacidad de otros en función de sus logros (Fang et al., 2018; Marsh & Parker, 1984). Sin embargo, una posible explicación a esta discrepancia puede deberse a la fecha en la que está realizada el presente estudio, situada en los meses de pandemia COVID-19. El alumnado, privado de la socialización entre compañeros debido a las estrictas medidas de seguridad (Vaillancourt et al., 2022), cuando ha vuelto a la docencia regular presencial, interiorizaría la relación con los demás como un componente predictor de su autoconcepto académico.

Los hallazgos de la presente investigación también reflejan una relación directa y positiva de la frustración de la competencia con el autoconcepto académico, datos que rechazan (H2). No se ha encontrado hasta ahora evidencia científica que respalde esta relación. Existen varias posibles explicaciones para ello. La primera, según los postulados de la TAD, sería el papel específico del contexto y su función en la satisfacción o frustración de diferentes necesidades psicológicas (Ryan & Deci, 2000), indicando así la probabilidad de que unos entornos sean más propicios que otros para la percepción de las mismas (Mouratidis et al., 2011). Es decir, en un contexto universitario, específicamente en profesorado en formación inicial, la falta de percepción de competencia propicia un desarrollo de la propia percepción del autoconcepto académico. Otra posible explicación de los resultados obtenidos es que puedan deberse al alto nivel del componente de esfuerzo académico que forma el autoconcepto (Granero-Gallegos et al., 2021). Así, el profesorado en formación inicial que tenga una frustración de su competencia académica podría mostrar un alto grado de esfuerzo académico para superar las altas demandas exigidas por el máster de profesorado en educación secundaria (Hernandez & Carrasco, 2012). Así mismo, futuras líneas de investigación deberían de controlar el efecto de variables responsables del esfuerzo académico (i.e., compromiso académico), para poder determinar la veracidad de estas explicaciones.

El presente trabajo es pionero en el estudio del papel que desempeñan la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico en profesorado en formación inicial. Además, este trabajo incluye el análisis de la novedad como una necesidad psicológica más, estudiando cómo influye su satisfacción o frustración en el autoconcepto académico. Sin embargo, como cualquier otro trabajo científico, el presente estudio tiene una serie de limitaciones. En primer lugar, es necesario la interpretación con cautela de los resultados obtenidos, como consecuencia al tamaño muestral usado y al muestreo por conveniencia no aleatorizado. A su vez, el diseño de carácter trasversal del estudio se muestra como una limitación, debido a que imposibilita el uso de relaciones causales entre las variables de

estudio. Por ello, como futuras líneas de investigación sería relevante para el ámbito académico poder establecer protocolos de intervención longitudinales en los que se pueda medir la fluctuación de la relación de las necesidades psicológicas básicas sobre el autoconcepto académico a lo largo del curso.

## 5. CONCLUSIONES

Finalmente, se establecen las siguientes conclusiones. Uno de los hallazgos más destacables hace referencia a la alta importancia que tiene la satisfacción de la competencia en la predicción del autoconcepto académico entre el profesorado en formación. A su vez, es destacable el papel que tiene la satisfacción de la relación con los demás en la predicción del autoconcepto académico. Por último, se puede destacar la predicción positiva de la frustración de la necesidad de competencia sobre el autoconcepto académico del profesorado en formación inicial.

## 6. REFERENCIAS


Amoah, S. O., Acheampong, H. Y., Britwum, F., & Adjei, E. (2021). Academic Self-Concept and Academic Performance of College of Education Students. *Journal of Education and Practice*, (August). https://doi.org/10.7176/JEP/12-24-06

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2020). The relationship of school self-concept, goal orientations and achievement during adolescence. *Self and Identity*, *19*(2), 235–249. https://doi.org/10.1080/15298868.2019.1581082

Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport and Exercise Psychology Review*, *7*, 23–27.

Becker, M., & Neumann, M. (2016). Context-related changes in academic self concept development: On the long-term persistence of big-fish-little-pond effects. *Learning and Instruction*, *45*, 31–39. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.003

Bhati, K. (2021). Academic Self-concept and Academic Performance among Pre-Service Teacher Trainees. *Educational Quest- An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, *12*(2). https://doi.org/10.30954/2230-7311.2.2021.8

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A., & Martin, R. (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nested Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 964–981. https://doi.org/10.1037/a0019644

Buzzai, C., Sorrenti, L., Costa, S., Toffle, M. E., & Filippello, P. (2021). The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, *42*(5), 497–519. https://doi.org/10.1177/01430343211017170

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*(1), 155–159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

Conesa, P. J., & Duñabeitia, J. A. (2021). The basic psychological needs in the classroom scale (Bpn-cs). *Behavioral Sciences*, *11*(7), 1–13. https://doi.org/10.3390/bs11070096

Craven, R. G., & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational and Child Psychology*, Vol. 25, pp. 104–118. Craven, Rhonda G.: Centre for Educational Research, College of Arts, University of Western Sydney, Bankstown Campus, Locked Bag 1797, Penrith South, NSW, Australia, 1797, r.craven@uws.edu.au: British Psychological Society.

Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & García-Calvo, T. (2015). Adaptation and validation of the psychological need thwarting scale in Spanish physical education teachers. *Spanish Journal of Psychology*, *18*(e53), 1–9. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.56

Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Development*, *89*(4), 1099–1109. https://doi.org/10.1111/cdev.12802

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*(1), 19–43. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109–134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on Motivation.*, pp. 237–288. Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Demanet, J., & Van Houtte, M. (Eds. . (2019). *Resisting Education : A Cross-National Study on Systems and School Effects*. Retrieved from https://biblio.ugent.be/publication/8594247

Demo, D. H. (1992). The Self-Concept Over Time: Research Issues and Directions. *Annual Review of Sociology*, *18*(1), 303–326. https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001511

Dominguez-Lara, S. (2017). Magnitud del efecto en análisis de regresión. *Interacciones: Revista de Avances En Psicología*, *3*(1), 3–5. https://doi.org/10.24016/2017.v3n1.46

Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z., & Yuan, Q. (2018, August 29). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, Vol. 9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569

Fraguela-Vale, R., Varela-Garrote, L., Carretero-García, M., & Peralbo-Rubio, E. M. (2020). Basic Psychological Needs, Physical Self-Concept, and Physical Activity Among Adolescents: Autonomy in Focus. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00491

Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, *32*(141). https://doi.org/10.33776/amc.v32i141.2132

García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5 AUTOCONCEPTO FORMA 5 [AF5: Self-concept form 5]*.

Garn, A., & Shen, B. (2015). Physical self-concept and basic psychological needs in exercise: Are there reciprocal effects? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *13*(2), 169–181. https://doi.org/10.1080/1612197X.2014.940994

González-Cutre, D., Romero-Elías, M., Jiménez-Loaisa, A., Beltrán-Carrillo, V. J., & Hagger, M. S. (2020). Testing the need for novelty as a candidate need in basic psychological needs theory. *Motivation and Emotion*, *44*(2), 295–314. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09812-7

González-cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-

determination theory. *PAID*, *102*, 159–169.
https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036

González, M. C. (María del C., & Tourón, J. (Javier). (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. *International Social Science Journal*, *54*(173), 349–359. Retrieved from https://dadun.unav.edu/handle/10171/21388

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Escaravajal, J. C., & Baños, R. (2021). Validation of the academic self-concept scale in the spanish university context. *Education Sciences*, *11*(10). https://doi.org/10.3390/educsci11100653

Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). Multivariate Data Analysis, 8th Edition. In *Multivariate Data Analysis*. Retrieved from https://www.cengage.uk/shop/isbn/9781473756557

Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, *35*(4), 391–400. https://doi.org/10.1002/(sici)1520-6807(199810)35:4<391::aid-pits10>3.0.co;2-%23

Hernandez Amorós, M. ., & Carrasco Embuena, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Students' Perceptions of the Master in Secondary Teacher Education: Strengths and Weaknesses of the New Training Model.*, *30*(2), 127–152. Retrieved from https://gredos.usal.es/handle/10366/129499

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Ibarra, E., & Jacobo García, H. M. (2016). The Evolution of Academic Self-Concept among Teenagers. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, *21*, 45–70.

Isiksal, M. (2010). A Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept. *The Spanish Journal of Psychology*, *13*(2), 572–585. https://doi.org/10.1017/S1138741600002250

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 644–661. https://doi.org/10.1037/a0014241

Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. E. (1984). Mental Representations of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, *17*, 1–47.

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling, 4th ed. In *Principles and practice of structural equation modeling, 4th ed.* New York, NY, US: Guilford Press.

León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicologia*, *27*(2), 405–411. Retrieved from https://revistas.um.es/analesps/article/view/123031

Levesque-Bristol, C., Richards, K. A. R., Zissimopoulos, A., Wang, C., & Yu, S. (2020). An evaluation of the integrative model for learning and motivation in the college classroom. *Current Psychology*. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00671-x

López García, A. M., & Durán Romero, G. (2021). La educación y formación como palanca permanente de cambio. *Economistas, ISSN 0212-4386, N 174, 2021 (Ejemplar Dedicado a: Reestructuración Del Sistema Productivo Español: Reflexiones y Retos En El Panorama Pospandemia), Págs. 85-100*, (174), 85–100. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019362&info=resumen&idioma=SPA%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019362

López, R. (2019). La Innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica*, (4), 83–94. Retrieved from https://roderic.uv.es/handle/10550/73781

Lozano Treviño, D. F., & Maldonado Maldonado, L. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, *10*(19), 53. https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552

Lu, M., Walsh, K., White, S., & Shield, P. (2017). The Associations between Perceived Maternal Psychological Control and Academic Performance and Academic Self-Concept in Chinese Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(5), 1285–1297. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0651-y

Manzano-Sánchez, D., Valenzuela, A. V., & Hortiguëla-Alcalá, D. (2021, March 27). Educational System and action in the face of the COVID-19 pandemic: Opinion and prospects for improvement according to teachers. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, pp. 112–128. https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.28771

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *79*(3), 280–295. https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 133–163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, *47*(1), 213–231. https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213

Marsh, H. W., Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Guo, J., Arens, A. K., & Murayama, K. (2016). Breaking the double-edged sword of effort/trying hard: Developmental equilibrium and longitudinal relations among effort, achievement, and academic self-concept. *Developmental Psychology*, *52*(8), 1273–1290. https://doi.org/10.1037/dev0000146

Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 739–763. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.490874

McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A. K. H. (2012). Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics*, *23*(3), 249–269. https://doi.org/10.1177/1932202X12451020

Meeus, W., Cools, W., & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education*, *41*(1), 15–31. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1393515

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.-A., Fernández-Río, J., Prieto Saborit, J. A., & Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom Goal Structures, Motivational Regulations, Self-Concept, and Affectivity in Secondary School. *The Spanish Journal of Psychology*, *20*, E40. https://doi.org/10.1017/sjp.2017.37

Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: a focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, *21*(1), 157–172. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1

Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest–enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(2), 353–366. https://doi.org/10.1037/a0022773

Muñiz-Rodríguez, L., Alonso, P., Rodríguez-Muñiz, L. J., & Valcke, M. (2021). Are secondary mathematics student teachers ready for the profession? A multi-actor perspective on mathematics student teachers' mastery of related competences. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, *1266 AISC*, 3–10. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57799-5_1

Muñiz-Rodríguez, L., Velázquez, P. A., Muñiz, L. J. R., & Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educacion*, *2016*(372), 111–132. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-372-317

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009a). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom:Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009b). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144. https://doi.org/10.1177/1477878509104318

Núñez Pérez, José Carlos; González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico : [variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estratégias y autoconcepto]* (Oviedo: Un; S. de P. Oviedo: Universidad de Oviedo, Ed.). Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=111284

Onetti, W., Fernández-García, J. C., & Castillo-Rodríguez, A. (2019). Transition to middle school: Self-concept changes. *PLOS ONE*, *14*(2), e0212640. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212640

Ozgen, K. (2013). Self-Efficacy Beliefs In Mathematical Literacy And Connections Between Mathematics And Real World: The Case Of High School Students. *Journal of International Education Research (JIER)*, *9*(4), 305–316. https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8082

Padial-Ruz, R., Pérez-Turpin, J. A., Cepero-González, M., & Zurita-Ortega, F. (2020). Effects of physical self-concept, emotional isolation, and family functioning on attitudes towards physical education in adolescents: Structural equation analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1), 94. https://doi.org/10.3390/ijerph17010094

Pascual Barrio, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de Educación*, (29), 43–58. Retrieved from https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/275/244cardenal Cisneros

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *University of Dar Es Salaam Library Journal*, *13*(1), 04–19. Retrieved from https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Sumantri, M. S., Prayuningtyas, A. W., Rachmadtullah, R., & Magdalena, I. (2018). The Roles of Teacher-Training Programs and Student Teachers' Self-Regulation in Developing Competence in Teaching Science. *Advanced Science Letters*, *24*(10), 7077–7081. https://doi.org/10.1166/asl.2018.12412

Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018a). Self-Concept Predicts Academic Achievement Across Levels of the Achievement Distribution: Domain Specificity for Math and Reading. *Child Development*, *89*(6), 2196–2214. https://doi.org/10.1111/cdev.12924

Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018b). Self-Concept Predicts Academic Achievement Across Levels of the Achievement Distribution: Domain Specificity for Math and Reading. *Child Development*, *89*(6), 2196–2214. https://doi.org/10.1111/cdev.12924

Tan, R. E. (2019). Academic Self-Concept, Learning Strategies and Problem Solving Achievement of University Students. *European Journal of Education Studies*, *6*(2), 287–298. Retrieved from https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2467

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., González-Santos, J., & Cangas, A. J. (2019). Validación y adaptación de la escala de control psicológico del profesor hacia las clases de educación física y su efecto sobre las frustraciones de las necesidades psicológicas básicas (Validation and adaptation to the Physical Education context of the. *Retos*, *2041*(37), 167–173. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71550

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000245656

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, *2*(1), 131–134. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Vaillancourt, T., Brittain, H., Krygsman, A., Farrell, A. H., Pepler, D., Landon, S., … Vitoroulis, I. (2022). In-Person Versus Online Learning in Relation to Students' Perceptions of Mattering During COVID-19: A Brief Report. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *40*(1), 159–169. https://doi.org/10.1177/07342829211053668

Valero-Valenzuela, A., Huescar, E., Núñez, J. L., Conte, L., Léon, J., & Moreno-Murcia, J. A. (2021). Prediction of adolescent physical self-concept through autonomous motivation and basic psychological needs in spanish physical education students. *Sustainability (Switzerland)*, *13*(21), 11759. https://doi.org/10.3390/su132111759

Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, *47*(5), 1340–1360. https://doi.org/10.1002/berj.3729

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1987). Theories of Knowledge Restructuring in Development. *Review of Educational Research*, *57*(1), 51. https://doi.org/10.2307/1170356

Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A Meta-analysis of the Longitudinal Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1749–1778. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1

# INCLUSIVE NARRATIVE STRATEGIES FOR DEALING WITH UNCERTAINTY: AN ITALIAN SCHOOL PROJECT

PIER PAOLO TARSI
*Ministero dell'Istruzione – Liceo "Quinto Ennio" Gallipoli (LE) – Italy*

## 1. INTRODUCTION

At the beginning of the pandemic, under the astonished gaze of the whole country, hour after hour uncertain scenarios of apocalyptic hues, inhabited by fear and bewilderment, were rapidly taking shape; In March 2020, students at the high school where I teach found themselves, like all their Italian peers, suddenly deprived of school and all other ordinary activities, forced to process disorienting emotions and complex experiences in the imposed isolation of their homes, obliged by distance to immediately lose contact with their peers and adults. Disconcerted by the total and sudden severance of relationships, frightened by the immediate and precipitous suspension of daily existence, they felt the need for an elaboration process of those states of mind that each of them inevitably faced in that forced solitude. The answer was the realisation of this project, an impromptu response to the immediate transformation of our lives within the school community, arranged with the equipment I had at my disposal at the time: the Internet, a PC, a software for recording and quickly creating a podcast, an online platform to share the episodes created with the high school students themselves. The result was soon a daily afternoon appointment followed by our entire school community (teachers, students, friends, acquaintances), a web radio programme that brought to light the voice of a small circle that was growing spontaneously day by day. "Recreation at the Quinto Ennio", which is the name we decided to give to our online afternoon "space", was conceived from the beginning as a place open to the contribution and ideation of any participant inside or outside the school who wanted

to contribute with a poem, an aphorism, an intervention in a debate or the theme of the day, an interview, a prank call to lighten the tension of those days, etc... The contents discussed, as can be seen from the podcasts, took the overall form of "recreational" dialogues, light and yet never superficial, focusing on the personal experiences of those days and animated by the idea of helping students to express and share their fears, anxieties, fears, boredom, tedium and other states of mind that were widespread in those days, laying them bare in interaction in order to process them together, resizing them and governing them with the help and support of others. The initial project idea thus took on the distinctly concrete form of a space that invited and facilitated expression, a listening corner, an agile path to "give voice to oneself" and continue to nurture - even at a distance - the sense of belonging to a community that had not vanished but was merely forced by physical distance to rethink the ways to affirm its existential continuity. The desire to communicate one's inner world, to be understood in one's fragilities, anxieties, projects and dreams suspended in the surreal atmosphere of those days did the rest, quickly giving "Recreation at the Quinto Ennio" the appearance of a moment that interrupted the mandatory isolation of those hours to "recreate" and recreate the sense exposed to the sudden and unexpected fall of certainties. This gave rise to precious shared reflections, and a request that still chases me in the corridors today: " teacher, when are we going to make our radio again?". In that project adventure, I was the unlikely conductor and creator, but the actual implementation has always been influenced and shaped by the enriching proposal of those students who had found a way to constructively channel the time available in the monotony of exhausting - when not distressing - days spent at home. The way of proceeding was a canvas exposed to the needs of the participants, to the desire to participate and invest in it as much as could generate the desire to resume living, narrating experiences and existential paths that the pandemic had suddenly interrupted. This experience is an example of practice for a pedagogy of emergency and the management of uncertainty in training contexts marked by a supportive relationality.

## 2. OBJECTIVES

The specific objectives identified for the implementation of the project were: 1) to realise, in the emergency situation, devices able to convey the communication of the institute and of the school community, overcoming the barriers related to the didactic approach organised in online classes due to the adoption of digital platforms for the realisation of the lessons during the school hours; 2) to realise attractive contents of a formative nature able to create group actions aimed at the participants involved, at the school community and at the connected territory, soliciting, through reciprocal actions of meeting and planning facilitated by the teacher/presenter and mediator, existential, pedagogical support and orientation in the face of the paralysis of certainties triggered by the pandemic; 3) to activate opportunities and situations that would allow students to express their feelings, their emotional bewilderment and the psychological discomfort felt during the pandemic crisis, organising with the support and mediation of peers, teachers, educators and experts involved, existential support actions for students, their families and the school community; 4) to encourage a sense of existential continuity in the life projects and growth paths of students, nurturing their sense of belonging to a community of people ready to support them in the difficult moment, welcoming frustration and disorientation and encouraging personal and shared narratives capable of re-signifying the experiences of the critical moment in adaptive, resilient and functional forms; 5) to create opportunities for the manifestation of talents diffused in the student community and in the teachers, enhancing personal passions and skills, organising them in a captivating common project able to renew itself every day and to attract the active participation of every element of the school community.

## 3. METHODOLOGY

The primary methodology involved in the project is storytelling, conveyed in all forms suitable for the radio medium. The contents of the episodes, performed live via the web, were re-proposed and disseminated to the school community and the territory via social

networks and a podcast platform. The contributions in which the narratives were expressed took a variety of forms: aphorisms, proverbs, quotations, stories, dialogues, poems, interviews, cultural columns, and columns to reorient the gaze on the pandemic situation (for example, a column called "it's good that..." aimed at getting the people interviewed to explain the positive aspects of the days spent in that dramatic moment of isolation and social distancing), discussions, chats, even live telephone jokes. The micro-narratives were organised around spaces defined by columns or appointments which gradually took the form of fixed appointments based on the voluntary participation of the students, all organised in thematic macro-narratives linked to the topic of the day. The topic of the day, chosen at random based on the ideas provided by the previous episode, the news of the day or the suggestion made by students, functioned as a general framework within which to give space to the various contributions that fitted together and wove a web open to improvisation, composing a spontaneous plot. The realisation of all this also implied the use of digital tools such as online meeting platforms, WhatsApp groups, and software for recording the episodes and for sharing them online, giving rise to a complex and coordinated action capable of stimulating curiosity to appropriate digital opportunities useful for overcoming communicative isolation, favouring the acquisition and development of the digital skills of those involved in the drafting, participation and dissemination of the episodes through platforms or social networks.

## 4. RESULTS

The forms and contexts of narration for pedagogical and orientation purposes could not fail to be structurally affected by the historical evolution that has directly concerned technologies and the media and which, through these, has affected our lives in recent years: the Internet has gradually and increasingly come to involve our ways of making and using information, art, entertainment and, precisely, narrating ourselves. Thus, today it is above all the world of blogs, virtual forums and the web that, in many cases, channels and stimulates the narration of oneself, encouraging spontaneous sharing and discovery, feeding the pleasure of

recounting that meets, when the link is successful, the correlated pleasure of listening. The dynamic outlined above concerns precisely the nature of this project, which was developed in small steps or episodes, born at a time when the long-distance relationship offered by digital means of communication was the only possible way forward. The fabric of the narrative was therefore emerging in the very days of its manifestation, without an overall intention or a clear and total vision behind it, arising in the incubator of the simple desire to tell one's story and maturing brushstroke by brushstroke. Each piece of the mosaic, which was thus being composed in a gradually emerging sense, was encouraged in its revelation and pushed forward in its construction by the authentic and increasingly passionate involvement of the students themselves, the ultimate beneficiaries of the project who, in this way, saw and experienced the work in its making, in its creative process of generation. This dynamic involved the participation of all those who were revealing themselves and others during the activation of the narrative devices that came to light from time to time. By revealing themselves, telling their stories, and contributing to the realisation of the individual events by offering their idea and their realisation, each participant became a flesh and blood person in the eyes of the others, taking on the appearance of a face through their voice, showing their depth, the indefinite basin of their memories, dreams and the many emotions that coloured the experiences of those days, revealing the depth of their lives and humanity. Each person, through his or her contribution, gradually composed the creation of the day: in the recollection of the reading, the quotation, the aphorism, in the light-hearted sharing of comparison and dialogue, the narrative of a community was thus emerging through the reawakening of experiences and memories, projects, needs and desires that were suspended yet vivid. Proceeding beyond the collective disorientation that obscured the clear vision of one's life project in each person, the shared narrative exercise revived the mood and the hope, diluting fears and fears, revealing portions and details of the participants' lives, revealing emotions, aspects, angles, views and fragments of a mosaic of collective life and a school community. Through the sharing of experiences, opinions, dreams, desires and the pooling of skills, ambitions and the desire to get

involved, each episode immersed us in a dense and very rich universe of multiple and contrasting suggestions and emotions, revealing a complex scenario in all its intricacy, capable of lightness and deep reflection, able to trigger fun, reflection and a sense of belonging to a community. What the experience, retraced, can give to those who want to deepen it through listening, is therefore a plot of events, stories and suggestions able to strongly involve, raising questions and food for thought on various, difficult if not eternal themes, Such as education itself, appropriate methods of preparation for life, the freedom of those who are being formed to discover themselves and life, or themes relating to the values and fears of a world exposed to uncertainty, sometimes optimistic and resilient, sometimes gloomy and distressed. Every story told, every gesture, every thought, consideration or conviction is affected by the contrasting tones of the very historical moment to which it belongs: Laughter, as well as expressing fear and bewilderment, the moment of leisure as well as the time of reflection, friendship with peers and the relationship with teachers and school, relations with parents, everything, in short, reveals the dizzying depths proper to human life found in every circumstance when such life is worthily and carefully restored to memory, in its authentic vortex of facts and emotions originally implied. It is in this way that the contingent and particular matrix of the history of a community, as of every individual history, reveals, thanks to the ability to tell its story through the many paths taken by the students, the possibility of giving us back an overall and total fabric that also has a documentary, representative, fully historical and cognitive value.

## 5. DISCUSSION

The narration of the self, in the minimal form of the at least dual relationship of dialogue, inhabits our deepest intimacy, lies as a constitutive and primitive relationship at the bottom of our being and stirs the inner depths precisely where we are led to conceive ourselves in some form of solitude, animating the space that we presume to be unattainable and characterised by a kind of impermeability to others: The latter seem to knock continually and inexorably on the outer walls of that imaginary tabernacle that we assume guards the self, until,

looking more closely, we realise that in reality they are rightfully included, inhabiting it from the beginning. Each of us is in the comparison and cannot be - except in a deceptive Cartesian fiction, in a fallacious appearance that erases the genealogy of the individual - the solitary inhabitant of some private realm. Man is always a man with others, from the beginning the "I" is with the "you": they take each other by the hand to being and support each other in it, one for the other, in the relationship that, in distinguishing them, connects them and gives them form in a confrontation that cannot be interrupted, on pain of nothingness itself, non-being. Thought - even in its most inexplicable forms - and language - that is, in a single word that stands for both, the logos - are necessarily given as dia-logos, the manifestation of an irrepressible dual relationship, the expression therefore of a confrontation that is for our identities the lifeblood, literally, the necessary condition of identity existence, of coming to light as persons, relational entities by definition. Schelling (1995, p. 61) wrote: 'We wake up through reflection, that is to say through the forced return to ourselves. But without resistance no return is thinkable, without object no reflection". and much later Löwith was to echo him, specifying however the intrinsically inter-subjective sense in which to reformulate the former's thought:

> Man, however, returns to himself for the most part not from "objects", but from subjects, that is, from his fellow men, since the "world" to which he primarily turns is the world-of-the-with corresponding to him. His being-ness is determined once and for all [...] through the being-ness of others, for the very reason that without the being-state of certain others it would not exist and would not be as it is (2007, p. 63)

These considerations, if valid, can and must guide us as we ask the fundamental question that we are all called upon to face, sooner or later, for the simple - wonderful and terrifying - fact of being in the world: who are we? Each of us, personally, inevitably finds himself or herself confronted with the command of the ancient oracle; "know thyself" reveals itself, sooner or later - sometimes only at the end - as the destiny of all, the task implicit in the very fact of being men and women, the individual task that specifies a being's belonging to humanity itself and can never be said to be fully fulfilled and concluded until the very end:

by its nature always under construction, as a red thread that is woven by living, as the path that is made and specified only and always during the journey itself... Knowing oneself, it can now be said at least more clearly, is not an invitation to implode in some unfathomable abyss of the self, it is never a path to be made backwards, towards or within an elusive and obscure space of the self, shipwrecking in it: In fact, it is only by being with others that the only possibility of confronting my appeal is opened up to me; it is in the world and in the dialogical relationship that I specify my singular and individual attempt to respond to the appeal. And it could not be otherwise, since, as we have seen, it is only in the midst of the encounter, of the opening itself, that we can come to ask ourselves the question, that we can properly come to light self-manifesting and constituting ourselves as selves. To know oneself, then, never means to take leave of the other-from-me, to bid farewell to the confrontation that has generated us and sustains us, making in the continuous flow of this relationship each one of us properly subiectum, a term in itself twofold, so much so that it can be inherent at the same time to the activity and passivity of the one who is "subject" and "subject to". We are always - as long as we are - in relation: even when we are physically alone in a room we are still at least two, we are - as we commonly say, sensing the essentially dialogical nature of inner discourse - "with ourselves". What is more, our deepest presence to ourselves, our selfhood, the so-called reflexive Self, “precisely insofar as it can be an object in itself, is essentially a social structure, and arises in social experience” (Mead, 1966, p. 157). We therefore relate, relate and interact all the time, we are uninterruptedly in dialogue, existing all along in language and as language, necessarily then we confront each other unceasingly:

> Man speaks. We speak in wakefulness and sleep. We speak all the time, even when we do not utter a word [...] In one way or another we speak continuously. We speak because speaking is ingrained in us [...] It is said that man is by nature a talker, and it is true that man, unlike the plant and the animal, is the living being capable of speech. When we say this, we do not mean merely to assert that man possesses, alongside other capacities, that of speech. What we mean is that language itself makes man the living being that he is a man. Man is man insofar as he speaks. (Heidegger, 1988, p. 27)

If what has been outlined so far is the nature of the constitutive process of the Self, if we are right in considering the logic of the encounter so relevant as to be literally vital to us and so essential as to give and disclose, in reciprocity, a personal face to those who reveal themselves in the course of the narration to the other and of the dialogue, this is also the way to open the space that generates an existential meaning and, at the same time, the space in which to look for one when this meaning is lost. Following the path of an intense dialogue between people who entrust their perspectives to sharing, meeting in emotional feeling and meaningful experience (Bruner, 1992), is the way to renegotiate meanings and learn to reorganize one's self and one's relationship with reality in critical moments. A future made of mobile and unpredictable scenarios (like the one opened by the pandemic, dramatically) requires the development of skills that help us to quickly reconfigure the observed world and our position in it, opening us to new scenarios of action, and new possibilities. Cognitive flexibility, creative imagination, awareness of the patterns that guide our behavior and willingness to change our reading of the world when necessary are elements on which, through storytelling, it is essential to learn to fix our gaze, activating conscious adaptation exercises that prepare us for the complex challenges of tomorrow with a propensity, drive and confidence.

## 6.CONCLUSION

As in any small existential universe that can be called such, there is so much material in the experiential context illuminated by this path that we could, if we wanted, really entertain ourselves on various dimensions that we could elect as fundamental themes of the collective story that emerged; in the same way, multiple and different appear to us those that could be its readings, the interpretations that can be proposed, as well as, finally, countless would be in our eyes the lessons that can be drawn from the narrations that emerge. However, we deliberately and consciously refrain from going into any further detail about all this, inviting the listener-reader to draw for himself the elements of the enjoyable narrative that seem to him to be salient and to elaborate autonomously on the numerous points of reflection, convinced as we are

that what follows has the power to interest, involve and amuse him, even scandalize, shake him up, move him, in short, move him strongly and invite him to deep meditation. Here we limit ourselves, in the space of these brief conclusions, to simply accompanying the reader to appreciate the possibilities of the narrative methodologies activated to deal with the disorientation generated in an emergency and from which indications could be drawn for a pedagogical practice to be activated in multiple and more ordinary or usual situations. By taking possession, through the support triggered by project intentionality of the type illustrated, of different and multiple ways of narrating oneself, adapted to the individual profiles of the subjects involved, these not only exponentially expand the domain of their possibilities of expression and reflection on their own experience but also acquire diversified perspectives on the world, on others and on themselves that are increasingly complex, functional and adaptive, internalising in a shared way interpretative structures of phenomena such as events that are also difficult to bring back to the ordinary, such as the drama of the pandemic. The care of this narrative allows to elaborate and internalize metaphors to be understood as effective devices of organisation and cognitive and emotional reinterpretation of reality able to positively orientate the view, feed resilience and manage discomfort or disorientation in the face of unpredictable and highly critical events. As is well known, Lakoff and Johnson have taught us to completely revise the tradition of Western thought on metaphor, which from a simple rhetorical-linguistic artifice, poetic and imaginative, turns out to be in the field of cognitive semantics a "literal" medium of our conceptual system, structuring important dimensions of our experience:

> Our conventional way of speaking [...] presupposes a metaphor of which we are hardly ever aware [...] metaphor is not just a matter of language, that is, of pure words [...] human thought processes are largely metaphorical, and this is what we mean when we say that the human conceptual system is structured and defined in metaphorical terms (1998, p. 24)

Conceiving narration in terms of the reorientation of the structuring gaze of experience through the device of metaphors, allows us to identify in

conclusion some functional and adaptive metaphors solicited by the project activity that we would like to finally highlight.

The emerging metaphor we would like to highlight is that of the school community as a set of meaningful relationships able to support and guide the existence of its individuals in the multidimensional whole of their being growing persons. This community is no longer confined to the physical spaces and places institutionally provided for, nor to ordinary times. It is implicit in the project, carried out in the non-ordinary time of teaching and the non-ordinary historical phase of a pandemic crisis, that the school community is that set of relationships with peers, teachers, trainers and figures connected not only to the care of training but to the multiple manifestations of the growing students' existence, in all its phases and at all times, including those of crisis of the entire social complex, such as during forced isolation. This metaphor, activated by the project activity itself, by the times and spaces (virtual, digital and online) of its realisation, reorients, in those who are part of this community, the sense of belonging, extending it from the mere educational sphere to the wider and more varied spheres of their existence, nourishing trust and openness in the figures and roles that inhabit this community. Teachers thus become reference figures and elements capable of welcoming the most varied needs, no longer just experts in training processes or professionals in the educational sphere.The classmates become companions on a journey that is not reduced to the moment of learning or the relationship on the margins of this process that can result, often limited to the classroom, but people, voices, interests, passions, emotions and narratives traceable in a face, endowed with a specificity that helps to support the discovery of the self and the other, guaranteeing support and closeness in the forms possible even at a time when school life is suspended in its traditional forms. The teachers involved can appear in the more complex light of people who, in their varied manifestations of themselves, can contribute to the realisation of a common project that activates processes of sharing, existential support and reassurance at a difficult time, by going beyond their role as experts in a given subject area or by ceasing to appear as mere possessors of certain commonly recognised specific skills and

knowledge, to become, for example, music lovers and singers (as in the case of one mathematics teacher involved), radio presenters (as in the case of the writer, a philosophy teacher), amusing organisers of harmless prank calls, etc. The community thus appears to be a reservoir of possibilities, resources and references that can guarantee support and backing in the most difficult moments in order to continue to think of oneself and to plan one's existential projects in continuity with ordinary moments, the pivotal point of a pedagogy of the ordinary and the extra-ordinary, of normality and emergency, which deals with the inclusion of the person and support for his or her needs in all the steps of his or her uncertain path.

## 7. ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank all the people who contributed to the realisation of the project. Some episodes of ”Recreation at Quinto Ennio” can be listened to at the following link: https://www.spreaker.com/show/liceo-quinto-ennio-gallipolis-podcast

## 8.REFERENCES

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri

Heidegger, M. (1988). *In cammino verso il linguaggio*. Mursia

Lakoff, G. - Johnson, M (1998). *Metafore e vita quotidiana*. Bompiani

Löwith, K. (2007). *L'individuo nel ruolo del co-uomo*. Guida

Mead, G.H. (1966). *Mente, sé e società*. Giunti-Barbera

Schelling, F.W.J. (1995). *Lettere filosofiche su dommatismo e criticismo e Nuova deduzione del diritto naturale*. Laterza

# ESTUDIO HISTÓRICO DEL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE GRANADA

ÁLVARO RAMOS RUIZ
*Université Paris Cité (Francia)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Semana Santa es una de las celebraciones religiosas con mayor tradición e historia en España (Ramos Ruiz, 2018, p. 279). Aunque algunos historiadores sitúan el inicio de esta celebración en el siglo IV (Floristán, 2002), en Granda las primeras cofradías aparecen a finales del siglo XV, cuando los Reyes Católicos toman la ciudad e inician un proceso de «evangelización» (M.L. López-Guadalupe & J.J. López-Guadalupe, 2002, p. 15). A lo largo de los siglos posteriores, la Semana Santa ha gozado de un gran seguimiento popular, especialmente, a lo largo del siglo XX, cuando ha experimentado un gran crecimiento, que se ha puesto de manifiesto gracias a la creación de nuevas corporaciones hermandades, el aumento de los participantes en las cofradías y la proliferación de los actos cofrades, entre los que destaca el pregón de Semana Santa.

Aunque el pregón es una forma de comunicación que se emplea desde prácticamente los inicios de la humanidad, no ha sido hasta la década de los años 30 cuando comienzan a aparecer las primeras manifestaciones cofrades de este tipo en diferentes puntos de Andalucía, entre ellos, Granada. Con el paso del tiempo, el pregón ha ido ganando relevancia religiosa, social y cultural dentro del mundo de las hermandades, multiplicándose la organización de este tipo de actos. Es por ello, que el pregón se ha convertido en un evento de primer orden en el ámbito cofrade, debido a su carácter informativo y literario, afianzándose, por tanto, como un elemento esencial para la promulgación y la difusión de esta celebración (Ramos Ruiz, 2018, p. 279). Dentro del gran abanico

de pregones de Semana Santa de Granada, goza de un protagonismo especial el Pregón Oficial, organizado por la Real Federación de Hermandades y Cofradías, y que tiene por objetivo anunciar y divulgar la Semana Mayor de esta ciudad. Considerándose, pues, como uno de los actos públicos con mayor relevancia dentro de la Cuaresma granadina.

Sin embargo, a pesar de la importancia que posee el Pregón Oficial dentro de la Semana Santa de Granada, advertimos la escasez de trabajos que investiguen la historia de este acto. Por consiguiente, la presente investigación tiene por objetivo elaborar una revisión histórica sobre el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, con el fin de analizar el origen, la evolución y la consolidación de este acto cofrade. Para ello, se ha llevado a cabo una importante revisión de la literatura y de las fuentes documentales para confeccionar un estudio histórico que nos permita conocer detalles acerca del pregón, como las sedes en las que se ha pronunciado, las fechas en las que se ha organizado y el nombre de las personas que han dado el pregón.

Por tanto, el presente trabajo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, se abordan las características del pregón de la Semana Santa. En segundo lugar, se realiza una revisión histórica del pregón dividida en cuatro periodos temporales. Y, en tercer y último lugar, se plantean las conclusiones del estudio.

## 2. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA

El pregón es una forma de comunicación presente desde los orígenes de la civilización, ya que, ante la inexistencia de medios masivos de comunicación, la palabra era el principal recurso para la transmisión de ideas y creencias a un público amplio (Ramos Ruiz, 2018, p. 280). Como explica César Girón en el prólogo del libro *Granada en pregón*, los pregones se empleaba desde antaño en diferentes ámbitos, como la política o el comercio, como medio para dar a conocer un hecho (Seijas Muñoz, 2006, p. 7). A pesar de la amplia variedad de este tipo de

manifestaciones orales, el presente trabajo se centra, exclusivamente, en abordar el pregón de la Semana Santa de Granada.

Antes de profundizar en las características de este acto, conviene definir qué es el pregón. En la actualidad, encontramos diferentes definiciones al respecto. El Diccionario de la Lengua Española[336] entiende el pregón cómo

> 1. m. Promulgación o publicación que en voz alta se hace en los sitios públicos de algo que conviene que todos sepan.
>
> 2. m. Discurso elogioso en que se anuncia al público la celebración de una festividad y se le incita a participar en ella.

Por otro lado, De la Chica (2006, p. 32) define el pregón como una «oratoria literaria pronunciada en público y que por lo general anuncia un acontecimiento que suele tener carácter festivo. Su tono tiende a ser religioso». En otro orden, Mira Ortiz (2006, p. 567) explica que el pregón es una

> la lectura en voz alta de un discurso que recoge episodios costumbristas, festivos o conmemorativos, literarios o históricos, de gran arraigo en la sociedad y que se relata de forma exaltada porque los pregoneros suelen ser parte implicada en el evento e incorporan al discurso sus más tiernos recuerdos, sus más hondos sentimientos y sus más sólidos conocimientos sobre aquello que pregonan.

Por tanto, aunque las definiciones plantean diferentes perspectivas, las tres coinciden en definir al pregón de la Semana Santa como un anuncio público de esta fiesta religiosa.

Por otro lado, conviene apuntar que el pregón lo componen dos elementos diferenciados. Por un lado, está el texto, que sirve de guión y en el que va a quedar recogida toda la información que el pregonero quiere transmitir. Aunque bien es cierto que hay pregoneros que no emplean texto, y pronuncian el pregón de memoria o lo improvisan, la tendencia habitual es la de leer el texto. Por otro lado, está la parte oral, es decir, la transmisión al público. Este es el elemento más importante de los dos, ya que como ha quedado patente en las definiciones

[336] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> 07/05/2022.

anteriormente citadas, el pregón se concibe como una «promulgación en voz alta». Por tanto, su esencia radica en la transmisión oral, ya que el público que asiste a este tipo de actos va a escuchar y no a leer el pregón, independientemente, de que el texto se edite y publique con posterioridad.

Respecto a las características y el formato, el pregón es un texto plural que admite cualquier género literario, como, por ejemplo, la prosa, la poesía o el texto dramático (aunque este es menos frecuente). Además, es muy habitual que los pregoneros combinen en un mismo texto diferentes géneros, lo que le aporta al pregón una gran riqueza literaria.

En cuanto al discurso, entendemos que el pregón de la Semana Santa guarda una estrecha relación con la Rétorica, que se define como el «arte del bien decir» y cuyo objetivo consiste en «agradar, convencer y conmover a la audiencia» (Laborda Gil, 2012, p. 15). Dentro de la Retórica, consideramos que el pregón de la Semana Santa se enmarca en el género epidíctico o de exhibición. En este género, explica Aristóteles (Bernabé [Trad., introd. y notas], 1998, Aristóteles: *Ret*, I, 3, 1358b), se da lugar a un tipo de discurso laudatorio, que aborda hechos pasados y cuya finalidad es agradar a los espectadores a través de la presentación de valores y modelos con los que la audiencia puede identificarse más o menos. En este sentido, Hernández-Guerrero y García-Tejera (2010) consideran que el discurso epidíctico se ha caracterizado desde sus orígenes, principalmente, «por el cuidado con que cultivó los procedimientos ornamentales del estilo, dotando la prosa de atributos reservados entonces, a la poesía». Además, dichos autores apuntan que el género epidíctico engloba tres tipos de oratoria: el elogio, la felicitación y el panegírico, que, según nuestra opinión, guardan grandes paralelismos con el pregón.

Por otro lado, como bien se ha mencionado anteriormente, la palabra es el aspecto principal del pregón. Generalmente, los pregoneros suelen realizar su alocución en solitario, aunque en algunos casos, pueden ir acompañados de otros recursos que sirven para complementar y enriquecer la oratoria, como es el caso de la música (en directo o enlatada), sonidos ambientes, soporte audiovisual (como imágenes fijas o vídeos), efectos de iluminación, etc.

Por último, respecto a las características que debe poseer un pregón, conviene referenciar un trabajo previo en el que se afirma que el pregón posee rasgos de la Literatura y del Periodismo, concretamente, guarda una estrecha semejanza con la crónica periodística, ya que «ambos comparten características similares que aproximan al pregón a este género mixto» (Ramos Ruiz, 2018, p. 289). Por consiguiente, si atendemos al decálogo propuesto en dicha investigación, podemos afirmar que el pregón posee las siguientes características:

1. Debe estar basado en hechos reales, es decir, en la celebración de la Semana Santa.
2. El pregonero debe ser conocedor del tema, en este caso, de la Semana Santa.
3. El pregonero narra y describe los hechos y escenarios que ha visto y vivido, por tanto, el pregón tiene una visión personal y particular de la persona que lo pronuncia.
4. El pregón admite juicios de valor y opiniones, lo que le permite poseer, en ciertos casos, un carácter crítico y reivindicativo.
5. El pregón va dirigido a un público al que le interesa el tema, por consiguiente, es una audiencia receptiva y predispuesta a escuchar lo que se le presenta.
6. El pregón posee un estilo libre que permite el uso de recursos estilísticos que le dotan de una gran riqueza literaria.
7. El pregón posee una continuidad, gracias a su periodicidad anual.

## 3. HISTORIA DEL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA DE GRANADA

Antes de abordar la historia del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada, se debe señalar que existen algunos antecedentes históricos, que, aunque no tenían la categoría de pregón, sí se aproximaban mucho a él. Es el caso, por ejemplo, de los certámenes poéticos organizados por la Hermandad del Nazareno de Granada en el siglo XVII. En ellos,

explica M.L. López-Guadalupe (2003, p. 25), quedaba de manifiesto la devoción de los fieles a Jesús Nazareno.

Otro buen ejemplo lo encontramos en el texto «Semana Santa en Granada» de Federico García Lorca. Esta obra, perteneciente al libro *Impresiones y Paisajes* (1918), fue leída en 1936 por el poeta granadino a través de las ondas de una emisora madrileña. Un obra de «cuidada y exquisita belleza» (Seijas Muñoz, 2006, p. 77), que es considerada por muchos como el primer pregón de la Semana Santa de Granada. No posee la categoría de oficial, puesto que no fue organizado por la Federación de Cofradías, pero sí cumplen con las características propias de un pregón de la Semana Santa. Aunque habría que esperar casi diez años para el primer Pregón Oficial, sin lugar a dudas, el texto de Lorca supone una pieza fundamental para la gestación de este acto cofrade.

### 3.1. Orígenes y primeros años del pregón (1945 - 1959)

El primer Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada tiene lugar en el año 1945, por iniciativa del entonces presidente de la Federación de Cofradías, Félix Infantes Vílchez, en colaboración con la colonia granadina en Madrid. El acto se celebraría el día 5 de marzo en el Teatro Reina Victoria de la capital española (Ocón Rojas, 2004, p. 242). El encargado de pronunciar el pregón fue Federico García Sanchiz, un escritor y periodista, miembro de la Real Academia de la Lengua, que se autodefinía como «charlista». García Sanchiz ya tenía experiencia previa como pregonero en otras ciudades españolas, como es el caso de Sevilla (1937, 1939, 1940). Su pregón, más próximo a una conferencia, se tituló «Con la campana de la Vela… Exaltación de Granada y su Semana Santa» y durante su intervención habló más de la ciudad y su historia, que de la propia Semana Santa, a la que se refirió muy someramente al final de su alocución. Curiosamente, el 28 de marzo de ese mismo año, Miércoles Santo, García Sanchiz daría un segundo pregón en el Monasterio de San Jerónimo de Granada. Nuevamente, su intervención sería más parecida a una conferencia, titulada «Pange Lingua» (Ocón Rojas, 2004, p. 244), en la que reflexionaría sobre la Eucaristía y el Jueves de Corpus.

A pesar del éxito cosechado en el primer pregón, en el año 1946, probablemente motivado por los problemas económicos federativos (Padial Bailón, 2002, p. 171), el acto no se realizó. Antes de avanzar, conviene apuntar que la historia del Pregón Oficial va estrechamente ligada a la propia historia de la Federación de Cofradías. Por tanto, la inestabilidad política y económica que vivió dicho organismo en diferentes momentos quedó muy de manifiesto en los pregones, ya que en varias ocasiones el acto quedó sin organizarse. Además, se debe destacar que en estos años se pagaba al pregonero, por tanto, el apartado económico era muy importante.

En 1947, se tanteó contratar de nuevo a García Sanchiz para que pronunciara el pregón, pero, probablemente, la falta de medios económicos para costear la cantidad pedida por el «charlista» frustró la propuesta (Padial Bailón, 2002, p. 178). Sin embargo, ante la ausencia del pregón, se celebró una exaltación que corrió a cargo del periodista Armando López Murcia y Fuentes Aynat. Dicho alocución se llevó a cabo a través de la radio y consistió en una adaptación de una bella obra poética sobre la Semana Santa escrita por el entonces vicepresidente de la Federación, José Gómez Sánchez-Reina.

En 1948, se organizaría de nuevo el pregón en el Monasterio de San Jerónimo. En esta ocasión correría a cargo del Reverendo Padre Superior de la Orden Jesuita, Francisco Javier Lucas. El acto concluyó con un concierto sacro interpretado por la capilla de música del Maestro Valentín Ruiz Aznar. Como curiosidad, cabe señalar que durante su intervención, el Padre Lucas apenas habló de la Semana Santa de Granada, deteniéndose, por el contrario, en los desfiles procesionales de otras ciudades como Sevilla y Murcia (Ocón Rojas, 2004, pp. 256-257). Este hecho no es un caso aislado en la historia del pregón. Como se podrá comprobar más adelante, fueron varias las ediciones en las que el pregonero elegido era poco conocedor de la Semana Mayor granadina. Quizás, esta circunstancia se deba a que el ente federativo daba mayor prioridad al renombre de la persona que a su conocimiento o vinculación con la Semana Santa de Granada.

De nuevo, en 1949 no se celebra el pregón, teniendo que esperar hasta 1950 cuando se produce un hecho sin precedentes en la historia de este

acto. El pregón se organiza nuevamente en Madrid y, en esta ocasión, se retransmitiría a través de las ondas de Radio Nacional de España. Este año serían tres los encargados de pregonar la Semana Santa. En primer lugar, intervendría Antonio Gallego Burín, alcalde de Granada y Presidente Honorario de la Federación de Cofradías, cuyas palabras se centraron en exaltar el valor histórico-artístico de las imágenes procesionales. En segundo lugar, hablaría el poeta granadino Manuel Benítez Carrasco, presentando una disertación cargada de gran lirismo y granadinismo. Y, en tercer y último lugar, tomaría la palabra Pedro Gómez Aparicio, director de la Agencia EFE, que pronunció una gran exaltación a la Semana Santa de Granada, centrándose, principalmente, en la devoción a la Virgen de las Angustias y al Cristo de los Favores en el acto del Viernes Santo a las Tres de la Tarde.

En los dos años siguientes no se celebraría el pregón, por lo que habría que esperar hasta el Domingo de Ramos de 1953. Pocas horas antes de que saliera la Cofradía de la Borriquilla, el presidente de la Federación, José Gómez Sánchez-Reina pronunciaría el pregón en el desaparecido Teatro Cervantes de la ciudad. En 1954, el pregón correría a cargo, nuevamente, de Pedro Gómez Aparicio, quién pronunciaría su alocución el Sábado de Pasión en el hoy perdido Teatro Regio. Este mismo enclave acogería el pregón de nuevo en 1955. En esta ocasión, sería Julio Moreno Dávila el encargado de exaltar la Semana Santa. Cabe destacar que el pregonero pidió al final de su discurso una oración por la «Iglesia del Silencio», es decir, por aquellos cristianos que vivían bajo el comunismo, más allá del telón de acero[337]. Además, Moreno Dávila solicitó al público rezar un Cuarto Credo al Cristo de los Favores por dichos cristianos. Como curiosidad, cuando la Federación editó el pregón, incluyó la siguiente nota al final del texto: «ovación que dura largo rato»[338]. No es algo que sorprenda, si tenemos en cuenta el contexto político en el que se encontraba España en los años 50.

En 1956 la Federación decide encargar el pregón al poeta granadino Luis Rosales, sin embargo, la contestación del literato llega tarde y, además,

[337] Moreno Dávila, J. (1955). Pregón de la Semana Santa de Granada.

[338] Moreno Dávila, J. op. cit., 1955.

declina el nombramiento. Por lo que, para salir del paso, se decide nombrar como pregonero al Secretario del ente federativo, Narciso de la Fuente y Ruiz. Un cofrade de culto, conocedor de las hermandades, quién decide hacer un resumen poético de la Semana Santa que es «todo un éxito» (Padial Bailón, 2002, p. 218). En 1957 y 1958 nuevamente se queda sin celebrar el pregón, teniendo que esperar hasta 1959, cuando el presbítero José Linares Palma accede a pronunciar el pregón de forma gratuita en el Salón de Actos del Centro Artístico, Literario y Científico de Granada (conocido como el CALC).

Como se puede apreciar, en los tres primeros lustros de vida, el Pregón Oficial está marcado por una profunda inestabilidad, derivada, probablemente, de la situación de la Federación de Cofradías. Asimismo, se observa cómo las fechas y los lugares de celebración cambian, prácticamente, en cada año que se organiza. Otra muestra de la inconstancia de este acto en sus primeras ediciones.

### 3.2. Evolución y desarrollo del pregón (1960 - 1979)

El inicio de la década de los 60 comienza con la ausencia de pregón. En 1961, se celebra el Domingo de Pasión. El pregonero, Pedro Palop, académico de la Real Academia de Córdoba y de Bellas Artes de Málaga, era conocido por haber pronunciado el pregón de otras ciudades. Nuevamente, la Federación volvía a mirar fuera de Granada en busca de un pregonero para ensalzar los valores de su Semana Santa (Padial Bailón, 2002, p. 231). En 1962, el pregón correría a cargo del Padre José Gabriel Rodríguez Esteban. En esta ocasión, se celebraría en el Salón de Actos de la Caja General de Ahorros de Granada. El pregón fue «un bello canto a la ciudad y a sus imágenes cofradieras» (Ocón Rojas, 2004, p. 341). En 1963, repetiría de nuevo José Gómez Sánchez-Reina, quién pronunciaría el pregón dos veces. La primera de ellas, el Viernes de Dolores en el Salón de Actos del CALC. Y la segunda, al día siguiente a través de los micrófonos de la emisora radiofónica La Voz de Granada. El pregón sería «una charla poética sobre la Semana Santa granadina» (Ocón Rojas, 2004, p. 345).

En los tres años siguientes no se celebraría el pregón, retomándose de nuevo en el año 1967. El encargado de tal labor sería Antonio Gallego

Morell, Delegado provincial de Información y Turismo e hijo del que fuera alcalde de la ciudad, Antonio Gallego Burín. La alocución tuvo lugar el 12 de marzo y se retransmitió a través de las ondas de Radio Popular de Granada. En 1968, se celebraría uno de los pregones con mayor seguimiento hasta la fecha, ya que contó con la presencia de unas 4.000 personas. Fue la primera y única vez, hasta el momento, en el que el acto ha tenido lugar en la Santa Iglesia Catedral de la ciudad. El encargado fue el jesuita Ramón Cué Romano, quién gozó de un clamoroso éxito tras su intervención. Aquel pregón, celebrado el Domingo de Ramos, estuvo amenizado por un recital de órgano a cargo de los maestros Javier García Romano y Juan Alfonso García, que hizo las delicias de los asistentes. Cabe señalar, como curiosidad, que Ramón Cué era un sacerdote mexicano afincado en España. Este religioso jesuita quedó impactado con la celebración de la Semana Santa cuando vivió en Sevilla. Tal fue su admiración por los desfiles procesionales que fue pregonero de la capital hispalense y también de Salamanca.

En 1969, la Federación no organiza el pregón, recuperándose en 1970, cuando se produce otro hecho insólito en la Semana Santa granadina, ya que se convocan dos pregones. El primero de ellos correría a cargo, otra vez, de Antonio Gallego Morell. En esta ocasión, el acto se celebraría de nuevo en Madrid, concretamente, en la Casa de Granada, el 17 de marzo. El segundo tendría lugar el 21 de marzo en el Salón de la Caja de Ahorros de Granada, y lo pronunciaría nuevamente José Linares Palma ante una gran audiencia. En 1971, Granada vuelve a quedarse sin Pregón Oficial y en 1972, se nombraría para tal labor al fraile dominico Francisco de Jorge, quién pronunciaría su alocución en la Basílica de Ntra. Sra. de las Angustias, patrona de la ciudad el 23 de marzo. Este año, el pregón estuvo patrocinado por la Caja de Ahorros (Padial Bailón, 2002, p. 253).

En 1973, el pregonero fue Manuel Gallego Morell, hijo de Antonio Gallego Burín y hermano de Antonio Gallego Morell. Este año, el pregón estuvo patrocinado por el Ayuntamiento de Granada, celebrándose en el Salón de Plenos del Consistorio el Domingo de Ramos. Según las crónicas de la época, fue un día frío y poco participativo. En 1974, de nuevo, el Salón de Plenos acogería el pregón,

que se pronunciaría el Sábado de Pasión por Baldomero Palomares Díaz, Consejero del Movimiento Nacional. En 1975 se lleva a cabo un pregón a dos voces, a cargo de Manuel Gallego Morell y José Luis Correa. De nuevo, el acto tendría lugar en Madrid, en la Casa de Granada. En el año 1976 no se celebró el pregón, aunque se propuso para tal labor a Nicolás Sola Rodríguez, procurador familiar en las Cortes Generales por Granada y exalcalde de la ciudad.

En 1977, el Salón de Plenos del Ayuntamiento comienza a consolidarse como sede para la celebración del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada hasta finales de los años 80. En ese año, el encargado de este acto fue José Luis López Murcia. En 1978, tiene lugar uno de los pregones más polémicos que se recuerdan. El pregonero fue el padre Juan José Nieto Larrinaga quién explicó durante su intervención que era el tercer pregón que redactaba ya que la Federación de Cofradías se lo había censurado en varias ocasiones. Según argumentaba el ente cofrade, el texto del sacerdote contenía importantes matices políticos, poco aconsejables en aquellos años de la Transición Española (Padial Bailón, 2002, p. 270). Además, muchos Hermanos Mayores de las cofradías granadinas no asistieron al acto, debido a las alusiones que el padre Nieto Larrinaga hizo hacía una determinada hermandad y la forma de vestir a sus imágenes durante una homilía en el Convento de la Piedad (Padial Bailón, 2002, p. 270). La década de los 70 se cerraba con el pregón de Diego Miguel Román Pérez, el 31 de marzo de 1979. En esta ocasión, aunque el orador era de origen sevillano, poseía una gran vinculación con Granada, ya que era horquillero de la Virgen de las Angustias, Patrona de la ciudad. Su alocución, según recogen las crónicas, fue un canto a la imaginería granadina y a los itinerarios procesionales.

Como queda de manifiesto, en la década de los 60 y, especialmente, de los 70, el pregón comienza a consolidarse dentro de la programación de actos de Cuaresma, a pesar de la ausencia de este acto en algunos años. Cada vez más, la Federación apuesta por pregoneros granadinos o conocedores de la Semana Santa. Además, a finales de los 70 se establece como sede del pregón el Salón de Plenos del Ayuntamiento, circunstancia que otorga más estabilidad al acto.

### 3.3. Consolidación del pregón (1980 - 1999)

La década de los 80 comenzaría con uno de los pregones que marcaría un antes y un después en la historia de este acto. El 22 de marzo de 1980, el Salón de Plenos del Ayuntamiento acogería la alocución de Arcadio Ortega Muñoz, un destacado cofrade y reconocido poeta, galardonado con los premios «Ciudad Almería» (1978) y «García Lorca» (1981). Su pregón fue especial ya que siempre se recordará por el sentido y el conocimiento que manifestó de la Semana Santa de Granada, además, del gran lirismo que mostró en sus palabras, dedicando varios poemas a diferentes imágenes y cofradías de la ciudad. En dicho pregón, el Salón de Plenos del Consistorio presentó un lleno absoluto de público, llegando incluso a ubicarse espectadores en las escaleras de acceso a dicho salón. Además, los presentes interrumpieron en repetidas ocasiones al pregonero con sus aplausos mostrando su satisfacción por la alocución del poeta. Según Padial Bailón (2002, p. 276), este pregón fue un signo de recuperación de la Semana Santa de Granada que languidecía en los años 70 y que, en los años 80, comenzaba a recuperarse, gracias a que «el mundo cofrade empezaba a responder con su presencia a este tipo de actos federativos».

En 1981, el pregonero sería Francisco Gutiérrez Martín, Catedrático de Literatura de la Universidad de Granada (en adelante, UGR). En un primer momento, la Federación propuso a Eladio Lapresa Molina, quien fuera Presidente de este organismo entre 1955 y 1970. Sin embargo, debido a su estado de salud se decidió elegir a otro pregonero (Padial Bailón, 2002, p. 284). En 1982, la Federación contacta de nuevo con Antonio Gallego Morell, que en aquellos años ostentaba el cargo de Rector Magnífico de la UGR, pero la contestación por parte del Catedrático de Literatura no llega en tiempo y forma, por lo que el ente cofrade decide nombrar, nuevamente, a uno de los cofrades más activos y comprometidos de la Semana Santa granadina, José Gómez Sánchez-Reina. En 1983, tras el frustrado intento del año anterior, la Federación nombra a Antonio Gallego Morell. Como curiosidad, cabe señalar que el pregonero fue presentado por el entonces alcalde de la ciudad, Antonio Jara.

En 1984, se produce un hecho habitual en los primeros pregones de Granada, como es el nombramiento de un foráneo sin vinculación con la ciudad y menos con su Semana Santa, como es el caso del cartagenero Pedro Garre Martínez (Padial Bailón, 2002, p. 296). El año siguiente, en 1985, el pregón correría a cargo del jesuita granadino afincado en Sevilla José Benítez Carrasco, hermano del poeta albaycinero Manuel Benítez Carrasco. En 1986 exaltaría la Semana Santa de Granada Domingo Sánchez-Mesa Martín, Catedrático de Historia del Arte de la UGR e hijo del insigne imaginero Domingo Sánchez Mesa, autor de varias tallas procesionales en Granada.

En 1987, la Federación llega a un acuerdo con el Ayuntamiento para cambiar la sede del pregón al Teatro Municipal Isabel La Católica, con el objetivo de darle una mayor relevancia cultural e institucional. Sin embargo, la concejala de Cultura del Consistorio granadino, Mariló García Cotarelo, deniega la concesión del teatro, obligando a celebrar el pregón de nuevo en el Salón de Plenos (Padial Bailón, 2002, p. 312). Este año, la persona encargada de pregonar la Semana Santa fue José Gutiérrez Galdó. En 1988, y tras el frustrado intento del año anterior, la Federación logra el cambio de sede definitiva al Teatro Isabel La Católica. El 28 de febrero, el afamado periodista y locutor Matías Prats Cañete pronunciaría el pregón de la Semana Santa, siendo, hasta la fecha, el último pregonero al que la Federación pagó por su alocución. A pesar de la relevancia social y mediática del pregonero, aquel año quedará en el recuerdo de los cofrades por la intervención del entonces concejal José Miguel Castillo Higueras, quién en la presentación del acto reclamó, en nombre de los cofrades granadinos, que las puertas de la Catedral se abrieran para permitir el paso de las hermandades durante la estación de penitencia a la seo metropolitana (Padial Bailón, 2002, pp. 312-313). La década de los 80 concluye con el pregón del periodista Enrique Seijas Muñoz. Aunque era natural de Huelva, mantuvo una estrecha vinculación con la Semana Santa de Granada. Además, con su pregón el acto comenzó a adquirir, en los años siguientes, una gran relevancia mediática, especialmente, en la prensa local, algo que no había sucedido en las décadas anteriores. Asimismo, el pregón contó con «una gran escenificación digna de encomio» en las tablas del teatro,

realizada por «voluntariosos cofrades» a instancia del presidente de la Federación, Antonio Medina Piñar (Ocón Rojas, 2004, p. 514).

La nueva década se inicia con el pregón de Francisco Gómez Montalvo, expresidente de la Federación. Este año, por primeva vez, el organismo cofrade comienza a publicar de forma regular el texto del pregón. En 1991, exaltaría la Semana Santa Juan Bustos, periodista y cronista oficial de Granada y en 1992, el pregón correría a cargo de José Luis Pérez-Serrabona, Hermano Mayor de las Cofradía de las Penas. En 1993, con motivo de las obras de remodelación del Teatro Isabel La Católica, el pregón se traslada temporalmente al Monasterio de San Jerónimo, que ya había acogido el acto de forma esporádica en ediciones anteriores. En un desapacible 28 de febrero con agua-nieve y temperaturas bajo cero, pronunciaría su alocución Antonio González Dorado. En 1994, Granada vive otro pregón que dejaría huella en la memoria de los cofrades gracias a la intervención de José Luis Barea Ferrer, un cofrade comprometido con la Semana Santa de la ciudad. En 1995, sería el turno del Arzobispo de la ciudad, Monseñor José Méndez Asensio, gran impulsor de las cofradías y cuya alocución fue brillante, según las crónicas. En 1996, se nombra al periodista granadino Jaime Peñafiel, quién criticó, durante su intervención, el destacado sevillanismo presente en las hermandades granadinas, al igual que ocurre en otras fiestas. En 1997, el padre escolapio Enrique Iniesta pronunciaría otro de los pregones más recordados de Granada. Su alocución duró una hora y en ella, además de exaltar la labor de las hermandades, recordó a los sacerdotes su compromiso pastoral con las cofradías, gesto, que fue ovacionado por el público asistente. En 1998, el primer domingo de Cuaresma, daría el pregón el sevillano José Luque Gálvez. En 1999, el acto regresa nuevamente al Teatro Isabel La Católica con el pregón de Ángel Luis Sabador, un cofrade de corazón, gran conocedor y estudioso de la Semana Santa y que se consideraba «curtido en mil pregones» (Ocón Rojas, 2004, p. 566).

Como se puede observar, en la década de los 80 y los 90, la Semana Santa vive un periodo de recuperación, que quedaría reflejado también en el Pregón Oficial. El acto se consolida definitivamente en la Cuaresma, establece su sede en el Teatro Isabel La Católica y tiene un

gran seguimiento por parte del público y los medios de comunicación, otorgándole al acto un carácter más protocolario e institucional.

### 3.4. El pregón en el siglo XXI (2000 - actualidad)

Con el nuevo milenio da comienzo una etapa dorada del pregón. En el año 2000, el cofrade y locutor José Luis Ramírez Domenech pronunció un pregón radiofónico, en el que fusionó música y palabras, dando lugar a una nueva forma de exaltar la Semana Santa. En 2001, el pregonero fue Joaquín Abrás Santiago y, en 2002, el profesor de universidad y gran estudioso de la Semana Santa Miguel Luis López-Guadalupe. En 2003, sería nombrado el periodista Jorge de la Chica y, en 2004, el afamado escritor Antonio Muñoz Molina. En 2005, pronunciaría el pregón otro reconocidísimo periodista granadino, Escolástico «Tico» Medina. En 2006, sería el cofrade José Luis Clements Sánchez y, en 2007, el sacerdote José Joaquín Fernández. En el año 2008, pregonaría la Semana Santa el poeta José Manuel Rodríguez Viedma y, en 2009, año de la celebración de la *Passio Granatensis*, Antonio Olivares.

La nueva década comienza con el pregón del profesor José Antonio Lacárcel. En 2011, sería el turno del abogado y político Fernando Egea, quién pronunció un pregón en clave de humor a través de anécdotas y experiencias vividas como cofrade. En 2012, la Federación nombra al divulgador cofrade Antonio Padial. En 2013, se produce un hecho histórico, ya que después de 68 años de vida, por primera vez una mujer pronunciaría el pregón. Tal honor recaería en la periodista Encarna Ximénez de Cisneros, quién emplearía en su intervención proyecciones audiovisuales y música en directo. Además, como curiosidad, no citó en sus palabras a ninguna cofradía de forma explícita. En 2014, pronunciaría el pregón el profesor de la UGR Juan Jesús López-Guadalupe y, en 2015, el historiador del arte David Rodríguez Jiménez-Muriel, quién realizó un pregón muy radiofónico, acompañado de música enlatada, y con una gran carga poética en su discurso. En 2016, la Federación nombra a José Cecilio Cabello y, en 2017, al abogado Luis Recuerda. En 2018, pronuncia el pregón el periodista Ramón Burgos y, en 2019, el activo cofrade Álvaro Barea, hijo de José Luis Barea, quién fuera pregonero en el año 1994.

En 2020, a diferencia de otras ciudades, Granada sí tuvo Pregón Oficial, ya que se celebró el primer domingo de Cuaresma, antes de las restricciones sanitarias motivadas por la pandemia. En esta edición, fue Manuel Alejandro Amador el encargado de exaltar la Semana Santa. En 2021, la Federación decide nombrar al periodista Fernando Díaz de la Guardia, quién se enfrentó al gran reto de pregonar una Semana Santa en la que no hubo desfiles procesionales en 2020 ni tampoco en 2021. Asimismo, conviene señalar que la sede del pregón cambió, puntualmente, del Teatro Isabel La Católica al Auditorio del Palacio de Congresos y Exposiciones de la ciudad, gracias a que las dimensiones de este último permitían respetar mejor los protocolos sanitarios. En 2022, el acto regresa al teatro municipal y, por segunda vez en la historia, es una mujer la encargada de pronunciar el pregón. En este caso, sería la locutora Emilia Cayuela.

A la vista de los últimos datos, se puede comprobar cómo el pregón está plenamente consolidado en el panorama cofrade de la ciudad. Asimismo, se observa cómo la Federación apuesta por nombrar pregoneros granadinos, conocedores de la Semana Santa y con una dilatada experiencia en el mundo de las hermandades de la ciudad.

## 4. CONCLUSIONES

Como se ha puesto de manifiesto en el artículo, el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada es uno de los actos más relevantes dentro de la Cuaresma, ya que es un evento de primer orden en el ámbito cofrade. Asimismo, se ha demostrado cómo el pregón ha experimentado un importante desarrollo y crecimiento desde sus inicios hasta la actualidad, incrementando el interés por parte de los cofrades, así como, el seguimiento de los medios de comunicación locales.

Del mismo modo, se advierte cómo a lo largo de su historia, el pregón adquiere un carácter más literario e innovador, ya que en las últimas ediciones, son muchos los pregoneros que incorporan recursos audiovisuales durante sus alocuciones, a diferencia de los primeros pregones, cuya concepción era más próxima a una conferencia o disertación sobre la Semana Santa que a una exaltación de dicha fiesta.

Por otro lado, se ha evidenciado, claramente, cómo la historia del Pregón Oficial ha ido ligada a la propia historia del Semana Santa de Granada y, en especial, de la Federación de Cofradías. Por tanto, se comprueba cómo a partir de los años 80, con la recuperación del mundo cofrade, el pregón experimenta un crecimiento destacado hasta nuestros días.

Además, se ha constatado cómo con el paso de los años, la Federación ha primado, de cara al nombramiento de los pregoneros, a destacados cofrades de la ciudad, conocedores de la Semana Santa, a diferencia de los primeros años, en los que se buscaba más el renombre del pregonero que su vinculación con la ciudad y su Semana Mayor.

Por último, se debe decir que este es un trabajo de investigación pionero sobre la historia del Pregón Oficial de Granada, suponiendo un importante avance en el campo de la investigación de la Semana Santa. Además, sirve como punto de partida para nuevos trabajos que aborden como temática el pregón.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aristóteles. Traducción, A. B. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

De la Chica, J. (2006). *El Penitente. Breve Enciclopedia de la Semana Santa Granadina*. Granada: Corporación de Medios de Andalucía.

Floristán, C. (2002). *La Semana Santa: celebraciones, relatos y manifestaciones populares*. PPC.

Hernández Guerrero, J. A., & García Tejera, M. del C. (2010). *Historia breve de la Retórica*. Madrid: Editorial Síntesis.

Laborda Gil, X. (2012). *De retórica. La comunicación persuasiva*. Barcelona: Editorial UOC.

López-Guadalupe, M. L. (2003). *Breve historia de la Semana Santa de Granada*. Málaga: Sarriá.

López-Guadalupe, M. L., & López-Guadalupe, J. J. (2002). *Historia viva de la Semana Santa de Granada. Arte y Devoción*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Mira Ortiz, I. (2006). *Semana Santa y texto literarios de la Pasión en la región de Murcia*. Universidad de Murcia, Murcia.

Ocón Rojas, M. (2004). *Un siglo de Cuaresmas y algo más*. (E. Osuna, Ed.). Granada.

Padial Bailón, A. (2002). *La Semana Santa de Granada a través de la Federación de Cofradías*. Granada: Real Federación de Hermandades y Cofradías de Granada.

Ramos Ruiz, Á. (2018). Periodismo y Literatura en el pregón de Semana Santa en Andalucía. In C. Del Valle & M. Linares (Eds.), *Las expresiones culturales analizadas desde la universidad* (pp. 279–291). Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).

Seijas Muñoz, E. (2006). *Granada en pregón*. Granada: CajaGranada.

# ÉTICA Y AULA INVERSA: DE LO OCULTO A LO VISIBLE

FERNANDO LARA LARA
*Universidad de Granada (España)*
KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ
*Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Ecuador)*
RAMIRO ANDRÉS ANDINO JARAMILLO
*Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez (Ecuador)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La exclusión de la formación ética en el currículo universitario, supone un cuestionamiento de la orientación curricular existente de los futuros profesionales que se encuentran estudiando una carrera universitaria. Así parece advertirse la importancia de rescatar un currículo nulo en el sentido que las dimensiones de las que se ocupa la ética se encuentran omitidas de la práctica profesional, y que por otro lado le dan significado a la educación inclusiva. De igual modo, los estudios que parecen predominar se encuentran más orientados a la reflexión sobre la necesidad de trasformar la educación superior para integrar los valores o cuestionar su organización, más que en proponer posibles propuestas didácticas. Asimismo, la ética como disciplina esencial en la formación de profesionales conscientes de su libertad y responsabilidad con la cosa pública (ciudadanos), requiere de concreciones que superen aquellos cuestionamientos que lo alejan de su carácter práctico, y que la desligan de la necesaria atención a los desafíos que se deben enfrentar como profesionales, y miembros de una sociedad cada vez más global. Por lo expuesto, se pretende exponer una propuesta didáctica basada en la metodología Flipped Classroom que se realiza en la clase ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en relación con dilemas éticos actuales que enfrenta la colectividad como son la sustentabilidad

ambiental, la corrupción o el consumo de plástico entre otras. Las actividades que los estudiantes universitarios deben realizar sobre los distintas problemáticas propuestas y escogidas serán videos, ensayos visuales, diseño y realización de entrevistas o foros propositivos de discusión.

La educación inclusiva es un término que ha ido evolucionando a lo largo de los años. En el pasado, las necesidades educativas específicas no eran tan valiosas como lo son hoy en nuestra sociedad, y evidencia la exclusión de una mayoría de personas con alguna necesidad. Sin embargo, a mediados del siglo XX, hubo un creciente interés y cuidado por esta realidad. Booth y Ainscow (2002) defienden una visión de la educación inclusiva como proceso y como reflexión presente en la cultura organizacional de la escuela.

> la inclusión implica cambios. Es un proceso continuo de desarrollo del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Es un ideal al que todas las escuelas pueden aspirar, pero que nunca se alcanzará del todo. Pero la inclusión ocurre tan pronto como comienza el proceso de desarrollo del aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento (p.7).

Así, la necesidad de preguntarse por el papel de la ética en la educación superior actual que se pretende inclusiva resulta esencial. Una cultura inclusiva requiere de un proceso de reflexión sobre las costumbres, normas y valores que configura la cultura educativa universitaria. De lo contrario sería imposible la adaptación consciente ante los nuevos cambios que se desencadenan con cada vez con mayor celeridad. De este modo, la cultura inclusiva es necesariamente ética en la medida que extiende sus demandas a los distintos actores de la comunidad educativa, y especialmente en la cultura del profesor. Esta preocupación parece no ser unánime encontrándose distintas tensiones y conflictos desde la propia comunidad universitaria. Inquietud que se rescata por pensadores como Ortega y Gasset (San Martín, 2019) cuando defendía la presencia de la cultura como espacio necesario en la universidad, en la formación de futuros líderes y así evitar bárbaros científicos. Liderazgo que por otra parte sería imposible si no se defiende una postura de la universidad en la sociedad, junto con una sensibilización ante las problemáticas éticas de la actualidad. La ética en este sentido se defiende como una

cuestión de carácter urgente (Martínez, 2006). Ahora bien, la ética propia de una cultura inclusiva no puede ser ajena a la propia realidad personal y las experiencias que le afectan. De ahí que la desconexión existente con la naturaleza o con experiencias vitales que son propias de la propia realidad personal deban ser normativamente denunciadas por esta ética. Una educación que requiere incluir adjetivos como inclusiva o de calidad, se comprende desde la distancia entre la educación actual y la propia realidad de la persona. Por lo tanto, la ética propia de una cultura inclusiva se caracteriza por no desconocer su conexión con la exigente realidad personal. La sostenibilidad ambiental desde este horizonte se define en esta línea a través de la incorporación al entramado normativo cultural de la definición de persona como integrante de la naturaleza. Así, por ejemplo, la ubicación cartesiana de superioridad del ser humano sobre aquella no solo funciona como una falacia, sino que es incompatible con la ética propia de una cultura inclusiva.

Hablamos de este modo sobre la incorporación de la ética en la cultura organizacional de los espacios educativos desde la propia acción íntima y consciente, reflejada en las acciones de los distintos miembros de la comunidad educativa. Aspiración que requiere de la reflexión como variable cultural característica. Cuestión no ajena a los que se encuentra definida desde la Pedagogía como un currículo oculto, y más concretamente desde el enfoque radical o inclusivo de la formación como un tema radical que parece no atenderse desde el púlpito universitario por ejemplo. Oculto, escondido u orillado, hace que el currículo se desprenda de una faceta imprescindible para hablar de aprendizaje significativo, gestión de las emociones, comunidad de aprendizaje, entre otras conceptualizaciones y aspiraciones del currículo. En otras palabras, una educación que se ocupe de la ética o de la conciencia, será estéril. La metacongnición sin la conciencia es absurda. Una enseñanza sin ética, lejos de educar, favorece el adoctrinamiento. Su ocultación, es más en este sentido cosa de instructores, abusadores de conciencia y de autoridad, que de maestros siguiendo aquella preocupación de Miguel de Unamuno (2012,p.87): “Sí, señor mío, yo soy anarquista, anarquista místico, pero en teoría,

entiéndase bien, en teoría. (...). Mi anarquismo es puramente espiritual. Porque yo, amigo mío, tengo ideas propias sobre casi todas las cosas..."

La sumisión, la aceptación de la discriminación, el desconocimiento de quienes somos, la incapacidad de propuesta, discurso, empatía con los problemas del otro, con los problemas de la colectividad, con la responsabilidad conmigo mismo, la ausencia de autoestima, la impasibilidad ante la soledad o el sufrimiento... Todo lo enumerado anteriormente carece de sentido mientras que desde el currículo describamos aspiraciones en términos de máximos, pero sin preocuparnos por la forma de alcanzarlas. Además de irresponsable es tremendamente maleducado. De ahí, que la ética y la conciencia, sin una inclusión en el currículo de forma diferenciada, con sentido y aplicada, lejos de promover una ciudadanía crítica, se encamine a la inmadurez. En otras palabras, saquemos a relucir lo oculto para dar sentido a lo demás. Quizás, tenga un sentido más práctico esa preocupación por los problemas colectivos que señaló el exmandatrio de las Naciones Unidas y el Papa Franciso por otro lado:

> Nuestro mundo globalizado se caracteriza por avances extraordinarios junto con niveles inaceptables e insostenibles de miseria, temor, discriminación, explotación e injusticia y un comportamiento irresponsable respecto del medio ambiente en todos los planos. Sin embargo, también sabemos que estos problemas no son accidentes de la naturaleza ni son productos de fenómenos ajenos a nuestro control. Son consecuencia de acciones y omisiones de las personas… (Ki-moon,2014, p. 5).

> ¿Reconocemos que las cosas no andan bien en un mundo donde hay tantos campesinos sin tierra, tantas familias sin techo, tantos trabajadores sin derechos, tantas personas heridas en su dignidad? ¿Reconocemos que las cosas no andan bien cuando estallan tantas guerras sin sentido y la violencia fratricida se adueña hasta de nuestros barrios? ¿Reconocemos que las cosas no andan bien cuando el suelo, el agua, el aire y todos los seres de la creación están bajo permanente amenaza?… Hay, sin embargo, un hilo invisible que une cada una de esas exclusiones, ¿podemos reconocerlo? Porque no se trata de cuestiones aisladas. Me pregunto si somos capaces de reconocer que estas realidades destructoras responden a un sistema que se ha hecho global (Francisco, 2015,s.p).

Entre los retos a los que la universidad necesita ofrecer una respuesta son variados y múltiples. Entre ellos, se pueden mencionar (Briones y Lara, 2016; Engen, 2019; Jou, y Martín, 2016; Martínez, 2006):

- La influencia de la globalidad en la cultura de los diversos países y el desarrollo de la ciencia.
- Las nuevas necesidades del mercado laboral y de las dinámicas políticas actuales.
- Rescatar la cultura y el lenguaje ante un escenario de destrucción de las identidades nacionales, regionales y locales.
- Dar respuesta a un modelo antropológico en crisis que tiende al relativismo moral y a la supremacía de la técnica.
- Aunar el cuidado de las diferencias y diversidad, con la calidad académica en las ofertas de grado y posgrado que se ofertan.
- La trasparencia en los procesos académicos en los distintos niveles, desde la contratación del profesorado hasta su evaluación.
- La domesticación tecnológica de las nuevas tecnologías que se van incorporando a la educación y a las profesiones.
- La obtención de recursos más allá de la financiación pública.
- La sostenibilidad ambiental desde un nuevo modelo antropológico.
- La inclusión de la ética en la formación universitaria con la complejidad que requiere, pues si bien integra la propia la deontología profesional, no se puede limitar a esta arista.

Ahora bien, la inclusión de la ética en la cultura universitaria va de la mano de nuevas inquietudes epistemológicas que no se pueden responder con una acción limitada y concretada en una sola asignatura, o una política curricular (Martínez, 2006). Más allá de eso, necesita de una nueva manera de comprender la función de la universidad y su responsabilidad con la sociedad (Lara, 2019). De este modo, creemos

que se requieren de unos horizontes epistemológicos encaminados a fortalecer procesos de conciencia en la realidad educativa ante la orientación que premia y absolutiza el conocimiento.

La ética está presente en cualquier propuesta de respuesta a los distintos retos que se enumeraron líneas atrás. Si hablamos del cuidado a la diversidad, es irremediable preguntarse sobre la definición de persona y su concepto de dignidad. Valorar la alteridad, es defender y promocionar la dignidad del otro, potenciado el desarrolla de la sociedad y del mundo (Melero, 2004). La exclusión en este sentido se produce cuando no se parte de un modelo antropológico claro de respeto a esa dignidad del ser humano (Lara, 2019). En otras palabras, la falta de ética se puede percibir en cualquier concreción de la práctica educativa que conduzca a la exclusión de alguna persona. La ética en este sentido se adquiere, si se entiende la dignidad de la persona y se actúa en coherencia con su respeto. Por otro lado, desde la comprensión de la educación inclusiva como proceso que requiere de un proceso de reflexión ética, la concreción de esta aspiración no puede prescindir de la preocupación constante por fomentar la dignidad de la persona.

La enseñanza de la ética requiere rescatar el pensamiento pedagógico de las escuelas activas (Chateau, 2014). Pues más que enseñar valores, lo relevante es practicarlos, vivirlos… (Melero, 2004). Así como experimentar concreciones de las distintas problemáticas de la ética. Entre ellas, comprender, observar y analizar críticamente situaciones de pobreza, de exclusión social, de destrucción ecológica y cultural. En este camino, la educación inclusiva sirve como un horizonte pedagógico que permite la inclusión de la propia realidad personal que está abierta a las situaciones que le afectan en la cotidianidad. Ya sean estudiantes, profesores, familias y otros miembros de la comunidad educativa. La evolución en la formación de una conciencia coherente con la realidad que se vive en la cotidianidad se colige en la posibilidad de dotar de significado a las distintas experiencias de aprendizaje que esperamos pueda cumplirse en las planificaciones curriculares. Lo contrario, lejos de conseguir una conciencia sobre el currículo, sería imponerlo (abusar de su conciencia). Por ejemplo, ¿sería suficiente que los estudiantes conozcan la historia de Ecuador si no son conscientes para qué les puede

servir? ¿Sería suficiente que los estudiantes practicasen la compasión en clase si no conocen las necesidades de los vecinos de su barrio? ¿Es suficiente que los profesores se actualicen profesionalmente pero no sepan relacionarse con los compañeros y estudiantes? ¿Sería suficiente que se reciclara en la escuela si no va unida de un proceso de concientización sobre la degradación ambiental del contexto natural donde se ubica?

En Ecuador, su propuesta ética está recogida en su ordenamiento jurídico y se fundamenta por una educación necesariamente inclusiva e intercultural (Herrán, Cedeño y Lara, 2018). El propio concepto de educación defiende una posición ética centrada en la persona y su capacidad de afectar culturalmente a la alteridad. Esta concepción integra un modelo antropológico que incluye a la naturaleza como parte de su definición, y que devuelve al ser humano a su condición natural de especie. Del mismo modo, esto hace que la complejidad de la persona cobre más sentido, pues no se le aleja de su relación con la naturaleza. Por otro lado, requiere de una visión sistémica y ecológica. Lara (2019) define el derecho a la educación en Ecuador del siguiente modo:

> se enfoca en la 'persona' y su valor de aprendizaje, para huir de cualquier reduccionismo consciente, como podría ser el caso de aquella tendencia seguida por numerosas políticas educativas que parcializan la educación inclusiva en el colectivo de discapacitados, provocando discursos asistenciales en numerosos casos, propios de un egocentrismo que puede cosificar a estos estudiantes. Por el contrario, la realidad del enfoque definido por la inclusión es aquella que integra a la especie humana, y su diversidad, sean adultos mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, etc. Para mayor abundamiento se pronuncia en esta misma línea el artículo 20 del Código Civil ecuatoriano, tanto en cuanto señala con claridad que las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana, sin distinción de sexo.

Así, en Ecuador se integran los derechos de la naturaleza y la interculturalidad como fundamentos de su pedagogía. La condición de especie supone la integración del ser humano en la naturaleza defendiendo una visión sistémica y relacional, en el que el cuidado de la naturaleza supone también cuidar a la persona y su dignidad. En otras

palabras, en la medida que se cuide a la naturaleza también se dignificará al ser humano. Así, la propuesta ética que se defiende en su ordenamiento será la de una educación inclusiva en la que define a la persona como integrante de la naturaleza. Defender la definición de persona como separado de la naturaleza según el cartesianismo tradicional, supone defender una educación excluyente y contraria a la ética del buen vivir. Por otra parte, la visión sistémica convierte la responsabilidad de uno en la de todos y viceversa, obligando a la integración de todas las problemáticas actuales, ya sean de índole local, regional o internacional.

El objetivo de este trabajo será compartir parte de la experiencia vivida en la asignatura de ética personal y socioambiental de la carrera de educación básica, en las que se utilizó la metodología *Flipped Classroom* o aula invertida, para reflexionar sobre dilemas éticos actuales como son la educación inclusiva, la globalización y el concepto de persona que se trabaja desde la universidad. Se utilizó la metodología *Flipped Classroom* o aula invertida para reflexionar sobre los dilemas éticos actuales que se enfrenta la colectividad local y global, como son: la sustentabilidad ambiental, la pobreza, la contaminación, la atención de la diversidad, la destrucción ecológica entre otras. Entre las actividades que los estudiantes universitarios realizaron sobre los distintas problemáticas propuestas y escogidas fueron videos o ensayos visuales, diseño y realización de entrevistas y foros propositivos de discusión. Este trabajo intentará compartir algunas de ellas.

## 2. ÉTICA Y AULA INVERSA

La metodología *Flipped Classroom* o aula invertida permite que los estudiantes desempeñen un rol distinto al tradicional. En este sentido, se les exige una marcada posición activa, con una atención más personalizada. Igualmente, se facilita la incorporación del lenguaje y de su cultura digital a las actividades que se plantean, y demanda una posición reflexiva sobre la temática que se haya planificado. Sitúa el espacio de clase como un momento para despejar inquietudes y acompañar los procesos que lideran los propios estudiantes. La vivencia

de las experiencias en escenarios reales facilita la dotación de significado por el propio estudiante, a través de una necesaria formación del pensamiento crítico (Jou y Martín, 2016).

Sánchez-Cruzado, Sánchez-Compaña y Ruiz (2019) destacan cuatro características propias del modelo *flipped classroom* o aula invertida:

1. Flexibilidad: la autonomía del estudiante que se promociona permite tomar elecciones en cuanto a los escenarios y los tiempos con los que se trabaja. El profesor de este modo, requiere de una visión más compleja y flexible que supere el escepticismo sobre el trabajo en equipo, las discusiones y los debates que se harán presentes en las clases. El escenario que pudieron elegir los estudiantes en sus videos y en sus ensayos visuales fue variado, con protagonistas diversos. Escenarios capturados en imágenes de menores trabajando, vendiendo comida por la calle, barrios deprimidos, zonas contaminadas de la ciudad y alrededores, personas mayores abandonadas en la calle, entre otras.
2. Inversión del modelo al centrarse en la posición activa del estudiante. El aprendizaje lejos de ubicarse preferentemente en los tiempos de clase se centra en los procesos que los estudiantes lideran, y las aquellas se ocupan de reforzar las dudas que pudieran surgir de la temática o de los propios procesos que realizan. La clase de ética es exitosa en la medida que los estudiantes pueden realizar un discurso propio y coherente con la realidad. Los videos y los ensayos visuales en la mayoría de los casos trataban de una propuesta sobre la comprensión de la educación inclusiva, la persona y los desafíos que se enfrenta la colectividad actual como la sostenibilidad.
3. EL profesor ejerce la función de acompañante y facilitador de en los procesos que se van a realizar a través de la metodología de aula invertida. Para ello deberá seleccionar las temáticas, y los conceptos que deberán abordarse según el ritmo de los estudiantes. Por último, en la responsabilidad del profesor se encuentra explicar las estrategias que podrán adoptar los

estudiantes en sus procesos de trabajo. En este caso se acudió al aprendizaje basado en proyectos, cuyo resultado final sería un video o un ensayo visual.

4. Los profesores se caracterizan por su capacidad de compaginar explicaciones generales junto a una atención personalizada, y de acompañamiento al estudiante. La observación sobre el avance y las inquietudes de los procesos son constantes, así como la retroalimentación. El aula se adapta a la complejidad de los procesos que se desarrollan, escuchar recomendaciones y críticas propositivas.

Para mayor abundamiento, los resultados de distintas investigaciones científicas advierten de sus éxitos para fomentar el trabajo colaborativo y de cooperación. Además, la utilización de este recurso se está incrementando progresivamente a la luz de las distintas investigaciones publicadas (Zamar y Segura, 2020). Asimismo, permite realizar unas breves reflexiones como las siguientes: su utilización se puede aplicar a cualquiera etapa educativa y campo del conocimiento, se valora por los estudiantes más el método y las actividades que los contenidos; por último, se trata de una metodología activa.

## 3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 3.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVO DE LA EXPERIENCIA

Según las apreciaciones anteriores, se implementó una propuesta didáctica con metodología *flipped classroom* o aula invertida en la asignatura de ética personal y socioambiental de la carrera de educación básica. Ante la previsión de la gran inversión del tiempo por parte del profesor, y de la complejidad de las actividades que se planearon, se solicitó el consentimiento al equipo directivo y a los estudiantes que participaron. La intimidad y reflexiones que se exponen en las líneas siguientes han sido debidamente consentidas.

La experiencia didáctica que se describe con metodología de clase invertida se contextualiza en escenarios reales de la vida cotidiana de la ciudad, y sobre desafíos éticos actuales como son: la globalización, la

educación inclusiva y el concepto de persona. Los estudiantes que participaron en la actividad eran estudiantes que cursaban la Licenciatura de Educación Básica, en 5 nivel. Fueron un total de 12 estudiantes de edades comprendidas entre los 20 a 23 años, 9 de género femenino y 3 de género masculino (ver tabla 1).

***TABLA 1 .****Descripción de los participantes*

| Género | Edad | Código |
|---|---|---|
| Femenino | 20 | E1 |
| Femenino | 21 | E2 |
| Femenino | 20 | E3 |
| Femenino | 22 | E4 |
| Femenino | 23 | E5 |
| Femenino | 23 | E6 |
| Femenino | 21 | E7 |
| Masculino | 20 | E8 |
| Masculino | 20 | E9 |
| Masculino | 22 | E10 |
| Femenino | 20 | E11 |
| Femenino | 20 | E12 |

## 3.2. Descripción

La experiencia de aula inversa que se pretende describir se estructuró de la siguiente manera:

1. En primer lugar, se procedió con una breve socialización de la temática "Desafíos éticos para una ciudadanía global: persona y educación inclusiva", y de las lecturas básicas sobre educación inclusiva y personalismo. De igual modo se acordaron los resultados que debían entregar los grupos de estudiantes que se conformaron y algunas lecturas complementarias que propusieron varios particpantes. En este sentido podrían entregar bien un video o un ensayo visual describiendo y explicando 5 desafíos éticos-socio ambientales de su vida cotidiana.
2. Cada grupo de tres de estudiantes decidió las temáticas sobre las que versarían sus trabajos. Entre ellas, se encontraron la pobreza, la calidad del agua, el abandono de personas mayores, la contaminación por plásticos, entre otras. Se pudieron poner en común y justificaron su pertinencia con relación en la afectación a la dignidad de la persona. La

evaluación positiva en su elección fue realizada por el claustro de los profesores de ética.

3. Los distintos grupos de estudiantes elaboraron 2 videos y 2 ensayos visuales, que tuvieron que exponer al final del semestre. Entre los materiales que se utilizaron se encontraron entrevistas, foros en redes sociales, fotografías, y bibliografía especializada. Los grupos expusieron en la clase los proyectos finales, y se realizó un debate sobre las distintas aportaciones.

### 3.3. Instrumento

En cuanto al instrumento utilizado, se les preguntó sobre una única cuestión abierta. El momento seleccionado fue una vez que finalizó la evaluación del curso 2020- 01. Se cumplimentó de manera anónima y con carácter voluntario. La pregunta propuesta fue: "Reflexiones sobre educación inclusiva en Ecuador con la metodología *flipped classroom* en la asignatura de ética".

Esta sencilla pregunta busca hallar diferentes y diversas percepciones sobre la experiencia vivida en la clase; en especial sobre la metodología de clase invertida, los puntos fuertes y débiles, y propuestas de mejora más importantes. Los posibles datos que ofrece para su análisis justifican su importancia (Sánchez-Cruzado, Sánchez-Compaña, y Ruiz, 2019).

Tras la recepción de esta información se pudieron identificar y agrupar 2 categorías y 8 subcategorías (ver tabla 2).

***TABLA 2.****Categorías y subcategorías*

| Categorías | Subcategorías |
|---|---|
| Educación inclusiva y ética | persona y ética<br>educación inclusiva<br>persona-naturaleza<br>identificación de situaciones de exclusión y pobreza |
| Valoración flipped classroom | Percepción de la experiencia.<br>Limitaciones en la planificación.<br>Guía del profesor.<br>Vida cotidiana y diálogo<br>entre compañeros |

# 4.RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

## 4.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ÉTICA

Entre las preocupaciones que se reflejan en los distintos escritos se encuentran los cuestionamientos al concepto de persona, así como la identificación de situaciones en las que la dignidad humana es afectada diariamente. Del mismo modo, otras tienen relación con problemáticas como son la pobreza, o la sostenibilidad ambiental entre otras.

En cuanto a la definición de persona y el concepto de ética, E (2) se detiene en señalar que

> "he aprendido que cuidar a las personas es cuidar la naturaleza". La "ética me sirve para comprender lo sagrado que es cada persona, desde mi hermano hasta el que me vende los bocaditos, si no los trato bien estoy faltando a la ética" (E5).

Sobre la comprensión sobre educación inclusiva, señala E(7),

> "pensaba que la educación inclusiva era atender a las personas con capacidades diferentes, ahora creo que también es cuidar a cualquier persona porque todos tenemos necesidades, aunque también… podemos aportar algo."

Respecto a la relación de responsabilidad entre el ser humano y la naturaleza, E (3) se detiene al expresar que

> "Tener animales salvajes que no son domésticos en cautiverio, es atentar contra la libertad, la vida y sobre todo contra la ética socio-ambiental"… "tener animales en cautiverio es ilegal ya que muchos animales pueden tener enfermedades, es decir, el bien no solamente es para el animal, sino también para las personas". En este sentido, E (11) reflexiona sobre la contaminación del plástico de la siguiente manera "Indiscutiblemente este es un problema cultural (la contaminación del plástico) que atenta contra la integridad de la flora y fauna, incluso contra la humanidad·.

Otra temática recurrente en sus reflexiones versa sobre la identificación y sensibilización de situaciones de exclusión y pobreza. Así E (6) comenta que

> "mi vecino no va a la escuela porque le toca limpiar en casa y ayudar para sacar plata, no puede estudiar lo que quiere y creo que no es justo".

Por último, E (1) se pronuncia sobre la conciencia ecológica del siguiente modo

> "la educación inclusiva es preocuparte por pensar por ti mismo, para el cuidado de los demás y de los problemas del mundo, como son la sostenibilidad ambiental".

### 4.2 Valoración de flipped classroom

En la valoración de la experiencia de aula invertida por los participantes se destacaron variados temas. Se mencionaron la planificación de las actividades, la importancia de la guía del profesor en el proceso, percepciones sobre la experiencia vivida, su contribución a la conciencia de responsabilidad sobre su vida cotidiana, así como las posibilidades de colaboración y diálogo que se ofrece.

Los estudiantes muestran mayoritariamente una percepción positiva sobre la metodología utilizada recomendándola frente a la enseñanza tradicional

> "deberíamos tener alguna clase más con esta metodología durante el semestre. Aprendí más que cuando el profesor explica la hora entera. Lo recomendaría a otros profesores" (E5).

Por otro lado, se defiende la relevancia de una correcta planificación desde el profesorado pues advierten que si bien ha sido una experiencia positiva y significativa, el tiempo dado no fue el más idóneo

> "Es motivante salir a la calle y pensar en cómo darle significado a lo que vemos en clase, pero el tiempo fue insuficiente para hacer lo que queríamos al principio" (E12).

El papel del profesor en la inversión de la clase queda definida por los participantes como un guía necesario para el acompañamiento en las distintas etapas del proceso, y se valora positivamente el esfuerzo por hacer la asignatura más práctica y ligada a la vida cotidiana

> Me ha gustado poder aprender los conceptos de la teoría con esta visión práctica, pensaba que la ética era una asignatura solamente de ideas y teorías filosóficas. Es importante que el profesor explique con ejemplos los conceptos y supervise semanalmente los avances e ideas que teníamos" (E11).

Por último, valoraron positivamente los resultados que se les exigieron. Señalaron en este sentido la importancia de ética cuando se conecta con su vida cotidiana

> "Ha sido interesante el ensayo visual, pues pudimos elaborarlo a través las imágenes que vemos en nuestro día a día, la verdad que la ética es muy necesaria en la vida" (E6), así como las posibilidades de colaboración, empatía y diálogo "fueron divertidos los videos, y sobre todo, conocer qué piensan mis compañeros y compartir visiones distintas de la clase y de nuestro día" (E7).

## 5.CONCLUSIONES

Según Ainscow (2009), el principio esencial que debe sustentar el desarrollo del trabajo del docente en el aula para que se dé la inclusión de todo el alumnado, responde a la colaboración entre diferentes profesionales y agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con nuestra propuesta didáctica basada en la metodología *Flipped Classroom* las conclusiones generadas indican que los estudiantes aceptan y apoyan la promoción de estas metodologías por su carácter práctico, la posibilidad de colaborar con otros compañeros y la autonomía para dotar de significado a los conceptos y teorías, reconocen la importancia de la guía del profesor durante el proceso y así lo reconocen en sus escritos. La planificación del profesor es fundamental en una propuesta de clase invertida, así como se control del tiempo. Esta ausencia de planificación se comprobó en los problemas de gestión del

tiempo. Los videos y ensayos visuales permitieron a los estudiantes dar un significado a la realidad que viven diariamente y se puedo fomentar la sensibilización hacia el cuidado de la persona, la educación inclusiva y problemáticas como la sustentabilidad. El aula aparece como el primer contexto donde el alumno debe aprender a convivir viendo reflejada en ella los fundamentos de convivencia de la sociedad. Supone una apuesta fuerte para el desarrollo del respeto al alumnado, al profesorado y los agentes implicados en la acción didáctica del aula. La ética y la conciencia como proceso es determinante para comprender esta propuesta.

## 6.REFERENCIAS


Ainscow, M. (2009) Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. School Effectiveness and School Improvement, 21 (1), 1-21.

Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth y Y. Solomon (eds.). Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda. London: Routledge.

Booth T. y Ainscow M. (2002). Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools. CSIE: Bristol

Briones, E. y Lara, L. (2016). Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue= Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. Comunicar, 24(47), 99-107.

Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: Por qué y para qué?. Revista portuguesa de educaçao, 31(Especial), 42-54.

Chateau, J. (2014). Los grandes pedagogos. Fondo de Cultura Económica.

Cruzado, C. S., Compaña, M. T. S. y Palmero, J. R. (2019). Experiencias reales de aula invertida como estrategia Metodológica en la Educación Universitaria española. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 49(2), 39-58.

Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (61), 9-19.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. J. (2020). Ventajas reales en la aplicación del método de Aula Invertida-Flipped Classroom. Grupo GRIAL.

Herrán, A., Cedeño, A. I. y Lara, F. L. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. Foro de Educación, 16(24), 141-166.

Jou, V. F. y Martín, R. F. P. (2016). Flipped classroom en la asignatura de matemáticas de 3º de educación secundaria obligatoria. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (55), a322.

Ki-Moon, B. (2014). El camino hacia la dignidad para el 2030: acabar con la pobreza y transformar vidas protegiendo el planeta. Ginebra: Naciones Unidas.

Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. Arte, individuo y sociedad, 31(1), 9-26.

Lara, F., Herrán, A y Arévalo, H. (2019). Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia. Comares.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. Revista Iberoamericana de Educación (OEI), (42), 85-102.

Melero, M. (2004). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Tavira: Revista de ciencias de la educación, (20), 9-26.

Ramos Serpa, G., y López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 185-199.

San Martín, J. (2019). Misión de la Universidad. En F.Lara, A. Herrán y H.Arévalo, Reflexiones pedagógicas contemporáneas: Hacia una cultura educativa desde la conciencia (pp. 205-210). Comares.

Unamuno, M. (2012). Niebla. Castalia.

Zamar, M. D. G., y Segura, E. A. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. Virtualidad, Educación y Ciencia, 11(20), 75-91.

# LA SOCIEDAD DE LA NIEVE MEDIO SIGLO DESPUÉS. SOLIDARIDAD, COMUNIDAD Y UTOPÍA

ELEDER PIÑEIRO AGUIAR
*Universidade da Coruña*

## 1. INTRODUCCIÓN

> Debes estar preparado para arder en tu propio fuego:
> ¿Cómo podrías renacer sin haberte convertido en cenizas?
> Así habló Zaratustra

"Se te puede caer el avión en la vida" es una de tantas frases que se pueden escuchar o leer en el Museo Andes 1972, institución sita en la ciudad de Montevideo que tiene como objetivo homenajear a supervivientes y fallecidos en lo que se ha venido en denominar "milagro de los Andes", del que se cumple medio siglo en 2022. En octubre de 1972 un avión alquilado a la fuerza aérea uruguaya por parte del equipo de rugby del colegio uruguayo Old Christians se estrelló en la cordillera andina camino a disputar un encuentro en Chile. Lo que aquí se expone son las reflexiones en torno a la visita al museo Andes 1972 para ponerlo en relación con aspectos éticos, sociales, antropológicos y filosóficos en torno a las categorías de la solidaridad, las identidades y la muerte. Asimismo, se realizaron búsquedas en internet para contrastar con las notas tomadas en dicho museo, a lo que se sumó una visita a la web de la Biblioteca Nuestros Hijos, creada a los pocos meses del accidente por parte de madres de algunos de los fallecidos. Por lo que se refiere a las búsquedas en fuentes bibliográficas y bases de datos como Google académico, Scielo, Dialnet o Redalyc sorprende la ausencia de documentos al introducir palabras clave tales como "tragedia en los Andes", "Milagro en los Andes", "sociedad de la nieve", "Accidente equipo rugby uruguayo" o utras afines. Uno de los

motivos de estas páginas es precisamente llenar ese vacío en la literatura académica.

Sí se cuenta con diversas biografías y charlas de algunos de los supervivientes, destacando entre los materiales, también empleados para estas reflexiones, dos libros: "¡Viven!", de Pier Paul Read escrito a los 20 años de haberse producido los acontecimientos; y "La sociedad de la nieve", escrito por un compañero de los miembros del equipo, Pablo Vierci, el cual cuenta con testimonios de todos los supervivientes, muchos de los cuales dieron testimonio precisamente para esa obra décadas después del accidente.

Eran tiempos convulsos en Uruguay y en el mundo a principios de la década de los 70 del pasado siglo. Algunos ejemplos del contexto aparecen incluso en el propio museo, donde se recuerda con diferentes objetos el clima de tensión de la guerra fría y la antesala de la dictadura en Uruguay: cámaras de fotos de la época, una bola de discoteca, reglas de cálculo, el nobel de literatura del año a Heinrich Boll o la publicación de Benedetti, quizá reveladora por su título, "La muerte y otras sorpresas". Era el año de la disputa ajedrecista que paralizó al mundo en el contexto de la no tan lejana Guerra Fría, donde Fischer y Spasky representaban a USA y URSS en un duelo trágico por ver quién se coronaba campeón del mundo. La imagen de la niña saliendo, corriendo de Vietnam, portada de varios medios y hoy ya icono de toda tragedia, compitió con la foto del avión rescatado en los Andes por ver cuál era la foto más famosa de ese año. Perdió Uruguay en ese premio fotográfico, como nuevamente perdería unos meses después del accidente y del rescate, pues al año siguiente estalló la dictadura militar.

Desde mi punto de vista no se puede comprender lo sucedido en los Andes sin tener en consideración el contexto político del país. En primer lugar, según cuenta la encargada del museo, porque se trataba de un avión de la fuerza aérea que enseguida trató de ocultar lo sucedido. Se comprobó que se trataba de un error humano y además el ejército no estaba por la labor de dar una imagen al mundo, recién iniciada su andadura en el poder, de debilidad. Es por ello que durante años estuvo opacada la realidad, lo que desencadenó, además de una invisibilización a nivel nacional e internacional, el hecho de que no hubiese ayudas para

familiares de víctimas. Reconoce la encargada, asimismo, que esto también se debe a que el avión lo formaban personas de clases acomodadas, miembros de un colegio de tradición "muy católica, que no representan a la sociedad uruguaya en general. En Uruguay el laicismo es lo mayoritario", dice quién me guía por el museo, quien afirma que lo acontecido "se conoce más en el exterior que en Uruguay".

Pero además del contexto político se han tratado de buscar muchas explicaciones bajo el paraguas de que se trataba de un colegio privado, de base religiosa en un país marcadamente laico y donde la clase alta de los chicos que supervivieron contrasta con las clases populares que trataron de comprender el significado de la hazaña. El vivir en barrios acomodados, un tanto apartados del resto del país, fueron algunos de los argumentos que diversas personas han dado al desconocimiento de los hechos o a que estos no hayan tenido mayor recorrido, si bien es cierto que gran parte de la sociedad uruguaya a día de hoy afirma conocer sobre todo las charlas que algunos de los supervivientes han venido desarrollando a lo largo de 5 décadas, a lo que se suman diversas biografías y actos de coaching. Otro aspecto que es bastante manido es que el tratarse de gente joven, deportistas y con buena condición física, a lo que se suman los valores propios del rugby en torno al compañerismo hicieron posible la hazaña.

## 2. BINOMIO VIDA Y MUERTE: LA CORDILLERA COMO INFIERNO Y COMO CAMPO DE CONCENTRACIÓN

Nadie sabe lo que puede un cuerpo, afirma Spinoza en su Ética demostrada geométricamente (Abdo, 2017). Los supervivientes perdieron en los 72 días que estuvieron en la nieve un promedio de 29 kilogramos de peso. Uno de ellos[339] pasó de los 84 a los 38. Algunas de las imágenes fotográficas tomadas, así como los videos emitidos a las pocas horas del rescate, recuerdan a las fotos tomadas en campos de

[339] No se ha querido singularizar en este texto ninguno de los nombres, dejando al lector la apertura a poder pormenorizar en el "quién es quién" del relato. Esto se debe, en primer lugar, a que este escrito sirva de homenaje a los valores grupales; y en segundo lugar a dejar de lado cualquier atisbo de heroicidad singular.

concentración. Cuando salí del museo LosAndes tuve una sensación parecida a cuando salí del museo de Ana Frank en Amsterdam: "sobrecogedor", fue lo primero que se me ocurrió decir a la guía del museo.

¿Se puede sobrevivir a Austwitzch?, se pregunta Primo-Levi (1987) en "Esto es un hombre", respondiendo que es cuestión de suerte. Relata su experiencia en el campo de concentración nazi colocando el centro de atención en los denominados "musulmanes", aquellos presos en peores condiciones, humillados, los hundidos, expone que

> "La demolición terminada, la obra cumplida, no hay nadie que la haya contado, como no hay nadie que haya vuelto para contar su muerte-escribe Levi en *Los hundidos y los salvados*-. Los hundidos, aunque hubiesen tenido papel y lápiz, no hubieran escrito su testimonio, porque su verdadera muerte había empezado ya antes de la muerte corporal. Nosotros hablamos por delegación". (Citado en Agamben, 2000: 33-34).

En aras de comparar lo vivido en la cordillera algunos lo igualaron a estos campos de concentración y algunos de los supervivientes trataron de mostrar su experiencia mediante libros, entrevistas o charlas, si bien otros se alejaron del mundanal mediático desde el primer minuto, no dando entrevistas hasta décadas después e incluso volviendo a apartarse una vez concedida su voz a entrevistas para el libro "La sociedad de la nieve" publicado en 2016.

Muchos de ellos efectivamente achacan a la suerte el estar vivos, relatando el paso por el infierno, que no es de fuego sino de frío y hielo a casi 4000 metros de altura en unas montañas que habían sido azotadas por una de las mayores nevadas en décadas. "Estaba en un coma muy profundo así que tarde mucho en despertarme y lo hice en mitad del infierno", dice uno de los supervivientes en uno de los videos analizados.

Esta situación de nevadas extremas, que complicó la situación en cierto sentido por cuanto agrandó las bajas temperaturas y las dificultades en las expediciones, sirvió también para sobrevivir al accidente entre riscos escarpados que, de haberse producido en otro año menos nevado, seguramente hubiesen dado con una caída del avión partido entre rocas y no a modo de tobogán nevado que los depositó en un valle. ¿Azar, casualidad, fortuna, milagro? Uno de los aspectos que se relatan en

varias entrevistas y se expone en el museo es que precisamente dicho valle es denominado Valle de lágrimas, lo cual los muchachos desconocían. Se quiso valorar que aun a pesar de ello, muchas noches rezaban un rosario que colocaba la la imploración a la virgen maría y el caminar del creyente por una sociedad terrenal metaforizada precisamente como valle de lágrimas. Podemos definir al azar como el momento concreto de la existencia en el que no hay determinación ni relación aparente de causa-efecto ante las circunstancias sobrevenidas, ante situaciones concretas de la vida y del contexto. Cuando las explicaciones racionales no son capaces de cerrar el significado de los acontecimientos, se acude al azar, a dios, al destino o a la suerte. El lugar del accidente es tan remoto que muchas de las montañas que lo rodean carecen de nombre, dice uno de los documentales analizados. Tras sobrevivir, algunos de los riscos tomaron el nombre de familiares de los supervivientes.

Pero volvamos a ese "hablar por delegación", pues para el caso que nos ocupa implica un homenaje eterno a los amigos muertos, clave para la supervivencia de la vida, al más puro estilo aristotélico de lo que implica la filía, presente en *Ética a Nicómaco*. Se trata de un bien muy necesario en la vida según el filósofo, para quien dicha amistad es virtud y también puede acompañar a virtud. Para el estagirita hay tres clases de amistad (utilidad, placer y virtud), todas ellas basadas en la reciprocidad, un intercambio no entendido en sentido del pago, sino donde se aprende a otorgar. La amistad más perfecta es la que se basa en virtud y solo se da entre iguales y se basa en el principio del *do ut des.* Marcel Mauss (2009) cita "da tanto como tomas, todo irá muy bien" (proverbio maorí) para mostrar que la norma que obliga a la generosidad debería recuperarse para humanizar (moralizar) nuestras sociedades.

Prima el devolver favores antes que el hacerlos. La amistad es de todas las virtudes la más social e incluso expone Aristóteles que se trata de "lo más necesario para la vida". Así lo reconocieron en la cruz que elevaron los supervivientes, rememorando no a la filosofía clásico sino las palabras del Salmo:

> "Que nadie tiene amor más grande que el que da su vida por sus amigos" (San Juan 15, 13).

Es también relevante lo expuesto por Epicuro en torno a la amistad, para quien esta es un riesgo pues uno se expone a sufrir por el amigo, hay un compromiso en la amistad. Pero a pesar de ser una relación riesgosa, que no debe darse de forma precipitada, es fuente de alegrías. Y es que el filósofo del jardín es uno de los máximos exponentes de la filosofía de la vida como búsqueda de placer, una filosofía práctica donde, por cierto, el azar de su física (átomos cayendo que sufren un clinamen o declinación) abrió la puerta a comprender la vida no como necesidad (obligatoriedad) sino como libertad. Es por ello que Epicuro elaboró su tetrafarmacon, del que aun sin saberlo los miembros del avión estrellado elaboraron interpretaciones similares. Si Epicuro hablaba de no temer a la muerte ni a los dioses, en muchos de los relatos del equipo de rugby esto asimismo aparecía, por cuanto en los últimos intentos por escapar de la cordillera el miedo a la muerte, aunque presente, se soslayaba por el amor a la vida entendida como libertad de salir de entre las montañas. Además, Epicuro exponía acerca del placer y del dolor, pero no escatimando gastos en caso de que, si el dolor pasajero iba a servir a un placer venidero mayor, debía asumirse.

Eso hicieron los pasajeros supervivientes y antes algunos de sus amigos fallecidos. Incluso si leemos al epicureísmo desde las coordenadas del neoepicureo Lorenzo Valla (Herrera Guillén, 2020, 39 y ss.) este expone que los placeres corporales no deben ser dejados de lado, que los mentales son mayores y que de ellos la contemplación de Dios es el más elevado: “el placer es la consecuencia lógica tanto de una acción moral buena como de una necesidad natural bien satisfecha” (Herrera Guillén, 2020: 40). Algo de esto surgió en la nieve: en varias ocasiones, incluso en condiciones adversas propiciadas por una expedición en la que 3 miembros pasaron una noche a la intemperie, afirman una comunión con la naturaleza y con dios, sintiéndose privilegiados, condiciones aparte, por estar ahí viendo un paisaje tan hermoso. A esto se agrega que frente a la pregunta de si habían pecado al comer carne de los amigos muertos, las justificaciones que la propia iglesia de Roma dio fue que no era así, precisamente por ese grado de necesidad y porque el alma había dejado el cuerpo de los compañeros. Dicha necesidad, a decir de algunos de los supervivientes, se significó como un grado extremo de conciencia en

donde la inanición prolongada se veía ya como antesala de la muerte, exponiendo incluso que no cortaron pedazos de carne debido tanto al hambre cuanto al miedo.

Pero, además, y esto es clave para comprender cómo el ser humano interpreta la realidad solamente desde su mismidad, cómo vivió la cordillera cada uno de los supervivientes varía de unos a otros y esto nos puede servir para hablar de identidades, las cuales siempre son construidas, dependen del contexto y de las relaciones. Estamos de acuerdo con Levinás, quizá máximo exponente de la filosofía de la alteridad, para quien no se da identidad sin otredad, a lo que suma que las mayores metáforas acerca de "El otro" son el huérfano, el extranjero y la viuda. Muchos de los relatos de los supervivientes iban precisamente en la lógica de no rendirse para con ello poder volver a estar con sus seres queridos (no dejar "huérfanos" a sus padres y madres, no dejar "viudas" a sus parejas lo que incluso nos hace pensar que dado lo antinatural que supone que un padre o una madre tenga que despedirse de su hijo/a ni tan siquiera existe palabra en nuestra lengua para definir esta situación, como sí existe el vocablo huérfano/a para describir el perder a un/a progenitor/a). Por poner algunos ejemplos, unos decidieron escribir cartas a sus familiares para que los recordasen en caso de fallecimiento, mientras que otros se negaron a hacerlo pues entendieron que eso implicaba un adiós que impedía el reencuentro, lo entendían como el hecho de rendirse a que otros llevasen las cartas o a que en el futuro alguien encontrase sus restos. Los hubo más estoicos que otros, y algunos relatan cómo el hecho de haber suspendido la búsqueda, noticia que escucharon en una radio, supuso un punto de inflexión en los ánimos de compañeros, perdiendo toda esperanza vital; mientras que otros lo interpretaron como una buena noticia: saldrían de allí por sus propios medios.

En el relato que se va esbozando en las biografías y documentales que aparecen en youtube es recurrente asimismo el concepto de solidaridad que fue fraguando precisamente esas identidades y las relaciones al interior del grupo. Ese deber del dar, anclado en la responsabilidad para con los otros, se puede ejemplificar en la interpretación que se hizo por parte de algunos de los familiares de las personas fallecidas en el

accidente. Las madres de algunos de ellos organizaron, como dijimos, una biblioteca denominada "Nuestros Hijos", con el fin de preservar su memoria y ayudar solidariamente y bajo obra social para que otras personas puedan tener recursos y acceso a una educación. Lo que sus cuerpos significaron para sus compañeros trasciende el legado y se encarna en lo social anclado en la socialización del conocimiento bajo ayuda social. Bruno Latour (2004) sugiere cambiar la tarea y dejar de hablar del cuerpo para empezar a hablar con el cuerpo y así poder acercarse a "las muchas formas en que el cuerpo está involucrado en las consideraciones sobre lo que hace" (p. 206)

Dice el autor del libro ¡Viven!, quien es entrevistado en uno de tantos documentales que circulan por internet: "Creo que hay que ser cuidadosos al usar la palabra milagro. Me refiero a que hay que pensar en las personas que no sobrevivieron, que murieron y sirvieron de alimento. Está claro que para los padres de estos chicos no fue un milagro".

## 3. LA SOCIEDAD DE LA NIEVE: ¿HUMANIDAD DE QUÉ, HUMANIDAD PARA QUÉ?

Pero volviendo a la moralidad en conexión con esa solidaridad, y de nuevo utilizando la metáfora del infierno vivido como si de un campo de concentración se tratase, a decir de Paz Moreno Feliú (2002) lo sucedido en dicho campo se basaba en una suspensión de la propia moralidad. "Organizar" era el término utilizado para dar cuenta de la necesidad que tenían los prisioneros para procurarse cualquier cosa (un mendrugo, un poco de agua, unos zapatos, una pastilla de jabón) mediante robo, engaño, soborno, mentira o cualquier otro medio. Esas tácticas para servirse de otros estaban a la orden del día dentro de un "organiza o muere" en el que la llegada de nuevas víctimas en los trenes que significaba prosperidad para los que allí estaban, en donde el incremento de muertos favorecía a los vivos. Según Paz Moreno Feliú el robar se convirtió en sinónimo de orgullo, en donde organizar equivale a poseer, no importa cómo (regateo, timo, hurto, saqueo…). Esta reciprocidad que suspende la moralidad radicaliza la propuesta de

Marshal Sahlins en torno a la reciprocidad negativa analizada en sociedades primitivas: intento por obtener algo impunemente sin dar nada a cambio". (Sahlins, 1963, 148).

Para nada queremos comparar en este sentido la moralidad del campo con lo sucedido en los Andes, por cuanto es más bien todo lo contrario: a decir de los supervivientes se dio en todo momento mucho a cambio de muy poco o de nada. Pero sí interesa significar que aun en el grado más extremo de condiciones infrahumanas se elaboran racionalizaciones en torno a la ética, el intercambio y la organización funcional del cuerpo para-con los otros. En el caso de la cordillera, de hecho, una solidaridad espontánea, basada en la amistad, concepto que en otro contexto analizamos utilizando películas de ficción (Piñeiro, 2020). Esa solidaridad espontánea surge bajo la emergencia y el acontecimiento del tiempo vivido, del tiempo no como cronos sino como kairós, como instante, como presente radical

Lo que sí resulta comprometedor con la moralidad, en Auschwitz y en la cordillera, es la cosificación del cuerpo, la justificación que los supervivientes exponen a la hora de tomar al otro como lugar y necesidad de supervivencia, más que como un fin en sí mismo. La diferencia es que, en el nazismo, la cosificación se realizaba en vida, lo cual todavía degradaba más la humanidad por cuanto se consideraban las pocas posesiones de quien compartía el campo no como una extensión de la vida y la dignidad sino como objetos que conseguir a toda costa en aras de la supervivencia; prima la competencia, por tanto. Por su parte, en la sociedad de la nieve, la cosificación del cuerpo se realiza a posteriori, siendo la metáfora bíblica de la separación cuerpo-carne la justificación necesaria para algunos para dotar de carácter ético a la ingesta calórica que supone el comerse al otro. Recordemos la educación cristiana de los componentes del avión siniestrado, algunos de los cuales se preguntaban si había pecado, ante lo cual la Iglesia lo negó rotundamente, a pesar de las acusaciones de canibalismo que al poco vertieron portadas de la prensa de todo el mundo. Algunos de los supervivientes prefieren hablar de antropofagia más que de canibalismo e incluso en sus charlas comienzan exponiendo acerca del sabor de la

carne humana, para rebajar la tensión hacia una pregunta que por morbo está en el ambiente de quienes están interesados en el relato.

Asimismo, fue significativo el modo en que fue reflexionado el alud que sucedió en la montaña, cuando ya se habían perdido esperanzas del rescate por parte de los supervivientes, ya transcurridos más de 10 días después del accidente. A decir de uno de ellos la avalancha de nieve fue un antes y un después. Por una parte, a nivel cognitivo, por cuanto sirvió para comprender todavía más la dureza de la montaña, la aleatoriedad de las fuerzas de la naturaleza y la insignificancia humana ante las dimensiones de la cordillera; por otra parte, significó, además, un saber del cuerpo vulnerable, expuesto, ante el que no queda más salida que hacerse cargo de la situación y tomar medidas creativas nuevas (apostar por el único plan posible: salir andando de entre los montes). "En nuestros días, sólo es posible pensar a partir del vacío del hombre desaparecido. Pues este vacío no indica una falta, no es una laguna que hubiese que rellenar. Es, ni más ni menos, el despliegue de un espacio en el cual es posible de nuevo pensar" (Foucault, 1966, 353).

Pero además el alud posibilitó nuevos cuerpos para la ingesta calórica y generó una nueva solidaridad de grupo, una comprobar que lo ético es construcción y no un a priori kantiano. A decir de algunos de los supervivientes, se formó una nueva sociedad dentro de esa sociedad, todavía más unida por lo vivido: estar 3 días bajo la nieve dentro del avión, sepultados viviendo con apenas una rendija de aire que se consiguió escavar y compartiendo espacio con los cadáveres de 8 nuevos fallecidos en dicho alud. Si ya eran otros en el accidente, si se radicalizó esto al escuchar por radio la noticia de la suspensión de la búsqueda, las implicaciones para la cohesión del grupo que tuvo la avalancha aun radicalizaron más la vivencia y sentimiento de pertenencia, así como un deseo ligado a la necesidad de salirse de allí por propios medios y cuanto antes. Se puede leer la situación como una apertura humanista al escepticismo vital, por cuanto la única salida de la muerte es asumida en plena relación con la libertad, a la vez que se produce una interiorización de la condición humana como completamente inestable, vulnerable y efímera. "Es incierto donde nos espera la muerte; esperémosla en todas partes. La premeditación de la muerte es premeditación de la libertad",

dice Montaigne (2007) desde un escepticismo moderno que seguramente algunos de los miembros de la expedición a los Andes por momentos podrían suscribir.

Pero esa espera no equivale a quietud ni va en relación con la esperanza, sino que tiene que ver con que el asumir el nacer para morir es hacer filosofía práctica, de la misma manera que en la cordillera el tomar plena conciencia del azar del destino y el riesgo plenamente vivido como condición de posibilidad de supervivencia.

La sociología desde sus inicios se ha venido preguntando acerca del orden social, qué cohesiona a un grupo, cómo se consiguen equilibrios y armonía en una sociedad y qué factores propician el cambio o la legitimidad de un sistema. Autores como Durkheim, Tönnies o Weber han estado preocupados por valores, normas sociales, religiosidad o aspectos cívicos o educativos como formas de cohesión grupal. Comenzando por Durkheim, una preocupación fundamental para él era la cuestión del orden y del equilibrio sociales. Se preguntaba acerca de qué es lo que cohesiona a una sociedad, siendo comprendido como uno de los sociólogos de la moral. Elaboró el concepto de anomia preocupado, dentro del mundo industrial y cambiante que le tocó vivir, qué se producía en los individuos cuando las normas sociales y culturales no eran del todo bien internadas por ellos y se producían desviaciones. Exponía acerca del paso de lo que él denominadas sociedades basadas en solidaridad mecánica a unas nuevas basadas en solidaridad orgánica, donde la división del trabajo social, el industrialismo y la especialización de las tareas daban paso a sociedades más complejas que las basadas en las interacciones cara a cara, donde las personas realizaban funciones similares.

Pues bien, dado que en el momento del accidente se produjo, tal como muchos dicen, el paso de la civilización a una deshumanización, podemos preguntarnos qué nuevos valores cohesionaron al grupo y qué desviaciones se produjeron, si es que las hubo. En este sentido es de rescatar de nuevo la importancia de la amistad basada ya no solo en la solidaridad sino en un concepto clave como es la transparencia. El no ocultarse nada, el que no haya secretos, el abrir el cuerpo a la máxima expresión del compartir, el tener que dormir juntos en un receptáculo

diminuto, el llegar a tener que pegarse para entrar en calor, el masajear pies, piernas y brazos para evitar gangrenas, el verse haciendo necesidades, el comerse al otro y compartir su carne y un sinfín de etcéteras nos hace pensar que precisamente la transparencia vital ligada a la cercanía con la muerte ha sido uno de los valores fundamentales de cohesión grupal.

Además, dadas las extremas condiciones, apenas había resquicio para el discurso oculto, necesario para toda catarsis tal como expone James C. Scott (2003). Que todo sea de todos y además en un espacio tan precario y reducido genera que no haya lugar a la salida de escena y por tanto toda conversación, gesto y mirada se magnifica. A decir de muchos de los supervivientes, la vergüenza, el pudor, el no querer verse aislados por una mala interpretación o por una riña fundamentaron y estrecharon las relaciones y fortalecieron las solidaridades grupales.

Rescatamos también de la obra de otro sociólogo, Max Weber, su concepto de desencantamiento del mundo. En mundo convulso como es el industrial de finales del Siglo XIX, el autor de "Ética protestante y espíritu del capitalismo" habla acerca de la pérdida de valor del misticismo propio de la edad moderna, dada su racionalización, secularización y tecnificación. El viejo orden y las argumentaciones en torno a la salvación y la vida ultraterrenal ya no son centrales y de ahí que se produzca en gran parte de la población un desasosiego. Se pierde el misterio y el mundo se convierte en algo capaz de predecirse y manipularse. Pues bien, en la sociedad de la nieve se produjo una vuelta a ese mundo encantado en donde lo racional, la experiencia previa que sirve de guía y cualquier método previo para afrontar lo desconocido no sirven y se debe acudir a nuevos ingenios, pero siempre bajo la certidumbre de la insignificancia de la vida entre enormes montañas y aludes.

En otras palabras, fue necesario caer en el abismo de la irracionalidad (suerte, azar, dios, destino) para desde ahí tomar impulso y generar nuevas racionalidades: el dinero no es medio de intercambio sino papel que se puede quemar para dar calor; el asiento de un avión no sirve para eso sino para generar fundas y abrigo; el metal del fuselaje deviene en bandeja para derretir nieve, etc. No es sino tocando fondo y saliendo del

mundo sólido previamente vivido cuando se toma conciencia y se trata de generar un asidero al nuevo mundo que se impone en la cordillera.

A esto se suma que el dolor formaba parte de la cotidianidad. Por los amigos muertos, por la lejanía al hogar, por la incertidumbre, por las propias heridas de muchos de ellos, por el hambre, por el mal de altura, etc. Le Bretón caracteriza al dolor como reconocimiento del propio cuerpo y en esta definición podemos observar que desde el primero momento del accidente la humanidad puesta en juego por cada uno de los supervivientes fue plenamente consciente de lo efímero del ser humano, expuesto a morir por aspectos que en otras coordenadas son nimios: el lugar ocupado en el vuelo, la posición al dormir minutos antes de producirse el alud, el colocar a uno de ellos en la nieve por creerlo muerto (lo cual lo salvó, ya que tenía una contusión cerebral que el frío ayudó a paliar, "reviviendo" a los tres días), etc.

## CONCLUSIONES

### Lo contado y lo callado: en torno a las buenas y malas noticias

Dice Wittgenstein que el lenguaje es una forma de vida y para el caso que nos ocupa el lenguaje era algo que significaba la vida o la muerte. En un principio, todo tenía que ver con la información y las decisiones que se tomaron a lo largo de los 72 días tuvieron que ver con un dato que después se supo que fue erróneo: el piloto, minutos antes de morir, pudo comunicar a los supervivientes que habían atravesado Curicó (ciudad chilena), cuando en realidad todavía estaban en la parte argentina de los Andes. Esta información hizo que las diversas expediciones diesen por hecho, tras cotejar mapas encontrados en la cabina del avión, que si se dirigían al Oeste podrían llegar a los verdes valles chilenos, cuando en realidad tenían más cerca (a mitad de distancia aproximadamente) una carretersa que daba a un hotel de lujo que en aquel momento estaba en activo.

Pero además de esa información errónea, el papel de la comunicación fue clave y en los primeros momentos el contar con un pequeño transistor, del que recibían noticias que los interpelaba, fue clave para lo

que vino después. Conocieron a los diez días que las búsquedas desarrolladas por Chile, Argentina y Uruguay se daban por finalizadas, lo cual fue un fuerte golpe moral a la esperanza de ser salvados y desde ahí se generó, en unos, una fortaleza a salir por sus propios pies; en otros, un sentimiento de soledad, desvanecimiento y espera a la muerte. Incluso uno de ellos comenzó a separarse del grupo, no dormir al calor de sus compañeros e incluso andar descalzo en la nieve, ante lo que sus compañeros lo cuidaban, lo masajeaban. Él se sentía como una carga y se quería dejar ir; el resto lo animaban e incluso veían el cuidarlo como una cohesión del grupo hacia su "hermano pequeño". Hoy vive todavía apartado en un rancho y niega que él sea uno de los supervivientes.

Pero como vemos, una noticia puede ser interpretada de diversos modos y así, para unos pocos, comenzó a generarse una desazón mientras que en otros sirvió para generar nuevas fuerzas y propició una mayor creatividad a la hora de generar materiales nuevos provenientes de los restos del avión.

¿Fue una utopía lo construido en la cordillera andina por un grupo de amigos? Si analizamos algunas de las características que diversos relatos utópicos nos han dejado podemos afirmar que sí. Por una parte, fue toda una crítica al presente por cuanto los privilegios en que vivían se desmoronaron y se cayó en la racionalización de qué pequeñas cosas son necesarias para vivir y cuántas sobran. Muchos de ellos no pudieron dormir en sus camas al regreso de sus hogares durante largo tiempo; varios expusieron acerca de la magnitud del privilegio en que vivían antes del accidente y que las cosas importantes y necesarias de la vida son otras. Cuando algunos de los tripulantes del helicóptero que los rescataban y se quedaron una noche en el avión siniestrado hasta la mañana siguiente (por la imposibilidad del rescate en ese momento) llevaron un mate, esta bebida tomó aún más la radicalidad del compartir que lo que la propia infusión como bebida es. Pero, además, muchas de las utopías relatan acerca de una crítica a la propiedad privada y la necesidad de generar espacios de comunalidad (Moro, Bacon, Pico de la Mirandolla…) En este sentido, la comunión vivida y sentida (compartir los cuerpos, compartir el rezo nocturno del rosario, compartir los últimos cigarrillos, compartir el saco de dormir fabricado con materiales del avión y que sirvió para la expedición, compartir el calor corporal,

compartir miedos, frustraciones, etc.,) sirven para también criticar el grado de egoísmo e individualismo atroz que puebla nuestras sociedades y asimismo las sociedades criticadas por diversos ensayistas de la utopía. Además, el grado de ingeniería social propio de las utopías (Platón con sus planes de educación y su comunitarismo social en *La República*; Tomás Moro separando su isla *Utopía* del continente gracias a la técnica; Bacon elaborando planes de intervención y apropiación de la naturaleza gracias a la élite de sabios que gobierna su *Nueva Atlántida*, Mirandolla dotando de autonomía y libertad al ser humano para el gobierno de la naturaleza, etc.) fue desarrollado a ultranza en la sociedad de la nieve, agudizando el ingenio, poniendo al servicio la creatividad, excediendo los límites, eso que Bloch (2007) dice que es lo más humano, pues no se puede entender al ser humano sino como posibilidad. Quizá no sea casual que el trisquel es símbolo del museo, escogido por su fundador por representar una triada, presente-pasado-futuro, significativa para lo aquí expuesto y lo relatado por algunos de los supervivientes. Además, si con Sartre afirmamos que el ser humano está condenado a ser libre, pocas acciones pueden ser más utópicas que luchar por esa libertad cuando las condiciones para ello son más adversas y desconocidas que nunca. Algunos de los supervivientes afirmaron que salieron de la cordillera cuando cayeron en la cuenta de que era imposible.

Finalizamos con una cita que desde nuestro punto de vista da con la clave de dos aspectos: el carácter simbólico-construido de toda relación humana con su pasado y lo diminuto de nuestra existencia ante el gran acontecer del tiempo: “No es la historia la que nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella” (Gadamer, 1977,344). A esto se suma un dicho chileno: “Los Andes no devuelven lo que toman”. Efectivamente, lo que se devuelve ya es otro, otra persona, otra mentalidad, otra solidaridad nueva, un cambio de identidad, otra historia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdo Ferez, C. (2017). ¿Qué puede un cuerpo?: los límites de Spinoza. ¿Qué puede un cuerpo?: los límites de Spinoza, 89-105.

Agamben, G. (2000) Lo que queda de Auschwitz: El archivo y el testigo. Homo Sacer III. Valencia: Pre-Textos.

Bloch, E., Vicen, F. G., & Serra, F. (2007). El principio esperanza (Vol. 3). Madrid: Trotta.

Foucault, M., Les mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966, p. 353.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y Método. Salamanca: Sígueme.

Herrera Guillén, R. (2020). La primera filosofía moderna. El renacimiento. Madrid: Tecnos.

Latour, B. (2004). How to talk about the body? The normative dimension of science studies. Body & society, 10(2-3), 205-229. https://doi.org/10.1177/1357034X04042943

Levi, P. (1987) Si esto es un hombre, Barcelona: Muchnik.

Mauss, M. (2009). Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas. Madrid: Katz editores.

Montaigne, M. de (2007). Los ensayos. Barcelona, acantilado.

Moreno Feliú, P (2002) "Organizar: suspensión de la moralidad y reciprocidad negativa" Endoxa, 2002, no 15, p. 97-128.

Piñeiro, E (2020). "Solidaridad, reciprocidad y violencia en el cine. Una lectura antropológica de Parásitos y El Hoyo". Ñawi: arte diseño comunicación, 2020, vol. 4, no 2, p. 17-33.

Sahlins, M. (1963) "On the Sociology of Primite Exchange", en Max Gluckman y Fred Eggan (comp.), The Relevance of Models for Social Anthropology. New York: F. Praeger, 139-236.

Scott, J. (2003) Los dominados y el arte de la resistencia. Tafalla: Txalaparta.

# LA CULTURA DE LA PLURALIZACIÓN Y MÁS ALLÁ DE LA SECULARIZACIÓN: REPERCUSIONES EN EL MARCO RELIGIOSO DE OCCIDENTE

MARTA Mª GARRE GARRE
*Universidad Católica de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

La teoría de la secularización no se reduce únicamente a la disminución de la práctica religiosa o de la influencia y presencia de la Iglesia en la sociedad sin que lo que nos interesa es el giro antropocéntrico que comienza con el individualismo expresivo de finales de s. XVIII y XIX (que se generaliza en Occidente en la década de los sesenta y setenta), como consecuencia de la sensación generalizada de malestar o insatisfacción ante la alternativa entre el viejo orden representado por el autoritarismo ortodoxo y el nuevo humanismo exclusivo.

Esta cultura de la autenticidad o individualismo expresivo dará lugar a una multiplicidad de opciones espirituales tanto en el seno de la trascendencia como de la inmanencia. Muchos análisis subrayan que el incremento de las opciones corre el peligro de que la fe de muchos creyentes contemporáneos pueda convertirse en una mezcla ecléctica de creencias a partir de las opciones disponibles.

Sin embargo, otros autores consideran que el incremento de opciones religiosas no provoca aumento de relativismo e incluso defienden que el pluralismo religioso es compatible con una fe de fuertes convicciones.

¿En qué medida esto es compatible? Y, ¿Qué efectos ha tenido el incremento de opciones religiosas con respecto a las grandes religiones?

¿Se puede sacar una lectura positiva de todo esto? Analizaremos las distintas posiciones al respecto distinguiendo entre Europa y el resto de continentes.

## 2. OBJETIVOS

- Analizar las causas del incremento de opciones religiosas en el marco del pluralismo religioso
- Qué consecuencias ha tenido el pluralismo religioso para las grandes religiones, especialmente en el marco cultural de Occidente
- Analizar los aspectos positivos y negativos para la convivencia social y la paz

## 3. METODOLOGÍA

Seguiremos en nuestro estudio un método empírico o inductivo, es decir, partiremos del análisis de las sobras más relevantes de estos últimos años en el panorama internacional para llevar a cabo un ejercicio de discernimiento de los signos de los tiempos, desde la correlación crítica entre los datos que nos ofrecen las ciencias sociales, la cultura y el pensamiento, por un lado y la fe cristiana y experiencia humana, por otro.

## 4. RESULTADOS

1. El incremento de opciones religiosas se debe al desacoplamiento de religión (institucionalizada) y fe subjetiva
2. Cualquier modelo posible de tolerancia religiosa, cae en el intento de pretensión de absolutez de una religión por encima de las otras o en la revitalización de todas las verdades para que todas puedan vivir pacíficamente.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. MODERNIDAD Y PLURALISMO RELIGIOSO

La teoría de la secularización que da inicio a la crítica ilustrada de la religión y que sirvió como estandarte de la emancipación triunfal de la racionalidad y de la libertad siendo elemento nuclear de las teorías de la modernización de Durkheim, Comte, Marx, etc, sigue siendo un fenómeno imparable en las sociedades avanzadas a pesar de que muchos sociólogos hablen de una revitalización de la religión, aunque, en muchos casos, no en el sentido más ortodoxo del término, como veremos.

Ahora bien, si la ecuación entre modernidad y secularización es un tanto discutida, lo que parece estar más claro es que la modernidad a lo que sí lleva es al pluralismo, lo que hace que la fe deba enfrentarse con un desafío importante.

El pluralismo religioso se ha convertido en un fenómeno global, la era virtual ha traído consigo un incremento de las relaciones a nivel planetario y la religión no es una excepción a esta interacción.

Sin embargo, muchos análisis subrayan que el incremento de las opciones corre el peligro de que la fe de muchos creyentes contemporáneos pueda convertirse en una mezcla ecléctica de creencias a partir de las opciones disponibles.

El más popular de estos análisis es el de Peter L. Berger, quien afirma que el creciente pluralismo de las opciones religiosas muy probablemente conduce a "contaminación cognitiva", es decir, a una mixtura de ideas religiosas, valores y formas de vida producidas por la convicción psicológica de que el encuentro con otros valores y visiones del mundo impele a la gente a ser consciente de que sus propias ideas y apegos son solamente en apariencia seguros o evidentes, lo cual inevitablemente, lleva a un incremento del relativismo, por el cual estos valores o visiones del mundo son igualmente buenos o igualmente injustificables (Berger, 1992, p.56).

Sin embargo, en estudios más recientes, Berger considera que la contaminación cognitiva es relativa. Acepta que el pluralismo relativiza y baja la estima de las certezas por las cuales los seres humanos vivimos (Berger, 2014, p.9) pero, al mismo tiempo, abre una plenitud de posibilidades cognitivas y normativas que pueden hacer que la gente crea con más profundas convicciones al haber sido confrontada su opción con otras alternativas religiosas posibles (Berger, 1992, p.20).

La razón de ello podría estar en que el pluralismo religioso cambia el cómo más que el qué de la fe de un individuo, lo cual se observa en la tercera generación: los nietos pueden adoptar creencias de los abuelos que los padres rechazaron; la diferencia es que en los abuelos la fe era algo que se daba por hecho, se heredaba de padres a hijos, era cosa del destino; en los nietos, se convierte en una elección que se hace desde la libertad, y las implicaciones de este cambio son inmensas (Berger, 1992, p.32).

Siete años antes, Charles Taylor (2015), dejaba claro que para él, mayor número de opciones y un pluralismo creciente no provocan aumento de relativismo y secularización pero sí introducen una mayor fragilidad en el sentido de que la gente se mueve con mayor facilidad de una comunidad religiosa a otra, lo cual es relativamente trivial en Estados Unidos porque los americanos tienen una gran variedad de denominaciones y pueden cambiar de una a otra sin que haya una gran transición o conversión. En Occidente, en cambio, se trataría de diferentes visiones entre generaciones o del paso de un estado de fe a otro de no fe o, al revés (Kuipers, 2008, p.2).

Charles Taylor pronosticó, además, como uno de los futuros posibles para las religiones en Occidente, la proliferación de las opciones religiosas en un escenario caracterizado por la fragmentación y proliferación espiritual (gran variedad, gran movimiento y potencial de ser sacudido hondamente por otras posiciones (Kuipers, 2008, p.3).

Aunque quizá fuera más idóneo el término de “contingencia” más que el de fragmentación para referirse a las condiciones transformantes que ahora operan en el desarrollo de compromisos con otros individuos o valores.

El incremento de contingencia no pone en peligro el desarrollo de compromisos, pero sí influye en sentido positivo en la naturaleza de estos compromisos

capaces de sobrevivir en la situación actual de cambio social (Joas, 2014, pp.83,85).

Un ejemplo de ello es lo que ya intentaron esbozar sociólogos americanos en 1945 cuando se referían a un cambio "en la institución del matrimonio", en palabras de Ernest Burgers (1945). La disolución de roles de género y generacionales en la división del trabajo doméstico que hasta entonces se habían tenido por evidentes e inamovibles, no ha hecho que la gente entre en una constante inseguridad en sus relaciones, sino que lo que ha cambiado es cómo las parejas o los matrimonios interactúan entre ellos y sus hijos.

Según estos estudios, esta forma de convivencia lleva consigo el desarrollo de unas habilidades y actos de comunicación que compensan la falta de estabilidad estática y potencialmente generan una forma de estabilidad dinámica más elevada. Este planteamiento sería trasladable también a la asunción de compromisos y estabilidad en las opciones de fe en el marco del pluralismo religioso.

### 5.2. Tipos de pluralismo religioso

Un argumento a favor de la idea de que la realidad dinamizadora del pluralismo religioso no está reñida con una fe de fuertes convicciones (Berger, 2014, pp.21-22) es la distinción que Berger hace entre dos tipos de pluralismo: el pluralismo de diferentes opciones religiosas coexistiendo en una misma sociedad (que es el que ya hemos visto) y el pluralismo del discurso secular y los varios discursos religiosos que coexisten en una misma sociedad (Berger, 2014, p.53).

En consecuencia, este discurso secular existe tanto dentro de la mente de los individuos que han aprendido a tratar con zonas de la realidad sin ningún presupuesto sobrenatural como en el orden objetivo de la sociedad en el que instituciones específicas también funcionan sin dichos presupuestos sobrenaturales, como la medicina moderna o la economía de mercado.

> Lo importante es que para muchos creyentes fe y secularización no son excluyentes, más bien la habilidad para manejar ambos discursos es un rasgo esencial de la personalidad moderna, puede haber individuos que

> se muevan únicamente en uno de los dos discursos, pero es una pequeña minoría (Berger, 2014, pp.51-52).
>
> En el cristianismo hay dos ejemplos relativos a los dos discursos: el pentecostalismo en América latina y en África y el protestantismo evangélico en Estados Unidos, dos casos de una fe fuertemente sobrenatural que coinciden además con una gran prosperidad económica (Berger, 2014, p.61).

En lo que parece que sí que hay más acuerdo es en afirmar que el incremento de opciones religiosas -llamémosle así en un sentido amplio-, se debe al desacoplamiento de religión (institucionalizada) y fe subjetiva (Beck, 2009, p.36), fenómeno que, paradójicamente, ha sido consecuencia directa de la secularización.

De ahí la llamada religión implícita, resultado de una nueva cultura espiritual que toma prestados contenidos y prácticas religiosas de las diversas tradiciones religiosas-espirituales de Occidente y Oriente para reconvertirlas a su gusto -incluidas las prácticas psicológicas de moda-, en nuevos movimientos religiosos que U. Beck denomina del "Dios personal".

Estos movimientos en general ponen de manifiesto un autocentramiento más que una trascendencia, lo cual, para algunos, ésta es una de las causas que explicarían el retorno de la religión en tiempos del nihilismo y el narcisismo imperante (Amengual, 2006, p.72) como una consecuencia lógica de los mismos.

Para estos autores, lo que se esconde tras el retorno de lo religioso es la irrupción del nihilismo, la muerte de Dios que anunció Nietzsche y que representa la disolución de las estructuras fuertes sobre las que se asentaban los valores últimos a los que la filosofía tradicional ha llamado desde siempre valores *trascendentale*s (la unidad, la verdad, la bondad, la finalidad) con la consecuencia de que se pierde todo tipo de referencia y se busca la satisfacción individual en la vida privada, recordemos el *minimal Self,* el *yo mínimo* de Ch. Lash que tiene como ámbito de acción su vida privada y como horizonte su bienestar individual.

De este modo, el yo se convierte en fundamento y fin, en la medida de todas las cosas que da como resultado una religión o una espiritualidad tendente a engordar el ego (en muchos casos), bien como un remedio para el sosiego y el equilibrio psicológico, o bien como medio para encontrar la ansiada felicidad ampliando el currículum de las obras buenas (Amengual, 2006, p.69) siguiendo el lema cristiano de que es más feliz el que da que el que recibe (Hch 20,35).

Por ello, es cierto que no hemos de echar las campanas al vuelo cuando hablamos de un retorno de lo religioso como si fuese la antesala de un proceso de renovación y fortalecimiento de la religión a nivel mundial pero lo que sí nos interesa analizar de este fenómeno es la relación que existe entre las grandes religiones (institucionalizadas) y esta miscelánea de los nuevos movimientos religiosos, aunque "nuevos" sólo para Europa no así para las tradiciones panteístas asiáticas, y de ahí tratar de concretar mejor la causa que ha dado lugar a esta amalgama de creencias religiosas y espirituales híbridas, de mundos simbólicos, culturales y espirituales que se cruzan y se dan cita en los foros de internet y por tanto, mundialmente expuestos a todas las apropiaciones posibles, incluidas las terroristas.

Según esta hipótesis, si aceptamos la tesis de que la principal autoridad de la fe reavivada es el yo soberano, la secularización no significa el hundimiento de la religión y la fe sino la formación y difusión generalizada de una religión que remite progresivamente a la individualización y cuyas condiciones fundacionales son el malestar que la modernidad ha dejado tras de sí.

No obstante, para otros autores como Zygmunt Baumannn, Anthony Giddens y U. Beck, la individuación "institucionalizada" no es sinónimo de una elección consciente o una preferencia individual; según E. Durkheim, no hay que atribuirlo a un culto egoísta del yo sino que es algo que se impone a los individuos como resultado de la larga historia de las instituciones modernas, su ideal radica en que la persona por definición se considera sagrada (Beck, 2009, p.102). Cosa que, es algo que le debemos al cristianismo más primigenio.

Según estos autores, en la base de esta revitalización religiosa se ha producido en todo el mundo un proceso de individuación religiosa que ha dado lugar a una deslocalización y destradicionalización de las grandes religiones que se han visto obligadas a competir en el espacio mediático de la vida pública y la vecindad sin fronteras. Una forma de individualización "institucionalizada" en Europa y dentro de la Iglesia católica, pueden ser los nuevos movimientos eclesiales que van ganando cada vez más adeptos.

### 5.3. Individualización de la fe y cosmopolitismo religioso

Otra consecuencia indirecta de la individualización es el "espíritu cosmopolita" de la sociedad mundial que define y caracteriza la condición humano-religiosa de principios de s. XXI.

El ejemplo típico, por el incremento que ha experimentado en los últimos años, es el caso de Alemania: la individuación de la praxis religiosa musulmana en Alemania, una vez desterritorializada y separada de la religión musulmana de su cultura de origen posibilita una socialización por encima de sus fronteras (Beck, 2009, p. 43).

> Por esta razón, el cosmopolitismo es un producto de la globalización, pero distinto de esta y es importante tener esto en cuenta pues, según recientes estudios, este espíritu cosmopolita es lo que constituye lo nuevo de las religiones del s. XXI o de la segunda posmodernidad a las que se le ha dado el nombre de "constelación cosmopolita" (Beck, 2009, p.50).

La diferencia entre ambos términos reside en que el cosmopolitismo sucede en el interior de la nación mientras que la globalización es lo que tiene lugar "ahí fuera".

El cosmopolitismo abarca la fusión, abolición y levantamiento de fronteras que caracterizan a las grandes religiones desde su origen puesto que supera las dualidades global-local, nacional-internacional y las funde en nuevas formas analizables empíricamente (Beck, 2009, p.78).

Esto, claro está, choca con la pretensión de universalidad de las grandes religiones porque el cosmopolitismo, a diferencia del universalismo excluyente, no distingue entre creyentes (de mi religión) y no creyentes sino entre no creyentes y fieles de otras creencias en su respectiva diversidad; no clasifica tampoco jerárquicamente ni trata de disolver las diferencias, sino que las acepta como tales y las valora positivamente.

Así pues, nace del reconocimiento de la otredad religiosa una máxima del pensamiento, la convivencia y la forma de actuar que, para algunos (Metz, 2002, p.145) constituye la mejor solución para una convivencia pacífica y armoniosa de todos con todos.

Cierto es que este cosmopolitismo hace que el ideal de pureza de las religiones se relativice y, en ocasiones, hasta se sustituya por el ideal de impureza o en la cada vez más frecuente combinación del discurso secular y el religioso en muchos creyentes, lo cual, es un fenómeno que, a la larga, puede ir desactivando el potencial de violencia de las verdades religiosas discrepantes y dando un paso importante en la dirección hacia una convivencia cosmopolita de las viejas y nuevas religiones globales.

Esta hipótesis ha llevado a la afirmación de que la herejía de una miscelánea religiosa podría, como consecuencia indirecta –o no intencionada-, garantizar el principio de la no violencia en el trato religioso.

Pero ¿Es susceptible este espíritu cosmopolita de desarrollarse en el interior de Europa? Pues la afirmación anterior no suena igual en las culturas poscoloniales de Sudamérica, África o en parte de Asia donde estas formas mixtas de fe en las que se combina la superstición con la religión institucionalizada son vistas como algo normal que tiene su origen en la pluralidad forzada que la violencia de la esclavitud y del colonialismo impusieron como norma.

> En cambio, en la Europa multicultural, más bien lo que se observa es que las distintas religiones que conviven en un mismo espacio (Estado o nación) se respetan unas a otras pero cada una de ellas se piensa y practica a modo de "islas monoculturales", siendo vistos estos nuevos modos de practicar la fe como modos de "religión secular" o "secularidad religiosa" (Beck, 2009, pp.48-150).

## 5.4. El cristianismo

Tratemos ahora del cristianismo, ¿Se ha visto influido también por esta constelación cosmopolita o de individualización de la fe? Indudablemente sí, lo que es más difícil de precisar es en qué medida, pues el panorama espiritual en Occidente es altamente complejo.

En todo caso y en términos no generales sino locales, lo que la secularización ha puesto de manifiesto es el giro demográfico que ha experimentado el cristianismo en los últimos años desde lo que hasta hace poco era su núcleo en Europa y Norteamérica hacia los países en vías de desarrollo Asia, África y América latina.

El *Atlas of Global Christianity* (Tood y Ross, 2009) provee una imagen exacta del escenario cristiano global. El hecho más importante que se observa es el giro demográfico que ha experimentado el cristianismo en los últimos años desde lo que hasta hace poco era su núcleo en Europa y Norteamérica hacia los países en vías de desarrollo Asia, África y América latina (Jenkins, 2012).

Ahora hay más cristianos en estos países que en la vieja Europa, es el caso de Brasil, Uganda y Filipinas cuyas poblaciones casi se han doblado desde 1975. Las estimaciones sugieren que a día de hoy el número de cristianos sube en África alrededor de 23000 personas al día por razón del nacimiento, pero, en gran parte de los casos, también por conversión (hay más gente atendiendo servicios anglicanos en Nigeria que en Inglaterra).

Desde 1965 a 2001 los cristianos crecieron del 25 al 46%. En Asia, en Corea del sur, un tercio de la población profesa la fe cristiana. China es hoy la nación budista más grande del mundo, el número de ritos sagrados taoístas se ha multiplicado en los últimos 15 años y, sin embargo, parece que, en términos absolutos, más cristianos atienden regularmente el servicio dominical cristiano en China que en toda Europa occidental.

> En América latina el avance triunfal del pentecostalismo y movimientos protestantes es más que un fenómeno temporal, sobre todo en las mujeres que esperan que puedan abanderar una reforma del machismo a nivel global (Joas, 2014, p.119).

No hay entonces razón alguna para tener una visión desesperanzadora de las expectativas del cristianismo. De hecho, parece que somos testigos de uno de los períodos más intensos de toda su historia.

A pesar de esto, puesto que la modernidad se originó en Europa hasta tiempos recientes, el cristianismo ha sido y sigue siendo percibido en gran parte del mundo como una exportación cultural de Occidente, lo cual puede ser positivo o negativo. La primera percepción (positiva) es preponderante en China, incluso dentro del régimen cuyo marxismo oficial es un producto occidental y la segunda (la negativa), es preponderante en el mundo musulmán.

Hace tiempo en Asia hay voces que arguyen que las cosas buenas de occidente deben ser aceptadas y las malas rechazadas. Así ocurrió con la revolución Meiji que, en corto tiempo, modernizó Japón (Berger, 2014, p.22).

No obstante, mientras que el cristianismo tiene más seguidores que cualquier otra tradición religiosa está lejos de ser monolítico y sus diferentes ramas difieren en sus relaciones con la modernidad (Berger, 2014, p.22).

No ha ocurrido así con el protestantismo y el pentecostalismo, que los hemos visto como ejemplos de integración del discurso secular y el religioso con resultados muy positivos.

Algunos describen el estado actual del cristianismo -válido también para los próximos años-, como el resultado de tres fases: disolución de ámbitos sociales, religiosidad sin compromiso y globalización (descrita esta última por el desaparecido teólogo galés Kwame Bediako (1995) como la renovación de una religión no occidental.

En definitiva, tres términos clave que representan desafíos importantes para la transmisión de la fe.

Respecto del primero, un importante estudio en "sociología de la religión, ámbitos confesionales y generacionales" (Joas y Adloff, 2006, pp.103-108) ha arrojado el dato de que aunque los ámbitos cristianos en Alemania se han reducido, son vibrantes y en cuanto a los datos sobre el matrimonio, una orientación transconfesional empieza a emerger.

Estudios comparables en Estados Unidos han mostrado un gran aumento en el número de matrimonios interconfesionales en las últimas décadas. A esto se suma la emergencia de nuevas iglesias cristianas que no pueden ser asignadas a ninguna denominación histórica concreta, signo de la creciente desconexión –en ambos casos- entre ámbitos sociales y comunidades religiosas que está dando lugar a un incremento de la intensidad religiosa favorecida por un contexto de tolerancia (Joas, 2014, p. 118).

Por lo que respecta a la llamada religión implícita, hay una diferencia importante entre Estados Unidos y Europa: mientras que en Estados

Unidos el giro hacia la espiritualidad individualizada tiende a ocurrir dentro de las comunidades religiosas o, más dentro de estas que fuera o "en oposición a", en Europa, como hemos visto, el panorama es más complejo y los efectos de la fe individualizada se observan tanto dentro de la propia comunidad religiosa, dando lugar incluso a formas de religión despreocupada o religión "sin compromiso" como hacia fuera de la comunidad dando lugar a una mixtura de formas de fe de otras confesiones.

Por ello, la pregunta por el futuro del cristianismo podría ser cómo los valores pueden ser transmitidos de formas nuevas en medio de estos cambios socioculturales y cómo pueden emerger a través de nuevas experiencias.

### 5.5. El papel de las religiones en la pacificación mundial

Efectivamente, el Estado constitucional aconfesional ha sido la mejor solución para permitir el pluralismo religioso pacífico. Se puede ver en Estados Unidos y en España, como ejemplos de Estados donde está funcionando muy bien la integración, como ya hemos visto.

J. Habermas, al igual que U. Beck, afirma que la modernidad postsecular se encamina inevitablemente a una sociedad cosmopolita donde las normas de convivencia tolerante no solo se tendrán que aceptar a regañadientes, sino que se interiorizarán y defenderán como garantes de las propias tradiciones y comunidades religiosas.

Es más, en su idea de eliminar del horizonte toda idea de acoplamiento estado-constitución propia de la modernidad, aboga por una constitución política desestatalizada (al modo de la constitución de la Unión Europea, la ONU, OMC, el FMI, etc.) para la sociedad multirreligiosa mundial sin medios de coacción mundiales que instaría a las grandes religiones a la auto-civilización (Habermas y Ratzinger, 2006, p. 326).

Otros defienden una ética universal común a todas las religiones monoteístas destacando las raíces abrahámicas que las tres grandes religiones comparten (Küng, 1998) pero ¿No significaría esto un regreso al universalismo totalitario contrario al pluralismo? ¿Cómo lo acogerían *los Otros* que no estarían incluidos?

> No obstante, dichas propuestas reconocen que el cosmopolitismo religioso podría derivar hacia una arbitrariedad religiosa si no se impusiera un "universalismo de la tolerancia" que conllevaría la necesaria *in*tolerancia para aquellos que no reconocieran la otredad de los otros (Habermas y Ratzinger, 2006).

Pero parece que el intento de un nuevo cambio de paradigma hacia el giro cosmopolita a favor de una pacificación mundial choca de nuevo inevitablemente con el muro de los universalismos producto de la modernidad.

Tal vez esta sea la razón por la que Metz se pregunta si no existirá un universalismo moral susceptible de ser conceptualizado éticamente. Es por lo que muchos están a favor de una religión sin Dios; su propuesta, en cambio, tiende a conciliar un determinado universalismo que se alza como un imperativo moral común a todo el género humano (la atención al sufrimiento ajeno) y una pluralidad basada en la memoria de Dios de las tradiciones bíblicas en la medida en que esta sería una memoria del sufrimiento de los hombres (Metz, 2002, pp. 225-226).

Sin embargo, este universalismo no podría construirse sobre la base de un consenso (Hans Küng) pues sus raíces estarían en el reconocimiento de la autoridad de los que sufren, una autoridad que puede invocarse en todas las religiones y culturas y que, como señala el sociólogo Zygmunt Baumann, exige ser obedecida sin más, no es susceptible de consenso (Baumann, 2005, p. 37).

En este sentido parece que todos los sociólogos coinciden en considerar a las religiones como parte del problema y también de la solución de los conflictos mundiales que nos acechan.

> Algunos hablan de una corriente de teología cosmopolita que convirtiera en núcleo de su fe y de su organización una manera de relacionarse con los no creyentes y creyentes de otras religiones desde una visión cosmopolita (Beck, 2009, p. 186).

Más concretamente y, desde una óptica cristiana, Metz propone una "Teología cosmopolita" que trataría de rescatar y hacer operativa la referencia fundamental a lo público propia del mensaje neotestamentario, como un intento de hermenéutica teológica en el

contexto social contemporáneo de distinción efectiva entre Estado y sociedad, entendiendo el término "política" en un sentido amplio referido a la historia de la libertad de las sociedades y que funcionaría como instancia crítica para impedir, que tanto la teología como la Iglesia se identificaran con determinadas ideologías políticas (Metz, 2002, pp. 45-46,48).

Dando un paso más, en el marco de la constelación religiosa del s. XXI se necesita responder a la pregunta: ¿Cómo conseguir que religiones cuyas certezas compiten entre sí coexistan en un espacio reducido como es la cercanía mediática de la opinión pública mundial sin perder su identidad, su dignidad ni su memoria?

La solución podría ser como aventuran algunos (Beck, 2009, p. 167) un cosmopolitismo experimental que permitiera ver el mundo y el de la propia religión a través de los ojos de los otros pero, no en el sentido de sustituir la paz por la verdad, como podría entenderse con Habermas cuando exige la civilidad de la conducta por encima de los posicionamientos religiosos (Habermas y Ratzinger, 2006, p.13) como si el pluralismo de las religiones tuviera que ser visto como un mal menor, sino en el sentido de priorizar tanto la paz como la verdad (Beck, 2009, p. 197).

Está claro que cualquier modelo posible de "tolerancia religiosa" o bien cae en el intento de pretensión de absolutez de una religión por encima de las otras o bien en la relativización de todas las verdades: en el "tanto vale la una como la otra" para que todas puedan vivir pacíficamente.

Ahora bien, ¿Y si se estableciera un cosmopolitismo basado en una verdad Una y común a todas las religiones, la "verdad cosmopolita", consistente en el reconocimiento de la otredad de las otras religiones y, por tanto, de sus respectivas verdades? ¿Es factible esto? ¿Sería este el mejor modo o el único modo posible de priorizar tanto la verdad como la paz?

La imagen del papa Benedicto XVI en el interior de una mezquita en la visita que hizo a Turquía en 2006 moviendo los labios (como si rezara) y el silencio que mantuvo después ante las interpretaciones

de un bando y de otro, para los musulmanes, el Papa había rezado, con lo que el fundamentalismo de exclusividad y pureza de la verdad del catolicismo se iba abajo, para los católicos *no* rezaba, simplemente meditaba o movía los labios sin decir nada, con lo cual el edificio doctrinal quedaba a salvo, fue un silencio activo que hizo posible el momento del cosmopolitismo interreligioso que propugna la paz mediante la coexistencia de las verdades (Beck, 2009, p.202).

## 6. CONCLUSIONES

El proceso de secularización ha desestabilizado los lenguajes tradicionales precedentes de la religión y, por lo tanto, ha puesto en crisis algunas formas de vivir la fe, pero no la fe misma.

Para muchos autores, el incremento de opciones religiosas (pluralismo religioso) no está reñido con una fe de fuertes convicciones, pero este dato se contradice con aquel otro que nos muestra cómo fe y secularización, para muchos creyentes, no son excluyentes y una mayoría de estos se mueve entre ambos discursos.

Para algunos autores, lo que se esconde tras el retorno religioso, es la irrupción del nihilismo; para otros, los más optimistas, lo que se ha producido es un proceso de individuación religiosa que ha dado lugar a una deslocalización y destradicionalización de las grandes religiones que se han visto obligadas a competir en el espacio mediático de la vida pública.

Consecuencia de esta individuación religiosa es el cosmopolitismo religioso que, para muchos, sería un buen desactivador del potencial de violencia que llevan aparejado las verdades religiosas discrepantes pero que, a la larga, lleva inherente la relativización de las verdades absolutas que conlleva toda adhesión religiosa o creyente.

Con todo, estas distintas visiones y propuestas llevan implícitos una serie retos para las religiones en general y para la fe cristiana, en particular que, pueden ser un estímulo constante para una renovación de estas y una mayor capacidad de diálogo con la cultura y las otras religiones existentes.

## 8. REFERENCIAS


Amengual, A. (2006). La religión en tiempos de nihilismo. PPC.

Baumann, Z. (2005). Ética postmoderna. Siglo XXI.

Bediako, K. (1995). Christianity in Africa: The Renuewal of a non Western Religion. Edinburgh University Press and Maryknoll.

Berger, P.L. (1992). A far Glory. The quest for faith in a Age of Credulity. Free Press.

Berger, P.L. (2014).The Many altars of Modernity. Towads a paradigm for religion in a Pluralist Age. De Gruyter.

Beck, U. (2009). El Dios personal. La individualización de la religión y el "espíritu del cosmopolitismo". Paidós.

Burgess, E.W. (1945). The Family: From institution to Companioship. American Book Co.

Habermas, J. y Ratzinger, J. (2006). Dialéctica de la secularización: sobre la razón y la religión. Encuentro.

Joas, H. (2014). Faith as an option. Possible futures or Christianity. Standford University Press.

Joas, H. y Adloff, F. (2006). Transformations of German Civil Society: Mileu Change and Community Spirit. Cambridge University Press.

Jenkins, P. (2012). The Next Christendon: The Coming of Global Christianity. Oxford University Press.

Kuipers, R.A. (2008). The New Ateism and the spiritual Landscape of the West: A conversation with Charles Taylor (Part one of three). The Order Journal Com: An Intersection of Theology and Culture II (2008), 2-3 http://theotherjournal.com/article.php?id=376.

Kung, H. (1998). Proyecto de una ética mundial. Trotta.

Metz, J.B. (2002). Dios y tiempo. Nueva teología política. Trotta.

Taylor, Ch. (2015). La Era secular. Gedisa.

Tood, J. y Ross, K. (2009). Atlas of Global Christianity. Edinburg University Press.

# POLÍTICA EDUCATIVA Y REALIDAD EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

KEVIN ANDRÉS MUÑOZ ENRÍQUEZ
*Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo*

RAMIRO ANDRÉS ANDINO JARAMILLO
*Unidad Educativa Vivian Luzuriaga Vásquez*

FERNANDO LARA LARA
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación superior es un constructo que ha venido desarrollándose desde muchos años atrás, partiendo siempre con el horizonte al que se le ha dado como nombre "calidad", es bien sabido que, la educación superior poseía una amplia debilidad institucional, a calidad y pertinencia eran unos objetivos orillados en la práctica o incluso, ajenos a la cultura de calidad de la universidad en esos tiempos.

Esto lo confirma un suceso dado hace varios años atrás; antes de la evaluación de calidad realizado por Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) el Ecuador poseía 71 universidades, de estas 45 fueron creadas en un corto tiempo (1992 y 2006) lo que demuestra que solamente en 14 años se dio un aumento de 273 % con relación a la creación de universidades (Long, 2013), sumado a esto la ausencia del estado para velar por la educación; la calidad educativa no podía medirse y valorarse objetivamente. Al decretarse la Ley Orgánica de Educación Superior, se tomó en cuenta los principios sentados como base en la constitución del 2008 (autonomía responsable, cogobierno, integralidad, calidad y pertinencia social) (Áviles, 2016).

### 1.1. Ley Orgánica de Educación Superior (LOES): fines y objetivos.

la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en primera instancia es un refuerzo legal-institucional a favor de la educación superior, de tal manera que se salvaguarda la integridad de todos sus actores, además de favorecer y velar por su calidad en diferentes dimensiones. Gracias a la creación de este marco legal el concepto calidad educativa se ha visto reforzado a nivel superior; a su vez, este concepto puede ser definido como un principio que constantemente busca la excelencia, pertinencia, producción Y transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente (LOES, 2010; LOES, 2018).

Por tanto, Todos los artículos que están establecidos en la LOES (2010; 2018), son el soporte y marco legal para la toma de decisiones, roles de los actores, mantenimiento y mejora de estándares de calidad, cuidado de la integridad y dignidad, entre otros. Por nombrar varios artículos que respaldan lo antes mencionado se puede encontrar: el art. 9 de la LOES explica la importancia de la educación superior para el desarrollo del buen vivir, en esa misma línea, en el art. 12 se enmarcan los principios de la educación superior, además, en el art. 13 se establecen las funciones del sistema de educación superior, por otro lado, los artículos 17 y 18 buscan el reforzamiento y mantenimiento de la autonomía de las instituciones de educación superior, los artículos 93, 94 y 95 consolidan las funciones del Consejo de Educación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

En otro orden de ideas, Uno de los objetivos y fines de la LOES ha sido garantizar que la educación superior sea de calidad, a través de leyes y normas que se establecen en la misma, por dar un ejemplo, Áviles (2016) menciona que las universidades del Ecuador no tomaban en cuenta dimensiones como Evaluación Externa, Pertenencia, Transparencia y Rendición de Cuentas al momento de referirse al concepto “autonomía”; una de las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) fue establecer un nuevo consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de educación superior (CEAACES), en esta

misma línea, para el año 2012, 26 universidades de categoría E fueron evaluadas, entre ellas, 14 establecimientos de educación superior fueron suspendidos de manera definitiva (El Universo, 2012).

En este mismo orden, la finalidad de la LOES es asegurar que la educación sea un derecho para todas las personas sin distinción cultural alguna, esto lo ratifica en el art. 4 al mencionar que "El derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia". Asimismo, en el art. 3 menciona que además de ser un derecho para las personas, la educación universitaria será un bien social, en otras palabras, no estará al servicio de intereses corporativos y tendrá características humanísticas, interculturales y científicas, con la finalidad de asegurar el desarrollo humano en diferentes dimensiones.

En referencia a lo antes mencionado, en el artículo 8 se establece los fines para la educación superior, que van desde aportar con el conocimiento científico y universal sin omitir la importancia de mantener y preservar los saberes ancestrales, y la transmisión del arte y la cultura, también, desarrollar en los estudiantes un pensamiento autónomo-reflexivo con la finalidad que respondan de manera efectiva a las necesidades sociales, manteniendo siempre la libertad de pensamiento.

### 1.1.1. Tres funciones sustantivas en la educación superior: investigación, docencia y vinculación.

Las competencias en investigación científica es una de las finalidades de la educación, así como lo menciona en el art. 350 de la constitución de la república del Ecuador "el Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica […]en relación con los objetivos del régimen de desarrollo". En esta misma línea la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) establece en art. 6 que las/los docentes tienen la libertad de realizar investigación y dar cátedra sin ningún tipo de restricción, además de ello, en el art. 6.1

enmarca esta actividad como un deber de las/los docentes: “Cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación de acuerdo a las normas de calidad y normativas de los organismos que rigen el sistema y las de sus propias instituciones”.

Entre las finalidades que se plantean en la LOES, en el art. 8 menciona que será finalidad de la educación superior, entre otras finalidades, fomentar, incentivar y ejecutar programas que tengan netamente un carácter científico-investigativo, con la finalidad de mejorar y proteger el desarrollo sostenible.

Asimismo, la LOES establece que la investigación es medio para lograr alcanzar el derecho a la educación en el sistema de educación, tal como lo menciona en el art. 13 “Garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia […]; Fortalecer el ejercicio y desarrollo de la docencia y la investigación científica en todos los niveles y modalidades del sistema[…]; Brindar niveles óptimos de calidad en la formación y en la investigación”.

Por otro lado, los docentes tienen un rol importante en la educación, la LOES establece funciones de las/los docentes a través de sus derechos y deberes, el Art. 6.- Derechos de los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras, hace alusión a la libertad de ejercicio que tienen las/los docentes, sin ningún tipo de restricción, además, tienen derecho a tener las condiciones óptimas y necesarias para ejercer, posibilidad y acceso a movilidad profesional, según los méritos académicos, aportes investigativos, calidad de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Asimismo, tener acceso a ser elegido para integrar el cogobierno, ser parte activa de la evaluación institucional, entre otros derechos. De ese mismo modo en el art. 6.1 se enmarcan los deberes de las/los docentes e investigadores o investigadoras: Es deber de las/los docentes cumplir con la responsabilidad de enseñanza, investigación y vinculación, siempre manteniendo los estándares de calidad establecidos, ejercer su derecho a la libertad de enseñanza, tomando en cuenta los derechos y garantías del sistema y de la institución, tener una formación constante con la finalidad de asegurar los estándares de

calidad, cumplir con las leyes y normas de la institución a la que pertenece y las de la normativa vigente, formar parte de los procesos de evaluación.

Por otro lado, al momento de hablar de vinculación, según el artículo 24 de la LOES se refiere al nivel de aporte que puede brindar las instituciones a la sociedad, específicamente a sectores más vulnerables; la vinculación como función sustantiva en la educación superior, como lo mencionan los artículos 6.1 y 11, es responsabilidad del estado y un deber de las/los docentes ecuatorianos, a su vez en los artículos 8 y 13 se establece que la vinculación será un medio para contribuir al desarrollo local y nacional y garantizar el derecho a la educación. Esta dimensión sustantiva engloba a todos los actores educativos, en cuanto a los estudiantes, en el art. 87. Menciona que será requisito previo a la obtención del grado académico realizar proyectos, aportes, programas en pro de la comunidad y de vinculación con la sociedad (prácticas, pasantías del campo de conocimiento).

### 1.2. Planes nacionales de desarrollo: Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017: todo el mundo mejor.

La esencia del Buen Vivir busca entre otros objetivos, fortalecer la unión entre individuos de una sociedad, en dimensiones de participación activa, cohesión de valores y la toma de decisiones pertinentes para un bien común, sus fundamentos principales radican en el respeto a la diversidad, solidaridad, reciprocidad y armonía colectiva; respecto a ello Cubillo (2016) menciona que el buen vivir consiste en presentar una alternativa de desarrollo que radica en llevar una armonía con la sociedad, la naturaleza y consigo mismo; de manera más específica, no se trata de un desarrollo común y convencional basado en un modelo lineal e histórico y relacionado netamente con la economía, sino más bien en un desarrollo dinámico, fundamentado en la justicia como horizonte social. Nace ante la necesidad de resolver problemáticas de la sociedad, como por ejemplo el aumento de pobreza, junto a ello la inequidad social y por ende la calidad de vida, sumado a esto la falta de asociación entre el crecimiento económico y el cuidado del medio ambiente.

Entre los principios que sostiene este plan nacional del buen vivir están:

- La búsqueda de una sociedad justa: una justicia basada en la equidad, democracia y desarrollo sostenible.
- Valores objetivos: Es imperativo que una sociedad basada en el buen vivir tenga valores que sirvan como base para el accionar humano, como, por ejemplo: la equidad, la solidaridad, igualdad, empatía, respeto, entre otros.
- Autonomía y corresponsabilidad: Es importante que los individuos de una sociedad mantengan autonomía, sin olvidar la responsabilidad compartida con los demás y con la naturaleza, para así garantizar los derechos de todas las personas, en cierto sentido una conciencia colectiva.

Es así como los objetivos enmarcados en Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2027 todo el mundo mejor, son nueve en tres ejes:

| EJES | OBJETIVOS | CONTENIDOS ESENCIALES |
|---|---|---|
| Eje 1: cambio en las relaciones de poder para la construcción del poder popular | Objetivo 1: Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular. | - Derechos de la ciudadanía.<br>- Prestación de servicios públicos.<br>- Control del estado.<br>- Plurinacionalidad e interculturalidad.<br>- Participación ciudadana.<br>- Dialogo y democracia. |
| Eje 2: derechos, libertades y capacidades para el Buen Vivir | Objetivo 2: Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad. | - Inclusión económica y social.<br>- Igualdad y equidad social.<br>- Buena convivencia.<br>- Seguridad social.<br>- Desarrollo integral. |
| | Objetivo 3: Mejorar la calidad de vida de la población. | - Calidad.<br>- Servicios públicos.<br>- Salud integral.<br>- Patrimonio cultural. |
| | Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía. | - Universalización de educación.<br>- Sociedad aprendiente.<br>- Calidad educativa.<br>- Desarrollo integral. |
| | Objetivo 5: Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad. | - Democratización.<br>- Cultura.<br>- Transformación de matriz productiva.<br>- Integración intercultural.<br>- Política. |

| | | |
|---|---|---|
| | Objetivo 6: Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos. | - Justicia social y política.<br>- combatir la discriminación.<br>- Seguridad social.<br>- Buena convivencia. |
| | Objetivo 7: Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global. | - Derechos a la naturaleza.<br>- Desarrollo sostenible.<br>- Bioseguridad.<br>- Contaminación ambiental.<br>- Yasuní ITT. |
| Eje 3: transformación económica-productiva a partir del cambio de la matriz productiva | Objetivo 8: Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible | - Sostenibilidad económica.<br>- Sostenibilidad biofísica.<br>- Relaciones del estado. |
| | Objetivo 9: Garantizar el trabajo digno en todas sus formas. | - Actividades económicas.<br>- Acceso al campo laboral.<br>- Autoconsumo y autosustento.<br>- Producción laboral. |
| | Objetivo 10: Impulsar la transformación de la matriz productiva. | - Diversificación de matriz productiva.<br>- Producción primaria.<br>- Economía popular.<br>- Equidad social.<br>- Comercio. |
| | Objetivo 11: Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica. | - Matriz productiva.<br>- Democratización de servicios.<br>- Biodiversidad.<br>- Desarrollo sostenible. |
| | Objetivo 12: Garantizar la soberanía y la paz, y profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana. | - Integración de países.<br>- Multilateralismo democrático<br>- Política comercial.<br>- Soberanía nacional.<br>- Comercio. |

Fuente: Elaboración propia

### 1.2.1. Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021: Toda una Vida.

Todos los planes del buen vivir son instrumentos que sirven para asegurar la consecución de un sistema nacional descentralizado, es decir es una alternativa de desarrollo que tiene la finalidad de fomentar la participación ciudadana, garantizar el cumplimiento de los derechos humanos, crear políticas en respuesta a las necesidades, entre otros; por tanto, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una vida es un plan elaborado por el gobierno Ecuatoriano que sirve como orientación

para la elaboración de proyectos sociales que busquen una armonía en el cuidado de la integridad humana (Pazmay, 2018).

La misión y visión de este plan nacional de desarrollo está fundamentado en acuerdos y compromisos internacionales para un desarrollo sostenible (sociedad, economía y medio ambiente), mismos que se enmarcan en los objetivos para el desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2019). La constitución del 2008 en los artículos 293 y 294 establece que los planes de desarrollo servirán como guías para la toma de decisiones para: ejecución del presupuesto general del estado, proyectos sociales y políticos.

De manera más específica, según el Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América latina y el Caribe, todo el "Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida" pretende apoyar al cumplimiento de:

- Derechos establecidos en la constitución del 2008 del Ecuador.
- Objetivos y disposiciones establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida.
- Programas y proyectos relacionados con sustentabilidad ambiental y desarrollo territorial equitativo.
- Una economía equitativa al servicio de las necesidades sociales.

Es así que los objetivos enmarcados en Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida son nueve y en tres ejes:

| EJES | OBJETIVOS | CONTENIDOS ESENCIALES |
|---|---|---|
| Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida | Objetivo 1: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. | - Inclusión y equidad.<br>- Lucha contra la pobreza y discriminación.<br>- oportunidades laborales.<br>- derechos humanos.<br>- problemáticas sociales. |
| | Objetivo 2: Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas | - Respeto a la diversidad.<br>- saberes ancestrales.<br>- Patrimonio natural y cultural.<br>- Pluriculturalidad e interculturalidad.<br>- Lucha contra la violencia. |

| | | |
|---|---|---|
| | Objetivo 3: Garantizar los derechos de la naturaleza para las actuales y futuras generaciones | - Cuidado y conservación del medio ambiente.<br>- Patrimonio natural.<br>- economía sostenible.<br>- Desarrollo sostenible.<br>- Recursos medio ambientales. |
| Eje 2: Economía al servicio de la sociedad | Objetivo 4: Consolidar la sostenibilidad del sistema económico social y solidario, y afianzar la dolarización. | - Desarrollo económico sostenible.<br>- sector público y privado.<br>- Justicia.<br>- Economía popular. |
| | Objetivo 5: Impulsar la productividad y competitividad para el crecimiento económico sostenible de manera redistributiva y solidaria | - Accesibilidad laboral.<br>- Desarrollo sostenible.<br>- Medio ambiente.<br>- Ciencia y tecnología.<br>- accesibilidad a servicios básicos. |
| | Objetivo 6: Desarrollar las capacidades productivas y del entorno para lograr la soberanía alimentaria y el Buen Vivir rural | - Buen vivir rural.<br>- oportunidades laborales.<br>- Recursos medio ambientales.<br>- equidad e igualdad.<br>- Comercio. |
| Eje 3: Más sociedad, mejor estado | Objetivo 7: Incentivar una sociedad participativa, con un Estado cercano al servicio de la ciudadanía | - Participación ciudadana.<br>- Democracia.<br>- Leyes y políticas constitucionales.<br>- Política justa.<br>- Política equitativa. |
| | Objetivo 8: Promover la transparencia y la corresponsabilidad para una nueva ética social. | - Ética social.<br>- Transparencia pública y privada.<br>- Valores universales.<br>- Sociedad justa y equitativa. |
| | Objetivo 9: Garantizar la soberanía y la paz, y posicionar estratégicamente el país en la región y el mundo. | - Paz y seguridad sostenible.<br>- Cooperación internacional.<br>- Ecuador mega diverso.<br>- Derechos humanos.<br>- Patrimonio natural e inmaterial. |

Fuente: Elaboración propia

### 1.2.2. Plan Nacional de Desarrollo 2021-2025: Creación de oportunidades

El Plan Nacional de Desarrollo denominado "Creación de Oportunidades" es una hoja de ruta que responde a las necesidades actuales del país. (Plan V,2021). Como punto de partida, el Plan se

construyó bajo los siguientes principios, que son básicos para una sociedad que vive en libertad:

- Derechos fundamentales
- Democracia
- Estado de derecho
- Diversidad
- Economía libre
- Solidaridad
- Unión
- Inclusión
- Transparencia

A partir de estos principios, se pretende salvaguardar la integridad y dignidad de las/los ecuatorianos, cada uno de estos principios deben ser asegurados y garantizados por el estado ecuatoriano, de tal manera que todo proyecto planteado deberá ser ejecutado con la finalidad de responder a las diferentes necesidades sociales, para así, generar una participación directa y flexible de la ciudadanía.

En esa misma línea, este plan busca potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles. Aborda las siguientes temáticas: promoción de una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles; un modelo educativo eficiente y transparente; mejoramiento de la investigación e innovación; libre de violencia, promoviendo la inclusión en las aulas y en todos los niveles de educación; fortalecimiento de la educación superior; perfeccionamiento docente; y consecución de la excelencia deportiva, también hace referencia a que la oferta académica de Educación Superior es suficiente, pertinente, eficaz, de calidad, su construcción se articula con las necesidades y expectativas de la sociedad, pero siempre respetando la autonomía de las instituciones de educación superior, así como la libertad de los estudiantes a elegir sus carreras

El secretario Nacional explicó que el Plan consta de cinco ejes programáticos: Económico, social, seguridad, transición ecológica e institucional. “Buscamos alcanzar las metas más ambiciosas que se han

planteado en los últimos 15 años de Gobierno, entre ellas, alcanzar dos millones de empleo para aliviar la pobreza que existe en el Ecuador" (CEPAL , 2021, párr. 2). Está estructurado en 16 objetivos (ver en tabla 3), 55 políticas y 130 metas, la visión de este PND mira al Ecuador hacia el 2030, entre toda esta planificación también se ve involucrado los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) así como lo estuvo el PND 2017-2021.

| EJES | OBJETIVOS | CONTENIDOS ESENCIALES |
|---|---|---|
| EJE 1: Económico | Objetivo 1: Incrementar y fomentar, de manera inclusiva, las oportunidades de empleo y las condiciones laborales. | - Finanzas públicas.<br>- Productividad.<br>- Comercio exterior.<br>- Inclusión financiera.<br>- Industrias culturales.<br>- Trabajo digno.<br>- Seguridad alimentaria.<br>- Igualdad de oportunidades. |
| | Objetivo 2: Impulsar un sistema económico con reglas claras que fomente el comercio exterior, turismo, atracción de inversiones y modernización del sistema financiero nacional. | - Sistema económico claro y transparente.<br>- Modernización del sistema financiero nacional.<br>- Atracción de inversiones.<br>- Patrimonio cultural<br>- Turismo sostenible. |
| | Objetivo 3: Fomentar la productividad y competitividad en los sectores agrícola, industrial, acuícola y pesquero, bajo el enfoque de la economía circular. | - soberanía y seguridad alimentaria.<br>- Asociatividad alimentaria.<br>- Empleo campesino. |
| | Objetivo 4: Garantizar la gestión de las finanzas públicas de manera sostenible y transparente. | - Sistema tributario simple.<br>- Aumento de la eficiencia laboral.<br>- Financiamiento sostenible.<br>- Sostenibilidad. |
| EJE 2: Social | Objetivo 5: Proteger a las familias, garantizar sus derechos y servicios, erradicar la pobreza y promover la inclusión social. | - Erradicación de la pobreza.<br>- Inclusión social.<br>- Igualdad en la diversidad.<br>- Salud gratuita y de calidad.<br>- Educación diversa y de calidad. |
| | Objetivo 6: Garantizar el derecho a la salud integral, gratuita y de calidad. | - Derechos humanos.<br>- Derecho a la salud.<br>- Modernizar el sistema de salud pública.<br>- Alimentación sana. |

| | | |
|---|---|---|
| | Objetivo 7: Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles. | - Derechos humanos.<br>- Erradicar cualquier forma de discriminación.<br>- Impulsar la excelencia educativa.<br>- Modernización.<br>- Disminuir la tasa de deserción.<br>- Incrementar la tasa de matrículas.<br>- Aumento de publicación de artículos científicos. |
| | Objetivo 8: Generar nuevas oportunidades y bienestar para las zonas rurales, con énfasis en pueblos y nacionalidades. | - Erradicar la pobreza.<br>- Derechos igualitarios.<br>- Desarrollar el turismo rural y comunitario.<br>- Patrimonio natural.<br>- Derecho a la salud.<br>- Acceso a Internet. |
| EJE 3: Seguridad Integral | Objetivo 9: Garantizar la seguridad ciudadana, orden público y gestión de riesgos. | - Protección interna.<br>- Control del orden público.<br>- Seguridad de los sistemas de transporte terrestre y aéreo.<br>- Reducir el riesgo de desastres.<br>- Rehabilitación social<br>- Seguridad.<br>- Estándares de construcción.<br>- Disminución de violencia. |
| | Objetivo 10: Garantizar la soberanía nacional, integridad territorial y seguridad del Estado. | - Erradicación de los seis grupos de amenazas planteadas.<br>- Mantenimiento de la confidencialidad, integridad y disponibilidad de información.<br>- Calidad de vida de las personas.<br>- Ciberseguridad. |
| EJE 4: Transición Ecológica | Objetivo 11: Conservar, restaurar, proteger y hacer un uso sostenible de los recursos naturales. | - Recursos naturales.<br>- Conservación de ecosistemas.<br>- Deforestación<br>- Patrimonio Natural y Genético Nacional.<br>- Cambio Climático.<br>- Prácticas ambientales.<br>- Recursos hídricos.<br>- Orden público.<br>- Proyectos ambientales. |
| | Objetivo 12: Fomentar modelos de desarrollo sostenibles aplicando medidas de adaptación y mitigación al Cambio Climático. | - Mitigación y adaptación al cambio climático.<br>- Modelos circulares.<br>- Transportes públicos eficientes.<br>- Economía circular.<br>- Uso correcto de recursos. |
| | Objetivo 13: Promover la gestión integral de los recursos hídricos. | - Desarrollo sostenible.<br>- Provisionar el agua potable.<br>- Fortalecer mecanismos administrativos. |

| | | |
|---|---|---|
| EJE 5: Institucional | Objetivo 14: Fortalecer las capacidades del Estado con énfasis en la administración de justicia y eficiencia en los procesos de regulación y control, con dependencia y autonomía. | - Justicia.<br>- Políticas Regulatorias.<br>- Trámites y gobierno digital.<br>- Lucha contra la Corrupción.<br>- Política Exterior.<br>- Prácticas regulatorias.<br>- Capacitaciones. |
| | Objetivo 15: Fomentar la ética pública, la transparencia y la lucha contra la corrupción. | - Integridad pública.<br>- Acceso de información oportuna.<br>- Participación ciudadana activa. |
| | Objetivo 16: Promover la integración regional, la inserción estratégica del país en el mundo y garantizar los derechos de las personas en situación de movilidad humana. | - Relaciones internacionales.<br>- Derechos soberanos del país en el mar.<br>- Gestión integral.<br>- Compromiso binacional. |

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que sigue este estudio son:

Describir el estado de la investigación académica en un rango del 2010 al 2021 sobre la realidad educativa de la educación superior.

Identificar las temáticas más tratadas, además, analizar las que pueden tener mayor importancia y alcance en futuras investigaciones y establecer una posible relación entre lo que se propone en las políticas y leyes constitucionales y la realidad educativa. Para la consecución de este objetivo se utilizará la técnica análisis de contenido, Kerlinger y Lee (2000) se refieren a esta técnica como pertinente para investigaciones cualitativas ya que sirve para analizar la información de forma sistemática y objetiva.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. MÉTODO

Ante la relevante importancia que cobra la educación superior en la formación de profesionales competentes, la presente investigación analizará la relación existente en lo que propone el componente teórico que enmarca la educación superior y la realidad educativa. Dada la naturaleza de esta investigación, se desarrollará a través de un enfoque

cualitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) se refieren al enfoque cualitativo como un tipo de investigación basada en la recolección de datos pero sin recurrir a la medición numérica; con respecto al diseño que se ha escogido responde al tipo no experimental, esto porque no se ha manipulado de ninguna manera las variables; Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de diseño de investigación no realiza manipulación de variables. Asimismo, el tipo de investigación responde a un estudio descriptivo-documental, este mismo, principalmente se centra en la caracterización de un fenómeno, aspectos peculiares o de diferenciación y de análisis de documentos científicos, por tanto, el tipo de investigación responde al tipo descriptivo, ya que se realizará un análisis del objeto de estudio y su realidad educativa

### 3.2. Población y muestra

Para la consecución del presente estudio; con relación a la población y muestra, según Arias, Villasís y Miranda (2016) definen a la población de estudio como un conjunto de casos que formarán como referente para escoger la muestra, para ello se buscaron publicaciones científicas mediante el metabuscador Google Académico (https://scholar.google.es/). Este instrumento permite encontrar todo tipo de estudios científicos, desde artículos de revistas, tesis doctorales, de grado y de maestrías, libros, hasta reseñas y todo tipo de publicaciones científicas y académicas. Los estudios seleccionados se los encontró al utilizar palabras claves con un intervalo temporal de 2010 a 2021. De manera específica, se utilizó "Educación superior+ LOES", "desafíos y retos+ educación superior", "Buen Vivir+ educación", "educación superior+ realidad educativa". Además, un factor preponderante fue incluir los términos utilizados para buscar publicaciones en los títulos, palabras claves o resúmenes. Una vez realizada la selección preliminar, se revisó los estudios para poder confirmar que abordaban la temática del presente estudio. Es importante mencionar que fue necesario eliminar los trabajos realizados en años fuera del intervalo temporal establecido, salvo ciertas investigaciones de importante relevancia para la consecución del estudio. Así, se escogió

únicamente las publicaciones que tenían estrecha relación con la temática tratada.

La búsqueda y recopilación de información se la realizó durante el mes de marzo del año 2022, posterior a este proceso, se logró encontrar solamente 15 publicaciones, de las que 9 son artículos científicos en revistas indexadas, 3 ponencias, 1 tesis de maestría, 1 agenda virtual y 1 resolución por parte del gobierno del Ecuador.

### 3.3. Clasificación de la muestra

Para asegurar una óptima metodología en la búsqueda de información, se utilizó el método Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), Moher, et al. (2009) plantean los siguientes pasos:

1. Identificación: Al utilizar los motores de búsqueda "Educación superior+ LOES" se encontró 872 publicaciones, 992 con "desafíos y retos+ educación superior", 1123 con "Buen Vivir+ educación" y 778 con "educación superior+ realidad educativa", al sumar todo da como resultado 3765 publicaciones.
2. Selección: Luego de eliminar publicaciones que no tenían relación con la investación y duplicados, se obtuvo un total de 671 publicaciones.
3. Elección: Tomando en cuenta la importante, pertinencia y aporte a la investigación quedaron 34 publicaciones.
4. Inclusión: Para finalizar, se escogió 15 publicaciones para realizar el análisis de contenido.

Las 15 investigaciones encontradas se ordenaron tomando en cuenta la fecha de publicación (año), al tipo de publicación, y a la fuente de publicación (Ver Tabla 4).

| Año de publicación | Fuente de publicación | Tipo de publicación |
|---|---|---|
| 2013 | Virtual Educa | Artículo Científico |
| 2014 | CEAACES | Resolución |
| 2015 | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales SEDE Ecuador | Tesis de maestría |
| 2016 | Foro Educacional | Artículo Científico |
| 2018 | SENESCYT | Ponencia |
| | Revista: Espacios | Artículo Científico |
| 2019 | Revista Digital: SATHIRI - Sembrador | Artículo Científico |
| | INEC | Agenda digital |
| | Revista: Espacios | Artículo Científico |
| | Gobierno del Encuentro - Juntos lo logramos | Ponencia |
| 2020 | Revista: Latinoamericana de Estudios Educativos | Artículo de investigación |
| | SENESCYT | Ponencia |
| | Dominio de las ciencias | Artículo de investigación |
| | Educación Médica Superior | Artículo de investigación |
| 2021 | Plataforma Digital: GK | Artículo de Investigación |

Fuente: Elaboración propia

## 4. RESULTADOS

De los 15 estudios analizados, 9 son investigaciones publicadas en revistas indexadas especialmente en el área de las ciencias sociales y de carácter interdisciplinar. El origen de las revistas se centra en América latina, en Ecuador destaca SATHIRI – Sembrador, la plataforma digital GK, el instituto nacional de estadística y censos, en Venezuela, la revista: Espacios, en México, la revista latinoamericana de estudios educativos, entre otros.

Las temáticas que más se abordaron en los estudios fueron: Desafíos presentes en la educación superior, el Buen Vivir como propuesta política integral y sus dimensiones, historia de los discursos del buen vivir, evaluaciones a universidades ecuatorianas y categorización, así como también diversas temáticas relacionadas a la realidad educativa de la educación superior.

### 3.1. Acceso a la educación superior

Los estudios analizados en gran parte son del avance y problemáticas planteadas tanto en la calidad educativa, como también la realidad de esta.

De manera regional, el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2019) menciona que a nivel regional (América latina y el Caribe) que la tasa de matrícula ha aumentado considerablemente, mostrando un aumento del 43 % para el año del 2015, sin embargo, el nivel de graduados es indirectamente proporcional, ya que se gradúan alrededor de menos de la mitad de los matriculados, sin mencionar los estudiantes que se cambian de carrera o abandonan los estudios.

A nivel nacional, las estadísticas de la Secretaría de educación superior, ciencia, tecnología e innovación (SENESCYT) (2018) presentan datos relevantes de la tasa de matrícula en la educación superior desde el año 2010 hasta el año 2017: 2010 (40.4%); 2011 (42.2%); 2012 (39.6%); 2013 (34.9%); 2014 (29.7%); 2015 (29.9%); 2016 (30.4%); 2017 (30.0%). Estos resultados muestran que en ese periodo de tiempo los índices de matrícula han tenido un descenso muy notorio. De ese mismo modo la SENESCYT para el año 2018 presentó un total de 563.030 estudiantes matriculados que están distribuidos de la siguiente manera: el 53% correspondieron a mujeres, mientras que el 47% estuvo representado por hombres; del total de matriculados, el 71% reportó auto-identificarse como mestizo, afro ecuatorianos 5%, indígenas 2,6%, blancos 1,69% y montubios 1,51%. Este estudio coincide con la SITEAL al mencionar que, de los 563.030 estudiantes matriculados, el porcentaje en camino a graduarse es menor al 50 % con un total de 126.466 estudiantes a graduarse.

En cuanto al número de graduados del bachillerato, para el año 2020-2021, en la página oficial del Ministerio de Educación según los Datos Abiertos publicados en 2022 se puede apreciar que en bachillerato se obtuvieron datos de 4.309.139 en comparación con el número de matrículas del periodo pasado se puede apreciar una pequeña disminución en el porcentaje de tasa de promoción del 0.39%; sin

embargo la tasa de abandono de la educación ha ido en descenso también desde el periodo 2018-2019 con un registro de tasa de abandono del 2.07%; el 1.73% en el periodo 2019-2020 y el 1.77% en el periodo 2020-2021 (Zabala, 2015).

En esta misma línea, Otondo (2018) en su estudio "Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior" en el que registra que solamente el 15% de personas con discapacidad tienen acceso a la educación universitaria y de ese porcentaje solo el 9,1% se logra graduar. Paralelamente a Otondo, en el boletín de prensa N° 240 publicado por el estado ecuatoriano en el año 2019, menciona que del 2012 a los 2019 71.000 jóvenes indígenas postularon para un cupo en la educación superior, de ellos el 60% (44.273) obtuvo un cupo.

El estado ecuatoriano por su parte en el año 2021 se pronunció y mencionó que el cupo para acceso a universidades públicas ha incrementado en un 30 % en relación con los anteriores años pre-COVID, sin embargo, se ha tenido que hacer recortes económicos dando prioridad a las universidades públicas y limitando el presupuesto a universidades privadas y fiscomisionales (Plataforma digital GK, 2021).

En contraste a lo mencionado anteriormente, Urgilés y Chávez (2019) afirman que existe un incremento del 220 % en profesionales de cuarto nivel en los años 2008 al 2015, así como el crecimiento de profesores con un PHD con un registro de 229 profesionales con este título para el 2008 y un total de 2.951 profesionales con PHD para el año 2015.

En esta misma línea, Aldas et al. (2013) en su estudio sobre la realidad educativa universitaria, concluyeron que el índice de graduados ha aumentado, especialmente en carreras como: ciencias administrativas, informática, e ingeniería mecánica.

### 3.2. Desafíos de la educación superior ecuatoriana

La educación ecuatoriana al igual que los demás sistemas educativos, enfrenta desafíos que van desde el acceso equitativo e igualitario a la educación, las limitaciones de los estudiantes para acceder a una educación de calidad, la oferta de una educación basada en la pertinencia y mejora constante, entre otros. Solamente en el ajuste realizado por la

pandemia COVID-19 se vio reflejado las dificultades de los sectores más vulnerables para acceder a la educación, según Miguel (2020) las limitaciones principales que los estudiantes presentan son: acceso a internet, comunicación, mala organización, además, como otro factor a resaltar de este estudio es el facilismo y conformismo que la virtualidad ha ofrecido en la enseñanza docente y el aprendizaje estudiantil, las investigaciones, las entregas de tareas y maneras de evaluar y calificar se han vuelto tema de debate en la educación y pedagogía virtual debido a la facilidad de copia y plagio que los estudiantes pueden desarrollar durante su aplicación.

De ese mismo modo el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2019) menciona que aún existe un nivel considerable de analfabetismo digital con 11,4% de la población comprendida entre 15 a 49 años, a nivel nacional, esto al mismo tiempo es un limitante para la población para continuar los estudios avanzados. Otro estudio realizado por Véliz y Zambrano (2019) muestran que el 84% de la población manabita confirman tener un solo miembro familiar o ninguno el cual haya continuado con sus estudios superiores y el 16% restante expresaron que si tienen tres o más miembros de su familia con estudios universitarios culminados.

En esa misma línea, Concepción y Mendoza (2016) mencionan que un total de 38.916 computadoras fueron dadas a 68 universidades del país, lo que arroja una relación de 11,9 estudiantes por computadora, es decir, más del doble del máximo de 5 establecido en la escala del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA).

### 3.3. Otros temas investigados por autores

Según Urgilés y Chaves en su investigación “Cambios de la política regulatoria en la educación superior del Ecuador durante los último años” publicada en el 2019 en la revista digital SATHIRI-Sembrador, dieron a conocer que en el año 2012 los resultados de la evaluación que inició con la creación de la LOES en 2010, fue producto del cierre de 14 universidades por el no cumplimiento de los estándares mínimos de calidad, sumado a esto, e Telégrafo en 2014 registró que más de 44 mil estudiantes matriculados para los que el CES (Consejo de Educación

Superior) elaboró un plan de contingencia para que los estudiantes puedan ser reubicados y continuar con sus estudios superiores en el cual aproximadamente sólo el 18% no pudieron continuar con su preparación académica.

Santana et al. (2020) mencionan que la pandemia COVID-19 ha afectado grandemente la educación superior, pese a existir intentos de salvaguardar el derecho a la educación y seguir con diferentes modalidades de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, aún la realidad está lejos de lo que se espera teóricamente.

Por otro lado, Orozco et al. (2020) en su análisis a la educación superior mencionan que la calidad en la educación superior siempre ha supuesto un reto no solo para el Ecuador, es importante tomar en cuenta factores que aseguran un mejoramiento continuo como son: procesos de acreditación, gestión interna de calidad de las universidades, autoevaluación periódica, continuo trabajo por la misión y visión de cada universidad, entre otros.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo fue analizar el nivel de investigación académica sobre la educación superior desde diferentes dimensiones como: Sustento teórico-constitucional de la educación superior, la educación superior y los planes de desarrollo del Buen Vivir, desafíos, accesibilidad y temas desarrollados por autores, todo esto enmarcado en un margen del 2011 al 2021. En la búsqueda de información se pudo evidenciar que existe escases de estudios relacionados con la educación en un marco constitucional y desde las diferentes dimensiones del presente trabajo, tan solo 15 publicaciones.

Si bien es cierto, el crecimiento académico es evidente en el Ecuador, por tanto, la demanda laboral también es directamente proporcional, de igual manera, pese a existir un gran aumento en cupos de matrícula de educación superior, el número de graduados que entran a la universidad es preocupante, pese a ello, del año 1992 al 2008, el índice de graduados ha aumentado considerablemente, por tanto, el campo laboral es más competitivo constantemente; respecto al tema, la Encuesta Nacional de

Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) (2022) menciona que el porcentaje de desempleo para el año 2021 se sitúa en 5,2 % a nivel nacional, mientras que para el año 2022, según el periódico el comercio, aumentó a 5,4 %, dando un número de 458 573 personas que se encontraban sin trabajo.

El estado ecuatoriano pese a trabajar constantemente por suplir las necesidades educativas y a su vez los desafíos de la misma, aún se sigue viviendo una realidad que está orillada a lo que pretende la teoría, esto se vio reflejado mayormente en los sectores más vulnerables de la sociedad en la pandemia COVID-19, sin olvidar las problemáticas educativas que aún son un reto (analfabetismo digital, acceso a recursos necesarios para una educación de calidad, entre otros), por tanto, aún existe una brecha que separa lo que supone la teoría basada en las políticas, leyes y/o reformas del sistema educativo ecuatoriano de educación superior, de la realidad educativa.

De manera sintética, El derecho a la educación aún es un horizonte por alcanzar en la educación ecuatoriana, desde años anteriores se puede evidenciar que existe una brecha entre la teoría y la realidad educativa, es pertinente seguir trabajando en pro para una educación con mayores estándares de calidad.

## 6. REFERENCIAS


Aldas, M; Blacio, R; Corral, D; Correa, C; Farfán, P; Guamán, J; Guerra, P; Maldonado, J; Morocho, M; Novillo, F; Paladines, J; Rama, C; Reyes, M; y Rubio, M. (2013). La educación a distancia y virtual en Ecuador. Una nueva realidad universitaria. Virtual Educa. Loja. https://bit.ly/3vHAfe7.

Arias, J., Villasís, M., & Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. Revista Alergia México, 63(2), 201-206. https://bit.ly/3LBMDBL.

Avilés, G. (2016). Impacto de las nuevas políticas de Educación Superior en las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Empresarial, 10(38), 28-34. https://bit.ly/38Ltzm0.

CEPAL, N. (2019), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. https://bit.ly/3KILvLc.

CEPAL, N. (2021). Se aprobó el plan de creación de oportunidades 2021-2025 de Ecuador. Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. https://bit.ly/3tWhlz3.

Concepción, M., & Mendoza, F. (2016). Desafíos del sistema de educación superior en Ecuador para la era de la complejidad. Foro educacional, 89-114. https://doi.org/10.29344/07180772.26.600.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008. https://bit.ly/3kE83Cw.

Cubillo, G., Ana, P. (2016). Genealogía inmediata de los discursos del buen vivir en Ecuador (1992-2016). América Latina Hoy. 74: 125-144. https://bit.ly/3LHzozD.

El comercio. (2022). Desempleo de enero, el más alto de últimos siete meses. https://bit.ly/3FhAkIC. (25/04/2022).

El Universo. (2012, 12 de abril). 14 universidades categoría E fueron suspendidas. https://bit.ly/3AFBd9N. (15/04/2022).

GK. (2021). Priorizar o nada: el dilema de la educación superior. Plataforma digital GK. https://bit.ly/3DqNTVa. (10/04/2022).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

INEC. (2019). Agenda Digital Ecuador 2021-2022, conectar, incluir, innovar. https://bit.ly/3FgPUUU.

INEC. (2022). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), Boletín Técnico N° 05-2022. https://bit.ly/3vEDpz0.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2000). Foundations of behavioral research (4th ed.). New York: Holt, Rinehart y Winston.

Ley Orgánica de Educación Superior. (2018). Registro Oficial Suplemento 298. https://bit.ly/3w4kc96.

Long, G. (2013). "Suspendida por falta de calidad" el cierre de 14 universidades en Ecuador. Quito: CEAACES. https://bit.ly/3OUS6Wp.

Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 50, 13-40. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: The PRISMA statement. PLoS Medicine, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097.

Orozco, E., Jaya, A., Ramos, F., & Guerra, R. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. Educación Médica Superior, 34(2). https://bit.ly/3ycZ7vH.

Otondo, M. (2018). Inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior. Inclusion of students with disabilities in Higher Education. Revista Espacios. https://bit.ly/3LH2Zcs.

Pazmay, P. (2018). EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2017-2021 Y SU CORRELACIÓN CON LOS DERECHOS HUMANOS. Repositorio PUCESA. https://bit.ly/37dhmGh.

PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2021, 2025. (2021). Registro Oficial Suplemento 544. https://bit.ly/3kD6vsh.

Plan V (2021). El Plan de Desarrollo de Lasso. ¿Es políticamente viable?: Habla Jairón Merchán. PLAN V. https://bit.ly/3uJ3j30.

Santana, G., Gutiérrez, J., Zambrano, V., & Castro, R. (2020). La Educación Superior ecuatoriana en tiempo de la pandemia del Covid-19. Dominio de las Ciencias, 6(3), 757-775. https://bit.ly/3MJ8S8W.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo-SEMPLADES. (2013). Buen Vivir, Plan Nacional 2013-2017 Todo el Mundo Mejor. https://bit.ly/3w2BUdl.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo-SENPLADES. (2017). Toda una vida. Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. https://bit.ly/386s6ql.

SENESCYT. (2018). Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras. Secretaría de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. https://bit.ly/3qGWgGG.

SITEAL. (2019). Artículo de investigación. Educación Superior. UNESCO. https://bit.ly/3iGepjD.

SUPERIOR, L., & OFICIAL, D. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. https://bit.ly/3KAJocs.

Urgilés, G., & Chávez, K. (2019). Cambios de la política regulatoria en la educación superior del Ecuador durante los últimos años. SATHIRI, 14(2), 242-255. https://doi.org/10.32645/13906925.905.

Veliz, V., & Zambrano, E. (2019). Zona rural y su nueva visión de la Educación Superior en Ecuador. Revista Espacios, Vol. 40, N°8. https://bit.ly/37fZj2m.

Zabala T. (2015). Análisis del cambio de la política pública de Educación Superior en Ecuador, período 2008 - 2013. Tesis de maestría. Quito. https://bit.ly/3w4Ryo6.

# JUSTICIA ALTERNATIVA EN EL DERECHO ADMINISTRATIVO

FRANCISCA SILVA HERNÁNDEZ
*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

## 1. INTRODUCCIÓN

El derecho humano de acceso a la justicia en el estado mexicano infiere en las vías heterocompositivas y autocompositivas. A partir de la reforma Constitucional en el año 2008, el artículo 17 Constitucional integra al sistema de justicia los mecanismos alternativos de solución de controversias (MASC) tales como la negociación, mediación, conciliación, arbitraje, justicia restaurativa.

La inserción y aplicación de los mecanismos alternativos de solución de controversias en diversos ámbitos ha consolidado y coadyuvado al sistema de justicia mediante la institucionalización de la justicia alternativa, formar y capacitar profesionales en las diversas materias de aplicación e implementar los mecanismos alternativos, en un proceso de cultura de paz a través de la educación formal en los planteles educativos.

Los MASC otorgan a las partes involucradas en el conflicto, el poder de gestionarlo, llegar a un acuerdo y poder solucionarlo, para ello, la asistencia del tercero neutral e imparcial denominado facilitador juega un papel importante, ya que es quien dirige el proceso.

En el derecho público la justicia alternativa por su naturaleza y principios de voluntariedad y flexibilidad enmarca y fortalece el derecho humano de acceso a la justicia de forma pronta y eficiente. De forma particular se expone el papel de los mecanismos alternativos de solución de controversia de la justicia alternativa aplicables en el derecho administrativo.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. ANALIZAR EL ALCANCE DE LA JUSTICIA ALTERNATIVA EN EL DERECHO ADMINISTRATIVO

- Se aborda la justicia alternativa mediante la exposición de la naturaleza y elementos de los mecanismos alternativos de solución de controversias.
- Se identifican los mecanismos alternativos de solución de controversias en el derecho administrativo a partir de su aplicabilidad.

## 3. METODOLOGÍA

Para la comprensión y desarrollo de la justicia alternativa en el derecho administrativo, se realizó una investigación biblio hemerográfica, con técnica documental, permitiendo a partir de la doctrina analizar su aplicación.

El método exegético jurídico exhibe las pautas de interpretación del ordenamiento normativo interno e internacional en el derecho humano de acceso a la justicia. El método descriptivo abona explicando los elementos que se consideran tangibles en la aplicabilidad de la justicia alternativa en el derecho administrativo en el marco de la doctrina y la norma.

### 3.1. ACCESO A LA JUSTICIA

Como derecho fundamental de las personas, el acceso a la justicia otorga la facultad a toda persona de asistir y promover a los tribunales e instancias correspondientes el servicio público de impartición de justicia de forma pronta, imparcial, expedita y completa.

Este derecho humano está contemplado en instrumentos internacionales como:

- *Declaración Universal de los DDHH*. En su artículo ocho establece la efectividad de los Tribunales en el acceso y

aplicación de la justicia, en el artículo diez dispone a toda persona el derecho de acudir a Tribunal imparcial e independiente en la aplicación de la justicia y que dicho servicio sea en condición de igualdad.

- *Convención Americana de DDHH*. Dispone en el artículo 8, el derecho de toda persona a ser escuchada con garantía y plazo razonable, ante la autoridad competente con los elementos de independencia e imparcialidad, así como de protección a sus derechos. El artículo 25, referente a la protección judicial, contempla el recurso de forma sencilla, rápida y que ampare todo acto que vulnere o viole sus derechos fundamentales reconocidos Constitucionalmente.

- *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Sitúa en el artículo 14, la igualdad de condición en el acceso a la justicia para toda persona en los Tribunales y Cortes de Justicia con características de competencia, independencia e imparcial.

El acceso a la justicia es un derecho humano reconocido Constitucionalmente y en los instrumentos internacionales de los que México forma parte. La persona como sujeto de derechos se puede ver plasmado en dos caras, el primero como sujeto activo que corresponde al ejercicio del propio derecho y el segundo como sujeto pasivo, que es el Estado a quien acude a exigir y hacer valer su derecho (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2007).

Castillo y Bautista, plantean que además de que el acceso a la justicia es un derecho de la persona también es de los grupos sociales, el cual debe ser entendido de la siguiente manera:

> Como el atributo, facultad, reconocimiento, condición y capacidad que surge y se soporta en la naturaleza misma del ser humano, sus necesidades individuales y sociales, en cuanto tiene la posibilidad de contar con un sistema o institución que represente la justicia y a la cual pueda acudir en caso de tener un conflicto, en pro de obtener una decisión objetiva, pronta y efectiva (Castillo y Bautista, 2019, p. 163).

La envestidura que debe tener el sistema de acceso a la administración de justicia es integral, de fácil acceso a las individuo o colectivos cuando ven vulnerado o violados sus derechos.

Naciones Unidas (2022a) señala que el acceso a la justicia debe ser comprendida con base a los siguientes elementos y características: como principio básico del estado de derecho, asistencia jurídica, la administración de dicha justicia debe ser sin discriminación, con integridad e imparcial. Debe prever mecanismos de supervisión y evaluación, reparación del daño, así como medidas eficaces, transparentes, responsables con asistencia letrada.

### 3.2. JUSTICIA ALTERNATIVA

En México la justicia alternativa es percibida como una herramienta de solución de conflictos previendo lograr un acuerdo entre las partes involucradas en el conflicto mediante los principios de voluntariedad, cooperación y diálogo (Gobierno de México, 2022).

Este derecho fundamental de toda persona concentra:

> El análisis de la potestad individual o colectiva de cualquier miembro de la comunidad. Representa renuncia de la persona a la venganza, existencia de instituciones públicas y privadas encargadas de la administración de justicia, legislación adjetiva e instrumental, jurisdicción identificable, resolución o acuerdo legítimo, facilitador profesional (Nava y Breceda, 2017, p.207).

Equipara una administración de justicia que sea consolidada en procesos legítimos y eficaces, al respecto, Cabrera y Aguilera (2019) plantean la justicia alternativa como la necesidad de una sociedad dañada en el sistema de justicia derivado de negación o nulo alcance en un proceso judicial, crisis de sobrecarga de los tribunales, lentitud en los procesos. De forma contraria dada su flexibilidad los MASC plantean un escenario de igualdad, negociación, promoción de cultura de paz.

Este tipo de justicia, ofrece a los involucrados en el conflicto el poder de decisión a partir de que son ellos los protagonistas del conflicto y saben el origen del mismo, los acuerdos son previstos y conformados conforme a sus intereses y necesidades de carácter tangible e intangible.

Es un procedimiento no adversarial en el que las partes acuden de forma voluntaria a la solución del mismo, con el objetivo de poner fin a la controversia mediante uno de los procesos de los MASC, conforme a la competencia de la materia y son guiados por un profesional especialista.

La justicia alternativa implica además de un proceso de construcción en el sistema de justicia tradicional (vía jurisdiccional, adversarial), un cambio de paradigma en diversos países, en sus sistemas de administración de justicia. Esto implica que las personas involucradas en un conflicto desarrollan una cultura de paz a partir del diálogo y empoderamiento en la toma de decisión para resolver sus conflictos sin la necesidad de iniciar un proceso de litigio.

Presenta a un Estado democrático (Escobar, 2011) de acceso al aparato de justicia para el ciudadano, en el que se articulan acciones de política pública para su aplicación e implementación en ámbitos que coadyuven al bienestar y paz social.

### 3.3. MECANISMOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS Y EL DERECHO ADMINISTRATIVO

Los MASC son vías pacíficas para la gestión y solución de conflictos o diferencias que las partes involucradas en el mismo tengan. Dándose por agotado el conflicto a través de la justicia alternativa sin la necesidad de recurrir la vía procedimental aplicable.

El sistema de mecanismos alternativos se integra de instrumentos distintos a la tutela jurisdiccional en sentido estricto, si bien en algunos casos nacen con ocasión del acceso del conflicto a los tribunales, ya sea para prevenirlos o ya sea para intentar remediarlos en el seno mismo del proceso (Sospedra, 2014). Asimismo, los MASC no coadyuvan al sistema de justicia y hay que tener presente que no todo procede a mecanismos alternativos.

La Ley de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en el Estado de Yucatán vislumbra a los MASC como:

> todo procedimiento de solución de controversias de índole civil, familiar, mercantil y penal incluyendo los casos de adolescentes en conflicto con la ley, tales como la mediación, conciliación y los demás

> que permitan a las personas prevenir conflictos previstos en otras disposiciones legales o, en su caso, solucionarlos sin necesidad de intervención de los órganos jurisdiccionales, salvo aquellos que tiendan a garantizar la eficacia del convenio adoptado por los participantes y el cumplimiento del mismo (Diario Oficial del Estado de Yucatán, Art. 3, fracción X).

La Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias parea el estado de Nuevo León (2022), los describe como aquellos procedimientos que previene, abordan y solucionan conflictos mediante los principios de colaboración y voluntariedad, los cuales se deben llevar a efecto de forma presencial y oral.

Tiene como fin, establecer el diálogo y la comunicación, entre los involucrados para que ellos mismos sean quienes den la solución al conflicto con acuerdos satisfactorios para ambas partes.

La justicia alternativa es una vía flexible de empoderamiento y legitimidad a las partes involucradas para ello, es importante conocer los principios[340] en los que se basan los MASC:

- Voluntariedad: las partes acuden de forma autónoma e independiente, por libre y propia decisión, sin coacción.
- Información: se informa a las partes del proceso y alcance de este de forma clara y precisa.
- Confidencialidad: toda información expuesta en el proceso no es divulgada por ninguna de las partes y ni por el facilitador, en caso de que exista algún delito, el facilitador tiene la obligación de hacer de conocimiento a las autoridades competentes. Nava y Breceda (2017) subrayan que en caso de violación de este principio se deben prever sanciones.
- Flexibilidad: el proceso debe ser llevado con un lenguaje sencillo, en un entorno y medio idóneo y con las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso.

[340] Los principios descritos fueron integrados con base a la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal y la doctrina consultada.

- Neutralidad e imparcialidad: el facilitador se debe de dirigir con total objetividad, sin a favor de ninguna de las partes involucradas, no emitir juicios de valor o prejuicios. En caso de haber conflicto de interés debe de hacer de conocimiento.
- Equidad: el diálogo y la comunicación debe fluir en un esquema de horizontalidad, libre de jerarquía de poder.
- Honestidad: los involucrados en el proceso, tanto las partes y el facilitador, deben participar con apego a la verdad.
- Cooperación: debe existir colaboración por cada una de las partes para la búsqueda de las soluciones y acuerdos.
- Buena fe: disposición en los acuerdos y convenio.
- Legalidad: basados en la interrelación de la voluntariedad y apegados lo que está conforme a derecho.
- Oralidad: estos mecanismos alternativos se llevan a cabo de forma oral.
- Intervención mínima: recae en la figura del facilitador poder llevar a efecto el proceso con intervención indispensable y tener presente la equidad en la participación de las partes.
- Economía: prontitud, eficacia y menor costo del proceso.
- Autodeterminación: son las partes que de forma independiente y autónoma determinan el acuerdo.

Siendo estos los principios en que se basan los mecanismos alternativos es pertinente exponer en que consiste cada uno:

- Negociación: mecanismo en el que las partes involucradas en el conflicto, a través de la mejor alternativa al acuerdo negociado llegan a un acuerdo pueden ser asistidos por un profesional o de manera informal.
- Mediación: es un proceso en el que las partes involucradas en el conflicto son asistidas por un facilitador denominado mediador quien facilita el diálogo y la comunicación entre las

partes, sin embargo, el poder de decisión en los acuerdos y solución del conflicto recae completamente en las partes involucradas. El mediador no puede sugerir soluciones. En materia penal las partes en conflicto son consideradas como intervinientes y el papel del facilitador es crear el entendimiento mediante la comunicación. Naciones unidas (2012) reconoce la eficacia de la mediación para prevenir, gestionar y solucionar conflictos interestatales e intra estatales de forma pacífica, llevado a efecto por un profesional capacitado en el que las partes involucradas pueden lograr acuerdos mutuamente aceptables. Por lo que contemplan el consentimiento de las partes, la imparcialidad, el carácter inclusivo, los derechos internacionales y marcos normativos, acuerdos de paz de calidad. Moore (2010) describe la mediación como una intervención en donde de forma voluntaria se alcanza un arreglo mutuamente aceptable entre las partes.

– Conciliación: representa un mecanismo voluntario, en el que las partes acuden al proceso apoyados de un facilitador denominado conciliador, quien bajo criterios objetivos además de dirigir el proceso puede proponer y presentar alternativas en la solución del conflicto, queda a disposición de las partes en conflicto considerar las propuestas, recomendaciones o sugerencias realizadas por el conciliador, en caso de llegar a un acuerdo queda plasmado en el convenio que se eleva a cosa juzgada.

– Arbitraje: la Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias parea el estado de Nuevo León (2022) la define como aquella en el que el conflicto de las partes involucradas es por relación jurídica, contractual o no contractual y se emite un laudo. La figura del tercero es denominado árbitro. Es comprendida también como una institución procedente del pacto de dos o más actores con el interés y voluntad de resolver la controversia, mediante procedimiento legal, con formalidades y atribución a un

tercero denominado árbitro para resolver el litigio a través de un laudo, el cual tiene carácter vinculatorio, por lo tanto, este mecanismo es de naturaleza convencional, porque radica en la voluntariedad y libertad de las partes quienes otorgan la facultad al árbitro para el procedimiento (Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, 2011a). Elementos del acuerdo de arbitraje: consentimiento para llevar a arbitraje las diferencias que son derivadas de las relaciones jurídicas, contractual o extracontractual, que la naturaleza de la controversia recaiga para ser arbitrable (Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta, 2011b).

– Junta restaurativa: en materia penal la Ley Nacional de Mecanismos Alternativos en Materia Penal (Cámara de Diputados, 2021), la contempla como mecanismo en el que la víctima u ofendido buscan construir y buscar opciones a la controversia. La Ley de MASC del estado de Yucatán lo prevé como aquel método alternativo aplicable en materia penal en el que las partes participan para resarcir el daño, atendiendo las necesidades de los involucrados y que los acuerdos o soluciones sean restaurativos.

Los MASC tienen singularidad en el facilitador (negociador, mediador, conciliador, árbitro, experto) ya que debe conocer las etapas del proceso y debe dirigirse con base a los principios antes citados, debe ser libre de prejuicios o posición de interés en el conflicto. El proceso debe ser guiado con criterios de objetividad, con un diálogo y comunicación horizontal, es decir, sin jerarquía de poder, con total respeto, no debe coaccionar a las partes en conflicto, tener total discrecionalidad y propiciar la confianza ante las partes, llevar a efecto el proceso de forma sencilla y en todo momento dejando claro cada etapa y el progreso del proceso, en la construcción de los acuerdos debe tener un papel neutral e imparcial pero haciendo ver a las partes los intereses y necesidades de cada una para que logren la mejor alternativa al acuerdo negociado con base a la zona de posibles acuerdos de cada una. Se trata de un profesional experto en la materia con continua capacitación y certificación en la materia.

Estos mecanismos alternativos de solución de controversias en relación al derecho administrativo tienen intervención a modo de facilitar las vías de comunicación y diálogo entre particulares y la administración pública para la resolución de conflictos.

El gobierno de México contempla la rapidez y eficacia de los MASC para impulsar, promocionar y difundir la justicia alternativa e implementación de los MASC en los juicios y procedimientos. Esta justicia administrativa conlleva particularidades similares de los principios previstos en la justicia alternativa tales como, tribunal competente, igualdad procesal, economía procesal y que las resoluciones sean conforme al principio de legalidad (Villarreal, 2007, p. 574). Diversos órganos de la administración pública federal tienen previstos la justicia alternativa mediante los MASC, tales como los que se citan a continuación:

- Ley Federal de Procedimiento Administrativo. Esta ley tiene previsto en los procedimientos los mecanismos de conciliación y arbitraje (Cámara de Diputados, 2022a).

- Ley Federal de Responsabilidad Patrimonial del Estado. Si bien no señala de forma explícita los mecanismos, prevé en su artículo 26 lo siguiente:

  > Los reclamantes afectados podrán celebrar convenio con los entes públicos federales, a fin de dar por concluida la controversia, mediante la fijación y el pago de la indemnización que las partes acuerden. Para la validez de dicho convenio se requerirá, según sea el caso, la aprobación por parte de la contraloría interna o del órgano de vigilancia correspondiente (Cámara de Diputados, 2022b, artículo 26).

- Ley de Protección y Defensa al Usuario de Servicios Financieros. Tiene previstos en su título quinto los mecanismos de conciliación y arbitraje (Cámara de Diputados, 2022c). El convenio se fundamenta en el juicio arbitral en amigable composición y en convenio de juicio arbitral de estricto derecho, dichos convenios previstos en los artículos 73 y 74 de forma correspondiente a la ley citada.

Un ejemplo, en el marco internacional se expone las Naciones Unidas a través del sistema interno de administración de justicia, en el que prevén la mediación:

> Los funcionarios pueden valerse de la mediación. La mediación es un proceso voluntario y, por lo tanto, es fundamental que ambas partes convengan en participar en el proceso de mediación, ya que esta no puede tener lugar si una de las partes se niega a participar. Al reunir a las partes en un entorno estrictamente confidencial, un mediador facilita un diálogo válido, en que cada parte tiene la sensación de que se ha hecho oír, y que ayuda a desentrañar sus necesidades e intereses subyacentes, con lo que se fomenta así la posibilidad de una resolución amistosa. El proceso ayuda también a reparar las relaciones de trabajo y, de esa manera, crea un entorno de trabajo armonioso y duradero. El Tribunal Contencioso Administrativo de las Naciones Unidas pueda remitir causas a la mediación. Si la asistencia del ombudsman no conduce a una solución, y otras gestiones informales para resolver la controversia han fracasado, el funcionario tal vez quiera trasladar su reclamación al proceso formal (Naciones Unidas, 2022b).

Integran la justicia alternativa como vía para agotar el acceso a la justicia administrativa de forma voluntaria y mediante el diálogo. Esta justicia administrativa radica en los derechos subjetivos e interese de los particulares ante la administración pública, integra procedimientos, instituciones, recursos y jurisdicción administrativa (Venegas, 2007).

En el conflicto de índole del derecho administrativo los particulares en conflicto pueden variar respecto con quien presenten la controversia. Al respecto Salgado señala lo siguiente:

> En la administración pública, el primer obstáculo que advertíamos para tratar de acercar a las partes (dependencia y particular) con el objetivo de resolver controversias derivadas de la prestación de servicios públicos deficientes, a cargo de instituciones estatales de rango federal, estribaba en la imposibilidad de que las autoridades aceptaran llegar a acuerdos, debido a restricciones en la normativa; de modo destacado el arbitraje. La razón es sencilla de advertir, los mecanismos son de utilidad cuando hay conflictos en relaciones horizontales: entre iguales. En las asimétricas, de supra a subordinación, no necesariamente, pues el costo de litigación del Estado es fijo al contar con estructura para tales propósitos, además de que diversas normas de derecho público no permiten llegar a acuerdos respecto de intereses y recursos del Estado (Salgado, 2019, p. 18-19).

Un caso particular y constante son aquellos conflictos que las obras públicas, la propia Ley de obras públicas y servicios relacionados con la misma (Cámara de Diputados, 2022d), en su título séptimo contempla la solución de las controversias, considerando el procedimiento de conciliación dicho proceso debe ser solicitado y presentado ante la

Secretaría de la Función Pública, el arbitraje es otra vía considerada y la cual resuelve mediante laudo, asimismo, está ley no es limitativa, pues considera que las partes pueden acordar otro MASC para resolver el conflicto de interpretación o ejecución de sus contratos.

La Ley de adquisiciones, arrendamientos y servicios del sector público (Cámara de Diputados, 2022e) tiene previsto la conciliación y el arbitraje siendo de índole conciliatoria aquellas controversias derivadas de los proveedores o dependencias y entidades por desavenencia de contratos o pedidos, respecto al proceso arbitral atiende aquellas controversias derivadas de las cláusulas de los contratos o su ejecución.

Esta percepción de aplicación e interpretación de los MASC en el derecho administrativo pone en igualdad de condiciones a los particulares con los entes públicos, dando oportunidad a dialogar y buscar acuerdos que permitan de forma pronta resolver el conflicto.

## 4. RESULTADOS

La garantía del derecho humano de acceso a la justicia equipara y representa a un Estado democrático, ya que el Estado pone a disposición mediante el sistema de justicia, los mecanismos alternativos otorgando una tutela efectiva en la solución de sus conflictos, con vías accesibles, efectivas y prontas.

El aprovechamiento de los MASC en el derecho administrativo ha sido evolutivo, sin embargo, debe contemplar formar de manera profesional a los facilitadores para que los procesos que se lleven a cabo sean bajo la naturaleza de los principios de la justicia alternativa.

Además de la inversión de formación y capacitación continua, se requiere de inversión en infraestructura, así como buen salario del o los facilitadores con que se cuente en servicio a través del servicio público (Camarillo, 2020), asimismo, instaurar centros de justicia alternativa en materia administrativa.

En el derecho administrativo se debe prever soluciones concertadas entre administración y ciudadanos o gobernados (Venegas, 2007) es un

proceso cultural, estructural, pero que la propia norma y decretos dan la pauta para su empleabilidad.

## 5. DISCUSIÓN

El sistema de justicia en México se configura desde el escenario adversarial y no adversarial. La justicia alternativa representa una vía de acceso a la justicia propiamente dicha, los acuerdos al que llegan las partes en conflicto son conforme a derecho, el convenio tiene carácter de cosa juzgada. En el caso de un juicio si bien la resolución por sentencia de juez es cumplida y ejecutada, una de las partes gana y la otra pierde.

La justicia alternativa en el ámbito administrativo prevé directrices de intervención, gestión y solución de conflictos conforme a derecho, su aplicación en el Estado mexicano puede ser mediante el servicio público o privado, dependiendo de la Ley de cada Estado si lo tiene considerado. La justicia alternativa otorga a los particulares la facultad de llegar a un acuerdo mediante mecanismos como la conciliación y el arbitraje, el primero soporta una vía en el que las partes tienen poder de decisión en el acuerdo de la solución del conflicto, en el segundo se refiere a que se acude ante un árbitro quien lleva el proceso y es en quien recae la responsabilidad de la solución de la controversia mediante un laudo arbitral.

## 6. CONCLUSIONES

La justicia alternativa afianza aspectos de participación, autonomía en toma de decisión para llegar a un acuerdo, confianza en las instituciones y en el sistema de justicia de forma equitativa, democrática e inclusiva. Este tipo de justicia representa un método eficaz y rápido evitando un proceso de litigio en los tribunales.

El sistema de administración de justicia rompe paradigmas con la incorporación de los MASC, atendiendo a una dinámica de adaptación y cambio del propio Estado plural y democrático. El camino de la justicia alternativa en el derecho administrativo en México todavía

representa un proceso que debe fortalecerse, sin embargo, al estar establecidos en las normas, se interpreta que hay uso de las mismas, además que como se expuso, los MASC pueden ser aplicables a actos o controversias que no requieran llegar a un litigio.

## 7. REFERENCIAS


Cabrera, J. y Aguilera, J. (2019). La justicia alternativa, el derecho colaborativo y sus perspectivas en México. *Cuestiones constitucionales,* (40), 243-275.

Camarillo, B. (2020). *El derecho administrativo y los medios alternativos para la solución de controversias: retos y dilemas*. En Desafíos de los medios alternativos de solución de controversias en el derecho mexicano contemporáneo. IIJ-UNAM.

Cámara de Diputados. (2021). *Ley Nacional de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en Materia Penal*. México.

Cámara de Diputados. (2022a). *Ley Federal de Procedimiento Administrativo*. México.

Cámara de Diputados. (2022b). Ley *Federal de Responsabilidad Patrimonial del Estado*. México.

Cámara de Diputados. (2022c). *Ley de Protección y Defensa al Usuario de Servicios Financieros*. México.

Cámara de Diputados. (2022d). *Ley de obras públicas y servicios relacionados con la misma*. México.

Cámara de Diputados. (2022e). *Ley de adquisiciones, arrendamientos y servicios del sector público*. México.

Castillo, C. y Bautista, M. (2018). Acceso a la justicia alternativa: un reto complejo. *Revista utopías y praxis latinoamericana,* 23(2), 163-175. Universidad del Zulia, Venezuela.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). *Guía para la educación en derechos humanos. Acceso a la justicia y derechos humanos.* CNDH.

Diario Oficial del Estado de Yucatán. (2022). *Ley de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias en el Estado de Yucatán*. México.

Escobar, J.A. (2011). El Desarrollo de la justicia alternativa: tres modelos y un antimodelo de alternatividad judicial en el contexto de la globalización del derecho. *Sophia*, (7), 145-159. Universidad La Gran Colombia.

Gobierno de México. (2022). *¿Qué es la Justicia Alternativa?* https://bit.ly/3vPRhGN

Moore, C. (2010). *El proceso de la mediación*. Granica.

Naciones Unidas. (2012). *Directrices de las Naciones Unidas para una mediación eficaz*. Naciones Unidas.

Naciones Unidas. (2022a). *La ONU y el estado de derecho. Acceso a la justicia*. PNUD.

Naciones Unidas. (2022b). *Administración de Justicia de la ONU. Sistema Interno de Administración de Justicia de la ONU*. https://bit.ly/3LZQc54

Nava, W. y Breceda, J.A. (2017). Mecanismos alternativos de resolución de conflictos: un acceso a la justicia consagrada como derecho humano en la Constitución mexicana. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, (37), 203-228. Universidad Nacional Autónoma de México.

Periódico Oficial del Estado de Nuevo León. (2022). *Ley de Mecanismos Alternativos para la Solución de Controversias parea el estado de Nuevo León*. México.

Salgado, E. (2019). Justicia alternativa en México. *Revista Iuris Tantum,* (29), 3-25. Universidad Anáhuac México.

Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. (2011a). *Tesis: I.3o.C.934 C. Arbitraje. Es una institución convencional para resolver litigios mediante un laudo*. Tribunales Colegiados de Circuito.

Semanario Judicial de la Federación y su Gaceta. (2011b). *Tesis: I.3o.C.937 C. Arbitraje. Concepto y elementos (interpretación del artículo ii. 1 de la convención sobre el reconocimiento y ejecución de las sentencias arbitrales extranjeras)*. Tribunales Colegiados de Circuito.

Sospedra. F.J. (2014). *Mediación y arbitraje. Los sistemas alternativos de resolucion de conflictos*. THOMSON REUTERS PROVIEW.

Venegas, S. (2007). *En defensa de la conciliación en el contencioso administrativo*, en Justicia administrativa. México. IIJ-UNAM.

Villarreal, L. (2007). *La justicia administrativa, el procedimiento administrativo y la responsabilidad patrimonial del Estado*, en Justicia administrativa. México. IIJ-UNAM.

# LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS LECTORAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

ANA MANZANO LEÓN
*Universidad de Almería*

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
*Universidad de Almería*

ANA MARÍA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. PROCESOS LECTORES EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En la actualidad, los sistemas educativos de los países desarrollados muestran una gran preocupación e interés por el desarrollo adecuado y eficiente en su alumnado de todas aquellas competencias que se encuentran estrechamente relacionadas con los procesos lectores. En el caso de España, dicha preocupación se manifiesta y se concentra, sobre todo, aunque eso no significa que se abandone en el resto de las etapas y niveles que conforman el sistema educativo, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), una etapa educativa que, a grandes rasgos, se caracteriza por registrar unas elevadas tasas de fracaso escolar o de abandono escolar a edades demasiado prematuras, además, de, atendiendo a los datos que se desprenden del análisis del contenido del Informe PISA (2019) de más reciente publicación, un perfil de estudiantes que manifiestan severas dificultades en las principales áreas o competencias curriculares que se encuentran estrechamente relacionadas con la comprensión lectora y con la elaboración de textos escritos, lo que les lleva a ostentar unos bajos niveles en la comprensión

lectora de textos y, muy especialmente, a la hora de construir o elaborar textos escritos en los que hagan un uso adecuado y eficiente de la gramática española, de la ortografía y de los signos de puntuación (Rodríguez-Jiménez, et al., 2019).

Además de las afirmaciones que han sido reflejadas en el párrafo precedente, no es menos cierto que, merced a los trascendentales avances científicos acaecidos en las últimas décadas, se dispone de abundantes evidencias empíricas como para poner de relieve el hecho de que el desarrollo de una mala o deficiente comprensión lectora, por parte del alumnado, se relaciona con la aparición y el desarrollo de otras importantes dificultades académicas y de aprendizaje, como la mala o pobre lectura y la errática o inconsistente configuración y elaboración de textos escritos, desde un punto de vista léxico, gramatical y ortográfico, que, de no intervenir de forma prematura y adecuada sobre las mismas, pueden llegar a contribuir a que el alumnado que las sufra o padezca acabe desarrollando una trayectoria académica caracterizada por la acumulación de un amplio abanico de dificultades de aprendizaje que les lleven, ante la imposibilidad de poder llegar a alcanzar los aprendizajes y las competencias exigidas en cada etapa, ciclo o nivel educativo, a tener que abandonar la escolaridad de manera prematura y, por tanto, a no poder concluirla con altos niveles de calidad, de eficiencia y de significatividad, contribuyendo, con ello, a incrementar los elevados niveles de abandono escolar prematuro o de fracaso escolar de los que hoy se manifiesta, en especial, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) (Ainscow y Miles, 2008; Arósteguí-Barandica y Darretxe-Urrutxi, 2016).

Entre el alumnado en riesgo de fracaso escolar, se encuentra el alumnado inmigrante cuya lengua de origen no es la misma que el país residente. Las dificultades educativas de los estudiantes inmigrantes han sido una preocupación para los sistemas educativos en muchos países. Sin duda, una variedad de factores sociales y educativos contribuyen a este patrón de bajo rendimiento (Karoly y Gonzalez, 2011). El alumnado inmigrante dispone de una lengua materna y familiar que no coincide necesariamente con el país de residencia, y además se rige por referentes socioculturales diferentes a los de la comunidad de acogida, añadiendo

la posibilidad de que sus primeros años de alfabetización hayan sido en otra lengua, consecuentemente este alumnado tiene dificultad para acceder al currículo formativo, puede presentar dificultad de tipo lingüístico, lo que a su vez les limita a la hora de participar en dinámicas de grupo, y además, hay que asumir las propias limitaciones del profesorado para adaptar sus asignaturas (Villalba y Hernández, 2008). En este sentido, el riesgo de exclusión social aumenta considerablemente en la sociedad española, sobre todo en familias de inmigrantes, haciendo más hincapié en los grupos de población con niveles socioeconómicos y culturales bajos; y ya es sabido que las diferencias sociales tienden a reproducirse en los sistemas educativos (Escarbajal, et al., 2015).

### 1.2. Estrategias lúdicas para trabajar las competencias lectoras

Conscientes de toda esta realidad educativa y formativa, y en aras de dotar de mayor calidad y eficiencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la comprensión lectora y con la configuración de textos escritos del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), en los últimos años han ido surgiendo un amplio abanico de programas y de estrategias educativas y formativas que han tratado de dotar al alumnado de Secundaria de un amplio abanico de estrategias y de recursos que les posibiliten leer y comprender textos con importantes niveles de calidad y de eficiencia, así como elaborar textos escritos de una significativa calidad y en los que, con relativa suficiencia, se acaben manejando y respetando las principales normas y reglas léxicas, gramaticales y ortográficas propias de la lengua española (Hooley y Thorpe, 2017). Entre dichos programas y actividades formativas, los llamados programas de aprendizaje basado en juego y gamificación comienzan a emerger como un significativo instrumento para conseguir, mediante el empleo del juego y del aprendizaje lúdico y cooperativo, motivar al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) hacia el aprendizaje de la lectura comprensiva y de la escritura, al lograr que dicho alumnado las acabe percibiendo como habilidades y competencias que trascienden las actividades académicas y escolares para convertirse en unos

significativos recursos que no solamente les van a ayudar a tener una exitosa trayectoria académica, sino que también los van a poder utilizar e implementar en el seno de su entorno social y comunitario como un vehículo para conseguir afrontar y resolver diferentes dificultades y problemáticas que se vayan encontrando en su vida cotidiana (Aguilera, et al., 2014; Aretio, 2016; Sailer y Sailer, 2020).

Junto a las anteriores potencialidades y beneficios educativos derivados del empleo de los programas de ABJ y gamificación, que ya de por sí acaban resultando claramente beneficiosas para el desarrollo de las habilidades y de las competencias lectoras y de escritura del alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), también, al fomentar el trabajo colaborativo o en equipo del alumnado, van a ayudarles a mejorar y a incrementar sus principales habilidades de interacción social y, por tanto, a que sean capaces de mantener interacciones sociales mucho más fluidas y eficientes, tanto dentro del ámbito educativo como en el seno de los principales entramados sociales y comunitarios, convirtiéndose, de este modo, en individuos ampliamente valorados y reconocidos desde el punto de vista educativo, social y comunitario (Duncan, 2020; Contreras-Espinosa, 2016; Eslava-Suanes, et al., 2017).

## 2. OBJETIVO

En definitiva, y en aras de analizar y de comprobar la veracidad de las afirmaciones e ideas vertidas a lo largo del apartado introductorio, en el presente estudio se ha diseñado e implementado un proyecto de aprendizaje basado en juego con el objetivo de mejorar los procesos lectores de estudiantes de origen marroquí del segundo año de educación secundaria.

## 3. MÉTODO

### 3.1. Participantes

Los participantes incluidos en este estudio fueron un total de 63 estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. De esta

muestra, 31 estudiantes participaron en el grupo experimental y 32 estudiantes participaron en el grupo control. Antes de la recopilación de datos, los tutores legales de los estudiantes fueron informados sobre el estudio y se les aseguró el anonimato. La evaluación inicial y final fue realizada por investigadores del proyecto.

### 3.2. Instrumentos

El instrumento de evaluación utilizado fue PROLEC-SE-R (Cuetos, Arríbas y Ramos, 2016), una batería de trece pruebas para la evaluación de los procesos que intervienen en la lectura y detección de dificultades en la lectura de estudiantes entre 12 y 18 años. Esta prueba ofrece información sobre los procesos léxicos, sintácticos y semánticos con el fin de valorar el nivel de habilidad lectora del alumnado.

Concretamente el instrumento evalúa:

- Reconocimiento de palabras: Lectura de palabras y pseudopalabras y medición del tiempo de cada una de ellas. Se trata de dos listas una de palabras que existen y otra de pseudopalabras, palabras que no existen pero que tienen estructura similar. La tarea consiste en leer lo más rápido posible sin cometer errores las listas completas. Cada lista puntúa de forma independiente

- Procesos sintácticos: Emparejamiento de imágenes con frases y lectura de un texto en el que están presentes los diferentes signos de puntuación. La prueba de emparejamiento consiste en emparejar una frase con una imagen la dificultad consiste en que las frases pueden tener significado que coincida con la imagen, pero sintácticamente no es correcto o bien hay pequeñas diferencias de significado. La prueba de la lectura de texto con signos de puntuación consiste en leer un texto en la que hay que hacer énfasis en los signos de puntuación.

- Procesos semánticos: Lectura de dos textos con preguntas literales e inferenciales. Lectura de un texto para luego completar un esquema donde se representa la estructura del texto. Esta prueba consiste en leer por un lado dos textos a los

cuales hay que responder preguntas de dos tipos una que son requieren de respuestas literales y otras de preguntas inferenciales, es decir que es necesario extraer una conclusión a partir de información presente en el texto. La prueba de la estructura consiste en leer un texto y completar una estructura que se repite en el texto completando palabras sueltas. Cada prueba puntúa de forma independiente.

– Leer en voz alta un texto expositivo. Consiste en leer un texto lo más rápido posible sin cometer errores.

Las pruebas de velocidad se considera que a menos puntuación mejores resultados se ha obtenido. Para el resto de las pruebas mayores puntuaciones indican mejores resultados

### 3.3. Procedimiento

En primer lugar, se dividieron los participantes en función de la voluntariedad de los docentes tutores de realizar el programa de ABJ en su horario de tutoría, por lo que se dividieron los grupos completos en su orden natural, donde los grupos experimentales realizaron el programa de ABJ que se describirá a continuación, y el grupo control realizó sus sesiones de tutoría de manera ordinaria (visionado de películas, lecturas sobre valores, etc.).

El programa de Aprendizaje Basado en Juego consistió en 6 sesiones de una hora en el horario de tutoría donde se utilizaron diferentes juegos comerciales en el aula. Los estudiantes se dividieron en equipos heterogéneos de 4 a 6 jugadores, y el docente explicaba por grupos cómo se jugaban los diferentes juegos. Los juegos empleados fueron:

Días de Radio (Guerra de Mitos)

Días de radio es un juego con mecánicas sencillas pero difícil de ejecutar a la perfección. En este juego las personas participantes tendrán que crear un informativo de sucesos. En cada ronda se sacará una serie de cartas que indicaran la temática a tratar sobre el suceso, puede ser avistamientos de extraterrestres, una mafia, un asesinato, etc. Luego cada jugador dispondrá de una serie de cartas que le permite añadir

distintos elementos a la noticia. Cada jugador dispone de dos minutos hablando y narrando la noticia de una forma verosímil. Cuando el tiempo termina comienza el siguiente jugador con la misma historia y sin perder la coherencia tendrá que añadir otro elemento y continuar la historia así hasta que todos los participantes hayan narrado la historia al completo. Este juego permite adaptaciones y que se pueda escribir de una forma ordenada.

Dixit (Asmodée)

Dixit es un juego de crear historias a partir de cartas ilustradas con elementos de fantasía. Para jugar a Dixit, aunque se puede jugar tres personas lo óptimos a más de cinco. El juego consta de un tablero en el cual se disponen las fichas de cada uno de los jugadores y se reparten cinco cartas por jugador. Uno de los jugadores será designado como narrador. La figura del narrador ira cambiando por cada turno. Un turno consiste en que el narrador a partir de una carta cuente una historia. Mientras el narrador está contando la historia el resto de los jugadores tiene que estar atentos pues cuando este termine todos los jugadores deberán aportar una carta de las que tienen en la mano que pueda encajar con la historia que se cuenta. Cuando todas las personas que participan pongan una carta con el dorso hacia arriba sobre la mesa incluido el narrador, este último mezclara todas las cartas y les dará la vuelta, de forma que sea visible para todos. A partir de este momento los participantes deben de elegir que carta es la en la que se ha basado en narrador para crear su historia. Una parte importante del juego es que el narrador no puede crear una historia describiendo la carta pues si todos los participantes aciertan la carta el narrador no puntuara y si nadie la acierta tampoco. Gana el jugador que haya obtenido más puntos o cuando se llegue a los puntos acordados por los jugadores.

Números Locos (DS games)

Este juego se trata de un juego de memoria mezclado con elementos narrativos. Se disponen de 100 cartas con los números. Cada número tiene integrado una ilustración por ejemplo el 05 integras una bicicleta o el 28 una mofeta. A cada jugador se le dispensa un numero de cartas

determinado. Cada jugador pondrá una carta y se contará una historia con ella de forma que cada uno aporta un poco de historia. Una vez contada la historia se les da la vuelta a las cartas y hay unas cartas que harán pregunta sobre la historia y habrá que responder con la máxima rapidez posible.

Si Señor Oscuro (Asmodée)

En Si Señor Oscuro los jugadores serán goblins que han fallado en la misión encomendada por su señor. El juego es sencillo a través de una serie de cartas con ilustraciones nos servirán para poner excusas de porque la misión ha salido mal y porque la culpa la tiene otro de los jugadores. Es decir, el juego consiste en intentar convencer al Señor Oscuro que no somos los responsables de fallo en la misión si no que la tiene otro de los jugadores. Si la excusa que damos no es muy convincente el Señor Oscuro nos echara una mirada. A la tercera mirada ese jugador pierde.

Story cubes (Asmodée)

Juego con una mecánica sencilla que permite multitud de adaptaciones y de posibilidades. El juego se compone de nueve dados con distintos iconos o dibujos en cada una de sus caras. Los dados pueden ser temáticos o mostrar diferentes acciones. El juego es simple se tiran los dados y con los iconos o dibujos que muestren las caras de arriba se combinan para crear historias. En los primeros usos las y los jugadores crean las historias con el significado muy literal. Es decir, si hay una oveja en la historia aparecerá una oveja, pero con el tiempo las personas participantes hacen interpretaciones y el mismo dibujo de la oveja puede ser una granja, un campo o una zona de campo.

Untold (Asmodée)

Con Untold los jugadores se convierten en guionistas de una serie. Para facilitar el trabajo y que las narraciones tengan un orden el juego facilita la narración mediante cuatro actos y los enlaza a través de diferentes iconos. Este juego hace uso de los story cubes (antes descritos). Lo que aporta el juego es guiar al jugador a crear un mundo más rico y con

sentido. El juego nos permite crear hojas de personas y de villanos de forma que estos interactuaran durante la partida. En este juego no hay un claro ganador pues la única finalidad es jugar y crear una serie. Para que la historia tenga coherencia hay una guía básica en la cual se crear el mundo sobre el cual estará basada toda la serie y cada partida al juego seria uno de los capítulos que componen la serie.

Sesiones del grupo experimental

1º sesión: La primera sesión se inició con Números locos y se utilizó de forma de gran grupo, toda la clase participo en la mecánica del juego. Con ello se pretende que toda la clase al menos conozca un juego de inicio. Una vez completada esta primera partida se realizaron grupos de 6 jugadores. Tres siguieron jugando a Números locos y los otros tres se les inicio en el juego de Dixit. Cuando los tres grupos estaban jugando a Dixit se retomaron los otros tres grupos a los cuales se les explico los Story Cubes.

2º Sesión: Se mezclan los grupos de la sesión anterior de forma que mínimo dos jugadores dominen la mecánica de Dixit y otros dos la mecánica de Story Cubes. Se les reparte un juego para cada grupo o bien de Story Cubes o de Dixit, pero esta vez se les pide que creen una historia escrita con los elementos de los juegos. Es decir, con los dados y con las cartas. Cuando quedan como 20 minutos de sesión a un grupo se les introduce en las mecánicas de Si señor oscuro y a otros grupos con las mecánicas de Untold.

3º sesión: Comienzan creando una historia escrita con los Story Cubes y con el Dixit (se reparten los juegos de forma que no repitan con respecto a la sesión anterior) esta vez solo se les permite 20 minutos para crear la historia. Cuando han terminado de crear la historia se les deja jugar a Si Señor Oscuro y a Untold de forma oral hasta el final de la sesión.

4º sesión: Comienzan jugando a Si Señor Oscuro y a Untold creando una historia escrita. Durante 40 minutos crean su historia. Estos juegos a diferencia de los otros tienen componentes mucho mas de diálogos y acciones rápidas. A los 40 minutos se les introduce en las mecánicas de Días de Radio y se les deja jugar libremente durante 20 minutos.

5º sesión: Comienza la sesión jugando 40 minutos a Días de Radio de forma oral y libre. Los últimos 20 minutos crearan una historia escrita con Si señor Oscuro y con Untold. Se les pide que sea una historia más sintética y que aborde solo puntos importantes sin entrar en detalles.

6º sesión: Comienzan escribiendo una historia con Días de Radio, a modo de artículo periodístico durante 40 minutos. Una vez terminado se les dejo jugar 20 minutos a lo que quisieran de los juegos antes jugados de forma libre.

Sesiones del grupo control

Para el grupo experimental no se propuso nada desde el grupo de investigadores se seguido la programación que tenían los profesores organizados en su curriculum didáctico.

1º sesión Visionado de una película sobre la Segunda Guerra Mundial.

2º Sesión: Visionado de la continuación de la película antes mencionada. Al terminar la película el profesor contextualizo la película y explico que valores y temas se trata en la película de forma explícita. También se produjo un debate sobre los temas tratados

3º Sesión: Se continuo con el debate, y se les pidió a los estudiantes que realizaran una reflexión sobre la guerra y sobe los temas tratados en la película.

4º sesión: El profesor trajo preparados un texto filosófico (El Mito de la Caverna). Una vez leído el profesor abrió un debate sobre que significa y si hay alguna relación con su vida actual o lo que están viviendo.

5º sesión: Se les pidió que realizaran una reflexión sobre el Mito de la Caverna en grupo y que luego un portavoz la leyera en voz alta.

6º sesión: Con anterioridad se les pidió que trajeran un tema para abordar en clase sobre este tema se debatió y se compararon opiniones.

### 3.4. Análisis de datos

El análisis de los datos está guiado por los objetivos de la investigación, para ello se han realizado pruebas de contrastes de hipótesis a través de

u de Mann-Whitney para muestras independientes, una con las puntuaciones pretest para comprobar si los grupos eran equivalentes entre ellos y otra prueba post test para conocer si después de la intervención ha habido cambios significativos. Además, se han reportado los tamaños del efecto mediante la d de Cohen. Para el cálculo de los datos se ha utilizado el programa de IBM SPSS v26.

## 4. RESULTADOS

En la Tabla 1 se han reportado los resultados de las comparaciones. Como se puede observar no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en ninguna de las variables de estudio. Por ello se puede decir que los grupos son equivalentes en el momento de partida de la investigación.

***TABLA 1**. Comparaciones de las puntuaciones directas de los pretest U Mann-Whitney para muestras independientes*

| | Control | | | | Experimental | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rango | M | DE | | Rango | M | DE | U | p |
| Palabras | 31,53 | 37,69 | 2,089 | | 35,41 | 38,27 | 1,374 | 368,5 | 0,479 |
| Velocidad Palabras | 31,53 | 40,88 | 27,181 | | 35,41 | 30,87 | 7,69 | 368,5 | 0,487 |
| Pseudopalabras | 35,41 | 35,31 | 5,082 | | 34,22 | 35,75 | 3,569 | 401,5 | 0,833 |
| Velocidad Pseudopalabras | 34,75 | 62,13 | 32,539 | | 34,42 | 52,33 | 17,726 | 412 | 0,954 |
| Emparejamiento | 39 | 16,31 | 6,488 | | 33,12 | 15,69 | 4,254 | 344 | 0,291 |
| Signos de Puntuación | 40,19 | 19,5 | 3,83 | | 32,75 | 17,5 | 5,219 | 325 | 0,185 |
| Comprensión | 38,34 | 9,13 | 5,886 | | 33,32 | 7,62 | 3,56 | 354,5 | 0,372 |
| Estructura | 21,56 | 4,13 | 1,784 | | 38,48 | 6,12 | 2,784 | 209 | 0,003 |
| Velocidad de Textos | 34,91 | 152,31 | 47,947 | | 34,38 | 145,83 | 33,682 | 409,5 | 0,924 |
| Total Batería | 38,41 | 120,56 | 18,547 | | 33,3 | 120,27 | 11,809 | 353,5 | 0,365 |

Fuente: elaboración propia

Para conocer como ha afectado el tratamiento al grupo control se ha realizado otra comparación entre el grupo control y el grupo experimental una vez había concluido el programa de intervención.

***TABLA 2**. Comparaciones de las puntuaciones directas de los poststest U Mann-Whitney para muestras independientes*

| | Control | | | | Experimental | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Rango | M | DE | | Rango | M | DE | U | p | d |
| Palabras | 22,19 | 36,94 | 3,214 | | 38,29 | 39,27 | 0,91 | 219 | 0,002 | 0,70 |
| Velocidad Palabras | 43,53 | 32,25 | 8,583 | | 31,72 | 27,08 | 3,767 | 271,5 | 0,035 | -0,55 |
| Pseudopalabras | 26,88 | 35,56 | 5,819 | | 36,85 | 38,73 | 1,443 | 294 | 0,066 | 0,53 |
| Velocidad Pseudopalabras | 40,41 | 45,44 | 11,501 | | 32,68 | 40,6 | 8,832 | 321,5 | 0,168 | -0,33 |
| Emparejamiento | 21,66 | 16,19 | 5,036 | | 38,45 | 19,94 | 3,006 | 210,5 | 0,003 | 0,64 |
| Signos de Puntuación | 13,97 | 17,94 | 4,343 | | 40,82 | 23,23 | 1,078 | 87,5 | 0,00 | 1,18 |
| Comprensión | 16 | 7 | 4,531 | | 40,19 | 13,31 | 3,913 | 120 | 0,00 | 1,05 |
| Estructura | 25,25 | 6,69 | 3,86 | | 37,35 | 8,92 | 3,989 | 268 | 0,031 | 0,40 |
| Velocidad de Textos | 26,97 | 131,44 | 37,843 | | 36,82 | 154,1 | 31,591 | 295,5 | 0,079 | 0,46 |
| Total Batería | 12,66 | 129,44 | 8,862 | | 41,22 | 146,42 | 9,525 | 66,5 | 0,00 | 1,31 |

Fuente: elaboración propia

Los resultados de las comparaciones se han reportado en la Tabla 2. En ella se puede observar que después de la intervención se han encontrado cambios estadísticamente significativos en todas las variables de estudio menos en pseudopalabras, velocidad de pseudopalabras y velocidad de textos. Si se atiende a los tamaños de efectos encontrados los mayores cambios se encuentran en Signos de puntuación, comprensión y en el total de la batería. Todos estos tamaños del efecto se pueden considerar grandes según la interpretación de Cohen (Cohen, 2013).

Con respecto a la velocidad de lectura en todas las pruebas hay que entender que menos puntuación significa mejor resultado ya que la prueba de lectura mide cuanto tiempo se tarda en leer o una determinada listo o un texto.

## 5. DISCUSIÓN

En general, el uso del aprendizaje basado en juego como herramientas de aprendizaje puede aportar un enfoque motivador de aprendizaje. El interés en el uso de estrategias lúdicas para estudiantes jóvenes se destaca por la motivación y compromiso escolar que producen en la enseñanza, como se ha estudiado ampliamente (Abdul Jabbar y Felicia, 2015; Hew, et al., 2016; Huang y Hew, 2018). La gamificación y ABJ ofrecen un estilo de enseñanza-aprendizaje atractivo, donde el docente puede ofrecer un feedback inmediato y permite al alumnado experimentar y equivocarse sin miedo al error (Morris, et al., 2013). Dentro del uso de la gamificación y juegos (físicos o digitales), las dimensiones lúdica, narrativa, social, emocional, estratégica y kinestésica coexisten en diversos grados y son necesarias para que el alumnado pueda alcanzar el compromiso, sin embargo es difícil determinar con precisión que motiva exactamente a cada estudiante a interactuar con el sistema lúdico, ya que depende de su perfil de jugador (Marczak, et al., 2018).

Respecto a los procesos lectores, existen varias investigaciones que relacionan positivamente el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos (concretamente videojuegos) con el hábito lector (por ejemplo, Glover, 2013; Scham, 2014; Tan, 2018). Sin embargo, los estudios sobre estrategias lúdicas y procesos lectores muestran diferentes resultados. Chen, et al. (2018) demuestran que el alumnado que utilizó un sistema gamificado mejoró su rendimiento académico, velocidad de lectura, vocabulario, habilidades de aprendizaje y resolución de problemas, mientras que los resultados de Chen, et al. (2020) indican que a pesar de que el alumnado que utilizó gamificación obtuvo mejoría en la experiencia inmersiva e interacción social respecto al grupo de control, no hubo diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de comprensión lectora. Estudios como Molina y Del Valle (2016) defienden la necesidad de renovar propuestas pedagógicas con el fin de que abarquen los diversos códigos y formatos que vehiculizan la comunicación humana actual e involucren al alumnado en su proceso de lectura. Los resultados de esta investigación refuerzan esta argumentación ya que al aplicar en el programa diversos juegos que

demandan interés, concentración, creatividad y especialmente competencias relacionadas con la lectura y escritura, el grupo experimental mejoró significamente sus competencias lectoras. Por lo tanto, la combinación de elementos de juego, retos y tareas puede abrir un espacio significativo para las estrategias lúdicas en educación secundaria, concretamente en el área de lengua y literatura, y desarrollar de manera lúdica las habilidades de comprensión y fluidez lectora, áreas que están estrechamente vinculadas al riesgo de fracaso escolar (Bigozzi et al., 2017).

## 6. CONCLUSIONES

Se concluye este artículo, estableciendo un vínculo positivo entre el ABJ y los procesos lectores. Se ha implementado un programa de aprendizaje basado en juegos con alumnado de educación secundaria. Los resultados son alentadores, ya que se observa un gran impacto en los procesos lectores del alumnado experimental. Si todavía son exploratorios, abren el camino para futuros trabajos que refuercen estas conclusiones a una escala mayor (número de estudiantes, duración del programa, estudio de otras variables relacionadas con los procesos lectores, etc.). Las implicaciones de este estudio podrían sugerir que el uso de estrategias lúdicas en asignaturas como Lengua Castellana y Literatura puede ser beneficioso para el alumnado, pudiendo combinarse con otras metodologías de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje colaborativo.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio forma parte de Instagamers, proyecto de Investigación Educativa de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (PIV-023/21).

## 8. REFERENCIAS

Abdul Jabbar, A. I., y Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. Review of Educational Research, 85(4), 740-779. https://doi.org/10.3102/0034654315577210

Aguilera, A., Fúquene, C. y Ríos, W. (2014). Aprende jugando: El Uso de Técnicas de Gamificación en Entornos de Aprendizaje. IM-Pertinente, 2(1), 125-143.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools. Developing Inclusion. Routledge.

Aretio, L. G. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 9-23.

Aróstegui-Barandica, I. y Darretxe-Urrutxi, L. (2016). Estrategias metodológicas activas en la asignatura de "Bases de la Escuela Inclusiva" de la EU de Magisterio de Bilbao. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 14(2), 315-340.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., y Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. Frontiers in Psychology, 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200

Chen, C. M., Li, M. C., y Chen, T. C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. Computers and Education, 144. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697

Chen, X., Li, X., Lee, S. Y. C., y Chu, S. K. W. (2018). Re-examining students' reading experience in a gamified context from a self-determination perspective: A multiple-case study. Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 55(1), 66-75. https://doi.org/10.1002/pra2.2018.14505501008

Cohen, J. (2013). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Contreras-Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 27-33.

Cuetos, F., Arríbas, D. y Ramos JL. (2016). PROLEC-SE-R – Batería para la evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato - revisada. TEA Ediciones.

Duncan, K. (2020). Examining the Effects of Immersive Game-Based Learning on Student Engagement and the Development of Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking. TechTrends, 64, 514-524. https://doi.org/10.1007/s11528-020-00500-9

Escarbajal, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. Revista sobre la Infancia y la Adolescencia, 9, 31-46. http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2015.3772

Eslava-Suanes, M. D., De León-Huertas, C. y Gonzáles-López, I. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. Revista de Educación Inclusiva, 8(2), 58-76.

Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. En Herrington, J., Couros, A., and Irvine, V. (Eds.). Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications., AACE.

Hew, K. F., Huang, B., Chu, K. W. S., y Chiu, D. K. W. (2016). Engaging Asian students through game mechanics: Findings from two experiment studies. Computers and Education, 92-93, 221-236. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.010

Hooley, D.S., Thorpe, J. (2017). The effects of formative reading assessments closely linked to classroom texts on high school reading comprehension. Educational Technology Research and Development, 65, 1215–1238. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9514-5

Huang, B., y Hew, K. F. (2018). Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. Computers and Education, 125, 254-272. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.018

Karoly, L., y Gonzalez, G. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. The Future of Children, 21(1), 71-101.

Marczak, R., Hanna, P., y Hanna, C. (2018). Influence of Dissociated Mechanisms of Gamification on the Learning of Reading. EAI Endorsed Transactions on Game-Based Learning, 4(14). https://doi.org/10.4108/eai.4-1-2018.153529

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. Secretaria General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Molina, T., y Del Valle, B. (2016). Fortalecimiento de la lectura mediante la interacción familiar: programa PROLECS-UNA. Educere, 20(66), 299-309.

Morris, B. J., Croker, S., Zimmerman, C., Gill, D., y Romig, C. (2013). Gaming science: The «Gamification» of scientific thinking. Frontiers in Psychology, 4(607), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00607

Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M., Santos-Villalba, M. J. y Fernández-Campoy, J. M. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. International Journal of New Education, 3, 39-59.

Sailer, M., y Sailer, M. (2020). Gamification of in-class activities in flipped classroom lectures. British Journal of Educational Technology. https://doi.org/10.1111/bjet.12948

Scham, M. (2014). Lector Ludens: The Representation of Games and Play in Cervantes, Canada: University of Toronto.

Tan, Y. L. L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. Online Learning Journal, 22(2), 141-155. https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167

Villalba, F. y Hernández, Ma T. (2008). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez e I. Alonso (Coords.) Vademécum Para formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 1205-1224). SGEL.

# LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN LAS MINORÍAS ÉTNICAS ¿PREDICE LA VICTIMIZACIÓN POR ACOSO Y CIBERACOSO?

ANA MARÍA MARTÍNEZ-MARTÍNEZ
*Universidad de Almería*

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
*Universidad de Almería*

ANA MANZANO LEÓN
*Universidad de Almería*

CHRISTIAN ROITH
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los problemas que subyacen en nuestro sistema educativo vienen determinados en gran medida, por la concepción de éxito-fracaso escolar y la tolerancia social del significado que otorgamos a la diversidad humana. Está muy extendida la idea, que el éxito escolar se proyecta con éxito social y fracaso escolar con fracaso social. Con cierta frecuencia se descarta el binomio marginación-fracaso social, para lograr el éxito escolar. Estos aspectos tan relacionados entre sí tienden a verse como espacios estancos y no relacionados, porque algunas investigaciones se han centrado en otras variables del éxito o fracaso, tales como la cultura del esfuerzo, la aprobación de una cultura escolar alejada de la experiencia, y obvian circunstancias de tipo familiar y social con los que el niño llega al colegio. Todo esto viene a indicar que los condicionamientos personales son más importantes que los sociales en la consecución del éxito escolar y social (Rogero, 2014).

Sin embargo, es necesario plantearnos qué está pasando en nuestra sociedad, con las numerosas desigualdades y motivos de exclusión, que sitúa a una parte importante de la población en niveles de marginación. En este punto de reflexión, es donde podemos dar sentido al significado de éxito de unos pocos y de fracaso en otros muchos (Rodrigo-Izquierdo, 2016). El abandono y el fracaso escolar irrumpen de manera más acuciante en los colectivos más vulnerables; diversidad funcional, minorías sexuales y el origen inmigrante. Ser inmigrante no es una condición indispensable para que tenga lugar el fracaso escolar, pero los estudios científicos informan que es un colectivo especialmente sensible por las dificultades escolares que presentan, centradas en las barrera idiomática, el desfase curricular, la escasa implicación de las familias en las actividades escolares (INJUVE, 2007; Leiva, 2017) el precario nivel socioeconómico de las familias (Carillo et al., 2017; González-Ferrer y Cebolla-Boado, 2018), así como la mayor concentración de este alumnado en los colegios públicos (Bayona y Domingo, 2019). Las repeticiones como antesala de la desafección escolar, es más patente entre el alumnado inmigrante (Cordero et al., 2014; Méndez y Cerezo, 2018; OCDE, 2016). La repetición de curso no puede entenderse solo como una cuestión académica. El impacto de la repetición en el alumnado, indica sobreedad en su curso, lo que está asociado con la estigmatización y problemas de conducta en el aula (Anderson et al., 2005). Si bien es cierto que en la convivencia es admisible algunas discrepancias y conflictos inherentes a la propia condición humana, el problema se presenta ante la incapacidad de resolverlos adecuadamente y se proyectan en violencia escolar (Carbonero et al., 2010; López-Atuxa y De la Caba, 2011).

Las políticas escolares han de promover un clima cálido positivo que favorezca la convivencia con el fin de minimizar el impacto del acoso y ciberacoso en nuestras aulas (Carpio et al., 2013).

En el presente capítulo pretendemos abordar, si la integración en los centros educativos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria del alumnado inmigrante repercute positivamente en el rendimiento académico y por otra parte si dicha integración preserva al alumnado de sufrir prácticas de acoso y ciberacoso.

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo se plantean dos objetivos.

1. Examinar si una mayor integración en el centro escolar correlaciona negativamente con el acoso y ciberacoso en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Analizar si la integración a través de un buen clima escolar tiene efectos positivos en las calificaciones escolares.

## 3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión sistemática de artículos científicos, consultando las bases de datos Web of Knowledge, Scopus y Dialnet, con restricción de fecha (2011/2021), en los idiomas español e inglés, con la siguiente cadena de descriptores: "Immigrants AND Intimidation AND ciberbullying AND school integration". No se hicieron restricciones respecto al tipo de estudio. Se revisaron los abstracts y los artículos completos, teniéndose en cuenta finalmente todas las investigaciones que incluían estudios empíricos y teóricos relevantes con el objeto específico de estudio.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Minorías étnicas y culturales en la enseñanza secundaria obligatoria.

La diversidad cultural es patente es nuestras aulas y es por ello, por lo que la escuela está inserta en procesos de adaptación constantes, para dar respuesta a los cambios sociales (Llevot et al., 2018, 2019). La normativa vigente recoge todas estas medidas de atención a la diversidad dentro del marco de la educación inclusiva.

Actualmente disponemos de estadísticas que evidencian que la población de origen extranjero sigue aumentando con el trascurso de los años (Portes et al. 2016; González-Ferrer y Cebolla-Boado, 2018). Este

aspecto se refleja en la escuela y una muestra de ello es el porcentaje de alumnos matriculados en nuestros centros.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2020) el número de alumnado extranjero[341] matriculado en enseñanzas no universitarias de Régimen General en el curso académico 2017-2018 asciende a 751.390 alumnos, situándose en una tasa del 8,8%, lo que supone un incremento del 0,3% con respecto a cursos anteriores. Esta evolución viene determinada por dos factores principalmente: por un lado, por los flujos migratorios y por otro lado por procesos de nacionalización.

La Educación Primaria, incluida la Educación Especial, es la enseñanza que mayor número de alumnado absorbe, con un 9,7%, seguida de la Educación Secundaria Obligatoria con 8,6%.

En relación con la procedencia de origen de estos alumnos, el grupo mayoritario son africanos con el 30,6%, seguido de los originarios de Europa con el 29,2%, y América del Sur con el 18,5%. Aunque hay que destacar el aumento de alumnos de procedencia asiática, con un 10,5% del total de extranjeros.

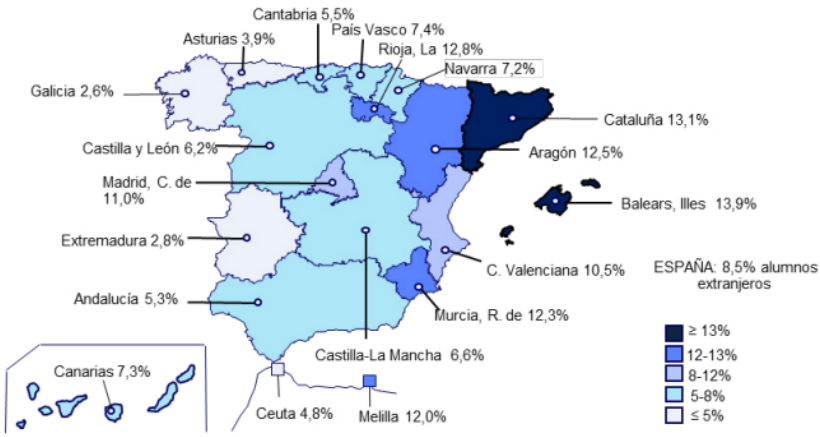
Haciendo un análisis por comunidades autónomas, las que mayor alumnado poseen son las Illes Baleares (13,6%); Cataluña (12%); Aragón (11,9%). La menor concentración tiene lugar en Galicia (3,3%); Ceuta (3,1 %) y Extremadura (3,1%). Si bien hay que señalar un aumento del alumnado extranjero en España en un 4,1% entre los cursos 2016-2017 y 2017-2018.

En la siguiente gráfica, se puede observar detalladamente por Comunidades Autónomas, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en el curso académico 2017-2018.

[341] Se considera alumnado extranjero al que no posee la nacionalidad española, considerándose español aquel que posee la doble nacionalidad. Respecto a los nacidos en España de padres extranjeros, el Ordenamiento Jurídico Español no les atribuye con carácter general la nacionalidad española.

El alumnado se clasifica en función del lugar de procedencia, teniendo en cuenta la nacionalidad del país.

***FIGURA 9.*** *Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según Comunidades Autónomas. Curso 2017-2018. Fuente SEIE (2020).*




La elección de un buen centro escolar se convierte en la única oportunidad, que las familias desfavorecidas tienen para desarrollar su potencial. Perder esta posibilidad implica, disipar los beneficios que te aporta una educación de calidad. La justicia social se hace imprescindible, no solo para que la educación sea equitativa, sino para aplicar los conocimientos y las habilidades que impulsen a una sociedad más solidaria y favorezca el crecimiento económico y social (OCDE, 2018)

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho y no un privilegio, es necesario superar las barreras que nos alejan de la verdadera integración. En este sentido la UNESCO (2015) defiende la educación inclusiva como:

> "Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que el sistema educativo de un país debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes" (Lindqvist, 1994-2002).

La inclusión por lo tanto promueve la justicia social y la equidad educativa, aspectos fundamentales de atención a las minorías. Los jóvenes inmigrantes, sufren mayor grado de marginación,

discriminación y rechazo y por parte de sus compañeros nativos (Maynard et al., 2016; Peguero y Jiang, 2014; Strohmeier et al., 2011). Son en estas conductas relacionales donde anida el maltrato entre iguales deteriorando la convivencia social y escolar (Morales y Trianes, 2012).

### 4.2. Integración. Factores de protección frente al abandono escolar.

Uno de los objetivos que se plantea la Unión Europea (UE) es reducir el abandono prematuro. España es el país de las UE con mayores tasas de abandono temprano, especialmente en el alumnado de origen extranjero y de género masculino (Carrasco et al., 2018; De Witte et al., 2013; INNE, 2016).

La desvinculación procesual del abandono temprano se describe a través de factores individuales y contextuales (Rumberger, 2011)

En cuanto a la segregación escolar y tomando como referencia el Informe PISA de 2016, España también encabeza el ranking con respecto al resto de países. La selección de la escuela por parte de los padres es una de las causas de mayor segregación en la Comunidad Autónoma de Cataluña, según el Informe Síndic de Greuges (2016). Esto implica que las familias autóctonas, conocedoras de la diversificación de los proyectos educativos de las escuelas, opten por la selección de aquellos que menor concentración de inmigrantes tengan (Bayona y Domingo, 2019). Por otra parte, los padres a la hora de elegir un centro valoran extraordinariamente el rendimiento académico. Sin embargo, la mayoría de los trabajos científicos no llegan a encontrar una clara relación entre la concentración y el rendimiento académico.

De una parte, Schneeweis (2015) analizando la repetición escolar en los estudiantes inmigrantes, determinaron que este hecho no tiene efecto en la población autóctona, aunque sí tiene efectos negativos cuando la concentración de alumnos es del mismo origen. Otros estudios, no encuentran relación entre el rendimiento y el mayor número de alumnos inmigrantes (Hardoy et al., 2018). En el caso de Cataluña, las investigaciones apuntan en otra dirección, y es que la concentración y el fracaso escolar tienen una relación débil y solo es significativo en el caso

del alumnado autóctono (Bayona et al., 2020). Recientemente la OCDE (2019) responde que el alumnado socioeconómicamente desfavorecido de origen inmigrante es más propenso al fracaso escolar mediante las repeticiones escolares.

La libertad de elección en la educación de los hijos es incuestionable. En este sentido, los centros educativos permiten responder a las expectativas de las familias, involucrando a los padres en los asuntos escolares y garantizando la ansiada interacción familia-escuela en pro de alcanzar los mismos objetivos. Si bien el rendimiento académico y la calidad educativa son los principales criterios valorados por algunos padres en la elección del centro, otros en cambio prefieren relegar a un segundo plano la reputación, por un clima escolar agradable o ambiente escolar seguro. La seguridad por tanto se convierte en el principal objetivo, como mecanismo de protección contra la violencia y el acoso en las aulas (OECD, 2015).

Cabe formularnos la siguiente pregunta: ¿la elección de centro beneficia a todos los alumnos por igual? La respuesta podría ser no, cuando los padres se tengan que ajustar a la política de zonificación, factor indiscutible de la aparición de las concentraciones (Allah, 2018). Las administraciones educativas fijan los centros de referencia en base a la zona geográfica de residencia o trabajo, lo cual da lugar a un vinculación forzosa entre concentración escolar y segregación residencial. El alumnado inmigrante, se ubica sutilmente en centros educativos de carácter público que es el que mayor número presenta en su escolarización, con respecto a la enseñanza privada/concertada (Ortiz, 2014).

Las minorías culturales y étnicas se ubican a nivel residencial y escolar, en espacios bien delimitados, fruto de las condiciones socioeconómicas, sociales, relacionales…viéndose afectadas por la violencia estructural de la política de zonificación (García et al., 2014).

La evidencia pone de manifiesto que, si la elección sirve para segregar ricos de pobres, el sistema educativo sale perdiendo (ODCE, 2015)

Las causas que asignan los docentes a los resultados que tienen sus alumnos, está en relación con las percepciones o conductas que tienen

de los mismos (De la Torre y Godoy, 2002; Martínez-Martínez, 2011) e influyen a su vez en las propias interpretaciones que los alumnos hacen de su éxito y fracaso académico y por tanto de su motivación de logro (González-Pienda *et al.,* 2000).

El profesorado es un factor determinante que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, esencial para el éxito académico. Las carencias formativas del profesorado repercuten en el desarrollo de los alumnos (Fernández-Enguita, 2015). Este autor puntualiza, que la formación continua tanto del ámbito teórico como práctico, se hace imprescindible en toda la trayectoria profesional. Otros estudios, manifiestan la ineptitud del profesorado en relación con la atención a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las prácticas dinámicas docentes (Grau et al., 2011). Parte de la motivación e interés que suscitan los alumnos por el aprendizaje viene dado por las clases participativas y motivadoras, fomentando el interés por aprender de forma colectiva e inclusiva (Elboj et al., 2002).

Por otra parte, en relación con el desempeño profesional, los padres se sienten satisfechos con la preparación docente y con el grado de responsabilidad del tutor hacia el alumnado (Pérez-Díaz, et al., 2001). Este mismo estudio indica la relación directa entre el rendimiento académico de los hijos y la valía profesional docente, es decir, a menor número de asignaturas suspensas o mayor rendimiento educativo del alumnado, mayor es la valoración que las familias hacen del profesorado.

En el estudio realizado por Fernández-Enguita et al.(2010), las causas atribuidas al fracaso escolar por el profesorado se pueden resumir en cuatro grandes grupos: las vinculadas a la sociedad (pérdida del valor de los estudios, infravaloración del esfuerzo, zona o barrio deprimido, ser gitano y especialmente chica, inmigrante con escolarización desajustada a su edad cronológica por tener bajo nivel formativo); las relacionadas con la familia (clase social de los padres, expectativas de utilidad de la formación, familias desestructuradas y problemáticas, quiebra de la familia de origen, relación familia escuela); causas institucionales (currículo común y obligatorio, bajo nivel educativo en primaria y promoción automática dependiente de las características de los centros,

falta de compensación a las deficiencias de origen sociocultural, preconcepción del centro y alumnado, falta de modelos pedagógicos innovadores y atrayentes) y finalmente las causas atribuibles al alumnado (falta de capacidad intelectual, apatía por el estudio, desmotivación, desfase curricular con respecto al grupo clase).

### 4.3. La inmigración frente a la victimización por acoso y ciberacoso.

Todos los centros escolares apuestan por una sana convivencia, pero no todos pueden garantizarla. Cuando las relaciones interpersonales se debilitan o quebrantan es cuando puede tener lugar el acoso escolar.

"El acoso en la escuela es una conducta intencional agresiva y dañina de una persona o grupo de personas con mayor poder, dirigida repetidamente contra una persona de menor poder, normalmente sin que medie provocación" (Harris y Petrie, 2006, p.18).

Otra forma de socializar que tienen los jóvenes y adolescentes está íntimamente ligada a los medios tecnológicos y las redes sociales. Esto ha supuesto que la información sea inmediata y permita estar conectados en la distancia con fluidez y precisión que nos hubiera sorprendido años atrás (Sabater y López-Hernáez, 2015). En la actualidad las TIC, forman parte de nuestra vida cotidiana estando presentes en todos los ámbitos de la realidad social y cultural (Silva et al., 2018). El uso y abuso que se hagan de ellas trae consigo posibilidades de riesgo, así como múltiples problemas asociados a su consumo (López-Hernáez y Sabater, 2014). Es aquí donde el ciberacoso encuentra su espacio, constituyendo un nuevo tipo de acoso que se va alimentando por la exposición de las redes sociales como Facebook Messenger, Instagram, YouTube, WeChat, TikTok…entre otros, con un uso mal intencionado con el propósito de humillar, vejar, denigrar a la víctima aprovechando el uso de poder ejercido por el agresor o grupos de personas (Slonje et al., 2013)

El alumnado inmigrante, es más vulnerable que el resto de sus coetáneos ante las conductas de acoso y ciberacoso (LLorent et al., 2016; Martínez-Martínez, 2020; Rice et al., 2015). El Informe UNICEF (2011)

ya apuntaba que las minorías étnicas, sexuales, los discapacitados, etc. son más proclives a sufrir ciberacoso.

Dada la prevalencia y los problemas ligados a la victimización por intimidación, se ha prestado atención a los factores individuales de riesgo, tales como la raza/etnia (Maynard et al., 2016), aunque son escasos los estudios de prevalencia nacionalmente representativos de discriminación étnica entre los adolescentes (LLorent et al., 2016). El más significativo a escala nacional Calmaestra et al. (2016) refleja que el 5,1% han sido víctimas de acoso y el 5% cibervíctimas debido a su cultura, color de piel o religión.

Maynard et al. (2016) señalan que los jóvenes inmigrantes son significativamente más propensos a experimentar una o más formas de intimidación en comparación con sus coetáneos nativos o el grupo mayoritario, incluso después de controlar variables demográficas. Estos investigadores infieren que los jóvenes inmigrantes que dijeron ser víctima de intimidación presentan significativamente menos relaciones interpersonales afectivas, mayor grado de insatisfacción con las relaciones familiares, episodios más frecuentes de soledad, mayor insatisfacción con la vida, sintomatología somática y percepciones negativas en las interacciones con sus compañeros de clase. Sin embargo, no encontraron que los inmigrantes victimizados experimentaran peor desempeño escolar o sentimientos negativos hacia la escuela. Estos resultados son consistentes con otros estudios que afirman, que los jóvenes inmigrantes son más propensos a experimentar intimidación que los jóvenes nativos, especialmente los que viven en zonas de menor tamaño poblacional (Bjereld et al., 2014; Strohmeier et al., 2011). Otros estudios afirman que la identidad étnica no está relacionada con el comportamiento agresivo (Smokowski et al., 2013).

Estas conclusiones son divergentes con respecto a la investigación realizada por Vitoroulis y Vaillancourt (2015). Mediante un metaanálisis de 105 estudios, analizaron la prevalencia de victimización por acoso en las minorías étnicas, señalando, que la etnicidad cuando se mide como una variable demográfica no se erige como un factor de riesgo significativo para la victimización por intimidación, por lo tanto, no encontraron diferencias entre las minorías étnicas y las mayorías.

Estas revelaciones coinciden con las publicadas por LLorent et al. (2016) al no encontrar diferencias entre la intimidación y la victimización por ciberbullying en comparación con el grupo mayoritario, cuando fueron tratadas como grupo, aunque, sí detectaron que las minorías estaban más involucradas en la perpetración de acoso.

Estudios previos también dieron luz a los efectos de la raza/etnia en el contexto escolar y la dimensión racial de la clase (Vervoort et al., 2010), demostrando que después de controlar la composición étnica de la clase, los adolescentes procedentes de las minorías étnicas eran menos victimizados sin hallar diferencias con respecto al grupo mayoritario en el acoso. La victimización fue más frecuente en las clases étnicas heterogéneas. En este sentido, los resultados descubrieron que los adolescentes de minorías étnicas intimidan más en este tipo de clases. Estos hechos fueron corroborados posteriormente por LLorent et al. (2016).

Estos hallazgos sugieren que para comprender el acoso y la victimización en las escuelas multiculturales se debe tener en cuenta tanto el origen étnico de los estudiantes como la composición étnica de las clases (Vervoort et al., 2010).

Otro factor de riesgo asociado a la agresión y victimización es el estrés de la aculturación (Messinger et al., 2012). El grupo tribalismo[342] explica que los jóvenes inmigrantes poseen una cultura diferente y sus comportamientos difieren mucho del resto de nativos, lo que puede provocar reacciones negativas (McDonald et al., 2012). El trabajo realizado en España por Messinger et al. (2012) con una muestra de 1157 estudiantes de secundaria, encontraron que el estrés de aculturación se asoció con mayores probabilidades de ser agresores victimizados. Díaz-Aguado et al. (2013) recogió que la característica más asociada con la victimización en la condición de inmigrante es "ser un chico o chica que no se comporta como el resto de los chicos y chicas

[342] El Diccionario de la Real Academia Española, lo define como "tendencia a sentirse muy ligado al grupo de gente al que se pertenece y a ignorar al resto de la sociedad".

de la clase", desarrollando así tipos de acoso racistas, sexista u homófobo.

La identidad étnica se relaciona positivamente con la ansiedad que experimentan los adolescentes en el intento de encajar en la cultura del grupo de iguales. La sensibilidad manifiesta ante los comentarios raciales dirigidos a su procedencia, propician mayores niveles de angustia. Cuando los adolescentes interactúan con sujetos de su grupo étnico reciben mayor apoyo y fortalecen su autoestima, aumentando la ansiedad cuando están rodeados de otros semejantes ajenos a su cultura (Smokowski et al., 2013).

## 5. DISCUSIÓN

La integración del alumnado inmigrante cuenta con una serie de obstáculos que va más allá de la mera escolarización. En el discurso de la integración, especialmente con este colectivo, profesores y educadores deben enfrentarse a realidades tanto o más complejas que las directrices marcadas por la propia legislación, señalando una serie de dificultades que frenan el óptimo desarrollo educativo de la población inmigrante -mayor escolarización en los centros públicos, dificultad con el idioma en las escuelas, peor rendimiento académico, escasa prestación a la lengua y cultura de origen y rechazo de la población inmigrante en el aula- (Bayona y Domingo, 2019; Extberría y Elosegui, 2010; Leiva, 2017; Méndez y Cerezo, 2018).

Otros de los problemas asociados al alumnado inmigrante es la concentración de estas minorías en escuelas periféricas desfavorecidas. Esto se percibe en los centros como un factor relevante en cuanto a la calidad de la enseñanza, percepción que a su vez es compartida por el propio alumnado y sus familias. Esta sensación esconde una idea mucho más demoledora al considerar que la diversidad cultural disminuye los aprendizajes frenando el desarrollo de los discentes (Arroyo, 2014). Desmontar esta idea es empezar a trabajar desde la inclusión, aplicando programas de innovación educativa, disminuyendo la ratio de alumnos, destinar a profesorado cualificado, ya que como dice Fernández-Anguita (2015) las carencias formativas del maestro repercuten en el desarrollo

del alumnado. La ineptitud del profesorado en relación con la atención a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje y las prácticas dinámicas docentes, son factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el fracaso escolar (Grau et al., 2011; Arroyo y Berzosa, 2018).

Leiva (2017) reconoce en su estudio que existen centros con alto rendimiento académico en el que un porcentaje de su alumnado es inmigrante. El éxito es debido a las políticas educativas que se están adoptando, para sacar el máximo beneficio de clases heterogéneas. Las medidas que han tomado estos centros son: poseer una alta confianza en los procesos educativos de carácter comunitario, incorporar prácticas escolares innovadoras basadas en el Aprendizaje-Servicio (ApS), y el alto compromiso de los centros educativos.

El ApS y las comunidades de aprendizaje (CdA) son alternativas para la inclusión educativa (Martínez-Martínez et al., 2020). Estas metodologías, juegan un papel fundamental en la promoción de valores de solidaridad, competencia social y ciudadanía y promoción de equidad y justicia social (Lozano-Díaz et al., 2020). En este sentido, las CdA, son proyectos de transformación del centro educativo para hacer frente al fracaso escolar, abandono, absentismo y conflicto escolar (Álvarez-Álvarez, 2017), mediante la apertura del centro educativo al entorno social, generando espacios de intercambio, diálogo y participación de diferentes agentes y agencias sociales.

Estas medidas socioeducativas favorecen un adecuado clima y ambiente escolar, con repercusiones experienciales positivas en los estudiantes. A su vez, favorecen las interrelaciones entre los compañeros de clase y la relación profesor-alumno (Yoneyama y Rigby, 2006), aspectos que minimizarán conductas violentas como el acoso y ciberacoso.

La evidencia científica ha demostrado que los jóvenes inmigrantes son más proclives a sufrir victimización que los jóvenes nativos (Bjereld et al., 2014; Sánchez y Cerezo, 2011; Strohmeier et al., 2011).

En este sentido, el estudio realizado por Martínez-Martínez (2020) concluyó, que la integración escolar de los alumnos inmigrantes puede explicar de manera estadísticamente significativa en un 15% la posibilidad de ser víctima de acoso escolar y un 7% de sufrir ciberacoso.

Es decir, la óptima integración escolar correlaciona negativamente con la victimización tanto por acoso como por ciberacoso, por lo que podemos afirmar que la integración en los centros escolares se erige como un escudo protector frente a la victimización de ambos fenómenos. La misma autora refiere que la condición de inmigrante es considerada como un factor de riesgo a la hora de sufrir victimización por acoso y ciberacoso en relación con los nativos coetáneos, por lo que infiere que son maltratos de tipo racista. Estos datos son corroborados por el estudio realizado por Casado et al. (2019) al ratificar que los inmigrantes, concretamente la población magrebí (muy numerosa en nuestras aulas) experimentan son los que sufren a través de las redes sociales mensajes de odio.

Por lo tanto, un óptimo clima escolar se erige como una barrera protectora para hacer frente a la violencia (Carpio *et al.,* 2013; Sánchez y Cerezo, 2011), mientras que en un ambiente hostil es donde se instalan las conductas de acoso y ciberacoso escolar (Martínez-Otero, 2017). El Informe Ararteko (2006) llegó a confirmar la importancia de que los centros escolares enseñen a convivir, considerándose incluso más importante que los procesos de enseñanza aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

La diversidad cultural no es un fenómeno nuevo en las escuelas, pero la incursión de nuevas culturas en la sociedad sí ha requerido un cambio y adaptación en el proceso educativo (Llevot et al., 2019).

Las instituciones educativas han de promover itinerarios inclusivos que promuevan la integración social de los jóvenes de origen extranjero (Carrasco et al., 2018). Por lo tanto, la escuela es la encargada de educar en las diferencias, favorecer la igualdad, equidad, asistir a la aceptación del "otro" de manera positiva y luchar por la discriminación, erradicando las desigualdades provenientes de la religión, etnia y culturas, presentes dentro del ámbito educativo (Coll y Bernard, 2019; (Sanuy et al., 2017). Todo este trabajo incidirá en minimizar o erradicar las conductas violentas que se proyectan en acoso y ciberacoso escolar.

Apostar por una escuela inclusiva conlleva el fortalecimiento de unos criterios pedagógicos contrarios a las desigualades sociales, al entender la escuela como un espacio participativo y democrático (Leiva, 2017). El abandono y el fracaso escolar son lacras de nuestro sistema educativo que repercute en los colectivos más desfavorecidos del panorama escolar, en los que se encuentran el colectivo inmigrante (Carrasco et al., 2018).

## 7. REFERECIAS.


Allah, M. C. H. (2018). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. International Journal of Educational Research and Innovation, 9, 189-205.

Álvarez-Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. Investigación en la Escuela, 91, 90-105. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-6

Anderson, G., Jimerson, S. y Whipple, A. (2005). Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. Journal of Applied School Psychology, 21(1), 1-20.

Arroyo, M. J. & Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. Revista de educación, 379, 192-215.

Arroyo, M. J. (2014). Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante. Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social. MECD.

Bayona, J. & Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 47, 3-34.

Bayona, J., Domingo, A. & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. Revista Internacional de Sociología, 78 (1), 1-17. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107

Bjereld, Y., Daneback, K. y Petzold, M. (2014). Differences in prevalence of bullying victimization between native and immigrant children in the Nordic countries: A parent-reported serial cross-sectional study. Child Care Health Dev, 41, 593-599.

Calmaestra, J., Escorial, A., Del Moral, C., Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016). Yo a eso no juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia. Save the Children.

Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín, L. J. y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. Aula Abierta, 38(1), 15-24.

Carpio, C., Tejero, J. M. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 24(3), 124-134.

Carrasco, S., Pàmies, J. & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible? Anuario CIDOB de la Inmigración, 212-236.

Carrasco, S., Pàmies, J. & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿un problema invisible?. Anuario CIDOB de la Inmigración, 212-236.

Carrillo Alvarez, E., Civís, M., Andrés Blanch, T., Longás Mayayo, E. & Riera Romaní, J. (2017). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 2, 75-94.

Casado, M. A., Garitaonandia, C., Moreno, G. y Jiménez, E. (2019). Immigrant Children and the Internet in Spain: Uses, Opportunities, and Risks. Media and Communication, 7(1), 56–65. DOI: 10.17645/mac.v7i1.1478.

Coll, J. D. & Cavero, O. B. (2019). Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 7(2), 209-224.

Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. Ministerio de Educación.

De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. Picothema, 14(2), 444-449.

De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C. y Van Damme, J. (2013). The impact of institutional context, education and labour market policies on early school leaving: a comparative analysis of EU countries. European Journal of Education, 48(3), 331-345.

Del Prete, A. & Redon Pantoja, S. (2020). Las redes sociales on-line: Espacios de socialización y definición de identidad. Psicoperspectivas, 19(1), 86-96.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez, M. R. y Martín J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. Revista de Educación, 362, 348-379.

DP-CAPV. Ararteko. (2006) Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko sobre la situación en los centros de Educación Secundaria de la CAPV. Ararteko. http://doi.www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. Graó.

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. Revista Española de Educación Comparada, l6, 235-263.

Fernández-Enguita, M. (2015). La formación del formador. Temas para el Debate, 246(5), 33-35.

Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Obra Social Fundación “La Caxa”.

Garcia, F.J., Olmos, A., Rubio, M. & Capellán, L. (2014). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. Blanco-Fernández, C. (Coord). Movilidad humana y diversidad social en un contexto de crisis económica internacional,253-276.

González-Ferrer, A. y Cebolla-Boado, H (2018). Los hijos de la inmigración en España: valores, aspiraciones y resultados. En Blanco, A. et al. (coord.) Informe España 2018. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino, p. 111-163.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Psicothema, 12, 548-556.

Grau, R., Pina, T. y Sancho, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. Revista Educativa Digital Hekademos, 4(9), 55-76. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746943.pdf.

Hardoy, I., Mastekaasa, A. y Schøne, P (2018). Immigrant concentration and student outcomes in upper secondary schools: norwegian evidence. European societies, 20(2), 301-321.

Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores. Ediciones Paidós Ibérica S. A.

INJUVE (2007). Jóvenes y fracaso escolar en España. Instituto de la Juventud.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://doi.www.mecd.gob.es/.../educacion/indicadores.../sistema-estatal indicadores/SEIE_2020.pdf.

Leiva, J. J. (2017). La interculturalidad como respuesta preventiva del fracaso escolar en contextos de riesgo. Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 16, 19-33.

Llevot, N., Bernad, O. y Benabarre, R. (2018). Diversidad cultural y religiosa: buenas prácticas en los centros de educación primaria de Cataluña. En J.J. Gázquez, M.M. Molero, M.C. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. Simón, A.B. Barragán, y M. Sisto (Eds.), La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar (pp. 127-137). ASUNIVEP.

Llevot, N., Bernad, O. y Garreta, J. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña: retos y desafíos. Editorial Erickson.

Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: Are They More Vulnerable than the Majority Group? Frontiers in Psychology, 7, 1507. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507.

López-Atxurra, R. y De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de Primaria y Secundaria. Aula abierta, 39(1), 59-68.

López-Hernáez, L. y Sabater, C. (2014). Medios audiovisuales y acoso escolar: buenas prácticas para la prevención y promoción de la convivencia. Revista de Investigación en Educación, 12(2), 145-163.

Lozano-Díaz, A., de Haro, M. J. T. & Martínez-Martínez, A. M. (2020). Prácticas de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje: superando las barreras entre la teoría y la praxis educativa. In El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global (pp. 883-890). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.

Martínez-Martínez, A. M. (2011). Incidencia del acoso escolar en el rendimiento académico. Trabajo fin de Máster. Universidad de Almería.

Martínez-Martínez, A. M. (2020). Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (Doctoral dissertation, Universidad de Almería). http://repositorio.ual.es › handle

Martínez-Martínez, A.M., de Haro, M. J. T. & Díaz, A. L. (2020). El territorio como contexto educativo desde el que luchar por la igualdad y la cohesión social. In El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global (pp. 877-882). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.

Martínez-Otero Pérez, V. (2015). Acoso y ciber-acoso en una muestra de alumnos de educación secundaria. Revista de currículum y formación del profesorado, 21(2), 277-298

Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P. y Vaughn, S. R. (2016). Bullying Victimization among School-Aged Immigrant Youth in the United States. The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 58(3), 337–344. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.11.013.

McDonald, M. M., Navarrete, C. D. y Van Vugt, M. (2012). Evolution and the psychology of intergroup conflict: The male warrior hypothesis. Philosophical Transactions of the Royal Society B, 367, 670-679.

Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados [Repetition rate in secondary education and associated risk factors]. Educación XX1, 21(1), 41-62. https://doi.10.5944/educXX1.13717

Messinger, A. M., Nieri, T. A., Villar, P. y Luengo, M. A. (2012). Acculturation Stress and Bullying Among Immigrant Youths in Spain. Journal of School Violence, 11(4), 306-322.

Moral, J., Sánchez, J. y Villarreal, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 15(1), 1-11.

Morales, F. M. y Trianes, M. V. (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. Psicología Educativa, 18, 65-77. https://doi.www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/edFO2012v18n1a4.pdf

OCDE (2019). Employment Outlook. The Future of Work. OCDE, https://doi.org/10.1787/1815199X

OECD (2018), The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing,https://doi.org/10.1787/9789264292093-en.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education (Summary in Spanish), OECD Publishing. https://doi.dx.doi.org/10.1787/3a838ef3-es

Ortiz, M. (2014). Inmigración, Escuela y Exclusión. Revista Empiria de Metodología de Ciencias Sociales, 28, 59-78.

Peguero, A. A. y Jiang, K. (2014). Social control across immigrant generations: Adolescent violence at school and examining the immigrant paradox. Journal of Criminal Justice, 42, 276-287.

Pérez-Díaz, V., Rodríguez J.C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Fundación «la Caixa».

Portes, A.; Aparicio, R. y Haller, W. (2016). Spanish legacies: the coming of age of the second generation. University of California Press.

Rice, E., Petering, R., Rhoades, H., Winetrobe, H., Goldbach, J., Plant, A. y Kordic, T. (2015). Cyberbullying Perpetration and Victimization among Middle-School Students. American Journal of Public Health, 105(3), 66–72. https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302393.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante. Estudios sobre Educación, 19, 97-118.

Rogero, J. (2014). Éxito escolar-Éxito social y los excluidos del éxito. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva 7(2), 36-52.

Rumberger, R. W. (2011). Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it. University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167

Sabater, C. y López-Hernáez, L. (2015). Factores de Riesgo en el Cyberbullying. Frecuencia y Exposición de los Datos Personales en Internet. International. Journal of Sociology of Education, 4(1), 1-25.

Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying para la mejora de la convivencia en el aula. Revista Española de Orientación Psicopedagógica, 22(2), 137-149.

Sanuy, J., Bernad, O. y Llevot, N. (2017). El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro. Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 6(2), 1-5.

Schneeweis, N (2015). Immigrant concentration in schools: consequences for native and migrant students. Labour Economics, 35, 63-76.

Silva, M. I. C., Suárez, E. P. & Sierra, S. M. (2018). Redes sociales e identidad social. Aibi Revista De Investigación, Administración e Ingeniería, 6(1), 74-82.

Síndic de Greuges (2016). La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Juliol 2016, Síndic de Greuges de Catalunya.

Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. Computers in Human Behavior, 29(1), 26-32.

Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C. I. y Guo, S. (2013). Anxiety and aggression in rural youth: Baseline results from the Rural Adaptation Project. Child Psychiatry y Human Development, 44(4), 479-492.

Strohmeier, D., Kärnä, A. y Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. Developmental Psychology, 47(1), 248-258.

Subirats, M. (2015). La complexa trajectòria de l'educació. En Giner, S. y Homs, O. (dir.) Raó de Catalunya. La societat catalana al segle xxi, p. 287-304. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

UNESCO (2015). Education for All 2000-2015. Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report. UNESCO.

UNICEF (2011). Child safety online: Global challenges and strategies. The UNICEF Office of Research, Innocenti.

Vervoort, M. H., Scholte, R. H. y Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. Journal of Youth and Adolescence, 39(1), 1-11.

Vitoroulis, I. y Vaillancourt, T. (2015). Meta-analytic results of ethnic group differences in peer victimization. Aggressive Behavior 41(2), 149-170.

Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully victim students and classroom climate. Youth Studies Australia, 25, 34-41.

# NUEVAS VISIONES DE FUTURO: TRASNFORMACIÓN DE LAS COSMOLOGÍAS ENFERMAS HACIA UNA CULTURA MATRÍSTICA

BEATRIZ MARTÍNEZ PÉREZ
*Universidad de Murcia (España)*
ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO
*Universidad de Murcia (España)*
JESÚS ADOLFO GUILLAMÓN AYALA
*Universidad de Murcia (España)*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo nace de la profunda necesidad de comprender la condición humana, su devenir en el tiempo, así como la convicción que es la misma condición humana la que contiene la capacidad para vivir y convivir en paz, armonía y descanso en virtud de la existente sociedad altamente polarizada y enferma. No es un camino fácil, hay que transitar por patrones aprendidos, capas de cebolla que hacen de coraza a nivel individual y muros a nivel colectivo que a través de miles de años se han ido configurando en lo que hoy sigue siendo una sociedad dominante, opresora y patriarcal para ir tapando y olvidando la existencia de una cultura Matrística atestiguada a través de la literatura antigua y de la arqueología. Los clásicos del siglo de Oro y poetas han conocido de la Matrística a través de los clásicos griegos. Bachofen en 1871 realiza un importante trabajo antropológico en el que recoge el trabajo de Lewis H. Morgan publicado en The League Of the Ho – Dé – no – sau – nee, or Iroquois, un informe de dos volúmenes acerca de la existencia de sociedades matrifocales probando la presencia de una distribución mundial de un orden de vida comunitario prepatriarcal. El reconocimiento de dicho trabajo por parte de Bachofen supuso un avance hacia el conocimiento y comprensión de este fenómeno

sociológico y antropológico. Unido a la reconstrucción de Marija Gimbutas en el campo de la arqueología a través de símbolos e iconografía de la Diosa como reflejo de un modo de convivencia en armonía con la naturaleza y una filosofía de vida contrapuesta a los sistemas que han prevalecido. Campbell en sus trabajos de mitología y religión comparada hace evidente la necesidad de una transformación de la consciencia de nuestro tiempo dejando los belicosos intereses individuales y colectivos hacia una era de armonía y paz. Habla de la necesidad de un despertar del planeta.

En este sentido hizo una reflexión Freud en su obra "El malestar de la cultura", aunque hay que decir que depositó poca confianza en la humanidad para que desde ella misma se pudiera sanar la sociedad, subrayó la existente tensión entre los deseos del individuo y los intereses de la civilización. Pero no olvidemos que la tensión implica una desconexión de las propias emociones y paraliza la acción ya que cada acción es una posibilidad de error – culpa – castigo. Poniendo siempre la cabeza o parte racional al mando de las experiencias negando con ello la capacidad y necesidad amorosa y empática humana.

Desde la necesidad inicial de este trabajo son muchas las preguntas previas para llegar a la certeza principal y primaria de la convicción de la capacidad amorosa y empática de la humanidad, es decir, esa es la apuesta a rescatar, es necesario dar respuesta a: ¿Cómo pueden los seres humanos ser tan brutales con su propia especie? ¿Qué es lo que en forma crónica nos inclina hacia la violencia antes que, a formas pacíficas, hacia la guerra antes que, a la paz, hacia la destrucción antes que a la realización? El diagnóstico es el de sociedades enfermas altamente polarizadas: ¿Se puede elaborar un tratamiento? ¿Existen terapias para sociedades patológicas?

Es imprescindible la sanación de las sociedades actuales para poder transcender hacia un nuevo modelo de sociedad. Son muchos los movimientos que trabajan y se esfuerzan en ello, pero sin un tratamiento a la enfermedad difícilmente se avanzará a un estado de salud óptimo de una nueva convivencia armoniosa y equilibrada.

Son muchas las lecturas esenciales y fundamentales para el estudio de la recuperación de la cultura Matrística como alternativa al sistema

Patriarcal ya en decadencia. Desde una revisión a vista de pájaro de muchos autores y en distintos campos de desarrollo científico y epistemológico centramos la investigación en las aportaciones de tres autores fundamentalmente. Tomando las bases e impulso de este trabajo desde la influencia positivista, la experiencia vivencial, las aportaciones académicas y científicas del sociólogo y matemático Johan Galtung principalmente, en el campo de la psicología y la psiquiatría de la mano de Claudio Naranjo y los descubrimientos arqueológicos de Marija Gimbutas.

En primer lugar y para alcanzar la necesaria comprensión, es necesario adquirir el conocimiento dando respuestas a las preguntas sobre la inclinación violenta de destructiva de las sociedades diagnosticadas patológicas. Y ello será desde las teorías y epistemología del profesor noruego Johan Galtung, a través del estudio profundo de las civilizaciones, la elaboración y aportación académica de la Teoría de la Cosmología, el diagnóstico – pronóstico y tratamiento (DPT) de las sociedades enfermas, así como la propuesta de socioterapia como tratamiento para la patología de la sociedad y finalmente el reconocimiento de algunas piezas claves imprescindibles como método para trascender a otra cosa, a otra sociedad pacífica y empática. De esas piezas será y es la mujer la gran olvidada la clave para despolarizar el estado patológico de las sociedades, por su ADN empático y colaborador ancestral. Pieza que protagoniza la cultura Matrística como alternativa o modelo a recuperar.

En segundo lugar, la contribución a la recuperación de la capacidad amorosa humana en aras de la deconstrucción del sistema patriarcal por parte del psiquiatra chileno Claudio Naranjo proporcionando y facilitando durante décadas procesos vivenciales basados en la confianza, en la recuperación de una mirada de amor que induce a la producción de amor. Dando como resultado la experiencia profunda de un proceso que parte de un estado de acorazamiento hacia la apertura de la ayuda mutua en las relaciones humanas colaborativas y armoniosas. Volviendo a apostando por la recuperación de la Matrística no como traspaso de poderes del hombre a la mujer sino como sistema de convivencia y organización equilibrado alternativo al sistema patriarcal.

Finalmente, de los estudios de arqueomitología de Maruja Gimbutas se tomarán los datos, valores y teorías resultado de las investigaciones arqueomitológicas sobre la existencia y distribución mundial de sistemas sociales equilibrados.

De este modo llegamos a la conclusión de que el antídoto al estado patológico de las sociedades pasa por la alternativa de un sistema patriarcal en decadencia hacia un sistema de equilibrio natural: La homeostasis humana ya existente y previa al nacimiento de la civilización: La cultura Matrística como sistema y la aplicación de un tratamiento de curación de las cosmologías enfermas a través de la socioterapia individual y colectiva y a la inversa.

### 1.1. DIAGNÓSTICO – PRONÓSTICO – TRATAMIENTO DE LAS COSMOLOGÍAS ENFERMAS

Para poder comprender primero hay que conocer: Partimos de los orígenes de las civilizaciones, nacidas por una razón determinada, evolucionadas a través de un proceso de estímulo y respuesta de los grupos y comunidades ante condiciones favorables y contextos adversos en un determinado lugar geográfico y en un espacio de tiempo. Galtung realiza un estudio exhaustivo en concreto de dos de las grandes civilizaciones; Oriente y Occidente y algunas de sus subculturas, pues si lo que vamos buscando es entender la condición humana en el espacio y en el tiempo hasta nuestros días esta sería la opción. Analizando el subconsciente colectivo de las mismas: las presunciones, las creencias compartidas sobre la realidad entre sus miembros. El estudio del código, el programa de una civilización o cultura que denominó Cultura profunda, Cosmologías o Cosmovisiones, señalando que dichas apreciaciones sobre una cultura se perciben mejor desde fuera que desde dentro donde todo es demasiado natural y normal para poder tomar conciencia.

El estudio de las culturas profundas de las civilizaciones denominado Cosmologías va en paralelo al análisis del conflicto inherente y necesario en los individuos y colectividades en sus distintos niveles inter e intra, micro, macro, mega y mesa, desde el origen y raíces profundas, así como su ciclo y dimensiones, y como un conflicto no resuelto puede

desembocar en violencia, hasta el punto de conformar violencia directa con daños visibles, violencia estructural con daños menos visibles hasta la violencia cultural aceptada y legitimadora de las dos anteriores y por tanto constituyente de la cultura profunda. Por tanto, nos encontramos con dos elementos que constituyen el eje para comprender la condición humana y su devenir: el estudio de las cosmologías, su código y el análisis tanto de sus conflictos como del modelo aprendido e instalado para resolverlos.

La revisión de la historia, el escenario y devenir de la humanidad, su condición y aprendizajes adquiridos en el manejo del conflicto desde el nacimiento de las civilizaciones hasta nuestros días, nos evidencia el estado de la sociedad.

Desde una perspectiva holística y utilizando el paradigma de las ciencias aplicadas de la paz tomado de las ciencias de la salud Diagnóstico – Pronóstico – Tratamiento (D-P-T) Galtung muestra el diagnóstico de dos grandes civilizaciones analizadas: oriente y occidente, siguiendo el esquema de los Seis Espacios: Naturaleza, Yo, Sociedad, Mundo, Tiempo, Transpersonal = Formulación epistemológica (Galtung, 2003, p.282). De este modo se comprueba la constitución de sociedades altamente jerarquizadas, relaciones con mayor o menor armonía interna o externa, más o menos verticales u horizontales, aunque todas coincidentes en sistemas sociales piramidales donde la mujer ocupa un estrato inferior. El tiempo y el espacio es vivido de manera muy diferente entre occidente y oriente, así como la relación con la naturaleza y Dios. De manera que el estudio Diagnostico de la realidad, nos sitúa delante de individuos y sociedades que se relacionan y conviven en una zona de malestar aceptable, con una enfermedad crónica de larga duración, aceptada y acostumbrados a esa disminución de bienestar pues el límite finito de la muerte se siente lejos.

El diagnóstico será el de sociedades enfermas y altamente polarizadas con ausencia de equilibrio. Esto lleva a un dudoso pronóstico en cuanto a la perspectiva de evolución hacia una recuperación, pero no imposible pues cada vez son más los movimientos humanos hacia un segundo mejor resultado de salud, donde no hay síntomas, aunque no se recupera la salud inicial.

El tratamiento propuesto pone el énfasis en la posibilidad de algo nuevo, en capacitar a los individuos hacia la no violencia, capacidad inherente en el ser humano, es decir, el aprendizaje hacia la reconstrucción, reconciliación y resolución de los conflictos, pues tanto la violencia como la cooperación son potencialidades del individuo, fomentando la colaboración y disminuyendo la violencia, construyendo sociedades pacíficas y en equilibrio que ya existían antes de las civilizaciones. Sin embargo, no debemos olvidar los traumas sufridos e instalados en la psique individual y colectiva que como cualquier daño o herida deben ser sanados. La Teoría Galtuniana propone la intervención a través del tratamiento de socioterapia para las cosmologías enfermas, pues sin una previa sanación difícilmente se podrá recuperar las potencialidades para actuar hacia posibles escenarios de paz y libertad en el mundo y para ello serán imprescindibles algunas piezas, en concreto una que constituye la clave para la despolarización de los sistemas y deconstrucción del sistema patriarcal en decadencia: La Mujer.

### 1.2. LA MUJER PIEZA CLAVE EN LOS PROCESOS DE DESPOLARIZACIÓN DE LAS SOCIEDADES ENFERMAS Y PATRIARCALES

Parecería que una vez conocemos el diagnostico de las cosmologías enfermas, el pronóstico casi desalentador y la aplicación de posibles tratamientos socioterapéuticos intra-interpersonales que profundicen en el inconsciente individual y colectivo haciendo su calado en el subconsciente de las culturas profundas habríamos llegado a una toma de conciencia necesaria para la transformación y habríamos alcanzado la salud para habilitar y potenciar actitudes necesarias para la construcción de sistemas pacíficos y de este modo el tratamiento habría llegado a su fin. En este caso estaríamos en un grandísimo desacierto que nos llevaría a recaer en el estado narcisista y ególatra de creernos en la cúspide jerarquizada de la pirámide que únicamente alcanzan los más aptos, donde la mujer encorsetada en una sociedad patriarcal queda olvidada.

En el engranaje de la maquinaria necesaria para poder iniciar y destacamos iniciar la transformación hacia una sociedad cuya cosmología sea equilibrada, armoniosa, colaboradora y pacifica son

necesarias algunas piezas imprescindibles como primer paso para trascender hacia algo nuevo: La Mujer pieza clave olvidada, La Caída del Patriarcado, una Epistemología taoísta, Perspectiva budista y confucionista y tres Capacidades: empatía, creatividad y educación.

En este capítulo nos vamos a dedicar a La Mujer como pieza clave para trascender del sistema patriarcal opresor altamente polarizado a un sistema homeostásico despolarizado que proporcione un excedente de salud social. Proponiendo un sistema de organización y cultura Matrística ya existente en el pasado.

Continuamos, revisando la respuesta a ¿por qué la mujer es la pieza clave para trascender a una organización colaboradora y en equilibrio?

Si revisamos el papel de la mujer a lo largo de las guerras, su capacidad de subsistencia, la de sus descendientes y dependientes sin recursos y sufriendo la violencia directa en el cuerpo, mente y alma y aún con ello han sustentado la vida en casi todas las tierras. Algo habrá que mirar, y tener muy en cuenta.

¿Qué hace que las mujeres superen generación tras generación el trauma, el sufrimiento, el dolor de la violencia extrema de las guerras, sin quedar enquistadas en la venganza?

La respuesta la obtenemos del análisis de cuatro variables: la biológica (cuerpo; masculino - femenino), la cultural (jerarquía y cultura centrípeta - centrífuga), la estructural (horizontal – vertical) y la psicológica (mente; empatía alta - baja) en relación con la mujer y el hombre en los escenarios de guerra y violencia.

Se parte de la hipótesis de trabajo; a) Cuerpo femenino, con alto nivel de empatía, horizontal y centrípeto que predispone hacia la paz. Lo masculino, con bajo nivel de empatía, vertical y centrífugo, que predispone hacia la violencia. Y b) Se establece “la forma geométrica del cuadrado” (Martínez, 2017), cuyos vértices configuran el género, la estructura, la cultura y la paz/violencia encuadrando la formación social del patriarcado, realidad difícil de atravesar, pues constituye la forma de violencia legitimada a través de la cultura, lo que la hace invisible a los ojos de la sociedad.

La Variable Biológica: A lo largo de la historia, hasta nuestros días los datos empíricos y la sencilla evidencia muestran la Violencia Directa como fenómeno máximamente masculino, más del 95% de la violencia directa es cometida por hombres, el resto es ejercida por mujeres que participan en la planificación y ejecución de guerras y actos terroristas.

Es un tema continuamente desviado hacia la dirección de la agresividad en la especie humana, si es innata, si es aprendida, si es necesaria para la supervivencia de la especie etc. Con ello se consigue alejar la atención de lo concreto, de la especificidad del género. En este sentido, la variable biología en cuanto a la mujer y al hombre en relación con la violencia hace que parezca inalterable, convirtiéndose el biologismo en violencia cultural, por tanto, legitimada. Un segundo aspecto dentro de la variable biológica es la violencia masculina en la interacción sexualidad – violencia. Esta interacción es conocida y utilizada por las élites militares en las planificaciones de guerra. La violación de las mujeres enemigas es parte de la conquista. "¿A qué se debe esta vinculación sexualidad – violencia?" (Galtung, 2003, p.71).

Existen diversas teorías, unas se apoyan en el sexo como premio por el riesgo, el peligro y el sacrificio realizado, algo de eso hay, otro aspecto a profundizar sería el motivo subyacente de tomar ese premio por la fuerza, infringiendo un castigo, depositando la venganza de su sufrimiento durante el combate sobre la mujer a través de la penetración en lo más sagrado. Resultado; la victoria total. Pero revisaremos otra perspectiva; la de analizar la interacción entre sexualidad y la misión del soldado, el acto violento en extremo, el de destruir y no ser destruido. Bien pueda ser: a) El orgasmo sexual masculino y la violencia comparten una constitución neurológica bastante similar, uno puede desencadenar el otro. b) La curva de la hormona sexual masculina (testosterona) coincide con la edad militar. c) La curva de la hormona sexual femenina (estrógenos) es cíclica y más compleja. d) Los niveles de monoamino oxidasas (MAO) son diferentes entre los sexos.

Pero la variable biológica no es la única, ni la más importante este factor supone sólo entorno al 10 – 20%.

La Variable Cultural: existe una socialización altamente diferenciada y arraigada, pero transformable. Revisemos algunos aspectos culturales diferenciadores: a) El lenguaje; sustantivos que cambian de significado según el género. b) El falismo; está presente en la cultura desde la antigüedad, son numerosos los símbolos culturales que representan el poder y la supremacía del género masculino y muy rara vez se encuentran con forma femenina. c) La religión, como ya analizamos está cargada de violencia cultural legitimadora de la violencia directa y estructural jerarquizada vertical. Tanto las religiones occidentales como las orientales están representadas por la figura de un hombre como divinidad o ser superior. Figuras que fueron sustituyendo las deidades femeninas que representaban y simbolizaban la divinidad y naturaleza de la mujer en las sociedades matrifocales previas a la civilización.

La Variable Estructural: está muy cerca de la cultural, por ejemplo, en occidente son numerosos los monumentos de homenaje a hombres victoriosos tras el uso de la violencia en alguna batalla y otro ejemplo muy interesante y de gran importancia para el género masculino, es su descendencia, la continuidad de su estirpe. Pasando de la posición de poder de la mujer en la descendencia (matrilinealidad)343 a los sistemas patrilineales y patriarcales siendo estos en parte una respuesta, empezando por poner al descendiente el primer apellido del padre.

Por último, la Variable Psicológica: Galtung refleja el siguiente argumento sobre el que se han realizado matizaciones y algunas aportaciones. La tesis de la que se parte es; la crianza y el cuidado durante la infancia como factor básico para la creación y extensión de la empatía humana, elemento imprescindible para la reducción de la violencia. Aquí el monopolio lo tiene esencialmente la mujer.

Rodríguez (2019) considera: "*El principio materno es el principio de la identificación absoluta con el bienestar de la criatura con sus deseos y necesidades. La madre es la fuente de empatía, que produce e induce una determinada respuesta empática y la formación de lo que se llamaba la diada madre – criatura"*. Según las investigaciones, la

343 Para un análisis de este aspecto, véase, Malinowski, B. (1993). Magia, ciencia y religión, Planeta Agostini.

actividad psíquica del ser humano comienza en el tercer mes de la gestación, es a partir de ahí cuando su desarrollo está en función de la interacción con la madre, en esta etapa el tránsito de empatía que se forma entre la madre y el bebé tiene la carga libidinal más alta de la vida humana y en ese fluir se forma nuestro sistema empático y psiquismo primario. La función materna pues tiene una transcendencia fundamental no solo en la formación de los cuerpos sino en la del psiquismo humano, constituyendo su capacidad de empatizar y su socializar. Bachofen también apuntó en su tesis el principio materno como el principio de las relaciones sociales basadas en la fraternidad ausentes de poder o dominación como principio de los grupos humanos originarios. Señaló que la empatía materna produce e induce la reciprocidad empática, proporcionando la plena confianza para el desarrollo de la empatía.

Ahora bien, debemos ir más allá. Galtung señaló que tanto los niños como las niñas al nacer e ir madurando se ven profundamente nutridos durante su infancia de calor, seguridad y protección, siendo la primera y única prioridad de la madre, pero ocurre que, a una edad aun temprana, surgen las diferencias en los patrones de crianza y relación disfuncionales entre niñas y niños, tornándose la de estos últimos hacia formas más bruscas con la intención de hacerles un hombre fuerte que luche y defienda lo suyo. Cuestión puramente cultural que tendrá repercusiones a nivel de subconsciente.

Desde el momento del nacimiento él bebe sea hembra o varón ya tiene su primera experiencia traumática al separarse de la madre, pero la hipótesis se apoya en que la separación y la distancia física y emocional con respecto a la descendencia masculina es diferente y eso dejará huella en el varón. Una razón es que el hombre nunca estará plenamente en el papel de la madre, la niña sí, por lo que el factor de construcción de la empatía para la niña tendrá un nivel alto que, para el niño, no se le prepara para la primera crianza. Ambos bebés tienen a partir del tercer mes de gestación el fluir empático con la madre, ambas criaturas tienen la primera experiencia traumática de la separación, tras el nacimiento, pero la profunda diferencia está en que el niño experimentará una segunda experiencia traumática de separación física y emocional precoz

durante su desarrollo, sintiéndose solo y abandonado, mientras que la niña podrá entrar y salir emocionalmente del lado de la madre cada vez que lo necesite. El niño al quedar solo tiene que desarrollar mecanismos neuróticos de supervivencia que compensarán el sentimiento de rechazo y envidia al útero femenino. ¿Cómo? Agarrándose a la construcción sociocultural de superioridad del género masculino.

Schwendner (como se cita en Maturana, 2003) señala que son las madres quienes conservan la matrística en nuestra sociedad, pero en realidad, son portadoras de las dos: conservan la cultura matrística en la relación maternofilial y la cultura patriarcal en la vida adulta en general. Las madres logran proteger a sus hijos de la continua penetración del patriarcado en un entorno de ternura, amor incondicional, cooperación etc. Que se ve desviada a sucesos y actos sociales. En definitiva, es una penetración en el espacio matrístico de la cultura patriarcal y los patrones que la constituyen.

Por lo que ¿Qué hace que la mujer sea la pieza clave en el engranaje de la maquinaria hacia los procesos de despolarización de las sociedades enfermas?

Como ya se ha visto las cuatro variables reúnen los factores deseables y necesarios para la construcción de sistemas de paz y equilibrio de las sociedades. Las mujeres cuentan con mayor capacidad creativa, empática, expresan sus experiencias, establecen conexiones de colaboración, asociación y ayuda mutuas imprescindibles para encontrarse frente a conflictos y poder transcenderlos hacia un proyecto nuevo.

### 1.3. LA CULTURA MATRÍSTICA COMO VISIÓN DE FUTURO HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS SOCIEDADES PATRIARCALES

Si recordamos el cuadrado de las cuatro variables que contienen un área patriarcal hasta nuestros días y teniendo en cuenta el triángulo de la violencia, podemos ver claramente el patriarcado como la institucionalización de la dominación masculina en estructuras verticales, con la correlación entre género y posición (masculino – arriba / femenino – abajo), legitimada por la cultura (religión,

símbolos, arte, lenguaje etc.), y que con frecuencia se visibiliza como violencia directa en la que los hombres son el sujeto agresor y las mujeres el objeto víctima. El patriarcado como cualquier otra formación social profundamente violenta mezcla violencia directa, estructural y cultural en un triángulo vicioso. Cada una refuerza a las demás en ciclos que empiezan en cualquiera de sus ángulos. La violencia directa, como la violación, la amenaza o la tortura intimidan y reprimen; violencia estructural institucionalizada en macroorganismos, políticas represivas… y la violencia cultural legitimada que interioriza en lo más profundo del subconsciente colectivo esa relación. Resultado estructuras duraderas en el espacio y tiempo, perpetradas en infinidad de formas y que castran el potencial de los individuos especialmente el de los oprimidos.

Naranjo et ál. (2009) define que en un momento dado se produjo un cambio de era, la última llevó al establecimiento de las civilizaciones. De la revolución neolítica con la que pasamos de recolectores de alimentos nómadas a sedentarios y de la presencia y el valor de la mujer en la agricultura a una revolución destructiva que tomó el rumbo hacia el surgimiento de la civilización con el establecimiento del poder, evolucionando hacia la sociedad patriarcal, con un poder central en un gobierno que monopoliza la violencia para evitar a su vez la violencia de las masas y poner orden. El sistema social "equilibrado" matrifocal desapareció y una nueva fuerza modificó el curso de la prehistoria, cambiándola de gylánica a androcrática y de matrilineal a patrilineal.

Sin embargo, esto no fue siempre así. Maturana explica que la cultura original fue la matrística, término acuñado por Ernest Borneman en 1975 que significa amor y confianza y la patriarcal surgió de esta con la actividad del pastoreo, esta actividad nació bajo un cohabitar y convivir armónico, sin embargo, evolucionó hacia la apropiación, la desconfianza y la aparición de las armas, la guerra y la valoración de la procreación como ganancia. Esta cultura patriarcal pastoral armónica en su origen era compartida por hombres y mujeres ambos poseían una mirada al mundo natural desprovisto de miedo y/o rivalidad.

Por tanto y reconociendo las evidencias a través de los hallazgos arqueológicos de Marija Gimbutas sobre la existencia de una religión

universal fundada en el culto a la diosa madre, el análisis del significado de símbolos, signos e imágenes de divinidades en la vieja Europa, durante el V milenio a.c, en el arte donde en dicho periodo se reflejaba la figura de la gran Diosa y se destacaba la ausencia de imágenes de guerra reflejando un orden igualitario y pacífico en el que las mujeres desempeñaban un papel central, que la autora denominó gylanía a este sistema social "equilibrado" gy = mujer, l de link para unir, an = hombre. Sociedades en equilibrio entre mujeres y hombres. La existencia de divinidades femeninas que Campbell et ál. (2016) recogió que las más arcaicas mostraban a una Diosa, una gran madre, identificada con la tierra de donde sale y regresa todo. Señalando que la tierra y la energía son femeninas.

Y teniendo en cuenta que tan solo hace 7.000 años de la última sociedad con sistema relacional y de convivencia de vinculación y no superioridad en la isla de Creta, donde hombres y mujeres protegían su vida mutuamente. Y las mujeres como madres, o madres potenciales; con un sentido profundo y arraigado del valor de la vida humana y por esto tendrán más capacidad y determinación un grupo de mujeres para parar la guerra, que un grupo de hombres.

Llegamos a la confirmación solida en nuestro pasado de que una coexistencia humana pacifica se puede lograr, es tangible pues ya existieron estas sociedades hace 30.000 años y hasta 10.000 no se encuentran imágenes de violencia.

El potencial humano de cooperación, colaboración y armonía se encuentra en el ADN preparado para capacitarlo y dotarlo de aprendizaje en un nuevo sistema quizá no matrístico, tampoco patriarcal, quizá intermedio llevado a cabo por hombres y mujeres siendo esta ultima la pieza clave.

Ahora bien, la gran paradoja es que las mujeres son las primeras víctimas de los conflictos violentos, y también son el elemento clave para solucionarlo.

## 2. OBJETIVOS

- Comprender la condición humana y su devenir en el tiempo previo y posterior al surgimiento de la civilización.
- Adquirir conocimientos históricos, sociológicos, antropológicos y psicológicos en el devenir de la humanidad.
- Reflejar el diagnóstico de sociedades violentas, altamente polarizadas y enfermas.
- Proponer el tratamiento de intervención desde la socioterapia para sanar las cosmologías enfermas de lo individual a lo colectivo.
- Demostrar la convicción que es la misma condición humana la que contiene la capacidad para vivir y convivir en paz, armonía y descanso.
- Construir visiones de futuro.
- Emplear la acción, utilizando la ciencia social aplicada. (Teorías – praxis - habilidades), transcendiendo hacia algo nuevo, un proyecto común.

## 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo ha sido realizado a través de una investigación documental exploratoria a través de la cual se han recopilado y seleccionado fuentes secundarias: lecturas, documentos, artículos y libros de disciplinas científico – sociales y renovaciones epistemológicas en el campo general del conocimiento. Dando sentido al objetivo de la investigación que es documentar el pasado, adquirir conocimientos empíricos sobre datos, valores y teorías para poder reflexionar y dar sentido al presente y con ello argumentar un proyecto y propuesta de futuro. De las lecturas recopiladas se ha realizado una selección para su análisis profundo, sistematización, síntesis y deducciones de forma ordenada con el fin de evidenciar la posibilidad de transformación hacia un nuevo modelo de sociedad.

## 4. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados del análisis y síntesis de las fuentes secundarias revisadas, datos, valores y teorías obtenidos que han dado respuesta al planteamiento inicial del presente trabajo y a la propuesta de presente y futuro.

Partimos de la necesidad de comprender la condición humana y su devenir en el tiempo - espacio hasta el momento actual donde nos hallamos ante la existencia de sociedades violentas, altamente polarizadas y enfermas. Así como la convicción que es la misma condición humana la que contiene la capacidad empática y amorosa para para vivir y convivir en armonía y construir sociedades equilibradas, colaborativas y pacíficas. La pregunta es el ¿Cómo?

Obtenemos los siguientes resultados confirmatorios del pasado – presente y propuesta de futuro:

Nos encontramos ante el escenario mundial del cuadro patológico de las cosmologías, con un diagnóstico de sociedades enfermas bajo un sistema patriarcal altamente polarizado, con un pronóstico de posible curación, pues de no ser así el mundo ya no sería mundo y un tratamiento de intervención socioterapéutico de lo individual a lo colectivo y a la inversa que posibilitará el despertar existencial de la humanidad.

Ese despertar dará la entrada a la responsabilidad y toma de conciencia del pasado y en el presente construir visiones de futuro, poniéndonos en la acción, utilizando la ciencia social aplicada. (Teorías – praxis - habilidades), transcendiendo hacia algo nuevo, un proyecto común.

Un proyecto hacia el equilibrio y homeostasis de la humanidad, recuperando el instinto empático y colaborador que permita el fluir de potencialidades ternura- agresividad en la despolarización de las sociedades.

Para ello serán imprescindibles algunos elementos, pero la pieza clave del engranaje de la maquinaria será la Mujer. Eje central en el proceso de transformación de un sistema patriarcal a un sistema Matrístico, pues el código genético de la mujer está compuesto de: instinto empático,

colaborador y de ayuda mutua, en un ciclo que va desde la energía creativa, tierna y procreadora hasta la sabiduría ancestral.

La propuesta alternativa del sistema patriarcal a un sistema de cultura Matrística se encuentra muy alejada de la idea sustitutoria de sistemas, no se trata del establecimiento de un modelo matriarcal entendido como de dominación, sino el matriarcado igualitario primitivo armonioso de equilibrio entre hombres y mujeres, siendo necesaria la transformación hacia sociedades pacíficas, colaborativas e igualitarias ya existentes en otros tiempos y por tanto recuperables en esencia.

Finalmente evidenciar el resultado que existen otras piezas fundamentales en el engranaje de la maquinaria hacia la transformación. Que en este texto no se hallan abordado no les resta vital importancia. Debemos trabajar hacia un cambio en el modelo de educación y el cultivo de tres Capacidades: empatía, creatividad y educación desde el pensamiento, emoción y cuerpo.

## 5. DISCUSIÓN

Como indicamos al comienzo este trabajo surge de la inquietud por comprender la condición humana y su devenir en el que nos encontramos ante sociedades altamente polarizadas y enfermas, cargadas de violencia y opresión. Así, como la convicción y certeza que es la misma condición humana la que posee la capacidad amorosa para transformar estas sociedades en un nuevo sistema de convivencia armonioso y pacífico cargado de empatía y cuya pieza clave es la Mujer. Nos hemos basado en teorías y epistemologías sociológicas, antropológicas y psicológicas que ponen el acento en el positivismo de que otro futuro es posible.

En este apartado de discusión y en este sentido reflejamos aportaciones que emergieron de maneras novedosas a la hora de pronunciarse sobre que un nuevo mundo es posible y donde coincidimos en la importancia vital de poner el énfasis en la mujer. Con este texto volvemos a poner sobre la mesa un problema en debate en el colectivo.

Podemos mencionar numerosas posturas, movimientos sociales, corrientes etc. Que indican una invitación a la discusión a seguir en este camino de búsqueda y propósito:

El movimiento feminista global ha sido crucial desde el final de la II Guerra Mundial buscando nuevos espacios de intervención y participación con la idea de transformar el mundo patriarcal, globalizado en el que vivimos y que contribuye a fomentar la opresión, desigualdad y la violencia. Naciones Unidas ha sido un espacio privilegiado para las actividades y demandas feministas relacionadas con las estructuras y mecanismos de igualdad, así como la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW).

La labor de los Feminismos Poscoloniales ha emprendido un camino en el campo del Altermundismo con el objetivo de buscar la alternativa y transformar desde la raíz el actual orden de las cosas abordando el conocido dilema sobre la producción y la reproducción -sobre si el género se incluye en la clase, o se reivindica el carácter político del sexo frente al centralidad de la producción y las relaciones de clases, así como las respuestas que se están dando en las últimas décadas.

El Foro Social Mundial (FSM), ha proporcionado un espacio de encuentro surgido a principios del siglo XXI donde se trabaja con el objetivo de construir un sistema alternativo a la actual globalización neocapitalista, pero en el que, paradójicamente, se perpetúan actitudes patriarcales.

Quizá hayan sido pequeños los avances, quizá estamos dejando de lado otras posturas donde la mujer se incluye con alta capacidad de violencia señalando que ya existieron mujeres vikingas violentas o mujeres malvadas y peligrosas como Brigitte Mohnhaupt, miembro prominente de la Facción del Ejército Rojo. No es la teoría más sólida.

Con este trabajo se evidencia el compromiso de nuestro conocimiento para contribuir a una adquisición de conocimientos, habilidades y praxis vital y científica diferente que tiene la capacidad de transformación real de la condición humana que afecta a mujeres y también a hombres. Esta discusión no puede renunciar a su estatus epistemológico-crítico-

ideológico y constructivo, no puede ser desligado sin más de los intereses epistemológicos.

## 6. CONCLUSIONES

Entendemos que el primer paso para la sanación de las cosmologías enfermas iniciadas con la aparición de la civilización como macrocultura con rasgos dominantes y opresora, así como el inequívoco proceso hacia el equilibrio de una nueva sociedad pacífica y colaborativa que ya existió es entender a través del pasado que otro mundo es posible. El objetivo es adquirir el conocimiento para poder comprender el devenir de la condición humana y desde ella saber que es posible pasar de sociedades dominantes a sociedades cooperativas.

Será imprescindible elaborar el antídoto que devuelva las almas a los cuerpos, en definitiva, volver a nosotros mismos, despertarnos del sopor existencial, tomando conciencia del pasado y en el presente construir visiones de futuro.

Deconstruyendo el edificio del patriarcado, el modelo aprendido, los patrones de relación individuales y colectivos que son los modelos que el cerebro ha aprendido a lo largo del tiempo para relacionarse con la naturaleza, con otros seres humanos, con objetos. La Deconstrucción de los yoes, pero sobre todo del que está al mando. Patrones aprendidos a nivel micro y macro para permanecer en la ilusión de seguir protegidos en el ambiente de ternura, confianza y pertenencia que en algún momento del desarrollo desapareció pasando de la confianza al miedo.

Deshacer el automatismo de los patrones disfuncionales grabados de lo individual a lo colectivo: socioerapia para las cosmologías enfermas, recuperación de la cultura Matrística. Teoría y epistemología, praxis y habilidades. No se trata de mujeres contra hombres, se trata de mujeres y hombres reconstruyendo un modelo quizá mixto o intermedio a priori que expanda nuestro potencial humano en conciencia y creatividad desde la capacidad amorosa humana.

Para cambiarlo hace falta conocimiento, pensamiento, emoción profunda y cuerpo. Trabajando en lo específico sobre lo concreto de la sabiduría ancestral individual al colectivo.

## 7. REFERENCIAS


Bachofen, J.J. (2008). *El matriarcado: una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica.* Akal

Boff, L. y Muraro, R. (2004). *Femenino y masculino: una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias.* Trotta

Campbell, J. (2016). *Las máscaras de Dios*. Atalanta

Eisler, R. (2021). *El cáliz y la espada.* Capitán Swing

Freud, S. (2013). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Alianza Editorial

Galtung, J. (1991). ¿Existe una Terapia para las Cosmologías Patológicas? *Psicología Política*, vol. 3, pp.45-64. Universidad Olof Palme

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Gernika Gogoratuz

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz

Gimbutas, M. (1991). *Dioses y diosas de la Vieja Europa. (□000-□500 a.C.)*. Istmo

Gimbutas, M. (1997). *El Lenguaje de la Diosa.* Gómez-tabanera g.e.a

Humberto. M. (2003*). Amor y Juego.* Lom Ediciones

Schwendner, k. (2015). *El árbol de la vida. La vida como círculo infinito referente a la cultura matrística*. Grin publishing

Malinowski, B. (1993). *Magia, ciencia y religión*. Planeta Agostini

Martínez, B. (2017). *Socioterapia de la violencia: Irenología en el pensamiento de Johan Vincens Galtung*. (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia). Repositorio institucional UM. http://hdl.handle.net/10201/55459

Matamoro, B. (1995). Las máscaras de Dios de Joseph Campbell. *Cuadernos Hispanoamericano*, 497, pp.142.

Maturana, H. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. desde el patriarcado a la democracia.* Jc Saez editor

Naranjo, C. (2009). *Sanar la civilización*. La Llave

Rodríguez, C. (2019, mayo). *La Matrística aquí y ahora*. https://sites.google.com/site/casildarodriganez/la-matristica-aqu%C3%AD-y-ahora-2019

Sau, V. (l995). *El Vacío de Maternidad.* Icaria

# PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DEL BULLYING EN ESPAÑA: ESTUDIO COMPARATIVO

ROSA MARÍA GARCÍA NAVARRO
*Universidad de Murcia*

JESÚS ADOLFO GUILLAMÓN AYALA
*Universidad de Murcia*

BEATRIZ MARTÍNEZ PÉREZ
*Universidad de Murcia*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. CONCEPTOS RELACIONADOS CON EL *BULLYING*

La violencia entre iguales en el ámbito escolar, también conocida como "bullying", es un fenómeno con un gran impacto social ya que afecta a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) y, en consecuencia, a la sociedad en general. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) casi un tercio de los/as adolescentes han sufrido recientemente acoso escolar o *bullying* a escala internacional.

Cuando hablamos de "acoso escolar" (denominado también "violencia entre iguales" o "maltrato entre iguales") aludimos a un problema generalizado y frecuente que se da en los centros educativos y que acarrea consecuencias negativas tanto para las víctimas y agresores como para la comunidad educativa (Granero y Manzano, 2017) y tiene, como se ha dicho, graves secuelas en los/as escolares y sus familias. Al respecto, diversos autores (Avilés, 2006; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) coinciden en que todas las formas de bullying tienen un componente psicológico, con consecuencias negativas también para la salud física de las víctimas (Méndez, et ál., 2019).

Así, la mayoría de los expertos considera que la exposición al acoso escolar está asociada con importantes problemas psicológicos, sociales, académicos y de salud mental en la víctima (Olweus y Braivik, 2014; Wolke y Lereya, 2015;). Los acosadores, a su vez, desarrollan comportamientos antisociales, consumo de drogas e incluso actos de criminalidad (Ttofi, et ál., 2011).

Dan Olweus (2004), considerado uno de los pioneros en la utilización del término "*bullying"* y experto en la agresión intimidatoria entre escolares, desde su Cátedra de Psicología en la Universidad de Bergen (Noruega), define la situación de acoso e intimidación y la de su víctima de la siguiente forma:

> "Un alumno es agredido o se convierte en una víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos […] una acción negativa es cuando alguien, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona […] para poder usar el término de "acoso" […] debe existir un desequilibrio de fuerza (p. 25).

Por su parte, Serrate (2007) define *bullying* de la siguiente manera:

> "La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno/a contra otro, al que elige víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios" (p. 15).

De estas definiciones se puede extraer la idea de que el acoso escolar se diferencia de otras conductas violentas que se producen en el aula porque existe un desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Save te Children, 2016). Al respecto, Menesini y Salmivalli (2017) destacan que el acosador va adquiriendo poder a través de la fuerza física, el estatus social, etc., mientras que, en esa interacción dinámica, la víctima lo va perdiendo.

También Mendoza (2012) señala que el acoso escolar se diferencia de un conflicto habitual sucedido entre estudiantes porque existe un desequilibrio o inestabilidad de poder económico, social o físico entre el agresor y la víctima; y por tratarse de sucesos violentos persistentes donde prevalece la ley del silencio entre el acosador, la víctima y los testigos. Así pues, en el *bullying* intervienen diversos participantes que

desempeñan diferentes roles: acosador, víctima y espectador o testigo. Los adultos (profesorado y familia) suelen desconocer la situación real que está viviendo la víctima. De ahí la importancia de sensibilizar a la comunidad educativa si queremos abordar el problema eficazmente y destruir las creencias forjadas culturalmente que consideran esta cuestión como "cosas de niños" (Ruiz, et ál., 2015).

Bullying Sin Fronteras (2021) y Olweus (2004) indican que el acoso escolar puede darse de forma directa e indirecta. También Domínguez y Manzano (2011) distinguen entre *bullying* directo e indirecto y afirman que este puede ser de tipo físico, verbal, gesticular y *ciberbullying* o ciberacoso. Al respecto, Palop (2017) y Save the Children (2016) definen "ciberacoso" como un tipo de violencia que se produce de forma ininterrumpida durante un periodo de tiempo continuado en la que se emplean los teléfonos móviles (textos o llamadas), Internet (email, redes sociales, mensajería instantánea, chat, páginas web, etc.) u otras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Este comportamiento suele tener una frecuencia diaria en un 64,4% y semanal en el 6,8% de las veces (Fundación ANAR, 2018, p. 68).

La principal diferencia entre el *bullying* tradicional y el *ciberbullying* es que este último tiene un alcance temporal y geográfico casi ilimitado, es decir, suele darse tanto en el interior como en el exterior del centro escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Para Flores y Casal (2008), el *ciberbullying* puede adoptar formas muy variadas, todas ellas desarrolladas en la red: comentarios ofensivos, fotos comprometidas, perfiles falsos de la víctima, etc.; lo que conlleva un gran impacto emocional en la víctima (Olweus, 2013). En concreto, Salmivalli y Poskiparta (2012) apuntan que las consecuencias negativas en la víctima perduran hasta la edad adulta y generan en ella depresión, baja autoestima y problemas de confianza.

Por su parte, Ruiz-Narezo et ál. (2019) añaden que frente al acoso escolar también se produce el denominado "ciclo de la violencia", que es el proceso en el que la víctima de violencia escolar cambia de rol y se convierte en agresor.

## 1.2. Programas para la mejora de la convivencia en los centros educativos

### 1.2.1. Antecedentes

Desde que Olweus comenzará a investigar el *bullying* en los años 70, han sido numerosos los programas desarrollados para mejorar la convivencia en los centros educativos.

Así, el Programa de Olweus para la Prevención del Acoso Escolar (*Olweus Bullying Prevention Progran*, OBPP) (Olweus, 1991, 1993; Olweus y Limber, 2010a, 2010b), de origen internacional, es el primer programa enfocado a la comunidad educativa en su conjunto (profesorado, alumnado, familia, etc.). Es, además, uno de los programas más copiados ya que, según la comunidad científica, reduce el acoso escolar. La principal característica que ofrece es que considera esencial la participación de todos los actores de la escuela, sin limitar la intervención a la víctima y acosador (Smith, et ál., 2004); y logra también mejorar las relaciones entre compañeros.

El OBPP se fundamenta en cuatro principios (Olweus, 2001):

1. Los adultos que conforman la institución educativa (incluidos los progenitores) deben mostrar calidez, afecto e interés por los estudiantes.
2. Se deben establecer límites firmes para los comportamientos inaceptables.
3. No debe haber consecuencias negativas cuando los estudiantes rompen las reglas. No se aplican sanciones ni punitivas ni físicas.
4. Los adultos funcionan como autoridad y como modelos positivos.

A partir del OBPP se empezaron a elaborar programas, planes y proyectos en numerosos lugares a escala internacional, nacional y local.

En España, hasta los años 80 no se redactó el primer estudio sobre acoso escolar de la mano de los investigadores Vieira, Fernández y Quevedo (1989) en la Comunidad de Madrid. Estos autores hallaron que casi la mitad de las agresiones (41%) habían tenido lugar en las horas de recreo

y que a medida que aumentaba la edad del alumnado, las agresiones disminuían.

El primer trabajo realizado con una muestra de toda España lo desarrolló en 1999 el Defensor del Pueblo. Su objetivo era disponer de datos reales sobre la incidencia, la frecuencia y la intensidad del maltrato entre iguales en el país, así como identificar las diferentes tipologías del *bullying*. En 2006 el Defensor del Pueblo realizó una réplica de su investigación, esta vez en colaboración con UNICEF, en la que se observó una disminución de la violencia escolar, aunque el problema seguía persistiendo.

Por su parte, Serrano e Iborra (2005) investigaron sobre la incidencia de la violencia escolar desde el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y determinaron la tipología de este tipo de maltrato: físico, emocional, económico, negligencia, abuso sexual y vandalismo. Lo más destacado de su estudio fue que el 83,6% de los agresores afirmaban haber sido víctimas previamente y que el 75% del alumnado había sido testigo de violencia escolar.

Ese mismo año, Piñuel y Oñate (2005a) publicaron el *Informe Cisneros VII,* realizado en la Comunidad de Madrid, en el seno del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI). Estos autores concluyeron, que el acoso escolar se producía en mayor medida entre el alumnado de Educación Primaria y que se producía una disminución considerable en los cursos de Bachillerato. Piñuel y Oñate (2006), un año más tarde, realizaron el *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*, ampliando la muestra a 14 comunidades autónomas. Entre sus hallazgos destacan que la mayor incidencia se produjo en Andalucía y que la tasa más alta de acoso se daba entre los niños menores de edad (últimos años de Educación Primaria y primeros de Educación Secundaria). A partir de estos informes se implementó la *Herramienta Cisneros AVE*, tratada más adelante. Toda esta experiencia en la investigación y en la implementación de protocolos preventivos e intervencionistas ante el acoso escolar, quedará impresa en la publicación *Como prevenir el acoso escolar. Implantación de protocolos anti-bullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada* (Piñuel y Cortijo, 2016). Ambos autores son expertos en los problemas de violencia y acoso en el ámbito educativo y presentan este

manual dirigido a la prevención del *bullying* en las aulas, describiendo, de una forma práctica, los pasos que se han de seguir por parte del centro educativo.

En el siguiente apartado se abordarán los programas de prevención del *bullying* en España considerados más trascendentes. Para ello, a modo de descripción general, se exponen los elementos más característicos de cada uno ellos por orden cronológico.

### 1.2.2. Programas para la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles

#### Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE) (Ortega, 1997)

El SAVE es el primer programa de prevención de la violencia escolar puesto en marcha en España. La investigación incluye una primera parte dedicada a explorar los problemas de la violencia en la escuela en educación primaria y secundaria, y una segunda en la que se plantea una propuesta de trabajo educativo de prevención de los casos de *bullying* con el objetivo de mejorar el clima de convivencia en el aula (Ortega, 1997). El proyecto está formado, a su vez, por tres programas que se pueden poner en práctica simultánea o individualmente: el programa para la gestión de la convivencia, el programa de trabajo cooperativo y el programa para la educación de sentimientos y valores.

Según Ortega y Del Rey (2001), para desarrollar este programa las instituciones educativas deben constituir un grupo de trabajo formado por cuatro docentes, un psicólogo o psico-orientador y un coordinador del equipo de trabajo SAVE, encargado de convocar cada dos semanas una reunión de coordinación.

Además, el programa se ejecuta en tres fases: sensibilización, puesta en marcha y evaluación.

El SAVE implica activamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

Programa de Tutorías entre Iguales (TEI) (Andrés González Bellido, año 2002)

Nace en el año 2022, de la mano de su creador Andrés González Bellido, orientador educativo y psicólogo en especialidad clínica y educativa, iniciando su proceso de implementación un año más tarde (González, 2022). Se trata de una "intervención sistemática sobre el clima de convivencia del centro educativo, encaminado a la creación de una cultura de la no-violencia, donde los alumnos son los elementos básicos de dinamización" (González, 2015, p. 21).

El TEI implica a toda la comunidad educativa y tiene un carácter preventivo e institucional. Para su implementación es necesaria su aprobación por parte del claustro de profesores y/o el consejo escolar. Además, está basado en la tutorización emocional entre iguales, siendo el respeto, la empatía y el compromiso los pilares básicos en los que se asienta.

Este programa puede desarrollarse en centros educativos de primaria, secundaria e incluso en centros de educación especial.

Plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI) (Generalitat Valenciana. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunitat Valenciana, 2004)

El PREVI es una iniciativa pionera a escala institucional que surge con el propósito de abordar la problemática de la convivencia escolar desde un enfoque holístico, ya que pretende que desde cada centro educativo se desarrolle un programa de convivencia escolar propio.

Según Ruiz (2008, p. 41), el espíritu de este Plan se estructura en cuatro pilares básicos: formación para la resolución pacífica de los conflictos; prevención del acoso entre compañeros; intervención frente el conflicto, protegiendo a la víctima; y reparación del daño infringido y atención adecuada del agresor/a.

Programa *Concienciar, Informar y Prevenir* (CIP) (Cerezo et ál., 2011)

El CIP tiene como fundamento fortalecer las buenas relaciones entre el alumnado. Para ello, aconseja la participación de la institución, el profesorado, los progenitores, el orientador y el alumnado (víctimas, agresores y testigos) en actividades prácticas de concienciación sobre las consecuencias del *bullying*. Para alcanzar este objetivo se analizan situaciones de acoso concretas que comprometan a toda la comunidad educativa en la evaluación de los resultados de la intervención (Cerezo y Sánchez, 2013).

Programa Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales (ConRed) (Del-Rey et ál., 2012)

ConRed se centra en la sensibilización de la comunidad educativa en torno al uso adecuado de las TIC y de los riesgos que su utilización conlleva. Está basado en la teoría del comportamiento social normativo, y persigue mejorar y reducir problemas como el *cyberbullying*, la dependencia a Internet y la desajustada percepción del control de la información en las redes sociales, para así potenciar el uso beneficioso de estas (Del-Rey et ál., 2012, p. 129).

ConRed tiene a toda la comunidad educativa como población objeto de intervención, manteniendo un cierto control sobre la información que fluye en las redes sociales.

Programa *Convivencia e Inteligencia Emocional* (CIE) (Carbonell et ál., 2014)

El programa CIE se centró en la mejora de la convivencia escolar del alumnado de primaria para, posteriormente, desarrollarse en el entorno de secundaria (Carbonell, 2017). Su línea principal de trabajo es el desarrollo de la inteligencia emocional para adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; regular las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, una mayor competencia emocional y automotivación; y adoptar una actitud positiva frente la vida (Carbonell et ál., 2014, p. 429).

El programa se dirige directamente a los implicados en una situación de *bullying*: en el caso de los agresores, a través de estrategias de control de la ira; y en el caso de las víctimas, con estrategias de defensa y afrontamiento. Con el resto del aula se trabajan las habilidades sociales, el autocontrol, la empatía, el autoconocimiento y la automotivación.

Cyberptogram 2.0 y Cybereduca Cooperativo 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014)

Cyberprogram 2.0 y Cybereduca Cooperativo 2.0, desarrollado en Guipuzkoa, está centrado en el acoso y el ciberacoso, y tiene cuatro objetivos principales: reflexionar sobre el *bullying* y el *ciberbullying*; concienciar sobre las consecuencias que ocasiona en las personas implicadas; aprender a prevenir estas situaciones; y fomentar los factores emocionales y sociales que pueden inhibir este comportamiento violento.

Para conseguir estos objetivos se desarrollan 25 actividades distribuidas en tres módulos que finalizan con el videojuego Cybereduca Cooperativo 2.0, que se aplica una hora a la semana a lo largo del curso escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016).

Programa de Prevención del acoso y la violencia escolar (AVE) (Piñuel y Oñate, 2006)

Este libro fue el primer manual español que mostraba de forma práctica cómo un centro escolar debía acometer, paso a paso, la prevención del *bullying* en las aulas. Además, explicaba las fases y las actuaciones de los programas de prevención y detallaba las herramientas para evaluar psicométricamente el problema del acoso escolar desde sus etapas iniciales a través de autoinformes de fácil y sencilla aplicación que evaluaban al alumnado de entre segundo de primaria y segundo de bachiller. El programa persigue evaluar el acoso tanto a nivel psicológico (hostigamiento, manipulación, bloqueo, exclusión social y coacción) cómo físico (agresiones, intimidación y amenazas), a través de la obtención de una valoración de los factores de riesgo más habituales que reflejan los menores que son acosados.

Plan estratégico de convivencia escolar del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017)

Aborda el *bullying* a partir de la creación de un *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*, "procurando una eficaz coordinación institucional entre todas aquellas administraciones con competencias en este ámbito" (p. 11). El plan prevé que las comunidades autónomas desarrollen las normativas adecuadas que faciliten a los centros educativos la creación de los planes de convivencia, adaptados a sus genuinas formas de organización y funcionamiento.

Programa de prevención de *bullying* y *cyberbullying* (Prev@cib) (Ortega-Barón et ál., 2019)

Este programa se enmarca en el Proyecto de Investigación ACIF/2014/110 sobre "Prevención del acoso en adolescentes a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación: Programa Prev@cib", subvencionado por la Generalitat Valenciana.

Ortega-Barón et ál. (2019) desarrollan un trabajo para evaluar la efectividad del programa para el *bullying* y el *ciberbullying* Prev@cib.

El plan está enfocado al alumnado y desarrolla formación para capacitar al profesorado para su implementación, ya que ofrece recursos y estrategias que les capacitan para abordar y prevenir el *bullying* y el *ciberbullying* (Ortega-Barón (2018).

Se estructura en tres módulos (información, concienciación e implicación y compromiso), con diez sesiones de una hora de duración.

## 2. OBJETIVOS

- El objetivo de esta investigación es analizar los principales programas de prevención del bullying que se han desarrollado en España en los últimos años, e identificar cuáles son los aspectos que se considera que se deben de tratar en los programas para prevenir ese tipo de violencia. Para ello se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

– ¿Qué conceptos integran los programas de prevención de bullying?

– ¿Qué actuaciones se recomiendan para prevenir el bullying? ¿A quiénes afectan?

– ¿Se identifica un núcleo de elementos comunes en todos ellos?

## 3. METODOLOGÍA

Para realizar la investigación, se ha efectuado un análisis de contenido cuantitativo de una muestra de los principales programas de prevención del *bullying* elaborados en España. Se ha partido del manual *Olweus Bullying Prevention Progran (OBPP),* por ser, la publicación y su autor, la referencia principal en este ámbito de estudio. Este programa ha sido analizado detalladamente para extraer de él un guion que recoge cuales son las líneas básicas que hay que abarcar en un programa de prevención del *bullying*.

Paralelamente, se recopilaron los programas de prevención que se han elaborado en España en los últimos 25 años, seleccionando, entre ellos, nueve para el análisis (Tabla 1). Los criterios que se siguieron para realizar la selección fueron la relevancia del programa y las posibilidades de acceso a su texto íntegro.

***TABLA 1.*** *Programas de prevención del bullying analizados*

| | Programa | Autor | Año |
|---|---|---|---|
| 1 | El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) | Ortega Ruiz, R. | 1997 |
| 2 | Programa TEI "Tutoría entre iguales" | González Belido, A. | 2002 |
| 3 | Plan PREVI (Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana -CCVV) | Observatorio para la Convivencia Escolar en la CCVV | 2004 |
| 4 | Programa de Prevención del acoso y la violencia escolar (AVE) | Piñuel y Zabala, I. y Oñate Cantero, A. | 2006 |
| 5 | Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir | Cerezo Ramírez, F. y Sánchez Lacasa, C. | 2011 |
| 6 | Programa ConRed (Conocer, construir, convivir en Internet y las redes sociales) | Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. | 2012 |
| 7 | Cyberprogram 2.0 | Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. | 2014 |
| 8 | Programa Convivencia e Inteligencia Emocional (CIE) | Carbonell Bernal, N. | 2017 |
| 9 | Programa Prev@cib | Ortega-Barón, J., Vuelga, S., Cava, M.J., Ayllón, E. y Martínez-Ferrer, B. | 2019 |

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se ha realizado un análisis de contenido de los nueve programas de prevención del *bullying.* Primero se ha analizado la información contenida en los documentos y se ha transformado el guion inicial en un sistema de indicadores relativos a las principales dimensiones que se han identificado; y después se han revisado nuevamente los programas con el sistema de indicadores buscando capturar y transponer los elementos que los conforman.

## 4. RESULTADOS

Los planes de prevención del *bullying* analizados se han elaborado en dos etapas: en una primera etapa, entre 1997 y 2006, se realizaron cuatro de los planes y, en una segunda etapa, entre 2011 y 2019, se llevaron a cabo cinco de los programas.

En cuanto a su autoría, el plan PREVI es el único que está diseñado desde la administración autonómica de la Comunidad Valenciana; los demás, son propuestas de expertos que parten, o bien de investigaciones realizadas en departamentos universitarios, o bien de expertos que hacen propuestas de proyectos de prevención.

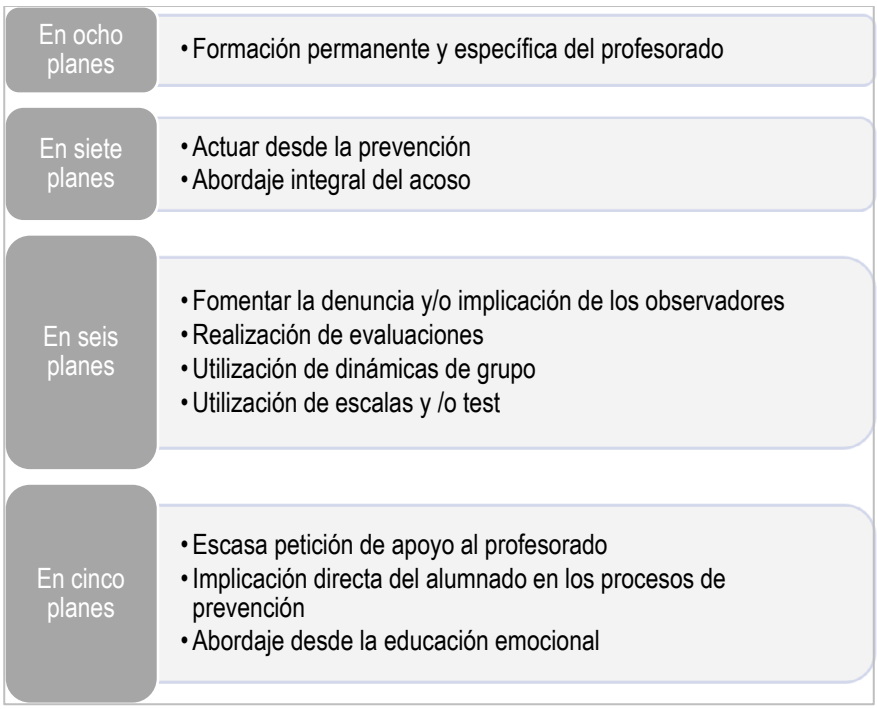
En los programas de prevención se han identificado 44 indicadores que abarcan al ámbito escolar, familiar y social. Estos indicadores se clasificaron, en función del aspecto que tratan, en siete categorías: 2 indicadores en la misión del programa, 5 en la detección de problemas, 9 en áreas de actuación, 12 en acciones, 8 en método o formas de actuación, 5 en técnicas utilizadas en los programas y 3 relativas a otros aspectos. Como se observa en la tabla 2, las acciones son la categoría en la que más indicadores se han identificado, mientras que en la detección de problemas o en las técnicas a usar se han localizado bastante menos indicadores. Además, el ámbito al que se circunscriben la mayoría de los indicadores es al escolar.

***TABLA 2**. Categorización de los indicadores de los programas de prevención de bullying.*

| Categorías | | Indicadores |
|---|---|---|
| Misión | | Abordaje Integral del acoso<br>Actuación contra el ciberbullying |
| Detección de problemas | | Identificar la violencia entre iguales en el aula y otras zonas de ocio (comedor, patio, etc.)<br>Mayor índice de acoso en Educación Primaria<br>Mayor nivel de acoso entre alumnado de la misma edad<br>Escasa petición de apoyo al profesorado<br>Estrecha relación entre bullying y ciberbullying |
| Áreas de actuación | En qué actor | Intervención directa sobre la víctima<br>Intervención directa sobre el/la agresor/a<br>Fomentar la denuncia y/o implicación de los observadores<br>Implicación directa del alumnado en los procesos de prevención |
| | En qué etapa escolar | El programa se aplica solo en Educación Primaria<br>El programa se aplica solo en Educación Secundaria<br>El programa se aplica en Educación Primaria y Secundaria |
| | En qué cuestión | Mejora las relaciones interpersonales en el centro<br>Poner el acento en la ciberseguridad |
| Acciones | De formación | Formación permanente y específica del profesorado<br>Autoformación de los docentes<br>Propuesta de formación para los familiares<br>Abordaje desde la educación emocional<br>Consejos para mejorar la salud emocional del profesorado |
| | Para promover valores | Respetar las diferencias sociales, culturales y de sexo<br>Promover la convivencia democrática, pacífica y ética<br>Mejorar el clima de convivencia<br>Incluir perspectiva de género |
| | Para fomentar capacidades | Desarrollar en el alumnado la construcción de actitudes positivas hacia una convivencia de calidad y productiva<br>Potenciar la empatía<br>Potenciar la autoestima |
| Método de actuación | | Actuar desde la Prevención<br>Actuar desde la Prevención en Educación Primaria<br>Fomentar Planes de Convivencia a nivel de centro<br>Campañas de sensibilización sobre el acoso en la sociedad<br>Colaboración con otras administraciones (p.e. Justicia)<br>Existencia de un coordinador de bienestar y protección en los centros educativos (como recoge la Ley de Protección a la Infancia)<br>Incluir en el currículum escolar la prevención del riesgo de bullying en internet y las redes sociales<br>Utilización de protocolos de actuación institucionalizados |
| Técnicas utilizadas | | Utilización de dinámicas de grupo<br>Uso de aula virtual<br>Realización de evaluaciones<br>Utilización de aspectos sociométricos del grupo<br>Utilización de escalas y /o test |
| Otros aspectos externos al plan | | Programa Institucional<br>Posibilidad de difusión y aplicación en otros centros<br>Programa premiado |

En cuanto a las frecuencias, se han detectado 137 apariciones de los indicadores en los programas de prevención estudiados. Analizando estas frecuencias, de los 44 indicadores definidos hay un conjunto que están más presentes en los textos. En concreto, hay un indicador que está en ocho de los nueve planes analizados (formación permanente y específica del profesorado), un grupo de dos indicadores (actuar desde la prevención y abordaje integral del acoso) que está en siete textos, un grupo de cuatro indicadores (fomentar la denuncia y/o implicación de los observadores, realización de evaluaciones, utilización de dinámicas de grupo y utilización de escalas y /o test) que se han identificado en seis planes y un grupo de tres indicadores (escasa petición de apoyo al profesorado, implicación directa del alumnado en los procesos de prevención y abordaje desde la educación emocional) que se encontraron en cinco planes (Figura 1).

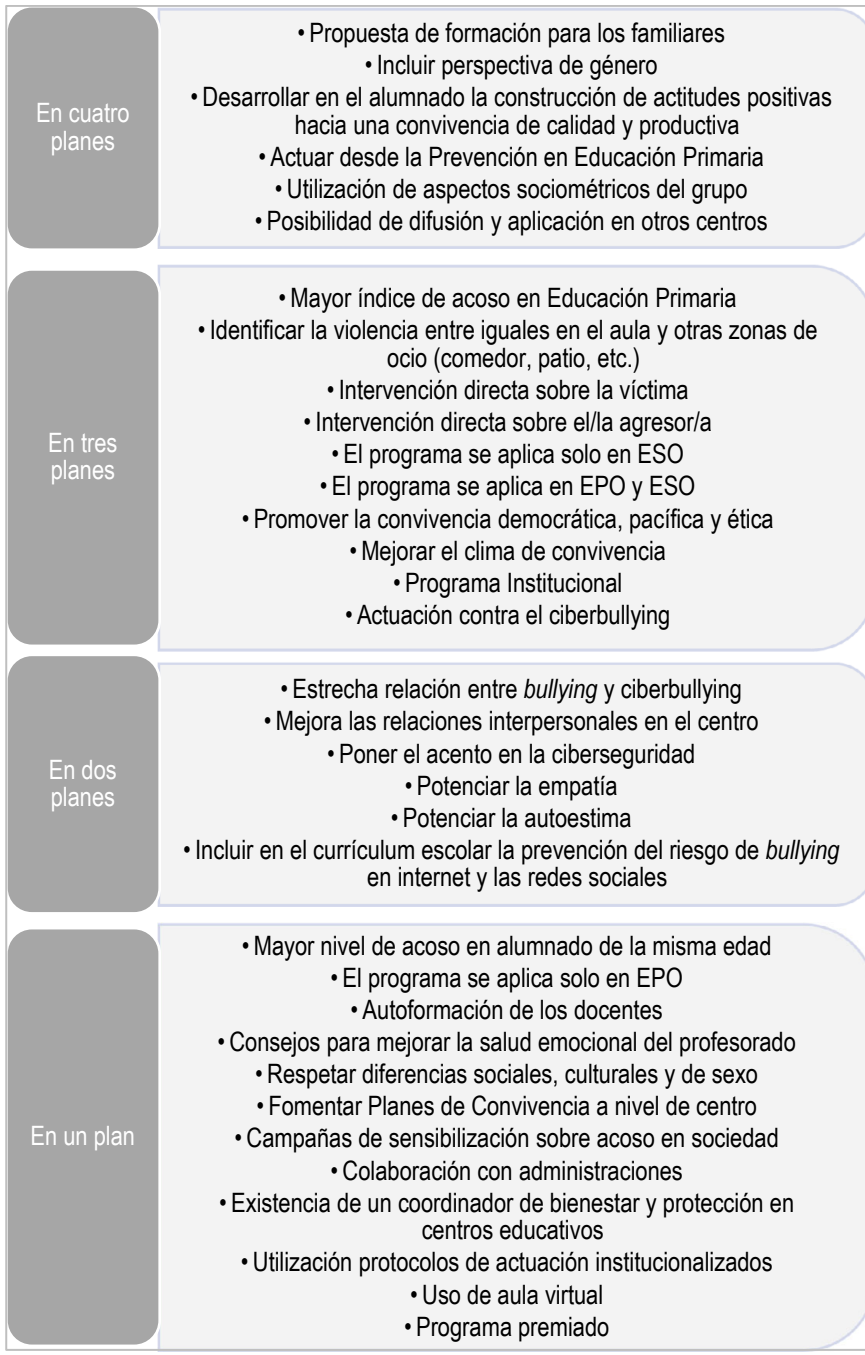
**FIGURA 1.** *Núcleo de indicadores más habituales.*




Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, hay otro conjunto de indicadores que están menos presentes en los programas (Figura 2). Hay un grupo de seis indicadores (p. ej. incluir la perspectiva de género) que está en cuatro planes, un grupo de diez indicadores (p. ej.: intervención directa sobre la víctima; intervención directa sobre el/la agresor/a; promover la convivencia democrática, pacífica y ética; y mejorar el clima de convivencia) que está en tres planes, un grupo de seis indicadores (p. ej.: mejora de las relaciones interpersonales en el centro y potenciar la empatía) que se detectan en dos planes y un grupo de 12 indicadores que está presente en solo uno de los planes (p. ej.: fomentar Planes de Convivencia a nivel de centro; campañas de sensibilización sobre acoso en sociedad y respetar diferencias sociales, culturales y de sexo).

**FIGURA 2.** *Indicadores menos habituales.*

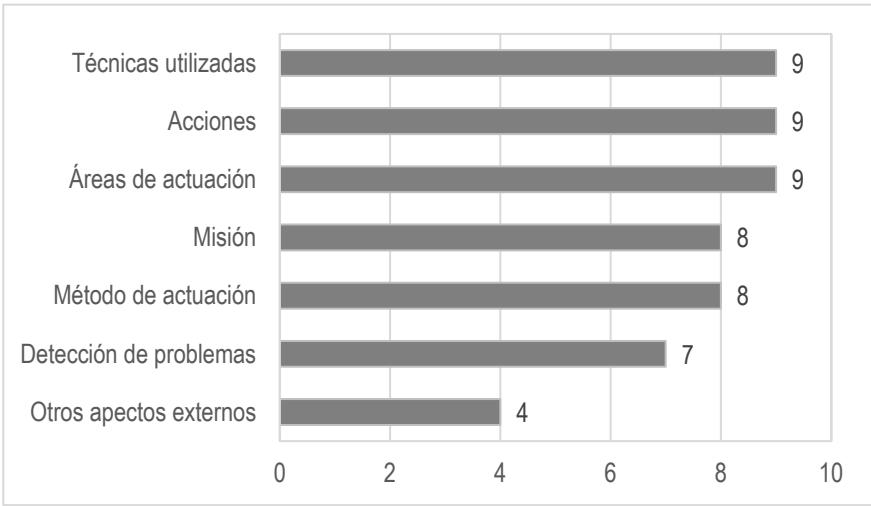



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta las categorías en función del aspecto que tratan los indicadores (Figura 3), se observa que todos los programas de prevención abordan alguna técnica, acción y área sobre las que se dice que hay que actuar para prevenir el *bullying*; sin embargo, no todas las subcategorías de esas categorías se tratan en todos los planes. En concreto, hay que señalar que, en las subcategorías definidas en las áreas de actuación, la subcategoría "en qué actor" está presente en los nueve planes, la subcategoría "en qué etapa escolar" está presente en siete de los planes y la subcategoría "en qué cuestión" se recoge en cuatro de los planes; y, en las subcategorías definidas en las acciones, la subcategoría "de formación" está presente en todos los planes, la subcategoría "para promover valores" está presente en siete de los planes y la subcategoría "para fomentar capacidades" se trata en seis de los planes.

Además, son siete los planes en los que se incluyen indicadores relativos a la detección de señales de los problemas que llevan al *bullying*.

**FIGURA 3.** *Frecuencias de las categorías de indicadores*

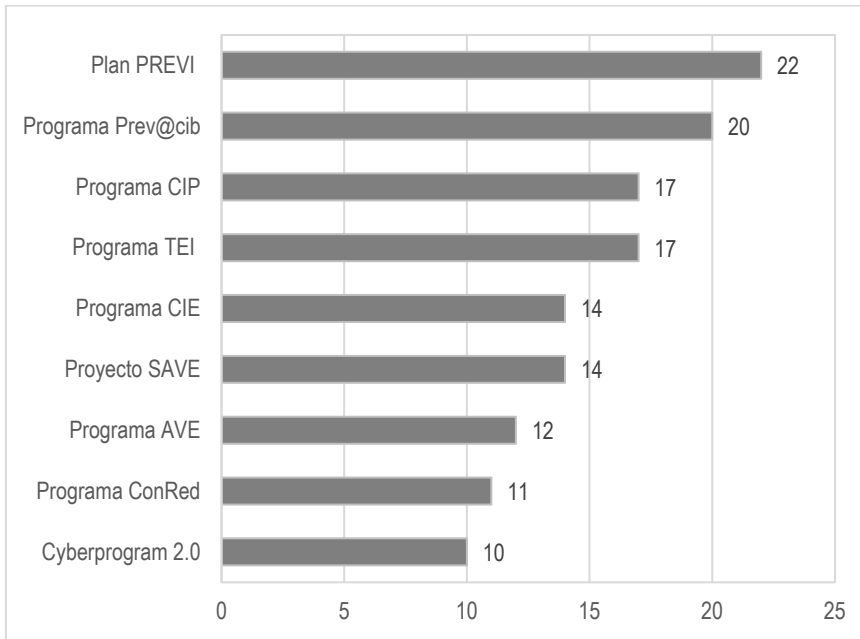



Fuente: Elaboración propia.

Si se analiza el número de indicadores que se han localizado en cada programa, el plan en el que se ha identificado un mayor registro es en el

Plan PREVI con 22 indicadores y en el Programa Prev@cib con 20 (lo que representa que están presentes el 50% y el 45.5% respectivamente de los definidos en la investigación); y en el que menos indicadores se han registrado es en Cyberprogram 2.0 (con el 22.7%) (Figura 4).

**FIGURA 4.** *Ranking de programas con más indicadores.*




Fuente: Elaboración propia.

El listado detallado de los indicadores que se han localizado en cada programa se recoge en la tabla 3. El proyecto SAVE tiene 14 indicadores que corresponden: uno a misión, uno a detección de problemas, cuatro a áreas de actuación, cinco a acciones, uno a método de actuación y dos a técnicas utilizadas; no se ha registrado ningún indicador de la categoría de otros aspectos externos al plan. El programa TEI incluye 17 indicadores que corresponden: uno a misión, cuatro a detección de problemas, dos a áreas de actuación, cuatro a acciones, uno a método de actuación, dos a técnicas utilizadas y tres a la categoría de otros aspectos externos al plan. El PREVI tiene 22 indicadores que corresponden: uno a misión, uno a detección de problemas, tres a áreas de actuación, seis a

acciones, seis a método de actuación, tres a técnicas utilizadas y dos a la categoría otros aspectos externos al plan. El programa AVE tiene 12 indicadores que corresponden: uno a misión, dos a áreas de actuación, dos a acciones, dos a método de actuación, tres a técnicas utilizadas, dos a la categoría otros aspectos externos al plan y no se registra ninguno en la categoría detección de problemas. El programa CIP tiene 17 indicadores que corresponden: uno a misión, uno a detección de problemas, cinco a áreas de actuación, cuatro a acciones, dos a método de actuación y cuatro a técnicas utilizadas; no hay ninguno en la categoría otros aspectos externos al plan. El programa ConRed tiene 11 indicadores que corresponden: dos a misión, uno a detección de problemas, tres a áreas de actuación, tres a acciones, uno a método de actuación y uno a técnicas utilizadas; no hay ninguno en la categoría otros aspectos externos al plan. El Cyberprogram 2.0 tiene 10 indicadores que corresponden: uno a misión, dos a áreas de actuación, tres a acciones, dos a método de actuación, dos a técnicas utilizadas y no se registra ninguno en la categoría detección de problemas ni en otros aspectos externos. El programa CIE tiene 14 indicadores que corresponden: dos a detección de problemas, dos a áreas de actuación, cinco a acciones, cuatro a técnicas utilizadas, uno a la categoría otros aspectos externos al plan y no se registra ninguno en misión y método de actuación. Y, por último, el Prev@cib tiene 20 indicadores que corresponden: dos a misión, dos a detección de problemas, cinco a áreas de actuación, seis a acciones, tres a método de actuación, dos a técnicas y no se registra ninguno en la categoría otros aspectos externos.

***TABLA 3.*** *Indicadores existentes en los programas de prevención de bullying.*

| . | Indicadores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Misión | Abordaje Integral del acoso | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ |
| | Actuación contra el ciberbullying | | | | | | ■ | ■ | | ■ |
| Detección de problemas | Identificar violencia entre iguales | | ■ | ■ | | | | | ■ | |
| | Mayor índice acoso en EPO | | ■ | | | | | | | |
| | Mayor acoso alumnado misma edad | | ■ | | | | | | | |
| | Escasa petición de apoyo a profesorado | ■ | ■ | | | ■ | | | ■ | ■ |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Estrecha relación bullying-ciberbullying | | | | | | ■ | | | ■ |
| Áreas de actuación | Intervención directa sobre víctima | ■ | | ■ | | ■ | | | | |
| | Intervención directa sobre agresor/a | ■ | | | | ■ | | | | ■ |
| | Fomentar la denuncia de observadores | | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| | Implicación directa alumnado en prevención | ■ | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ |
| | El programa se aplica solo en EPO | | | | | ■ | | | | |
| | El programa se aplica solo en ESO | | | | | | ■ | | ■ | ■ |
| | El programa se aplica en EPO y ESO | | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| | Mejora relaciones interpersonales en centro | ■ | | | | | | ■ | | |
| | Poner el acento en la ciberseguridad | | | | | | ■ | | | ■ |
| Acciones | Form. permanente-específica profesorado | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| | Autoformación de los docentes | ■ | | | | | | | | |
| | Propuesta de formación para familiares | | | ■ | | | ■ | | ■ | ■ |
| | Abordaje desde la educación emocional | ■ | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | |
| | Consejos para salud emocional profesorado | | | ■ | | | | | | |
| | Respeto dif. sociales, culturales y sexo | | | | | ■ | | | | |
| | Promover conv. democrática, pacífica, ética | ■ | ■ | ■ | | | | | | |
| | Mejorar el clima de convivencia | ■ | ■ | | | ■ | | | | |
| | Incluir perspectiva de género | | | ■ | | | | ■ | ■ | ■ |
| | Desarrollar alumnado convivencia calidad | | | ■ | ■ | | | ■ | | ■ |
| | Potenciar empatía | | | | | | ■ | | | ■ |
| | Potenciar autoestima | | | | | | | | ■ | ■ |
| Método de actuación | Actuar desde la Prevención | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ |
| | Actuar desde la Prevención en EPO | | | | ■ | ■ | | ■ | | ■ |
| | Fomentar Planes de Convivencia en centro | | | ■ | | | | | | |
| | Campañas sensibilización acoso en sociedad | | | ■ | | | | | | |
| | Colaboración con otras administraciones | | | ■ | | | | | | |
| | Existencia coordinador bienestar y protección | | | ■ | | | | | | |
| | Incluir prevención en internet y RRSS | | | | | | ■ | | | ■ |
| | Utilización protocolos actuación | | | ■ | | | | | | |
| Técnicas | Utilización de dinámicas de grupo | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | |
| | Uso de aula virtual | | | | | | | | ■ | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Realización de evaluaciones | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | |
| | Utilización aspectos sociométricos del grupo | | | | ■ | ■ | | | ■ | ■ |
| | Utilización de escalas y /o test | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ |
| Otros | Programa Institucional | | ■ | ■ | ■ | | | | | |
| | Difusión y aplicación en otros centros | | ■ | ■ | ■ | | | | ■ | |
| | Programa premiado | | ■ | | | | | | | |

Nota: 1=SAVE; 2=TEI; 3=PREVI; 4=AVE; 5=CIP; 6=ConRed; 7= Cyberprogram 2.0; 8=CIE; 9= Prev@cib.

## 5. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido analizar comparativamente los principales programas de prevención del *bullying* que se han desarrollado en España. En cuanto a esta problemática, así como su expresión a través del uso de tecnologías informáticas o *ciberbullying*, hemos podido comprobar que existen numerosos estudios, investigaciones y propuestas de prevención y actuación. No así, en cuanto a propuestas comparativas y/o explicativas sobre los programas existentes en nuestro país; la bibliografía es muy reducida, y no hemos encontrado una investigación similar a la nuestra. Sin embargo, si existe un texto donde se realice una comparación entre diferentes programas de atención al acoso escolar, la podemos encontrar en Beltrán y Herrera (2016), con la comparativa del programa de Olweus y el SAVE. Estos autores, a través de un análisis documental de ambos programas, concluyen que el estudio resultará de gran utilidad para consolidar y reformar las políticas públicas que regulan el acoso y la violencia escolar, "puesto que constituye un insumo para que sus normas se apoyen en los resultados que derivan de investigaciones realizadas en los contextos humanos reales donde tienen lugar las conductas reguladas" (p. 37).

Esta investigación es tan solo un punto de partida porque la labor preventiva de esta cuestión requiere de un estudio profundo y reflexivo sobre los diferentes programas aplicados en nuestro entorno. La incidencia de la violencia entre iguales no decrece. De hecho,

observamos un incremento sensible en nuestros centros educativos; lo que requiere de un mayor esfuerzo, revisión y reflexión en torno a los instrumentos y herramientas que estamos utilizando para su erradicación. Es, por tanto, necesario unificar criterios para favorecer la disminución y/o desaceleración de este fenómeno tan perjudicial para el desarrollo emocional y físico de los menores, incluyendo actuaciones dirigidas al respeto de las diferencias sociales y culturales, así como una mayor implicación de toda la sociedad.

## 6. CONCLUSIONES

En esta investigación se han definido 44 indicadores de los programas de prevención del *bullying* que se han clasificado en siete temáticas según los aspectos que abordan: misión, detección de problemas, áreas de actuación, acciones, método de actuación, técnicas y otros aspectos externos al plan. La categoría de acciones es la que reúne más indicadores, 12 en concreto; y el ámbito escolar es el que concentra casi todos los indicadores.

La frecuencia total de presencia de los indicadores en los programas ha sido 137. No hay ningún indicador que se haya registrado en todos los programas, pero sí hay un núcleo de ellos que está más presente: la "formación permanente y específica del profesorado", la "actuación desde la prevención" y el "abordaje integral del acoso". Asimismo, se ha detectado que algún indicador tan relevante de acciones que se pueden considerar básicas como "respetar las diferencias sociales, culturales y de sexo" solo se ha localizado en uno de los textos. Además, en el nivel jerárquico superior de las categorías, está presente en todos los planes la categoría de "técnicas, acciones y áreas sobre las que se piensa que hay que actuar", aunque en dos de los planes no se ha identificado ningún indicador relativo a la detección del problema. El plan PREVI, que es en el que más indicadores se han registrado y que abarca todas las áreas, se perfila como el más completo de los que se han analizado.

En consecuencia, los programas analizados precisan abordar con suficiente desarrollo todas las partes que componen un plan, así como tener una mayor concreción de su contenido.

La violencia y el acoso escolar deben ser medidas a través de los garantes sobre la seguridad de nuestros menores, como las instituciones públicas educativas, el profesorado y el personal educativo integrado en el centro escolar, así como por los padres. Los centros educativos disponen de los recursos necesarios para proteger y ofrecer un espacio seguro que favorezca el desarrollo de sus miembros, maximizando las oportunidades de aprendizaje adecuado. Adoptar un modelo de aprendizaje basado en la falta de respeto y la trivialidad sobre el acoso escolar no debe formar parte del mensaje que reciban nuestros escolares. Fomentar el uso y aplicación de programas de prevención y actuación sobre este fenómeno, dentro del entorno educativo y de manera inclusiva en los programas de formación curriculares del alumnado, facilitará la provisión de habilidades, conocimientos y, en definitiva, de una nueva mentalidad frente a un conflicto.

Asimismo, creemos que en este tema es fundamental educar en la igualdad, con lo que sería recomendable establecer en todos los programas de prevención acciones que condujeran a esa paridad, como, por ejemplo, la acción de inculcar el respeto a las diferencias sociales, culturales y de sexo.

## 7. REFERENCIAS


Avilés, J. M. (2006). Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela. Amarú Ediciones.

Beltrán, Y. y Herrera, L. J. (2016). Análisis comparativo del Programa de Prevención del Hostigamiento Escolar Olweus y del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar. Revista de Pedagogía, 37(101). 13-40. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65950543002

Bullying Sin Fronteras (2021). Primer estudio sobre las consecuencias a largo plazo del bullying en los jóvenes. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com

Carbonell, N. (2017). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de un programa de Aula Virtual como prevención del bullying en alumnos de

Educación Secundaria Obligatoria. Digitum: Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia.
https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/53477

Carbonell, N., Sánchez, S. y Cerezo, F. (2014). Estimulación de la inteligencia emocional como prevención del fenómeno "bullying" en alumnos víctimas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 6(1), 427-430. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.762

Cerezo, F., Calvo, A. y Sánchez, C. (2011). El programa CIP para la intervención específica en bullying. Pirámide.

Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. Apuntes de psicología, 31(2), 173-181

Defensor del Pueblo (1999). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria (Nuevo estudio y actualización del informe 1999). Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Defensor del Pueblo (2006). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en Madrid. Publicaciones del Defensor del Pueblo.

Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. Revista Científica de Educomunicación, 20(39), 129-138.

Domínguez, F. y Manzano, M. C. (2011). Las manifestaciones del Bullying en adolescentes. Uaricha Revista de Psicología, 8(17), 19-33. https://www.academia.edu/11260125/Manifestaciones_del_Bullying_en_adolescentes

Flores, J. y Casal, M. (2008). Ciberbullying. Guía rápida para la prevención del acoso por medio de las nuevas tecnologías. Ararteko http://www.pantallasamigas. net/proteccion-infancia-consejos-articulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm.

Fundación ANAR (2018). III Estudio sobre acoso escolar y ciberbullying según los afectados. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5286

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Cyberprogram 2.0: Programa de intervención para prevenir y reducir el ciberbullying. Ediciones Pirámide.

Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). Cybereduca Cooperativo 2.0. Juego para la Prevención del Bullying y Cyberbullying. http://www.cybereduca.com

Generalitat Valenciana. Observatorio para la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana. (2004). Plan PREVI. Plan de Prevención de la violencia y promoción de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad

Valenciana. https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia

González, A. (2015). Programa TEI "Tutoría entre iguales". Innovación Educativa, 25, 17-32.

González, A. (2022, 1 de marzo). Programa TEI. https://www.programatei.com

Granero Andújar, A. y Manzano León, A. (2017). Posibilidades del programa KiVa para hacer frente al bullying homofóbico y transfóbico. Revista Complutense de Educación, 29(4), 943-958. https://doi.org/10.5209/RCED.54346

Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying and cyberbullying in adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(23), 4837. http://doi.org/10.3390/ijerph16234837

Mendoza, B. (2012). Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar. En B. Mendoza (Ed.), Bullying, los múltiples rostros del acoso escolar: estrategias para identificar, detener y cambiar la agresividad y la violencia a través de competencias (pp. 125-138). PAX.

Ministerio de Educación y Cultura. (2017). Plan estratégico de convivencia escolar. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-convivencia-escolar/espana-politica-educativa-convivencia-escolar/21878

Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. Psychology, health and medicine, 22, 240-253. http://doi.org/10.1080/13548 506.2017.1279740

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 411-448). Erlbaum.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. Blackwell Phishing.

Olweus, D. (2001) Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.

Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Morata.

Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. Annual review of clinical psychology, 9, 751-780. http://doi.org/10.1146/annurev-clinp- sy-050212-185516

Olweus, D. y Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry, 80, 124- 134. http://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x

Olweus, D. y Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.). Handbook of bullying in schools: An international perspective (pp. 337-401). Routledge.

Olweus, D. y Braivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of the well-being. En B. A. Asher, F. Casas, I. Frones y J. E. Korbin (Eds.), Handbook of child wel. being (pp. 2593-2616). Heidelberg: Springer.

Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. Revista de Educación, 313, 143-158. http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre313/re3130700461.pdf?documentId=0901e72b81272c0f

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). Revista de Educación, 324, 253-270.

Ortega-Barón, J. (2018). Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Programa Prev@cib (tesis doctoral). Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(4). https://doi.org/10.3390/ijerph16040527

Palop, M. (2017). El Ciberbullying y la Violencia de Género. Aequalitas: Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 40, 27-32.

Piñuel, I. y Cortijo, O. (2016). Cómo prevenir el acoso escolar. Implantación de protocolos anti-bullying en los centros escolares: una visión práctica y aplicada. Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/informe%20cisneros%20VII.pdf

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). AVE Acoso y Violencia Escolar. Manual. Ediciones TEA.

Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). Informe Cisneros X. Acoso y violencia escolar en España. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/acoso-escolar_cisneros.pdf

Ruiz-Cerdá, M. (2008). Programa PREVI. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, 313, 41-43. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1595

Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. Educación XXI, 18(1), 345-368. https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12384

Ruiz-Narezo, M., Santibáñez, R. y Laespada, T. (2019). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores, la implicación en ciclos de violencia. Bordon. Revista de Pedagogía, 72(1), 117-132.

Salmivalli, C. y Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. International Journal of Conflict and Violence, 6(2), 294-302. http://doi.org/10.4119/UNIBI/ijcv.247

Save the Children (2016). Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia. https://www.savethechildren.es/donde/espana/violencia-contra-la-infancia/acoso-escolar-bullying

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Informe entre compañeros en la escuela. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrate, R. (2007). Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas. Bullying acoso escolar. Laberinto.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. School psychology review, 33(4), 547.

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. Criminal Behaviour and Mental Health, 2(2)1, 80-89. http://doi.org/10.1002/cbm.808

UNESCO (2018). School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=7936

Vieira, M., Fernández García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds), Bullying: An international perspective. David Fulton.

Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. Archives of Disease in Childhood, 100, 879-885.

# LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS: UN ESTUDIO DE CASO

OLGA SEGOVIA-PULIDO
*Universidad politécnica de Madrid*

RODRIGO PARDO
*Universidad Politécnica de Madrid*

JOSÉ HERNÁNDEZ-ORTEGA
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, han sido varias las investigaciones que acreditan la importancia y relación que deben darse entre los aprendizajes que adquiere el alumno en el ámbito universitario y la práctica profesional que tendrá que desempeñar una vez finalizados los estudios (Petriwskyj, 2014; Trede y McEwen, 2015). La tecnología educativa se adecúa a un contexto evolutivo que evoluciona paralelamente al de la sociedad, sus individuos y, por ende, al de los futuros docentes que deben proporcionar una educación óptima a su alumnado (Castañeda et al., 2020).

Debemos tener en cuenta que la formación inicial del profesorado debe dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para poder desarrollar con calidad su futura labor docente (Hortigüela et al., 2016). Las competencias profesionales del docente deben comprender un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se integren en el desarrollo profesional y se apliquen de manera ordenada en un contexto cambiante y al que el alumnado debe adaptarse constantemente (Cañadas et al., 2019). Dichas competencias profesionales se relacionan con el contenido, la forma de enseñar, el uso de las tecnologías, el tipo de aprendizaje que se obtiene, la organización del alumnado y las

emociones implicadas entre otras (Levi-Orta y Ramos-Méndez, 2013; Moya y Hernández-Ortega, 2020; Sanz, 2010; Zabala y Arnau, 2014).

La tecnología educativa se adecúa a un contexto evolutivo que evoluciona paralelamente al de la sociedad, sus individuos y, en consecuencia, al de los futuros docentes que deben proporcionar una educación óptima a su alumnado (Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2020; Castañeda et al., 2020). Aunque la introducción de las TIC en el aula depende de varias cuestiones (organizativas, legislativas y económicas), principalmente depende de la concepción que tiene el propio docente, así como de su competencia digital (INTEF, 2017; Vuorikari et al., 2022).

El área de Educación Física (en adelante, EF) presenta un panorama parecido al educativo en general. Existe una ineficacia entre la presencia de las TIC y la mejora de resultados académicos (Segovia-Pulido y Hernández-Ortega, 2021; Barrera-Osorio y Linden, 2009; Unesco, 2016) debido, entre otros motivos, a una capacitación que tienen los docentes respecto a las TIC centrada en su componente tecnológico e instrumental que en las propuestas educativas y metodológicas.

Las TIC son utilizadas como herramienta para desarrollar las competencias esenciales, por lo que es primordial que los docentes reciban una alfabetización y capacitación digital que les cualifique para aplicar cualquier recurso didáctico mediado por tecnología en aras de un aprendizaje significativo y duradero (Rovira-Collado et al., 2019).

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el docente es que no se aplica la innovación tecnológica metodológica al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino a la búsqueda, preparación y presentación de la información (Ornellas et al., 2015). Es por ello por lo que se redefine el rol del docente adquiriendo un papel que va más allá del de transmisor de conocimientos.

Por esta cuestión, la formación del docente en el uso y aplicación de las TIC se ha convertido en la pieza clave para su inclusión en las nuevas metodologías didácticas y herramientas ya que se adaptan, manipulan y desarrollan el máximo potencial de los alumnos (Marín et al., 2014; Moreno et al., 2020; Sánchez et al., 2013).

## 2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁMBITO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La sociedad moderna precisa que el sistema educativo promueva de manera continua la formación y preparación de los docentes en el campo científico, técnico y metodológico. Además, debe fomentar las competencias que se manifiestan a través del desempeño profesional eficaz en la solución de los problemas de su profesión (Forgas, 2003).

La formación docente es una herramienta fundamental para lograr un mejor desarrollo de las prácticas educativas que se fomenta en base a los programas de especialización que ofrecen las instituciones de educación superior, con la finalidad de alcanzar el perfil ideal de docente y que en su desempeño profesional demuestre las competencias (Martínez et al., 2017).

La formación del profesorado es un factor relevante en el análisis del éxito educativo. Numerosos autores como García-Martínez (2016) han señalado la labor docente como el factor que más incide en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, las prácticas docentes que tengan en cuenta las características, potencialidades y limitaciones del alumnado al que van dirigidas, serán garantía de mejora y calidad educativa.

Dicha formación es responsabilidad de las instituciones. El Máster no llegaría a implantarse hasta el curso 2009-2010, después del proceso de verificación y aprobación por la ANECA. Con anterioridad se habían descartado propuestas intermedias (Curso de Cualificación Pedagógica, Título de Especialización Didáctica), asociadas a las Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y más tarde, en el 2002, a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (Hernández y Pardo, 2022; Santos y Lorenzo, 2015).

La convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho que desde la Unión Europea se realicen propuestas que afectan a este proceso formativo duradero y complejo. Con vistas a conseguir que todos los docentes de cada uno de los países de esta unión posean unas competencias y formación similares, se han confeccionado una serie de

medidas que contribuyan a su mejora. Estas medidas se identifican con la instauración de las competencias básicas en los currículos educativos, la promoción de innovaciones metodológicas, tales como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de las TIC; o los sucesivos intentos de implantar modelos de liderazgo efectivos en los centros escolares como modo de lograr la mejora escolar en los últimos años (García-Martínez et al., 2017).

Los profesores de EF, al terminar su formación académica, deben contar con una sólida base epistemológica que les permita establecer la relación entre la teoría y la práctica. La formación inicial de los graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte puede orientarse a distintos campos profesionales (docencia, entrenamiento, gestión deportiva y actividades recreativas y de tiempo libre). Durante los estudios, se facilita la experimentación práctica, la adquisición de fundamentos teóricos, la vivencia de experiencias de iniciación deportiva, de mantenimiento físico y de rendimiento deportivo. Se estudian técnicas para evaluar el rendimiento deportivo, la forma física y el estado de salud, se estudian igualmente modelos didácticos y pedagógicos en el ámbito de la EF, programación de contenidos e indicadores para la enseñanza, aprendizaje y entrenamiento (Romero, 2004).

El primer cometido del profesorado tiene que ser conocer de manera exhaustiva su asignatura. Se trata de una condición necesaria pero insuficiente porque necesita, además, múltiples cualidades que van desde la capacidad comunicativa a las habilidades sociales y emocionales. La heterogeneidad del alumnado presente en las aulas, la demanda de capacidad cooperativa con resto de docentes, la relación cambiante entre profesorado y alumnado entre otros aspectos, demanda nuevas habilidades y un ejercicio muy diferente de la autoridad al profesorado por lo que requiere una mayor preparación y capacitación. El desarrollo de competencias docentes relacionadas con el conocimiento del contenido (saber) y con el conocimiento pedagógico del contenido (saber hacer) han mostrado ser dos elementos importantes para el desempeño de la futura labor profesional del docente (Cañadas et al., 2019)

El profesorado hoy tiene una tarea más complicada que antaño ya que necesita dominar diferentes metodologías y múltiples estrategias de aula en donde cada vez es más importante el adecuado y correcto uso de las nuevas tecnologías. Todo ello lo que hace es exigir al profesorado un mayor esfuerzo y dedicación, y ante todo una mejor formación para abordar los nuevos retos y circunstancias (Ros y García, 2016).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han supuesto un cambio de mentalidad tanto en la forma de aprender del alumnado como de en la forma de enseñar del profesorado, en torno a la apropiación de los contenidos, el desarrollo de competencias, la creación de espacios atractivos de interacción e intercambio de conocimiento (Castro-Lemus y Gómez, 2016).

Por ello, es condición indispensable en la actualidad, que los profesores adquieran dicha competencia digital (Castañeda et al., 2018), tanto en su formación inicial como en la formación continua, a través de programas formativos específicamente centrados en tener profesores competentes digitalmente (Falcó, 2017), para el uso educativo adecuado de las diversas tecnologías (Gutiérrez, 2014).

Aunque algunos autores se centran en el uso técnico de las tecnologías (Durán et al., 2016), otros le dan una mayor importancia al desarrollo de habilidades informacionales (Cacheiro et al., 2015), o en la combinación de ambas (Castellanos et al., 2017).

La competencia digital docente se analiza en sus distintas vertientes utilizando diferentes instrumentos. Algunos autores, indican que tiene dos ramas separadas, las fundamentadas en la tecnología (Moreno y López, 2019) y las centradas en la pedagogía (Roblizo y Cózar, 2015). En cambio, otros autores establecen una serie de componentes como desarrollar un perfil de necesidades formativas, acceso a información almacenada en entornos virtuales, utilización de las TIC para organizar, interpretar y representar la información o la valoración de la información y transmisión de la misma (Avello y Marín, 2015; Lázaro y Gisbert, 2010).

Pese a que el avance ha sido importante, los docentes deben adquirir destrezas y conocimientos en el uso de las TIC en sus distintas

dimensiones, para avanzar en el diseño de estrategias de aprendizajes estandarizados que garanticen la adquisición de la competencia digital a los alumnos en los diferentes niveles educativos (Gisbert et al., 2016), pues siguen presentando carencias significativas (Soler et al., 2018).

## 3. OBJETIVOS

La presente investigación pretende mostrar la perspectiva e impresiones del profesorado de EF en relación con la implementación de la tecnología educativa. El incremento del consumo digital de la sociedad española suscita el planteamiento de una serie de objetivos que se indican a continuación:

- Identificar la formación que se hace de las TIC al futuro profesorado de EF conociendo sus percepciones y actitudes personales.
- Mostrar el nivel de conocimientos previos en TIC que posee el futuro profesorado de EF.
- Conocer las principales limitaciones y problemas que presenta la integración de las TIC en el área de la EF.

## 4. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación se ha seguido un diseño mixto exploratorio descriptivo, a través del cual se espera poder establecer una visión general sobre aspectos formativos del alumnado que conforma la muestra del estudio. Para su realización, se ha diseñado *ad hoc* un cuestionario en Google Forms (*Perspectiva del futuro profesorado de EF sobre la Tecnología Educativa en su área profesional* y disponible en: https://bit.ly/3FcnRWh) que se compartió a través del Moodle del grupo que compone la muestra.

La muestra del estudio está compuesta por un total de 26 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid. Del total de

estudiantes, el 57,7% (n=15) son hombres y el 42,3% (n=11) son mujeres. En cuanto a la edad de la muestra, el 11,5% (n=3) tienen 22 años, el 26,9% (n=7) tienen 23 años, el 34,6% (n=9) tienen 24 años, el 11,5% (n=3) tienen 25 años y el 3,8% (n=1) se repite en los rangos de edades de 26, 27, 32 y 35 años. El itinerario formativo a través del cual se ha accedido al Máster, así como su distribución por género, se puede comprobar en la Tabla 1:

***TABLA 1**. Distribución de la muestra por itinerario formativo que otorga acceso al máster*

| | | Bachillerato + Graduado CAFD | | Ciclos Formativos + Graduado CAFD | | Otras titulaciones | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Género | Edad | N | % | N | % | N | % | |
| Hombre | 23 | 5 | 19,23 | | | | | 5 |
| | 24 | 1 | 3,84 | 4 | 15,38 | | | 5 |
| | 25 | 2 | | 2 | 7,69 | | | 2 |
| | 30 | 6 | | 1 | 3,84 | | | 1 |
| | 32 | | | 1 | 3,84 | | | 1 |
| | 35 | | | | | 1 | 3,84 | 1 |
| | TOTAL | 6 | 23,07 | 8 | 30,76 | 1 | 3,84 | 15 |
| Mujer | 22 | 3 | 11,53 | | | | | 3 |
| | 23 | 2 | 7,69 | | | | | 2 |
| | 24 | 2 | 7,69 | 2 | 7,69 | | | 4 |
| | 25 | | | 1 | 3,84 | | | 1 |
| | 26 | | | 1 | 3,84 | | | 1 |
| | TOTAL | 7 | 16,92 | 4 | 15,38 | | | 11 |
| TOTAL | | 13 | 50,00 | 12 | 46,16 | 1 | 3,84 | 26 |

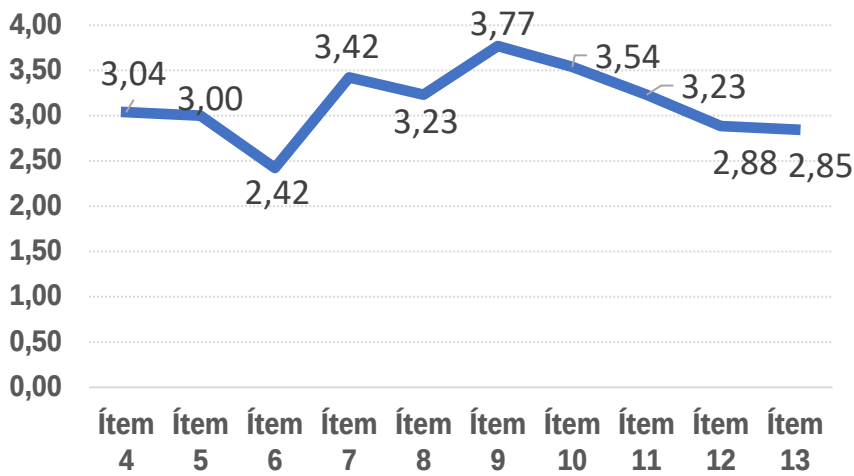
Fuente: elaboración propia

## 5. RESULTADOS

En relación con el bloque de preguntas sobre la formación recibida y el uso de las TIC, se detecta una identificación adecuada a tenor de los resultados obtenidos (ítems 4 a 13). Como podemos observar en el Gráfico 1, el ítem 9 (Considero que las TIC me permitirán evaluar a mi alumnado de forma más efectiva) es la que arroja la mayor percepción

de satisfacción respecto al resto. En cambio, el ítem con menor valoración por parte de la muestra es el ítem 6 (La formación en el uso de las TIC que he recibido a lo largo de mi trayectoria académica).

***GRÁFICO 1**. Formación y uso de las TIC.*




*Nota:* Elaboración propia

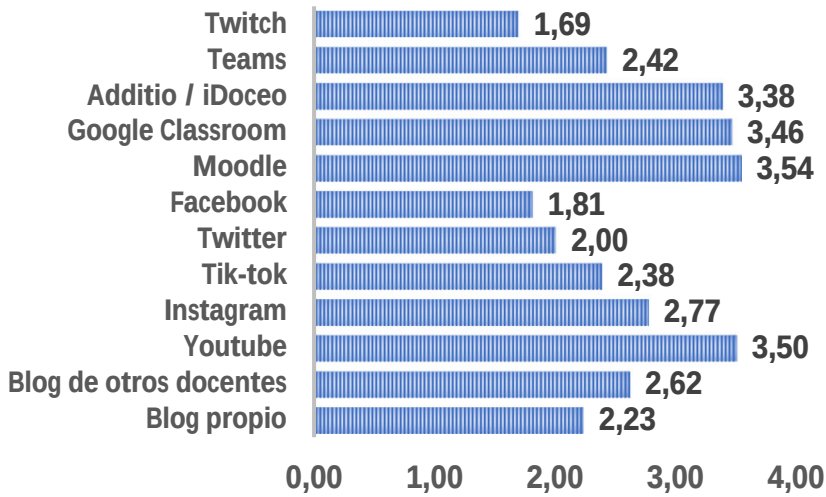
Es significativo este dato a tenor de cómo la muestra se autodefine en cuanto a competencia digital y a la formación recibida. De igual forma, el escepticismo se muestra de forma evidente en el segundo ítem con menor valoración, el ítem 13 (El uso de apps en las distintas situaciones motrices es algo que creo que debe incorporarse en el proceso de aprendizaje de herramientas como un elemento relevante).

Con relación a dónde realizarse la formación en competencia digital, la muestra considera que esta debe llevarse a cabo tanto en la universidad (84,61%, n=22), en los centros de trabajo (76,92%, n=20), en centros oficiales como Ministerio de Educación o Consejerías (46,15%, n=12), en centros privados (46,15%, n=12) o la autoformación (61,53%, n=16) o la coformación con otros docentes (50%, n=13). Estos datos corroboran que la formación continua del profesorado debe ser una apuesta tanto desde la perspectiva institucional como desde la praxis profesional de los propios docentes.

Por lo que respecta a las herramientas digitales preferidas por la muestra, las que cuentan con un mayor respaldo son las que permiten una gestión de contenidos y evaluación del alumnado en el aula. Como se puede comprobar en el Gráfico 2, el bloque de herramientas para el tratamiento

de contenidos y evaluación lo conforman Moodle (3,54), Google Classroom (3,46) y Additio / iDoceo (3,38). En cuanto a la herramienta TIC que adquiere un mayor protagonismo como recurso para el aula, YouTube (3,50) se posiciona como la segunda de todo el bloque de herramientas.

***GRÁFICO 2**. Prospectiva de uso de herramientas TIC en la Didáctica de EF.*




*Nota:* Elaboración propia

El último bloque de resultados tiene por objetivo conocer la vinculación entre currículum de EF y prospectiva de uso de herramientas digitales en los distintos ámbitos que conforman el currículum de Educación Física en Educación Secundaria. Desde el punto de vista de la intencionalidad de uso de las TIC en las clases de EF, la intención mayoritaria muestra una elevada voluntad de uso. El 88,5% (n=23) de los informantes considera que va a dar bastante uso en sus futuras clases de EF. El 7,7% (n=2) valora darle mucho uso a las TIC, mientras que un aislado 3,8% (n=1) prevé que le dará poco uso a las herramientas digitales.

Desde el punto de vista de aceptación o desacuerdo de la didáctica de EF mediada por TIC se han planteado un total de ocho afirmaciones sobre las que considerar el grado de afinidad o desacuerdo sobre ellas.

En la Tabla 2, se ofrecen ocho afirmaciones sobre las que se establecen los distintos grados en escala Likert: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = parcialmente en desacuerdo, 3 = parcialmente de acuerdo y 4 = totalmente de acuerdo.

***TABLA 1**. Distribución de la muestra por itinerario formativo que otorga acceso al máster*

| Afirmación | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Van a mejorar el aprendizaje y la calidad del mismo en EF | 0 | 2 | 12 | 12 |
| Son un apoyo complementario al quehacer cotidiano en el aula de EF | 0 | 14 | 12 | 0 |
| Son un factor decisivo para el aprendizaje del alumnado en EF | 4 | 9 | 11 | 2 |
| Ahorran mucho tiempo en la gestión de la burocracia educativa | 0 | 13 | 13 | 0 |
| Nos permiten obtener información del alumnado de manera instantánea | 0 | 12 | 14 | 0 |
| Me permiten llegar donde puedo tener dificultades didácticas con mi alumnado | 0 | 16 | 10 | 0 |
| La falta de horas curriculares en mi asignatura me va a dificultar utilizar las TIC con frecuencia | 1 | 8 | 13 | 4 |
| Tardaré en usar las TIC por falta de formación específica | 5 | 16 | 5 | 0 |

Fuente: elaboración propia

## 6. DISCUSIÓN

Estos resultados ofrecen una valoración y aceptación positiva del alumnado del Máster de Formación del Profesorado que conforma la muestra. La equidad en la valoración parcial de la mayoría de los ítems hace necesaria una profundización en aquellos aspectos donde se encuentran con grados parcialmente en desacuerdo y parcialmente de acuerdo. Esto se lleva a cabo a través de la verbalización de los integrantes de la muestra en relación con los puntos a favor y en contra de la inclusión de la tecnología educativa en el ámbito de la Educación Física.

El aporte constructivo de las TIC a la didáctica de la EF es valorado positivamente dentro de ámbitos constitutivos como la motivación del alumnado al utilizar recursos digitales o dispositivos móviles

(Hernández-Ortega y Rayón Rumayor, 2021), la creación de comunidades de aprendizaje (entre docentes, así como entre los propios discentes), los procesos de innovación educativa o la agilización de procesos evaluativos y/o burocráticos.

> Considero que las TIC son un recurso de complemento y refuerzo educativo. Las TIC pueden ahorrar mucho tiempo en evaluaciones, así como en burocracia. En ciertos casos, las TIC pueden suponer un complemento de dinamización de clases (cuestionarios, retos, juegos, etc.). Pero en contra, pienso que las TIC nunca van a poder lograr una mejora de la atención del propio alumno. Las TIC no suelen motivar al alumno en la medida que se espera. El alumnado que emplea TIC en su proceso de aprendizaje posee carencias en materia de conocimientos específicos o no domina el ámbito de conocimientos de manera real. Las TIC no pueden mejorar el ámbito motor de los alumnos [Informante 05].

Como se puede apreciar, identificadas las posibilidades constructivas, se han de detectar las posibles carencias que subyazcan al uso de la tecnología en una asignatura tan pragmática y analógica como es la EF. No todo el contenido digital es válido por el simple hecho de hallarse en una plataforma o recurso digitalizado. Aquí entra en liza tanto la capacidad de análisis de contenidos existentes como la propia competencia digital docente para evaluar si un recurso digital es adecuado o no para su alumnado: "Un contenido mal desarrollado en una plataforma digital puede llevar a grandes confusiones ya que si no tienen al profesor delante, evitarán preguntar dudas en muchos casos" (Informante 11).

La propuesta didáctica adquiere, pues, un valor esencial. Un recurso digital por sí mismo no es fuente de motivación, más si cabe en una sociedad altamente digitaliza (Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2021). Una planificación didáctica errónea originará que "no se utilizan de forma correcta, se puede teorizar más la asignatura y perder tiempo en movimiento durante las clases" (informante 17), como también que "muchos alumnos pueden no distinguir cuándo se deben utilizar las TIC y confundirlo con su tiempo de ocio" (Informante 14). Este proceso de alfabetización pragmática multimodal es la clave para que cualquier propuesta de desarrollo curricular en el aula pueda cohabitar con los medios digitales de forma constructiva y productiva.

## 7. CONCLUSIONES

Los futuros profesores de EF que han participado en este estudio confirman que hacen un uso habitual de las TIC, lo que corresponde a su rango de edad (entre 22 y 35 años). Sin embargo, afirman que la formación recibida a lo largo de su trayectoria académica no ha sido suficiente. En este sentido, es necesario reconsiderar si los planes de estudios tanto de Grado como de Máster les forman adecuadamente en esta competencia.

En el caso del Máster de Formación del Profesorado, si revisamos la normativa vigente[344], encontramos que entre las competencias que los estudiantes deben adquirir no hay ninguna orientada específicamente a las TIC, mencionándose esta temática de forma tangencial únicamente en una de ellas:

> 3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

Del mismo modo, en el plan de estudios solo aparece recogida la competencia "Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en la asignatura del módulo específico 'Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes'. No obstante, sí que aparece de forma explícita dentro de la especialidad de Orientación Educativa, en la materia del módulo específico 'La investigación e innovación educativa y la gestión del cambio', donde se indica como competencia:

> Apoyar el trabajo en equipo de los docentes mediante estrategias y técnicas de trabajo colaborativo y de análisis de la práctica docente para potenciar el trabajo en equipo del profesorado, especialmente con base en las TIC.

[344] Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. [Texto consolidado, última modificación 26/12/2011].

No obstante, en EF, como en el resto de las especialidades, no es un contenido de obligado cumplimiento según la actual legislación, hecho que debiera sin duda revisarse.

Pese a esta carencia formativa (suplida en parte por asignaturas obligatorias en el Máster del que forma parte la muestra como 'TIC aplicadas a la EF'), los informantes presentan una buena percepción de las posibilidades futuras de uso de las TIC en la EF. Concretamente señalan su utilidad en: ejemplificación de contenidos, evaluación efectiva y ampliación de las posibilidades didácticas de la materia. Además, consideran que el uso de TIC incrementa la motivación del alumnado y puede facilitar el desarrollo curricular.

Sin embargo, el hecho de que las TIC no se consideren como un factor decisivo para el aprendizaje del alumnado, el reducido número de sesiones y el componente eminentemente práctico de la asignatura, así como la falta de formación específica del profesorado, lastran las posibilidades de uso para gran parte los consultados.

Entre las herramientas que consideran de mayor utilidad están aquellas destinadas al control y gestión docente (Additio/Idioceo, Google Classroom y Moodle), y las de ámbito audiovisual que no implican interacción (YouTube). Estos resultados confirman la necesidad de formación específica en la integración de las TIC en la docencia de la EF (adaptándose a sus necesidades y peculiaridades), pues parece quedar limitada a conocimientos tecnológicos aislados (como mera ayuda en la gestión docente o para compartir contenidos), sin llegar a formar parte de la metodología y didáctica de la propia asignatura.

Si tenemos en cuenta los contenidos curriculares en donde los participantes de este estudio las consideran más aplicables (actividades artístico-expresivas y las relacionadas con la salud), se abre un abanico de posibilidades que permite pensar en una utilización más heterogénea de las TIC por parte de los futuros docentes.

Por último, queremos señalar que, aunque se ha producido un avance significativo en la formación y utilización de las TIC por parte del profesorado (hecho al que contribuyó de forma decisiva la COVID-19), no debemos olvidar que también somos responsables de la formación de

nuestros escolares para que hagan un uso adecuado de la tecnología. Dadas las características de una materia tan interdisciplinar como la EF, supone una oportunidad excepcional para que así sea.

## 8. REFERENCIAS


Álvarez-Herrero, J. F., y Hernández-Ortega, J. (2020). Formación online versus formación presencial: evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario. En: Sánchez Rivas, E. et al. (Org.). Tecnologías educativas y estrategias didácticas (pp. 847-854). UMA editorial.

Álvarez-Herrero, Juan-Francisco; Hernández-Ortega, José. Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria. Digital Education Review, 39, 319-335. https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p

Avello, R., y Marín, V.I. (2015): La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3(20), 687-713.

Barrera-Osorio, Felipe, y Leigh L. Linden. 2009. The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia. World Bank Policy Research Working Paper 4836.

Cacheiro, M.L., García, F., y Moreno, A.J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. Apertura, 7(2), 32-151.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física (Teaching competences in physical education teacher initial training). Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 35, 284-288. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812

Castañeda, L., Esteve, F., y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia, (56), 1-20. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/6

Castañeda, L., Salinas, J., y Adell-Segura, J. (2020). Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa. Digital Education Review, 37, 240-268. https://doi.org/10.1344/der.2020.37.240-268

Castellanos, A., Sánchez, C., y Calderero, J.F. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 1-9. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148

Castro Lemus, N., y Gómez García, I. (2016). Incorporación de los códigos QR en la Educación Física en Secundaria. Retos: Nuevas tendencias en

educación física, deporte y recreación, 29, 114-119. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.35910

Durán, M., Prendes, M.P., y Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), 187-205. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069

Falcó, J.M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(4), 73-83. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359

Forgas, J. (2003). Modelo de formación profesional en la Educación Técnica y Profesional, sobre base de competencias profesionales, en la rama de 1157ecánica. [Trabajo Fin de Grado, Instituto Superior Pedagógico Frank País García de Santiago de Cuba]. https://bit.ly/3OSWdSQ

García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 1(2), 21-34.

García-Martínez, I., y Moreno-Medina, I. (2017). La formación del profesorado en la actualidad. Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa, 3(2). 3-9.

Gisbert, M., Espuny, C., y González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado, 15(1), 76-89.

Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en TIC. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 44, 51-65.

Hernández-Ortega, J., y Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. Educatio Siglo XXI, 39(3), 135–156. https://doi.org/10.6018/educatio.427011

Hernández, Y., y Pardo, R. (2022). Los contenidos de sociología en la formación del profesorado de Educación Física en España en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: análisis del período transitorio de CAP a máster. Contextos Educativos, 29, 9-19. https://doi.org/10.18172/con.5119

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. Contextos Educativos, 19, 25-41. https://doi.org/10.18172/con.2742

INTEF (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017. https://bit.ly/36oYIuk

Lázaro, J.L., y Gisbert, M. (2015). EL desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. Educar, 51(2), 321-348.

Levi-Orta, G. y Ramos-Mendez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. Revista de Educación, 362, 623-658. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244.

Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning. Comunicar, 42, 35 - 43. https://cutt.ly/lGDHo4Y

Martínez, J. E., Castillo, L. C. y Granda, V. D. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. Revista digital de Educación Física, 48.

Moreno, J.M., Bolivar, A., Clavijo, M., Cortés, J., Gómez, J.A., Hernández-Ortega, J., Fuentes, F., Fernández, J., Hortigüela, D., López, M., Pérez, Á., Luengo, F., y Manso, J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias. Proyecto Atlántida. Disponible en http://hdl.handle.net/10486/691408Mo

Moreno, A.J., y López, J. (2019). Disponibilidad y uso de las TIC en los contextos de la Formación Profesional Básica. EDUSOL, 19(66), 23-35.

Moya, J., y Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(3), 149-173. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971

Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L. y Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 83-96.

Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. En B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (Eds.), Transitions to School - International Research, Policy and Practice. International perspectives on early childhood education and development, vol 9. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_15

Roblizo, M.J., Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 47, 23-39

Romero, Cipriano (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 8(1) https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780105

Ros-Garrido, A. y García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. Revista Edetania, 50, 101-119.

Rovira-Collado, J.; Ambròs Pallarès, A., y Hernández-Ortega, J. (2019). Innovación educativa y uso de las TAC en el Máster de Secundaria: propuestas formativas para docentes ecuatorianos en el programa UB-UNAE. Tejuelo 30, 73-110. https://doi.org/10.17398/1988-8430.30.73

Sánchez, M. M., Prendes, M. P., y Fernández-Breis, J. T. (2013). Tecnologías semáticas para la evaluación en red: análisis de una experiencia con la herramienta OLE. Revista de Investigación Educativa, 31(2), 447-464. http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. Revista Española de Pedagogía, 261, 263-281

Sanz, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. Narcea.

Segovia-Pulido, O., y Hernández-Ortega, J. (2021). Retos del profesorado de Educación Física ante la digitalización didáctica tras en confinamiento. En M. A. Martín López y C. Soria (Coord.), Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas (pp. 821-841). Dykinson.

Soler, R., Moreno, A.J., y Campos, N. (2018). Use ff Web 2.0 Tools Running A Wiki For Contents Creation Through Cooperative Groups. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2, 874-882

Trede, F., McEwen, C. (2015). Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? Higher Education, 69, 19–32. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9759-4

UNESCO (2016). Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa. UNESCO.

Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022) DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. https://www.doi.org/10.2760/490274, JRC128415

Zabala, A., y Arnau, L. (2014). Métodos para la enseñanza por competencias. Graó.

# HACIA UNA ONTOLOGÍA DE LAS ASPIRACIONES ADOLESCENTES: PROYECTOS E INCERTIDUMBRE DE UN SER EN FORMACIÓN

AIMEÉ ESTIBALIZ RAMÍREZ ORTIZ
*Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación*
*Universidad Autónoma del Estado de México*

GUSTAVO A. SEGURA LAZCANO
*Centro de Investigación Multidisciplinaria en Educación*
*Universidad Autónoma del Estado de México*

## 1. INTRODUCCIÓN

> "Voy a aspirar a esto voy, a estirar aquello, voy a trabajar en esto que me hace falta. Irte formando. Estar haciendo una idea de que debes cambiar y de qué debes ser diferente."
>
> (I, 17 años).

El adolescente al formar parte de un cuerpo social advierte en algún momento que su crecimiento habrá de conducirse inevitablemente hacia labores y etapas adultas que exigen mayor responsabilidad, dejando atrás los tiempos de inocencia, obediencia y dependencia de otros. Ello conlleva la búsqueda de identidad, donde las características personales y de las comunidades y sociedades donde habitan y se desarrollan les ofrecen distintas oportunidades o limitantes respecto de lo que se puede ser y hacer… y también de lo que no.

Problemáticas que afectan a su visión del mundo, de la propia existencia y de sus primeras tentativas, proyecciones, perspectivas y ensayos. Y lo verdaderamente crucial: la cuestión de dar sentido a su vida y a su potencial en pro de alcanzar el desarrollo pleno de las capacidades y oportunidades presentes y futuras; es decir, el comienzo y empeño en ser y lograr vivir una vida significativa como parte de un proyecto

propio. Ese algo que se convierta en una edificación propia: ese *algo* que se convierte en una manifestación del ser.

Este devenir, además de implicar anhelos, deseos y primeras visiones y perspectivas de futuro, también aduce al sentido racional o reflexivo en torno a la toma de decisiones para desarrollarse, en miras del potencial y aquello que es proyectado en un horizonte para alcanzar.

Con ello, consideramos notable que, al hablar de adolescencia, es importante la consideración de los prejuicios. Lo que nos ha hecho coincidir con Heidegger al ver que no sólo falta la respuesta a la pregunta por el ser, sino que incluso la pregunta misma es oscura y carece de dirección (2015, p. 15), ya que el ser está presente, más rara vez es comprendido y asume su situación, como en el caso adolescente.

Por lo anterior, las aspiraciones de los adolescentes son el punto de partida de nuestras reflexiones, que emanan de un dasein activo, inquieto, con jóvenes llenos de iniciativas y dispuestos a desplegar sus mejores energías y planes de acción sobre el mundo que se abre ante un ser en desarrollo. Eso nos ha llevado a profundizar en el actual devenir adolescente, al reflexionar sobre el dasein del adolescente; de la visión de su ser y hacer en el mundo. Si como Heidegger señala que el ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-ahí [Vorhandenheit], en el existir [Dasein] en el "hay" … entonces ¿Cuál es el sentido del ser en el adolescente? …¿Cómo emerge su dasein?

De esta manera, nuestros objetivos versan sobre la importancia de ubicar no sólo su importancia, sino también, profundizar sobre las aspiraciones como parte de la expresión o manifestación del ser, en veces tan controvertida, en otras invisibilizada o demeritada cuando aluden a características que, dentro del colectivo, han sido atribuídas e instituidas como "válidas", "certeras", "únicas". Pero… ¿es esto así? ¿Podemos dar efectivamente una descripción o conceptualización única y hegemónica del ser de los adolescentes y sus aspiraciones? ¿Se puede evaluar y hablar del ser de los otros de esta manera?

En concordancia del argumento sostenido por Heidegger donde la fenomenología "radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como

se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo (en Fuster, 2019, p. 204), pretendemos profundizar el fenómeno aspiracional adolescente enmarcado en la ontología y hermenéutica de la facticidad. Donde la fenomenología como reflexión filosófica, de acuerdo con León (2009), pretende fundamentar la objetividad del saber mediante un método, cuya principal regla es dejar que *las cosas mismas* se hagan presentes en su contenido esencial.

Hacerlas emerger "tal como se dan", siguiendo con este autor, requiere un acercamiento intuitivo inmediatamente para quien las vive y no por un juicio de validez, opiniones o interpretaciones acerca de ellas. Así es como por medio de entrevistas hemos encontrado que, a partir de las necesidades que se consideran objetivas, como respuesta a determinadas preguntas y de la forma de tratamiento exigida por las "cosas mismas", las cuestiones aspiracionales de los adolescentes actuales se enmarcan en cuestiones de temporalidad, madurez y autoafirmación, que sin embargo pueden llegar a perderse si es que esta última se viera comprometida por otros mundos, visiones y personas; escenarios o situaciones complejas. Es por ello que, para nosotros, si "manifestarse es anunciar-se" por medio de algo que se muestra, el joven se anuncia como un ser en formación.

### 1.1. Sobre aspiraciones, adolescencia y desarrollo Humano

Como bien lo recalcaran Appardurai (2004), Nathan (2005) Hart (2016), Nussbaum (2012, 2016), y Stahl et. al., (2018) las aspiraciones importan. Este entendimiento debería notarse no sólo por los tiempos que vivimos, o porque son parte del desarrollo y configuración de la visión del mundo interno y externo de los individuos, sino también, esenciales para su transformación. Es, por demás relevante el indicar la cuestión de factibilidad, remitida a la construcción presente con implicación en la realización futura. En términos de planes, proyectos y, porque como hemos de hacer notar, son una expresión del ser de cada individuo; cuanto y más, cuando este se encuentra en formación académica y de vida, ya que el aprendizaje es un proceso de toda la vida.

La adolescencia es una etapa llena de cambios y experiencias. Primeros experimentos, titubeos y confrontaciones con un mundo que está fuera de nosotros, pero en el que se habita. En tanto que las aspiraciones se conciben dentro de los límites de un imaginario social, están enmarcados por las circunstancias sociales de los individuos y su lugar imaginado en el mundo (Gale and Parker, 2015)[345]. La búsqueda de identidad en los adolescentes es producto de la interacción de características y circunstancias externas diversas y, en muchas ocasiones, adversas. Asimismo, por sus características personales o bien, porque las comunidades y sociedades donde habitan y se desarrollan ofrecen distintas oportunidades de lo que se puede hacer y de lo que no.

Con ello, referirse a la cultura subyace el moldeamiento de aquello que se espera en términos de desarrollo. Su intersección entre lo económico, social y ambiental, ya que, como lo señalan Rao y Walton, la cultura es producto de la interacción humana. Es hablar de "las relaciones entre individuos dentro de grupos, entre grupos y entre ideas y perspectivas" (2004, p. 4), lo que conlleva la preocupación por las aspiraciones, identidad e intercambio simbólico; su coordinación, estructura y práctica lo que puede servir para una transformación positiva a nivel económico y social advirtiendo la importancia de la cultura.

En cuanto al desarrollo, se entrelaza tanto en las ideas como en la orientación futura (Appadurai, 2004)[346]; por medio de normas, creencias, valores y demás procesos de la vida social de los individuos. Consecuentemente, constituyen la base de las aspiraciones de tipo colectivo[347] al estar ligadas a grupos de origen (familia) y aquellos donde transcurre su cotidianidad y forman parte del tejido social (grupo de pares, escuela, comunidad, país). De igual forma, las naciones deberían entender, aún con sus diferencias culturales y políticas, que las aspiraciones demandan atención y reconocimiento como base del cuestionamiento acerca de las oportunidades y opciones de las personas. Aquello que están en situación de ser o hacer (Nussbaum, 2012), por lo

[345] En Tarabini y Curran (2018).

[346] En Rao y Walton (2004).

[347] Op. Cit.

que el nivel de las aspiraciones no debería ser algo utópico o difícil de alcanzar (Nussbaum, 2016), sino como apunta Hart, forman parte importante del florecimiento para todos.

Este proceso que presupone el Desarrollo Humano para realizar los proyectos que sean considerados como mejores para cada uno, implica que las aspiraciones puedan o sean factibles de continuar. Además de anhelos, deseos y primeras visiones de futuro, también aducen el sentido racional o reflexivo en torno a la toma de decisiones para desarrollarse en miras de alcanzar el potencial deseado pues la aspiración se relaciona con cómo las personas quieren ser en el futuro y usan las capacidades de las que pueden disponer de manera diferente (Nathan, 2005).

Sin embargo, en la confrontación entre generaciones y por ende, realidades tanto sociales como individuales, las características adolescentes son ejercidas de manera sociocultural; específicamente en aquellas que relatan la preparación para la inserción en la adultez y de horizontes más amplios e importantes que sugieren la toma de decisiones más trascendentales, que pudieran tornarse impropias ante la existencia de aquellos factores que seducen y roban iniciativas y que confieren ciertos significados y expectativas a cumplir en los contextos donde se desarrollan.

Los cambios presentados aluden más a la posición sociocultural, conjunta la evidente transformación física, cognitiva y comportamental. Los adolescentes actuales, a diferencia de otras generaciones, disfrutan de información ilimitada, referentes de los cuales carecieron las anteriores generaciones. Por esta ventaja se tiende a afirmar que deberían dimensionar y encausar mejor sus aspiraciones, pero en esta búsqueda suelen verse atrapados ante las influencias y directrices de quienes controlan y manipulan el mundo mediático.

Otro aspecto es que, debido a la edad y estado dependencia social que comúnmente le precede, el adolescente en el ámbito social suele ser visto como un ser incompleto, inmaduro, sujeto que ha vivido poco y por tanto se encuentra falto de experiencia en diversos aspectos y materias, y más, ante la condición adulta. La visión que el adolescente tiene del mundo real es el motivo por el cual el joven tiende a

condicionar o subestimar los infortunios que pudiera hallar en sus planes futuros y trayectorias asociadas a los mismos y por el contrario, encontrar el camino en cierto contentamiento o satisfacción en aquellas predeterminadas por el entorno sociocultural. Es decir, aquellas que serían basadas en juicios en cuanto a la posibilidad de éxito en su realización y conforme a los valores compartidos con otros, con la toma de decisiones más allá de si mismos (Hart, 2016).

Como podemos observar, lo factores mencionados pueden afectar profundamente a su visión del mundo, de la propia existencia presente y de sus primeras proyecciones y perspectivas futuras. Conforme los sujetos crecen y acumulan experiencias, estas visiones se estructuran y orientan tanto al presente como al futuro, establecido en el sentido de su potencial. Todo ello, en pro de alcanzar el desarrollo pleno de las capacidades y posibilidades.

Como propósitos a alcanzar y realizar, las aspiraciones de los adolescentes dan cuenta de una consciencia en construcción que ansía comprender al mundo, comprenderse en él y a si mismo, en medio de las viscitudes que encarnan su existir. Porque estar-en el mundo en un primer lugar, remite a cuestionar como *quién* (existencia) o como qué (estar-ahí) y esta conexión de ambas sólo se podrá tratar una vez aclarado el horizonte de la pregunta por el ser (Heidegger, 1995).

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. SITUAR A LAS ASPIRACIONES COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL DESARROLLO HUMANO.

- Con ello, avanzar en su comprensión en la contemporaneidad. Tiempos cambiantes, y por ello, inciertos, que desafían tanto las capacidades y las posibilidades de proyección y realización de un proyecto de vida factible.

### 2.1. PROFUNDIZAR EN EL ACTUAL DEVENIR ADOLESCENTE.

- Reflexionar sobre el dasein adolescente; de la visión a su ser y hacer en el mundo.

## 3. METODOLOGÍA

La fenomenología surge como el análisis de fenómenos o experiencias significativas. Su elección para el presente ha sido con el fin de explorar, describir y comprender las experiencias adolescentes con respecto a sus aspiraciones y su relevancia en el desarrollo y formación.

De acuerdo con Fuster (2019), el enfoque fenomenológico plantea la necesidad de abordar y analizar la vida activa que en la construcción de sentido entrelaza la subjetividad humana, siendo esto un proceso y origen de la búsqueda de conocimiento.

Por ello, el análisis presentado encuadra la clarificación de presupuestos, recolección de la experiencia vivida y su posterior reflexión y discusión. A través de la ontología, tratar de dilucidar "lo que es, en tanto que es", que de acuerdo con Vélez (2015), pretende mostrar una estructura lógica entre conceptos, elementos, relaciones y procesos de las *realidades* adolescentes. De un total de 40 entrevistas con jóvenes de 15 a 18 años, llevadas a cabo durante el periodo de la pandemia y a través de un medio virtual, deseamos compatir las impresiones del diálogo sostenido con ellos.

En este contexto, afloran nociones que necesitan entenderse. La realidad de los adolescentes como algo que *es*, como presente, o apartente, como algo que para ellos es real y también posible dentro de una temporalidad.

## 4. RESULTADOS

Hemos encontrado que dentro de los temas y contenidos referidos se encuentran los relativos a su campo inmediato, de experiencia y cotidianidad y visión a futuro; en su mayoría de índole personales, relativos a la cuestión escolar y si acaso, en un horizonte de mediano a largo plazo, las definidas en el ámbito laboral.

***TABLA 1**. Contenidos y categorías*

| | | |
|---|---|---|
| Temporalidad | Corto<br>Mediano<br>Largo plazo | Metas Escolares (ej. Aprobar el semestre)<br>Estudiar una carrera universitaria.<br>Trabajar de lo que estudiaron. |
| Instrumentalidad | Elementos de los que dispone en el presente<br>Elementos que pueden continuar teniendo<br>Elementos probables (futuro) | Recursos económicos,educativos, digitales, afectivos (ej. Apoyo familiar,acceso a la educación, internet, Tablet o computadora, etc). |
| Ser | Autoproyecciones<br>Decisiones trascendentales<br>Legado | Visiones personales futuras (ej. Estabilidad económica o emocional, ser un ejemplo, etc). |
| Colectividad | En relación con otros y<br>Para otros | Funciones o cargos para ejercer en relación con el beneficio de otros (ej. Brindar algo a los padres, asistencia a su comunidad, etc)<br>Desarrollo social, económico y ambiental. |

Fuente: elaboración propia

Habra qué destacar que, si bien las cuestiones escolares o laborales fueron de los señalados como más importantes y recurrentes, hemos de apuntar la existencia de otros relacionados con lo que se espera del mundo actual, con todas sus viscicitudes y determinantes que ha dejado a su paso la crisis sanitaria mundial y el uso de dispositivos y tecnologías y la temporalidad y trancurirr de la vida los entornos virtuales.

"Decidir ser eso que soy pero convertirme en algo más" (J. 15 años) nos muestra un contenido que transita entre la interpretación y reinterpretación de lo interno y externo. Una autoconciencia sobre su papel en el mundo, y su proyecto de vida, enlazando elementos de apreciación, oportunidad y facticidad en cuanto al desarrollo aspiraciones y su elaboración reflexiva.

> "La educación es algo que nos va a permitir seguir más para adelante. Creo yo que la conciencia misma de la persona. El que la persona tenga muy bien claro qué es lo que quiere para su vida cómo quiere su futuro, porque hay muchas personas que dicen "es que yo quiero vivir en un lugar así así así así"… sí pero, ¿qué estás haciendo tú para crear un lugar así? ¿cómo estás trabajando tú tu persona, tus emociones? ¿cómo te estás auto regulando tú mismo para lograr que tu entorno sea así como lo quires? que tú con las personas seas una persona que les inspire paz, para que estas te lo inspiren a ti ¿qué estamos haciendo? creo yo que desde la persona misma tenemos una oportunidad muy fuerte de cambio eh." (R, 16 años).

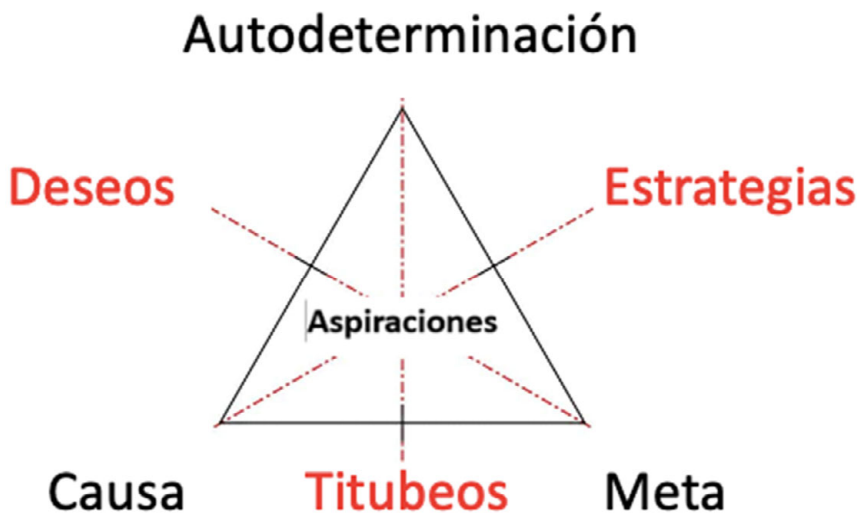
En este contexto, hablaríamos de la configuración de su visión del mundo, aludiendo a la comprensión o entendimiento de su realidad, resaltando la cuestión instrumental dentro de la facticidad. Si la realidad es aquello que *es*, es lo que se muestra; lo que hay, lo que *es* implicar existencia y posibilidad.

> "Como seres humanos, como calidad de vida creo yo, que, y es muy importante la educación que nosotros tengamos, porque ésta nos va a permitir desarrollarnos en un ambiente tanto laboral, como social, como personal, como con nuestras relaciones interpersonales. Creo que es muy importante que en cada lugar a donde vayamos, esta noción que debemos de tener sobre qué debemos de aspirar" (J, 17 años).

De esta manera, tenemos que la cuestión aspiracional entraña la movilización del ser, haciendo emerger el contenido del ser como un agente que reflexiona, se proyecta y se autodetermina. Los adolescentes entrelazan aquello que son, de lo que disponen (en el mundo) y lo que aspiran a ser en términos de deseo, logro y elección.

"Desearía la capacidad de poder tomar esas decisiones que sí puedan beneficiar a todas las personas. Eso sí sería lo que pediría, lo principal." (E, 17 años). En torno a los horizontes, un contexto mayor ha sido manifestado con la aspiración a la unidad como país. He ahí que podemos referir la temporalidad como parte del dasein en desarrollo.

***FIGURA 1.*** *Carácter del adolescente como agente, movilización aspiracional.*




Fuente: Elaboración propia

Como hemos señalado, diferentes influencias (cuanto y más las intergeneracionales y culturales) inciden en la reflexión y prospectiva adolescente. La conectividad también ha representado una apertura a diferentes contenidos y realidades, que lo hacen reflexionar acerca de la sociedad, los medios, y diferentes implicaciones para lograr lo que desean alcanzar. Eso lo impulsa a buscar maneras diferentes de ser y hacer; además, acerca de su posicionamiento en el mundo desde sí, para sí y para los otros.

> "Pues realmente creo que te desaniman un poco. Ver la realidad que no es como te lo pintan ni en la televisión ni por ejemplo los turistas, no? que vienen suben sus fotos y suben una una cara una realidad como que tan bella de nuestra sociedad. Te encuentras una realidad que dices tu – ay vaya, ¿en qué lugar fue eso?– te desanima un poco, pero creo que también te impulsa, bueno a mí, porque yo quiero una cosa diferente para mí, para mi entorno, para mi familia, para mi sociedad y lo voy a trabajar desde mi mismo." (A, 16 años).

**FIGURA 2.** *Temporalidad en cuanto a la cuestión aspiracional*




Fuente: Elaboración propia.

El ritmo de maduración de los adolescentes en la actualidad es también afectado con la presencia de los medios de comunicación masiva que conforme a los referentes propios de cada cultura muestran un ideal de ser. Y he aquí, que el "yo quiero ser con el yo soy" implica la primera confrontación con la realidad interna y externa del individuo en desarrollo, con una cualidad diferente a la infancia.

***FIGURA 3.*** *Autoconciencia en torno a la reflexividad del ser adolescente, con respecto sus aspiraciones.*




Fuente: Elaboración propia

Las aspiraciones dan forma a los anhelos de realizarse, de incursionar, participar y determinar una manera particular de ser y existir junto a otros, por lo tanto, una autoconciencia. Cada aspiración conlleva una tentativa de lanzamiento del ser encaminada hacia aquellas experiencias que se presuponen necesarias, atrayentes y edificantes.

## 5. DISCUSIÓN

### 5.1. ONTOLOGÍA Y HERMENÉUTICA DE LA FACTICIDAD: APROXIMACIONES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A LAS ASPIRACIONES DE LOS ADOLESCENTES

Si la tarea de la ontología de acuerdo con Heidegger es destacar el ser del ente y explicar su ser, la pregunta por el ser y su sentido es parte fundamental de la investigación, en tanto que la cuestión del tiempo, como observamos, es una interpretación del horizonte en términos de posibilidad. A través de la ontología, la finalidad estriba en tratar de dilucidar "lo que es, en tanto que es" como reflexión filosófica, dejando que las cosas mismas se hagan presentes en su contenido esencial. Como refiriera León (2009), hacerlas emerger "tal como se dan" inmediatamente para quien las vive y no por un juicio de validez, opiniones o interpretaciones acerca de ellas.

Como señala Heidegger, la "esencia" consiste en su *tener-que-ser*. Lo que denomina essentia corresponde a la manifestación o expresión de ese "qué" en relación con el ente, en la medida en que pudiera hablar así de si, concebida desde su ser (existentia)[348]. En este caso, el qué representado en la aspiración, designa el qué soy en relación con el que seré o puedo ser como expresión de futuro. En estas condiciones, la ontología se encargaría de mostrar que cuando escogemos para el ser de este *ente*[349], la designación de existencia [Existenz] y la existentia será la expresión interpretativa estar-ahí [Vorhandenheit]. El Dasein por

[348] Sobre el tema de la analítica del Dasein. En el capítulo primero: La exposición de la tarea de análisis preparatorio del Dasein.

[349] En tal caso, el adolescente. Ya que, el ser humano es el único ente que se cuestiona acerca del ser y, como lo afirma Pulido, "lo que se da, lo que comparece, es el ente, y nunca el ser. Todo lo contrario: el ser solo se da desde y en el trato con el ente" (2015, p. 103).

su parte, será atribuído como determinación de ser, ya a partir de la existencia misma o del vivir:

> "La "esencia" del Dasein consiste en su existencia. Los caracteres destacables en este ente no son, por consiguiente, "propiedades" que estén-ahí de un ente que está-ahí con tal o cual aspecto, sino siempre maneras de ser posibles para él, y sólo eso. Todo ser-tal de este ente es primariamente ser" (Heidegger, 1995; p. 51).

De esta manera, prefigurar y proyectar a futuro como aspiración, remite a esa posibilidad de la pregunta por el ser lanzada, de característica provisoria, donde la forma de tratar la pregunta del ser es ya fenomenológica. La expresión "fenomenología" significa primariamente una concepción metodológica que "no caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el cómo de ésta" (Heidegger, 1995, p. 37). Resalta que, entre más establecida en la confrontación con *las cosas mismas*, es más genuina y se aleja de la manipulación técnica. De ahí que la significación de la expresión *fenómeno* debe retenerse como lo-que-se-muestra-en-sí-mismo, lo patente.[350] Y para el adolescente, el pensar en lo que quiere para sí y cómo, representa ya una realidad fáctica.

El ser es una cuestión abierta y continua en el vivir. La facticidad designa el carácter de ser del Dasein, lo que lo hace propio en cada ocasión. La facticidad, como nos comparte Martínez (2005), es conferida a cierto dinamismo, al tiempo que vacilantemente se asimila como "sentido del ser" del ente que somos y en este caso, de lo que el adolescente es como un proyecto de comprensión del vivir. Y esto es, cuando a partir de la reflexión y comprehensión, el adolescente imagina o plantea proyectos en un futuro que depende solamente de lo que es en el presente, que es comprensible pero incomprensible a la vez, pero que *es*. El sentido que le da a esa parte que emana del ser, ese sentido aspiracional, que para él tiene sentido. Y hace sentido con las acciones ejercidas o bien, aquellas que en un sentido figurativo, puede hacer.

Todo adolescente se exhibe en algún momento como un ser perspicaz, inquieto y resuelto a transformar varias de las circunstancias que

[350] Sobre el concepto de fenómeno en El ser y el tiempo (1995, p. 38).

envuelven su vida cotidiana. Las aspiraciones que alberga en su interior le llevan a prefiguran diversos caminos hacia un dassein propio, pero a la vez provisto de mayores capacidades e influencias.

Como lo señalara Arturo Barceló en cuanto a los textos filosóficos citando a Rorty: "Lo que nos parece oscuro a nosotros, puedo no serlo para otros" (2012, p. 4), encontramos cierta similitud con la cuestión adolescente. Mostrar es anunciar. Y como lo hemos dicho, el adolescente entonces se anuncia como un ser en formación. Sin embargo, habrá de tenerse el cuidado necesario para que lo haga y no sólo parezca. Esto es porque el fenómeno también adquiere la significación de lo que parece, lo "aparente", lo relativo a la "apariencia". φαινόμενον γαθόν quiere decir un bien que parece tal —pero "en realidad" no es lo que pretende ser.[351]

Por ello hemos referido ciertos prejuicios en torno a los adolescentes y las ideas de las aspiraciones como meros deseos, utopías y ensoñaciones empero de considerarlas más bien como manifestaciones directas del ser, y en este caso, de un ser en formación, provisto de capacidades tanto sociales como cognitivas e instrumentales. Mostrar eso que se es, es la pugna adolescente de posicionarse en el mundo.

### 2.1. REFLEXIONES SOBRE EL DASEIN ADOLESCENTE

La filosofía es una ontología fenomenológica universal, originada en la hermenéutica del Dasein, que, como analítca de la existencia fija el término del hilo conductor a todo cuestionamiento filosófico en el punto de donde este surge y en el que, a su vez, repercute (Pulido, 2015). Por lo tanto, de acuerdo con Heidegger:

> "Fenomenología es el modo de acceso y de determinación evidenciante de lo que debe constituir el tema de la ontología. La ontología sólo es posible como fenomenología. El concepto fenomenológico de fenómeno entiende como aquello que se muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados". (1995, p 44).

[351] Op. Cit.

Teniendo en cuenta que el ente puede mostrarse desde sí mismo de maneras diferentes, cada vez de acuerdo con la forma en que se accede a él. Más, como señala Zapardiel, "inicio no es lo mismo que origen". El inicio por lo general sigue una ruta que ya ha sido trazada, y el origen "brota el impulso que mueve a la vida y al filosofar hacia la apertura de un camino" (2000, p. 66) y es este viraje lo que para el autor transforma la fenomenología en hermenéutica, yendo hacia la vida fáctica e histórica con los contenidos provisiorios u ocasionales.

El Dasein adolescente resulta de una condición temporal, estancia tan corta o larga como las circunstancias y experiencias de vida que lo acompañan. Los cambios bio-físicos anatómicos, hormonales y neuronales propios de la adolescencia configuran nuevas estructuras que, desde las entrañas del sujeto, resignifica el dasein y lo facultan para interactuar de otra manera con su entorno social. Por ello, damos cuenta de que la adolescencia revela un dasein de características proyectivas, inexpertas y en transición. Proyectar implica auto-proyectarse, expandirse, ir más allá de sí mismo, salir de un estado cómodo y de reposo, desafiarse interiormente para atreverse a superar las propias limitantes, renovarse y emprender el reto de edificar otra versión de ser y estar en el mundo. Un florecer ante otros valiéndose de las propias energías.

Un proyecto es aquello que sirve de vehículo a las aspiraciones, como prefiguraciones que se forman desde el interior del ser. Es el medio por el cual un Dasein puede liberar sus deseos e intereses, contenidos inquietantes, una forma de conciliar y resolver la existencia residiendo a la vez entre el mundo interno y el mundo exterior. Es decir que, en el vivir fáctico, este se explicita como proyecto de comprensión del vivir respecto del sentido de su ser. Aludiendo al sentido de movilidad y dinamismo del Dasein[352] y como motivo claro de su autodeterminación.

Por lo tanto, proyectar supone tanto anticipar y anticiparse, ver y verse hacia adelante, que el adolescente asume como quien se encamina hacia una meta definida o tentativa. De esta forma, el Dasein proyectivo que

[352] De acuerdo con la reflexión de Martínez, P. (2005).

se redime en un proceso de auto conciencia y autodeterminación a través del cual advierte algunos constitutivos de su naturaleza, descubre y ejercita las potencialidades que le permiten distinguir las oportunidades que las circunstancias pueden ofrecerle sin advertir del todo, los riesgos y costos de su lanzamiento al mundo que lejos está de dominar.

En el ámbito social, como hemos señalado, suele ser visto como un ser incompleto, inmaduro, alguien que ha vivido poco y por tanto se encuentra falto de experiencia en diversos aspectos y materias. Un ser que ante la condición adulta le falta preparación, habilidades y desarrollo para poder enfrentar por sí mismo la realidad y los grandes problemas que conlleva la existencia humana. Sin embargo, el adolescente es poseedor de un ser con el ímpetu suficiente para explorar su mundo y adquirir en el mismo fugazmente nuevas experiencias. Atento y abierto se permite prosperar de forma afortunada o desventurada, en tanto su ser se atreve a cuestionar los límites impuestos por la sociedad y buscar oportunidades que le permiten cambiar temporal o definitivamente el orden de las cosas a su favor o por lo menos aminorar aquellas que advierte están en su contra.

La condición de inexperiencia del adolescente impulsa al Dasein a aventurarse y buscar las vivencias que presupone habrán de fortalecerlo y enorgullecerlo, eventos en los cuales imagina desplegar de forma anticipada y efectiva sus habilidades para fortalecer su sentido de vida. El ser implica posibilidad. De acuerdo con Lozano (2015), el ser-ahí traza posibilidades e intenta cumplirlas. Así, probar, implica probarse a sí mismo, ir más allá de lo que simplemente se dice o se puede imaginar y de aquello que no ha logrado. Consecuentemente, las posibilidades que el ser-ahí proyecta corresponden a las posibilidades de su ser como un todo que varía en función de las posibilidades que se cumplen y de las que no (Lozano, 2015). Una manera de advertir y confirmar íntimamente el valor de existir haciendo aquello conviene realizar.

El adolescente es alguien que, si bien se sabe inexperto, no por ello desprecia sus energías y capacidades, por el contrario, su actitud rebelde confirma su Dasein para avanzar con mayor seguridad sobre determinados propósitos. Tanto a nivel biológico como psicológico, el adolescente se muestra como un ser en transición, un Dasein transeúnte;

es decir un ser que esta de paso por un lugar, en una etapa de vida en la cual no desea permanecer indefinidamente, menos aún estar ahí por siempre, sino avanzar hacia otros estadios que la sociedad considera más interesantes y convenientes.

Las aspiraciones del Dasein en transición, también se modifican o remplazan como resultado de las diferentes formas de relacionarse con el mundo externo. Los valores y los intereses se entrelazan y debaten tratando de encontrar un justo acomodo en la conciencia de los sujetos en esta fase de vida, más aún cuando los cuestionamientos sobre el orden social que prevalece se profundizan en el interior de la persona. El Dasein en transición al cual nos referimos no camina solo, está acompañado por toda una generación que comparte sus impresiones del mundo y tiene como vigilantes a los segmentos de mayor edad que pretenden imponerle su legado. Sin embargo, más allá de las influencias, la conciencia de cada individuo habrá de determinar su ser en la continuidad de fluir en el tiempo y en espacio, dado que la existencia al situarse ante la no existencia induce al ser a estar ahí.

## 6. CONCLUSIONES

Heidegger nos hablaría de que, en efecto, el "ser" no puede ser concebido como un ente; enti non additur aliqua natura: no se puede determinar el "ser" atribuyéndole una entidad. El ser no es derivable definitoriamente desde conceptos más altos, ni puede ser explicado mediante conceptos inferiores (p. 14) por eso es que no podemos atribuir cosas o aspiraciones "meramente adolescentes" ni generalizar sobre este concepto. Cada una de ellas cuenta, aún, cuando por cuestiones evolutivas puedan categorizarse.

Así, con la premisa de aspiraciones nos referimos a los actos de autoproyección que se abren camino de cara a numerosas proyecciones elaboradas por otros seres y con intenciones diversas. Una hipótesis de realización personal y una esencia que intenta coexistir con otras voluntades, deseos e intereses. Un dasein que punga por su reconocimiento y que aspira a resituarse en un mejor escenario para todos.

Las aspiraciones, como *las cosas mismas* justamente no requieren de juicios, opiniones y mucho menos interpretaciones. Sin embargo, al enunciarlas y hacerse presentes subyacen una incomprensibilidad para aquél que las escucha, más no para aquel del cual emanan. Al ser que parte de las dimensiones interior y exterior del sujeto, y siendo que la realidad va más allá de los objetos y los entes, son una expresión indiscutible del ser y como tales, fenómenos.

Si la conciencia para la fenomenología es algo abierto y definido por la intencionalidad, como señala León (2009), donde advertimos que el análisis fenomenológico seguirá mostrando que los objetos y en este caso, las aspiraciones como fenómenos, no se dan a la conciencia aisladamente, sino incluídas en un contexto mayor, en el que se destacan como lo que son: expresiones de un dasein con características tentativas, proyectivas e itinerantes. Algo que va haciéndose más mío conforme transcurre su existir. Este contexto es el mundo, horizonte general de todo lo que es y puede llegar a ser contenido de la experiencia (p. 269). En la vida, las diferentes trayectorias que van labrándose, destacan este mundo como la experiencia en el espacio y contextos donde transcurre su cotidianidad.

El adolescente en todo momento enfrenta el reto de ensayar y definir su imagen y atributos junto a otros, afirmando o negando los ejemplos y referentes que el contexto le proporciona. Su lucha interna en el fondo radica en resolver el dilema; no de quién es, sino de quién puede llegar a ser. Se trata por tanto de una proyección tentativa, hipotética que por diversos medios tendrá que ser confirmada o ajustada por su autor.

El devenir adolescente, es su aspiración de lograr una vida significativa como parte de una proyección propia, que, como hemos señalado, es ya una manifestación de su ser, pues las aspiraciones se relacionan con varios aspectos de la vida, con diferentes orígenes y propósitos por lo que varían significativamente tanto de un tema o contenido a otro, como entre los individuos, sociedades y culturas. Con lo que, coincidimos con Hart respecto el argumento de que,

> "para el pleno Desarrollo Humano necesitamos una visión multidimensional de la aspiración y una comprensión más profunda de

> la combinación de influencias que preceden y dan forma a las aspiraciones" (2016, p. 325).

La ontología de las aspiraciones de los adolescentes revela un encaminamiento del ser hacia la constitución de la persona, en tanto individuo con dignidad e identidad propia. Un ser distinto, único, pero al mismo tiempo con posibilidades de ser aceptado por el colectivo y formar parte del Desarrollo Humano, al afirmarse como agente con un dasein envestido de posibilidad dentro del mundo y su transformación.

## 8. REFERENCIAS


Barceló, A. (2012). Cómo escribir un artículo de investigación. Introducción a la investigación filosófica: Apuntes de clase (pp. 1 – 14). Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.filosoficas.unam.mx/~abarcelo/IntroFil/2013/Sesion11.pdf

León, E. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. Polis (Santiago), 8(22), 267-283. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v8n22/art16.pdf

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf

Hart, C. (2016). How Do Aspirations Matter?, Journal of Human Development and Capabilities, 17(3), 324-341. https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540

Heidegger, M. (1995). Ser y tiempo. (Jorge Eduardo Rivera, Trad). Trotta.

Lozano Díaz, V. (2015). La cuestión de la moral en Ser y tiempo de Martin Heidegger. Arbor, 191 (774): a255. http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2015.774n4010

Martínez, P. (2005). La dinámica de la facticidad. Revista de Filosofía, 30(2), 89-118.

Nathan, D. (2005). Capabilities and aspirations. Economic and Political Weekly, 40(1), 36-40.

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.

Nusbbaum, M. (2016). Introduction: Aspiration and the capabilities List. Journal of Human Development and Capabilities, 17(3), 301-308. https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1200789

Pulido, J. (2015). “La ontología solo es posible como fenomenología”. En torno a la fenomenología de Martin Heidegger. Franciscanum, 163(LVII), 87 – 123. https://www.redalyc.org/pdf/3435/343533885003.pdf

Rao, V. & Walton, M. (Eds.) (2004). Culture and public action. Stanford Social Sciences. Stanford University Press.

Tarabini, A. & Curran, M. (2018). Young People’s Educational Expectations, Aspirations and Choices: The Role of Habitus, Gender and Fields. En Stahl, G., Wallace, D., Burke, C. & Threadgold, S. (2018). International Perspectives on Theorizing Aspirations. Applying Bourdieu’s Tools. London: Bloomsbury Publishing.

Vélez, P. (2015). ¿Ontología u ontologías? Disputatio. Philosophical Research Bulletin, 4(5), 299–339.

Zapardiel, J. (2000). Hermenéutica de la facticidad y fenómeno narrativo. Revista de filosofía, 8(24), 65 – 97.

# DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
*Universidad de Almería*

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
*Universidad de Almería*

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

La actual sociedad del conocimiento, caracterizada por un acceso rápido a la información y a los cambios constantes, la participación dentro de las tres dimensiones más significativas, como la educativa, la social y la cultural (Ventosa, 2016) debe ser percibida como un elemento que facilite contextos en los que la interacción entre los diferentes colectivos potencie el empoderamiento de las personas. A este respecto, diversos autores como Novella et al. (2015), Caballero et al. (2016) o Trilla (2010) manifiestan la importancia de que todos los ciudadanos participen de manera activa en la toma de decisiones de todo lo que les afecta y que permitirá conseguir cambios sociales, aumentar sus responsabilidades cívicas y garantizar un compromiso en la mejora de la sociedad.

Autores como Warwick-Booth (2018) sostienen que para que una sociedad pueda garantizar la participación y el empoderamiento de todos sus ciudadanos es necesario que tanto los factores endógenos como los exógenos se tengan en cuenta, esto implica que ambas condiciones pueden suponer un obstáculo para determinados colectivos en los que estos factores suponen un hándicap en la autonomía y la igualdad de oportunidades. Por ello, manifiesta este autor, es necesario realizar cambios estructurales,

políticos y sociales para que las personas con algún tipo de discapacidad estén incluidas.

Existen multitud de concepciones y definiciones sobre el término inclusión, no obstante es preciso destacar que la educación inclusiva, aunque ha sido asumida por numerosos sistemas educativos, tiene su génesis desde los primeros años de la década de los 90, dónde la educación especial evolucionaba hacia modelos en los que la integración y la inclusión estaba cada vez más presente con respecto a los alumnos con discapacidad y ya es a partir de esos años 90 cuando organizaciones como la UNESCO comienzan a elaborar una definición de educación inclusiva que va un paso más allá de la simple educación de los alumnos con algún tipo de discapacidad (Rodríguez y Herrán, 2020).

A partir de entonces son numerosos los documentos que se aprueban en las diferentes conferencias mundiales sobre educación para todos y que establecen las bases en los que la educación no debe excluir a nadie, independientemente de sus características (Jomtien, Tailandia, UNESCO, 1990). Estas bases serán definidas con la máxima claridad posible en conferencias como la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994) o la Conferencia Mundial de Ginebra (UNESCO, 2008), Asimismo todas estas bases han ido reformulándose y adaptándose a las nuevas situaciones hasta llegar Declaración Mundial de Incheon (Corea del Sur, UNESCO, 2015) que da pie a formular el Objetivo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En esta última declaración se manifiesta lo siguiente:

> Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación (p. 30).

Para Albornoz et al. (2015) la inclusión se concibe como una contribución a la calidad de vida de todas las personas que deben suplir las barreras sociales y estructurales qué supone la discapacidad, pero

también implica una mejora a las prácticas educativas, las políticas y en la cultura.

No es de extrañar que esto haya supuesto un cambio, una revolución dentro de los sistemas educativos, pues se ha pasado de aplicar una pedagogía diferencial en la que la educación está especializada en función de los colectivos a los que iban dirigido, es decir que se centraba únicamente en el características concretas de ciertos colectivos como los niños con discapacidad, a pasar a instaurar unas modelos en los que se persigue constantemente eliminar tanto las barreras sociales, como las políticas, como culturales, curriculares o didácticas que son aquellas que afectan más a la diversidad humana (Rodríguez y Herrán, 2020)

Algunas de las prácticas educativas que se desarrollan en los centros escolares no se encuentran tan distantes con las multitudes de barreras a las que se deben enfrentar en su día a día, las personas con algún tipo de discapacidad, como las políticas excluyentes las cuales se asemejan, en ocasiones, a las barreras didácticas y curriculares con las que tienen que lidiar los niños con algún tipo de discapacidad en los centros escolares.

A este respecto son varias las investigaciones (Hardy y Woodcock, 2015; Francis et al., 2016) que se han centrado en estudiar e investigar cómo se llevan a cabo las políticas educativas, los factores culturales o como se realiza la inclusión de este colectivo en los diferentes países occidentales. Analizando los resultados obtenidos, se observa como la implantación de la educación inclusiva se ha centralizado en los aspectos didácticos y curriculares.

Asimismo, autores como Echeita (2017) argumentan que la educación inclusiva es necesario analizarla desde el principio de equidad en el que cada alumno debe recibir la respuesta educativa que se encuentre más ajustada a sus necesidades. Siendo otros autores partícipes de esta misma idea, pues Ainscow (2020) sostiene que las prácticas educativas que se realizan en un entorno favorecedor de una educación inclusiva comprenden y entienden las diferencias individuales de cada alumno y trabajan la diversidad del aula como un valor educativo, siendo la respuesta educativa, qué reciben estos alumnos, flexible, personalizada y revisable. Pero para que esto sea posible es necesario elaborar una red

de trabajo que fomente esa inclusión educativa por medio de una docencia compartida entre los diferentes profesionales que trabajan con este colectivo (Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018)

A partir de estas ideas es donde surge el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el cual se basa en un paradigma de apoyos universales en el que el enfoque ecológico contextual está siempre presente para poder materializar las diversas actuaciones y las investigaciones inclusivas y participativas (Meyer et al., 2014; Sánchez-Gómez y López, 2020). Este nuevo constructo del aprendizaje está plenamente integrado dentro del amplio campo de la educación inclusiva, en el que después de más de dos décadas desde sus primeras propuestas (Meyer y Rose, 1998) sigue estando de plena actualidad, pues es un modelo que elimina por completo las barreras y foca su centro de actuación en la promulgación de la igualdad de oportunidades dentro del aula y siempre apostando por la perspectiva inclusiva.

Así mismo, Rodríguez y Herrán, 2020 destacan que:

> Sus avances han estado limitados por las disciplinas desde las cuales surgió el modelo de DUA, a saber, la Psicología, la Neuropsicología, la Arquitectura o la Tecnología. Su núcleo fundamental se centra en cómo favorecer el aprendizaje en el alumnado asumiendo su heterogeneidad y diversidad. Dadas las disciplinas desde las cuales se crea este modelo, carece, en nuestra opinión, de una visión pedagógica que interprete la enseñanza inclusiva y accesible comprendiendo teóricamente el concepto de educar (p. 40).

## 2. OBJETIVOS

A continuación, los objetivos planteados para la realización de esta investigación.

Tras la exposición de los antecedentes principales que dan sustento a este estudio, es necesario destacar la hipótesis principal del mismo, la cual gira en torno a: ¿es posible desarrollar una educación inclusiva de calidad basada en el Diseño Universidad de Aprendizaje?

Una vez formulada la hipótesis principal de esta investigación, el objetivo principal de este estudio pivota en torno a:

– Realizar una revisión bibliográfica sobre las características principales del Diseño Universal de Aprendizaje.

## 3. METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación se ha desarrollado siguiendo una revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva de la literatura, que ha permitido plasmar una panorámica general sobre el tema objeto de investigación. Para que esto sea posible se ha procedido a investigar y sintetizar los estudios e investigaciones que se han realizado sobre el módulo central del estudio, siguiendo de este modo un enfoque interpretativo y una metodología de corte cualitativa.

Para poder desarrollar esta revisión bibliográfica se han aplicado tres fases que se detallan a continuación:

Para la ejecución de la primera fase, y de manera general, se ha llevado a cabo una revisión documental de la literatura en la que se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica, esto ha sido así ya que éstas están consideradas como las más relevantes dentro del ámbito de las ciencias de la educación. Las bases de datos seleccionadas han sido; Scopus, Dialnet y Web of Science.

Otros de los motivos para la elección de estas bases de datos, es la posibilidad que brindan para poder ejecutar el contraste y el acceso a multitud de investigaciones y estudios, De esta manera se ha permitido un acercamiento certero sobre la temática de estudio.

Siguiendo en esta primera fase, es de vital importancia determinar unos adecuados descriptores que faciliten el proceso de búsqueda. Para la realización de esta revisión bibliográfica se usaron los siguientes, tanto en castellano como en inglés: “Diseño Universal de Aprendizaje” “innovación” e “inclusión” “universal design of learning " "innovation" and "inclusion" usándose como descriptores principales y estableciendo combinaciones entre ellos empleando los siguientes operadores booleanos “AND” y “OR”

Una vez finalizada esta primera fase, la segunda etapa o fase se caracteriza por proceder a realizar la búsqueda en cada una de las bases de datos que se han mencionado anteriormente. Durante la ejecución de esta fase se ha procedido a revisar los títulos, resumen y palabras clave de los estudios e investigaciones seleccionadas para poder aplicar los

criterios de inclusión y de exclusión, los cuales se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se seleccionarán aquellas investigaciones y/o estudios que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se seleccionarán aquellas investigaciones y/o estudios que tengan un acceso abierto.
- Se seleccionarán aquellas investigaciones o estudios cuyos idiomas de escritura fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se seleccionarán aquellas investigaciones y/o estudios que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se seleccionarán aquellas investigaciones y/o estudios que se encontrasen repetidos en las bases de datos.

Finalmente, y concordando con la tercera fase, se ha procedido a seleccionar y realizar el cribado de los resultados obtenidos en las bases de datos seleccionadas. De esta manera, en un primer momento se obtuvieron 432 estudios e investigaciones, de los cuales y una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión, la muestra se redujo hasta un total de 15 estudios, de los cuales, finalmente se seleccionaron 5 para la realización de este trabajo.

## 4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tras aplicar la metodología descrita anteriormente. Así mismo en la tabla 1, se muestran los artículos seleccionados.

***TABLA 1.*** *Artículos seleccionados tras la revisión bibliográfica.*

| AUTOR | OBJETIVO | MÉTODO | RESULTADOS | CONCLUSIONES |
|---|---|---|---|---|
| Rodrigo et al. (2022) | Analizar la construcción cognitiva del empoderamiento en jóvenes con discapacidad intelectual moderada | Evaluación participativa | Los resultados muestran cómo los jóvenes participantes realizan una construcción cognitiva del concepto del empoderamiento | La evaluación participativa sirva como un método idóneo para la devaluación de este proyecto |
| Sánchez Fuentes et al., (2016) | Realizar un análisis factorial sobre las percepciones de los futuros docentes | Metodología cuantitativa | Los resultados muestran cómo existe una relación entre los principios del diseño universal de aprendizaje y la percepción de los docentes | Es necesario realizar más estudios sobre el uso de estas metodologías en el aula |
| Díez y Sánchez (2015) | Analizar la respuesta de alumnos con discapacidad en las universidades españolas | Metodología cuantitativa | Los resultados manifestaron la necesidad de realizar más adaptaciones curriculares a las ya llevadas a cabo | Se destaca la necesidad de formar a los profesores universitarios en esta metodología para aplicarla en el aula |
| Azorín y Arnaiz (2013) | diseñar implementar y evaluar una unidad didáctica aplicando el DUA | ——— | Se observa un enriquecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje | Se destaca una acogida muy positiva por parte del alumnado a esta metodología |
| Márquez Aguirre (2015) | Analizar los diferentes elementos de la aparición del DUA | Rrevisión bibliográfica | Los resultados muestran las características principales de los diferentes elementos del diseño universal de aprendizaje | El DUA se concibe como una oportunidad para realizar cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje |

Fuente: elaboración propia

### 4.1. Características principales del diseño universal de aprendizaje (DUA)

La atención a la diversidad y la promulgación de la educación inclusiva son unos de los principales ejes de investigación que más preocupan a la comunidad científica. En la última década autores como García y Cotrina (2012), Márquez Aguirre (2015) o Katz (2012) han manifestado que la atención a la diversidad y la comunicación con estos alumnos en

el aula requiere de un nuevo prisma para su consecución. Sin embargo, la comunidad educativa ha ido realizando diferentes progresos al respecto, ya que los docentes realizaban prácticas educativas en las que, a través del uso de herramientas tecnológicas, la aplicación de nuevas metodologías o la realización de adaptaciones trataban de mejorar la atención a la diversidad y fomentar una inclusión educativa real.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es una metodología cuya génesis se establece en Estados Unidos, a raíz de intentar dar respuesta a las necesidades de los alumnos presentes en el aula y que cada vez son más diversos, esta metodología importada requiere de la ayuda nada nuevas tecnologías para poder hacer frente a las barreras que se establecen en los diversos currículums de todos los sistemas educativos (Márquez Aguirre, 2015).

El origen de esta metodología, como se ha mencionado anteriormente proviene de Estados Unidos de la mano de Ronald Mace, arquitecto y educador cuya filosofía reivindicaba la simplificación de la vida apostando por productos y entorno que pudieran usar el mayor número de personas posibles, de este modo el ejemplo más clarificador de esta metodología se encuentra integrado en el campo de la arquitectura, donde se pasó del diseño de edificios que debían ser adaptados para que todas las personas con discapacidad lo pudieran usar, a la construcción directa de edificios adaptados, de este modo el diseño no solo facilitaría el uso de las personas con movilidad reducida sino también a el resto de personas (Rodríguez y Herrán, 2020).

Dicha revolución se fue aplicando este no solo en la arquitectura sino también en el diseño de los diferentes productos hasta producirse el salto al entorno educativo en el que Meyer y Rose (1998, p. 109, citado por Márquez Aguirre, 2015) manifiestan que, "*El diseño de materiales y actividades para hacer el currículum igualmente accesible y adecuadamente desafiante para las personas con diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje"*

De esta idea se obtiene que, el diseño universal de aprendizaje cambia el paradigma y el foco del problema, es decir, y las diversas metodologías intentan que el alumno se adapte al currículum al que tiene

que acceder poniendo el foco en los problemas del alumno, el DUA cambia radicalmente este enfoque y determina que el currículum es la propia barrera que hay que solventar para que el alumno pueda acceder al conocimiento y que por medio de ese mismo currículum se pueda dar respuesta a las necesidades que presenta. De esta manera es el currículum el que debe adaptarse y no al contrario (Sánchez et al, 2016).

Sin embargo, esta metodología se caracteriza por desarrollar una estrecha vinculación con los diferentes avances que se realizan en el campo de la neurociencia y en el campo de las tecnologías, lo que hace que este método esté en continua actualización, por lo que los docentes que quieran aplicarlo en su aula deberán tener una formación específica para que la aplicación en el aula resulte exitosa y no se reduzca a meras intenciones positivas (Díez y Sánchez, 2015).

Pero independientemente de las fuentes en las que se nutra esta metodología, el diseño universal de aprendizaje se caracteriza Por tener unos principios básicos como los que destacan Márquez Aguirre (2015); Meyer y Rose (2005, 2006, 2009); Rose y Meyer, (2000, 2002) los cuales giran en torno a proporcionar diferentes formas de representación, formas de acción y expresión, y formas de motivación. El primer principio se fundamenta principalmente en que cada persona percibe y comprende la información de manera diversa, por lo que presentar un contenido de manera homogénea para todo el grupo clase supone una barrera para acceder a dicho contenido. El segundo principio, se fundamenta principalmente en que los alumnos se desarrollan en entornos diversos por lo que el aprendizaje también lo es y la forma de expresar lo que siente, por lo que no hay una única forma de expresar la acción y la expresión que sea la mejor para todo el alumnado. Finalmente, el tercero de los principios relacionado con la motivación se fundamenta principalmente en que las emociones afectan de manera crucial en el aprendizaje por lo tanto la motivación está influida por una gran cantidad de variables que deben ser tenidas en cuenta ya que no hay solo una forma de motivación que sea adecuada para todos los estudiantes y que se puede aplicar en todos los contextos.

Así pues, en relación con estos principios mencionados autores como Rose y Gravel (2010) destacan lo siguiente:

> Estos tres principios han sido escogidos porque abordan tres aspectos críticos de cualquier entorno de enseñanza y aprendizaje: el medio por el cual la información se presenta para el alumno, los medios por los cuales se requiere el alumno para expresar lo que saben, y el medio por el cual los estudiantes son comprometidos en el aprendizaje (p. 3).

Para poder atender a la diversidad dentro de las aulas es necesario que los docentes hagan un esfuerzo Para no asociarla única y exclusivamente a la discapacidad, las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje o las necesidades derivadas de la compensación educativa, ya que diversidad hace referencia a todos los alumnos, pues no se debe olvidar que en cada aula los niveles de competencia curricular son diversos y los profesores deben desempeñar diversas respuestas educativas para garantizar una educación de calidad (Azorín y Arnaiz, 2013).

Si se realiza un rápido análisis a la normativa estatal se observa cómo en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo (LOE), de Educación, dentro de los principios fundamentales que se recogen en el preámbulo se destaca que se debe brindar una educación de calidad para todo el alumnado en donde la equidad sea una garantía en la igualdad de oportunidades, para la inclusión y para la no discriminación. Esta ley ya derogada sentaba las bases de que el sistema educativo está configurado para hacer un elemento compensador de las posibles desigualdades personales, sociales o culturales de los de los niños que allí acudan, mostrando una atención especial a los niños que pues serán algún tipo de discapacidad.

Pero esta metodología no solo se puede usar dentro de las aulas de los centros educativos y en las etapas de educación infantil primaria y secundaria, sino que es perfectamente aplicable para la educación superior, sin embargo dentro de ella es necesario hacer frente a diversos enfoques, en donde manteniendo un eje vertebrador común se establezca Un currículum que sea accesible y tenga en cuenta las posibles diversidades de los estudiantes que conforman las aulas universitarias, pero como se mencionaba anteriormente en relación a la arquitectura, realizar un currículum que se encuentre adaptado a las diferentes habilidades sensoriales, lingüísticas, cognitivas afectivas o motrices de los estudiantes universitarios no solo beneficia a este colectivo sino que

cada miembro de la comunidad universitaria puede verse favorecido por la aplicación de estos principios universales (Díez y Sánchez, 2015).

## 5. DISCUSIÓN

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) persigue eliminar todas aquellas barreras que se encuentran presentes dentro del aula a la hora de atender a los alumnos, y apuesta por concebir la diversidad como una oportunidad para lograr una inclusión efectiva, y que por lo tanto aumente el empoderamiento, la autonomía y la autorregulación de los alumnos.

Son muchas las investigaciones que se han analizado en la elaboración de este trabajo, pues en el estudio desarrollado por Soler et al. (2019), se observa cómo las personas jóvenes participantes del mismo destacan la importancia de la creación de espacios concretos para fomentar su empoderamiento al participar en entidades de ocio y tiempo libre o en acciones comunitarias. O en el estudio de Rodrigo et al., (2022) en el que los resultados muestran que el proyecto HEBE han sido favorecedores para que los estudiantes que han participado en él hayan realizado una construcción del concepto de empoderamiento.

De estos trabajos se obtiene una idea principal, que no siendo innovadora aún no es una realidad en el aula, y es que la figura del docente es una pieza clave dentro de los sistemas educativos, pero no cómo un ente facilitador del conocimiento absoluto, sino como un guía dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que se deben dejar a un lado las concepciones tradicionales de la enseñanza en la que los profesores asumían un rol dictatorial y marcaban todos los ritmos que se debían seguir en el aula (Giménez et al., 2021) y apostar por otro tipo de metodologías en las que el profesor sea el que genere los contextos necesarios para que los alumnos realicen un aprendizaje lo más significativo posible, teniendo siempre presente las características individuales y las necesidades manifestadas ni cada uno de los estudiantes que conforman el grupo clase, independientemente de si presentan algún tipo de discapacidad o no.

El diseño universal de aprendizaje (DUA) se convierte en un método que debe ser siempre aplicado independientemente de la etapa educativa a la que se enfrentan los docentes, ya que facilita multitud de herramientas cuya finalidad es favorecer una educación inclusiva real, ya que persigue eliminar cualquier tipo de barrera que se interpongan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y permite potenciar que esos aprendizajes sean los más significativos posibles. La diversidad de cada alumno debe ser entendida no como un suceso excepcional, sino como una realidad vigente dentro de las instituciones educativas.

Pues como destaca Márquez Aguirre (2015) en su estudio, el DUA se diseña con la premisa de crear contextos flexibles en los que el alumno realice progresos desde el punto de inicio hasta el final del curso escolar, pero apostar por esta metodología requiere una formación específica del profesorado para que no se quede en meras intenciones y pueda dificultar su ejecución. Pues es preciso recordar que el diseño universal de aprendizaje está en constante construcción pues se va nutriendo de los diferentes avances que surgen en el campo de la neurociencia y de los estudios que se siguen realizando con su aplicación.

## 6. CONCLUSIONES

La comunidad educativa sigue siendo el pilar fundamental por el que se sustenta la educación que se transmite en todos los sistemas educativos, sin embargo, en las últimas décadas se ha visto inmersa en un continuo vaivén de cambios sociales y educativos que han obligado a realizar una adaptación rápida de todas las metodologías que se aplican en el aula.

La promulgación de una educación inclusiva no es una idea nueva, sino que es un objetivo que se intentado conseguir a lo largo de las décadas, pues ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos independientemente de las características y necesidades que requieran es una tarea compleja y que necesita un tiempo para poder instaurarse totalmente.

A pesar de que la enseñanza nunca debe concebirse como la mera transmisión de los conocimientos fundamentada en la relación unidireccional entre los docentes y los alumnos, son muchas las

metodologías que plantean esta idea como eje central de su ejecución, no obstante, son muchos los docentes, investigadores y personal educativo que se encuentran distantes de este planteamiento y que gracias a ellos surgen diferentes prácticas educativas que persiguen establecer un cambio permanente entre la relación tradicionalmente establecida de docente-discente.

Por todo esto las metodologías como la que se presenta en este estudio, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), tiene presente constantemente la diversidad qué se encuentra en las aulas y desde esta diversidad concebida como una oportunidad de lograr la plena inclusión o una inclusión efectiva, plantea acciones que minimicen las posibles barreras físicas, cognitivas, sensoriales o culturales que pudieran existir dentro del aula y optar por una educación adaptada a cada una de las necesidades de los alumnos.

Para que esto sea posible es necesario trabajar en las 3 grandes áreas fundamentales de esta metodología, cómo son la acción y expresión, la motivación y la representación, sin las cuales el desarrollo cognitivo social y cultural de los alumnos estaría muy limitado.

No hay que olvidar el contexto social en el que se encuentran los sistemas educativos, pues las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) así como las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) se convierten en el elemento imprescindible hacia la consecución de este diseño universal de aprendizaje, pues son las encargadas de proporcionar las diferentes herramientas que hacen posible la accesibilidad a los contenidos que se pretenden trabajar y facilitan la cooperación y el trabajo en equipo gracias a sus múltiples funciones.

Por todo ello los docentes y los futuros profesionales educativos deben tener una premisa clara, y es que la educación no se debe centrar únicamente en la transmisión de contenidos sino que se debe formar en la generación de competencias para que los alumnos se conviertan en individuos activos y autónomos que sean capaces de conseguir una autorregulación y que dominen los recursos que les puedan ser de utilidad en un futuro, teniendo siempre presente sus características

individuales y su personalidad. Nunca se debe olvidar que las barreras no se encuentran dentro de los estudiantes, sino que están en el contexto y en la forma de enseñar.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

## 8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Inclusion and Equity in education: Making sense of global challenges. Prospect, 49, 123-134. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. Estudios Pedagógicos, 41(4), 81-96. https://doi.org/10.4067/S07178052015000300006

Arnaiz, P, De Haro, R y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2), 29-49.

Azorín Abellán, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. Tendencias pedagógicas, (22), 9-30.

Caballero Cortés, A., Cárdenas Gómez, J. y Valle, J. (2016). La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: Perspectivas supranacional y comparada. Journal of supranational Policies of Education, 5, 173-197. http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5.

Díez Villoria, E., & Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. Aula abierta, 43(2), 87-93.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta, 46(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24

Francis, G., Blue-Banning, M., Turnbull, A., Hill, C., Haines, S. y Gross, M. S. (2016). Culture in Inclusive Schools: Parental Perspectives on Trusting Family-Professional Partnerships. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 51 (3), 281-293.

García, M. y Cotrina, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas educativas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. Revista de Educación Inclusiva, 5 (1), 123-131.

Giménez Beut, J. A., Morales Yago, F. J. & Parra Camacho, D. (2021). La utilización de instrumentos de evaluación en Educación Primaria: análisis de caso en centros educativos de la provincia de Valencia (España). Education Siglo XXI,39(2), 193-212

Hardy, I. y Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. International Journal of Inclusive Education, 19(2), 141-164.

Katz, J. (2012). Making imagination real: inclusive education and the three block model of universal design for learning. Canadian Association of Principals Journal, 35(2), 30-34.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo.

Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño universal de aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. Educación y Comunicación, 10, 107-115.

Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño universal de aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. Educación y Comunicación, 10, 107-115.

Meyer, A. y Rose, D. (2009). A policy reader in universal design for learning. Harvard Education Press.

Meyer, A., Rose, D. y Gordon, D. (2014). Universal design for learning. Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Meyer, A., y Rose, D. (2005). The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies (Eds. Rose, D., Meyer, A. y Hitchcock, C.). Harvard Education Press

Meyer, A., y Rose, D. (2006). A practical reader in universal design for learning (Eds. Rose, D. y Meyer, A.). Harvard Education Press.

Meyer, A., y Rose, D. H. (1998). Learning to read in the computer age. Brookline Books

Novella, A., Úcar, X., Turon, N., Rodrigo, P., Arenillas, M. y Páez, J. (2016). El empoderamiento juvenil desde los jóvenes. Procesos de evaluación participativa. En P. Soler., J. Bellera. y A. Planas (Eds.), Pedagogía Social, Juventud y Transformaciones Sociales (pp. 319-327). Universidad de Girona.

Rodrigo Moriche, M. P., Galám Casado, D., Mampaso Desbrow, J., & Rivera Duque, E. (2022). Diseño universal para el aprendizaje en procesos de investigación participativos e inclusivos. Revista Prisma Social, (37), 7-35.

Rodríguez Herrero, P. y Herrán Gascón, A. de la (2020). Del 'diseño universal del aprendizaje' al 'diseño universal de la enseñanza formativa': Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), Hacia una didáctica humanista (pp. 461-481). REDIPE-UNED.

Rose, D. y Gravel, J. (2010). Universal design for learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw, (Eds.), International encyclopedia of education. (pp. 119-124). Elsevier.

Rose, D. y Meyer, A. (2000). Universal design for learning. Journal of Special Education Technology, 15, 67–70.

Rose, D. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: universal design for learning. ASCD.

Sánchez Fuentes, S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J. A., & Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis factorial de las percepciones docentes sobre diseño universal de aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 135-149.

Sánchez-Gómez, V. y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(1), 143-160. http://dx.doi.org/10.4067/S0718- 73782020000100143

Soler, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M. & Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 30, 19-34.

Trilla, J. (2010). Propuestas conceptuales en torno al debate al debate sobre la educación para la ciudanía. En J. Puig (Ed.), Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía (pp. 71- 91). Horsori.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. París: UNESCO

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. París: UNESCO.

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. París: UNESCO

UNESCO (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. París: UNESCO.

Ventosa Pérez, V.J. (2016). Didáctica de la participación: Teoría, metodología y práctica. Narcea.

Warwick-Booth, L. (2018). Social inequality. Sage

# EL DIABLO Y EL DUENDE EN LA TRADICIÓN ORAL COSTERA DE MANABÍ, ECUADOR. CASO DE LAS COMUNIDADES DE PUERTO PORTOVELO Y PORTOVELO, SAN VICENTE, MANABÍ, ECUADOR

MARÍA SOLEDAD VELA-CHERONI
*Universidad Técnica de Manabí*
*Universidad de Córdoba*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se analizan dos comunidades que están conectadas por su cotidianidad, por su cercanía, por su historia, se consideran para efectos prácticos como la misma. En artículos anteriores se ha mencionado a Puerto Portovelo como la comunidad Isla Corazón, sin embargo, su correcta denominación es la que emplearemos en este trabajo. La historia contada por sus mismos habitantes refiere que en un inicio se denominó Puerto Bello, con el paso del tiempo se fue modificando y nace el nombre de ambas comunidades.

Las dos están en el cantón San Vicente de la provincia de Manabí. Las baña el estuario del río Chone y frente a Puerto Portovelo está la Isla Corazón, a la que podríamos considerar el hábitat del duende de esta zona, la duenda e incluso los duendes pues podría tratarse de más de uno.

Las historias que existen en esta zona se refieren al duende y al diablo, el primero está por todas partes, pero principalmente en Puerto Portovelo y el diablo ha realizado sus acciones exclusivamente en la comunidad de Portovelo. Los relatos son parte de la cotidianidad, son reales, ocurrieron en un tiempo determinado y han sido corroborados por los habitantes. Al escucharlos hay una temporalidad, hay testigos, a veces hay pequeños detalles que podrían diferir, pero el hecho es el mismo.

De esta forma se llega a una realidad en la cual fenómenos más allá de lo natural se han producen. Son hechos relatados que tienen relación incluso con las tradiciones religiosas, como es el caso del diablo, y también con las tradiciones de sectores campesinos cercanos y lejanos, el duende. “Cada cultura tiene su propia historia, que es la acumulación de experiencias que sus distintos individuos trasmiten a través del uso del lenguaje.” (Ramírez P., N, 2012, p.130)

Es esta búsqueda y registro de historias lo que permite mirar cómo se van configurando las características particulares de las comunidades, y como las mismas influyen en sus relaciones al interior y con otras con las cuales interactúan. Lo importante es analizar los contenidos que llegan a través de la palabra para determinar su impacto.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 Objetivo general

- Determinar la presencia del duende y del diablo en la cultura oral de las comunidades de Portovelo y Puerto Portovelo.

### 2.2 Objetivos específicos

- Elaborar un registro escrito de las diversas narraciones que hay en torno al duende y la duenda, y el diablo.
- Determinar la importancia de los relatos dentro de la identidad de los integrantes de ambas comunidades y también en la transferencia de conocimientos.
- Analizar el contenido de los relatos.

## 3. METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha seleccionado el método cualitativo para poder abarcar los campos necesarios.

Se hizo la selección del sitio, comunidades Portovelo y Puerto Portovelo, con la consideración de la cercanía a la Isla de los Pájaros, la cual tiene una valoración de subsistencia ictiológica para la comunidad, fundida desde hace algunas décadas con el turismo. Y si nos adentramos en su historia en Puerto Portovelo se asentó un puerto al cual llegaban los productos de Calceta para ser enviados al Puerto de Manta y luego exportados a otras latitudes. Y, muy importante para la investigación es el hábitat del duende.

Los integrantes de las comunidades se definen como pescadores, si bien realizan otras actividades, siempre las conjugan con la pesca como forma de subsistencia. Se entrevistó al grupo vinculado a la Isla Corazón como proyecto turístico ecológico por su raigambre histórica y su vinculación con el devenir de ambas comunidades.

Las entrevistas permitieron conocer las historias de la zona contadas por sus protagonistas, personas que además han ido recogiendo pareceres sobre las mismas. Esta es la base del trabajo que se ha realizado en esta investigación, como afirma Uwe Flick (2007, p. 20):

> A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (véase el Capítulo XIV).

Inicialmente el Puerto Bello, como se denominó Puerto Portovelo, perteneció a la familia Zambrano. Era un puerto "donde llegaban las embarcaciones que traían productos desde Calceta para ser exportados desde Bahía de Caráquez y Manta", nos refieren sus habitantes. Solo había dos casas una para el dueño y otra para el personal, las barcas se quedaban en ese muelle. En aquella época había playa y arena en el lugar, la geografía ha ido cambiando.

> Las entrevistas fueron abiertas, se llevó un marco general de preguntas que fueron tomando forma a medida que la conversación avanzaba. Los temas, las dos historias que se presentan en esta área son complejas por tratarse de presencias malignas, especialmente la del diablo. "En las entrevistas, es importante que nos hagamos sensibles a los límites de nuestros participantes en lo que toca a las cuestiones sobre las que no pueden o no quieren hablar y a cuándo debemos dejar de insistir." (Uwe Flick, 2017, p. 104)

Además de las entrevistas se enriquece este conocimiento con referencias bibliográficas para formar el análisis de los aprehendido y confrontarlo con estudios realizados sobre la cultura oral.

## 4. EL DIABLO Y EL DUENDE

Las comunidades analizadas nos refieren las historias del duende y del diablo, ya mencionadas en esta y otras investigaciones, por lo que se realizará un registro de estas.[353]

Las conversaciones sobre tiempos anteriores y la interacción con los padres y los abuelos, concluyen en que antes las personas adultas tenían mayores conocimientos y que siempre contaban historias. Uno de los entrevistados expresaba su incredulidad cuando escuchaba las narraciones de sus mayores relativas al duende. Sin embargo, cuando se construyó el proyecto ambiental y turístico con el Programa de Manejo de Recursos Costeros (PMRC)[354], se empezó a escuchar ruido de personas, la música de una guitarra, cantos, se decía que era para hacerlos asustar. Incluso se pensaba que había un niño, que era en realidad el duende. El mismo se subía a las embarcaciones y, como había gente que no quería creer, los pescadores despertaban con marcas de las manos del pequeño ser, con esto avisaba que había venido.

"Hay personas que no creemos en estas historias", dice uno de los entrevistados. "Yo era uno, siempre tenía el deseo y las ganas de

[353] Se conversó con los miembros de las comunidades estudiadas.

[354] Este programa financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Gobierno Nacional del Ecuador se aplicó en los años 90 y a inicios del siglo XXI para organizar el manejo sostenible de los recursos costeros del Ecuador, insertando dentro del desarrollo nacional. Temática que fue absorbida en 2004 por el Ministerio del Ambiente.

escuchar si era verdad o mentira que en la Isla Corazón había un duende.”

## 4.1 El duende

### 4.1.1 La chica y su novio

Hay una historia referida por una amiga a uno de los entrevistados**.** Un día estaba en la fila del Banco Nacional de Fomento[355] una amiga, me puse a conversar con ella que acompañaba a su madre. Al mencionar Isla Corazón y sus bondades turísticas y naturales, la joven aseveró que ella no iba para allá, "mira como cargo hasta mi pelo, una vez el duende casi me lleva y dicen que en la isla hay duendes, yo por eso no voy para allá." Por este motivo el habitante de Portovelo decidió hacerle unas preguntas a ver si estaba hablando con certeza. Las mismas fueron: ¿Cómo es el duende? ¿Es verdad que el duende es frío? Sus respuestas fueron las esperadas, dijo que el duende era pequeño y que era caliente igual que los hombres.

El cuestionamiento que se le hizo es que si era chiquito cómo se iba a fijar en ella. Ahí inicia su historia. La joven vivía en el campo, ella siempre se bañaba desnuda hasta los 12 años pues no se pensaba que alguien la iba a ver. Ella piensa que el duende la veía y se enamoró de ella, el duende se empecinó y no la dejaba en paz. Pasó el tiempo y ella se enamoró de un hombre con el cual se casó. La primera noche que iba a estar con su esposo vino el duende bravísimo y se metió en la cama entre los dos. Sacó a su esposo a patadas fuera de la cama. El muchacho resentido se fue a la casa de sus padres, pensando que su joven esposa lo había botado de la cama. Ella pensaba que pronto regresaría cuando a los cinco minutos tocaron la puerta, su sorpresa fue que no era su marido, era el duende entró y fue directo a su cama.

Ella mencionó, frente a toda la gente de la fila, que hasta tuvo relaciones sexuales con el duende pues la forzó; incluso la embarazó. Cuando regresó con su marido, nuevamente el duende los quiso separar, le dio patadas a la chica y ella abortó, ahí la dejó en paz el duende. Ella se cortó

[355] Institución financiera ecuatoriana encargada de asesorar actividades productivas, especialmente las agrícolas. En 2021 se cerró la institución para dar lugar a Banecuador.

el pelo para que el duende se desinterese porque al duende le gusta el pelo largo negro y para que no la reconozca.

### 4.1.2 El duende y el proyecto del sendero

Las historias hacen referencia también al tiempo en que se empezó a construir el proyecto de la Isla Corazón. En esos momentos trajeron unos acuarios que tenían aireadores. Se hacían guardias en pareja para cuidar los bienes, a uno de los miembros de la comunidad le tocó con su sobrino, el mismo empieza a ver delante del tío una luz como de una vela, que solo la veía él. Entonces el tío le dice "vamos a tantear", vamos a mirar qué pasa. En ese entonces había la torre de cuatro pisos[356], hasta allá llegaron. Seguía la luz que solo veía el sobrino. Cuando llegaron al fondo se escuchó un ruido, como que un palo se quebró, ahí nos asustamos y regresamos. Durante el retorno se escuchaban ruidos y cantos como de guitarra.

#### Locuras del duende

Ahí mismo al inicio del proyecto de la Isla Corazón encontraban las especies de los acuarios afuera, no muertas, parecían recién sacadas. Es como que no quería matarlas, solo marcar su estancia en el lugar, marcar su territorio. "A más de los peces afuera una vez encontramos los aireadores desconectados, de esa forma los peces estaban en peligro de morir."[357] Concluyen que probablemente la idea del duende es dejar evidencia de que estuvo allí.

"Cuando hicimos el sendero", narran los habitantes, "él cuidaba el sendero." Había una persona que quiso robar unas tablas y el duende les hacía ruido para que dejaran las cosas del sendero. En este caso cuidaba las pertenencias del sendero. La isla es el hábitat del duende.

#### Otras historias del duende

[356] La torre para observación, construcción que era parte del proyecto, desapareció con el terremoto que hubo el 16 de abril de 2016.

[357] Afirmación recogida de las entrevistas realizadas a los integrantes de ambas comunidades.

Estaban un par de turistas visitando la isla con el guía, quien ante la curiosidad de los visitantes les contó que el pequeñito, peludo, incluso que camina al revés para confundir. Al llegar a la cabaña alguien les gritaba "hey", el guía les comentó que era un cangrejero que debía estar en la zona; pero justo en ese momento dos cangrejeros aparecen corriendo hacia el grupo, al ser interrogados si ellos estaban gritando, respondieron que no, dejando la duda. Aparece otro amigo pensando que lo estaban llamando, decía alguien me está gritando. En ese momento se dieron cuenta que era el duende quien llamaba. Incluso los turistas escucharon en esta ocasión pues nuevamente se escucharon gritos desde adentro de la cabaña. Todos prefirieron retirarse del lugar.

### 4.1.3. El duende en Manabí

El personaje es conocido también en la campiña manabita. El tío de uno de los entrevistados contaba que oyó gritar al personaje en el campo. Un día, caminando cerca de su casa a las seis de la tarde, empezó a escuchar "hey", a lo que él les respondía de la misma manera. Pero al acercarse se dio cuenta que no se trataba de una persona y empezó a correr "sin respetar plátano"[358]. Al llegar a la casa los perros salieron a defenderlo, esa noche le dio fiebre, escalofrío, temblaba y brincaba en su cama, todo esto de la impresión.

Comentan que también hace maldades a los borrachos, los molesta.

El duende es un personaje que recorre muchos imaginarios. En su estudio sobre los pueblos afrodescendientes de Colombia Ana María Arango Melo (2014, p. 37) nos describe al duende de esta manera:

> El duende por su parte se lleva a los niños o a las jovencitas bonitas. Se cree que el duende era músico y por esta razón, la forma de rescatar a quienes él se lleva es "montando una chirimía" y adentrándose en el bosque. En el rescate de los raptados por el duende, debe haber música, rezos, gritos y muchas sonoridades en general. De esta manera el duende renuncia a su empresa y deja a los niños, niñas o jóvenes sobre un árbol en el monte.

[358] Expresión que significa sin ningún cuidado, chocándose con cualquier mata que se le interpusiera.

### 4.1.4. Características del duende

El personaje es pequeño, máximo debe tener unos 70 centímetros y tienes sus pies al revés, cuando camina hacia delante parece que estuviera haciéndolo hacia atrás, es una forma de despistar. Y también es de cuerpo caliente como los seres humanos.

Cuando el duende dice hasta aquí, nunca más regresa, como el caso de la chica de la historia; se aficiona por las chicas jóvenes, de pelo largo negro. El duende es celoso y asquiento, a través de esto se lo puede alejar. Para causarle celos la mujer debe besarse con un hombre pues de la rabia se alejará, a menos que esté tan rabioso que ataque, como en el caso de la historia en sus inicios. También es asquiento, en el caso de la historia la madre de la niña con gran sabiduría, a las siete de la noche hacía que la niña pele plátanos dominicos bien maduros, luego los haga bolitas con las manos. Así sucia y pegajosa el duende no va a querer acercarse, pero queda el resto del cuerpo, entonces la madre le aconsejaba que se embadurne todo el cuerpo, de esa forma se va el duende completamente y con seguridad.

Si bien algunos dicen que el duende lo único que quiere es marcar su territorio, buscar privacidad, demostrar que está presente o cuidar el ambiente; hay quienes afirman que sí es una presencia maligna y que quiere hacer maldad. Viven en los bosques de mangles o de ceibos, pues las raíces de estos últimos son muy grandes.

Estas son características que concuerdan con las historias que han escuchado desde pequeños en las voces de sus padres o abuelos. Los entrevistados afirman que existe la duenda, la hembra que es la contraparte para los hombres. Sobre ella no hay historias registradas en la memoria para compartir. Los ha denominado Felipe y Felipa.

> Lorca dice que el duende es, en suma, el espíritu de la tierra. Esto nos habla de un arraigamiento que tenemos los seres humanos hacia la tierra en tres niveles. El primero, el particular, el regional, el de nuestra tierra; el segundo, el de la tierra como elemento natural y simbólico que es nuestra madre tierra y el tercero el de la tierra como planeta anclado al cosmos que nos proporcionará las emociones universales que nos son propias. Así cuando hablemos del duende, nos referiremos a él como un ente intermedio que se desplaza siempre en el plano de lo humano. (Fajardo, 2013, p. 31).

## 4. 2. El diablo

### 4.2.1. La primera noticia sobre el diablo

La primera noticia que viene del personaje denominado "el diablo", llega de Barquero, una comunidad vecina a las estudiadas.

"El primer caso fue en Barquero, tenía yo ocho años…"[359], narra un integrante de la comunidad. Cuenta que, a la señora NN, en aquellos años una joven, plenamente identificada por todos los presentes en la entrevista, la puso "como el dedo", es decir muy delgada. En un mes afectó su salud pues no la dejaba comer. Decidieron ponerla bajo un cerezo... La tenían ya para llevársela, la gente la rodeaba. "Yo iba con un primo mío, él murió hace poco. Mi tío, su padre tenía armas de todo tipo, de ahí tomó una mi primo. La idea era ir al cerezo donde estaba la niña enferma." Según narran, al llegar le preguntaron a la niña dónde está el diablo, ella respondía "a cincuenta metros, a cien metros…", se iba acercando. El primo dispara su arma, lo alcanza con un tiro y se esconde el diablo. La niña se desmayó en ese momento según los testigos.

Cuentan que hasta ahora se ha mantenido virgen pues no hubo hombre que se le acerque, la familia la despreció, consideró que quedó amaleada, según dicen amaleada quiere decir que ya ningún varón le hizo caso. En esos tiempos, como la joven se sintió excluida por su familia y comunidad, ella entra a un convento y se hace monja.

El narrador principal de esta historia dice que hace poco tiempo la vio, ya bien pasados sus 60 años y la vio radiante. "Debe tener unos 65 años, usted viera cómo le brilla la cara, cosa rarísima.", incluso afirma haber conversado unas palabritas con ella y la pudo ver muy cerca.

### 4.2.2. El diablo en la comunidad

En la comunidad investigada hablar de la presencia del diablo o del demonio es complicado para algunas personas y la familia, quienes están relacionadas con una historia muy fuerte que se vivió en el lugar.

[359] Al 2022 podríamos hablar que se trata de 58 años atrás, aproximadamente.

La historia cuenta que un niño bajaba del cementerio y se perdía de la vista en una parte del camino. A la casa de este niño empieza a ir una chica que se llamaba Estrella[360] para mirar televisión, era la casa de su tío. En la misma había una hendija en el piso de madera, cada vez que Estrella pasaba por esta abertura que estaba en la sala la empezaron a tirar de la pierna; luego de esto ella empezó a ponerse delgadita, enfermó. La chica veía esta presencia maligna, decía que la pasaba mirando, que se escondía detrás de la escoba para seguir mirándola. Cerca de la casa había una cancha en el cual la gente jugaba fútbol, ella se acercaba a la cancha para que la defendieran. Ya anteriormente habían sucedido cosas de esta naturaleza, incluso los perros sentían la presencia pues ladraban sin motivos aparentes.

El padre de Estrella, al verla desesperada y enferma, la lleva al curandero que pidió que se escarbe bajo el lugar de la hendija. Allí encontraron una osamenta humana, la llevaron a la Iglesia y luego al cementerio para que descanse. Pero en realidad esto despertó la actividad del diablo, empezó a llamar a Esperanza. Hubo una situación incluso que una mujer de la comunidad recibió la llamada del marido, pero llegó la presencia maligna pues al día siguiente ella estaba toda golpeada. A los borrachos se los llevaba al cementerio y amanecían ahí.

Esta historia se interrumpe y se entrelaza con otra, la más fuerte, pues dicen que luego empezó a molestar a la señora dueña de la casa de la hendija. Ella se enfermó, la llevaron a los médicos quienes no encontraron ningún quebranto en su salud. El maligno decía "me la llevo, me la llevo". Esto generó mucho temor en la comunidad, las familias se empezaron a reunir para rezar y estar acompañadas en sus peticiones de protección, tenían mucho temor. A pesar de la presencia de la familia, sus hijos, su esposo enfrentaron al maligno. Pero finalmente se llevó a la señora, murió.

La llevaron al cementerio, incluso con presencia policial quienes dispararon para que no se acerque el diablo. Vino el enojo de este ser maligno y empezó a levantar a la señora, no la quería soltar; la familia,

[360] Nombre ficticio.

los hijos y algunas personas de la comunidad vieron esto que sucedió. Lograron enterrarla para su descanso.

Un hijo cuenta cómo vivió lo sucedido, escuchaba a su padre decir "ahí viene, ahí viene…". No se veía nada, solo la madre podía verlo. Ellos sentían su presencia, "un frío heladito que llegaba a la casa".

Toda esta agonía de la señora duró de mes y medio a dos meses, máximo. Cuenta el hijo que celebraron el cumpleaños de la madre en agosto, y ella murió en diciembre a los 50 años. Al esposo lo empezó a visitar una visión en el cuerpo de su esposa muerta, llegaba a seducirlo. "Lo curioso es que en el transcurso del tiempo lo encontraron en el baño, fallecido de un infarto, todo morado.", según el narrador.

Y cada diciembre, desde la muerte de la señora, dicen que ocurrían cosas sobrenaturales a los miembros de la comunidad, "solo la pandemia lo paró".

### 4.2.3. Características del diablo

El diablo no es corpóreo, a excepción de las personas afectadas nadie lo puede ver; a pesar de ello se siente su presencia, el aire se vuelve muy frío. Este ser representa al maligno y es parte de la mitología católica cristiana, por eso se protegen rezando y "retornando a Dios y a la palabra", según afirman los pobladores quienes lo llaman el Diablo, el Maligno, la Presencia. Félix Báez-Jorge (2001, p.55) hace un acercamiento a esta figura del mal:

> La imagen del Demonio cristiano implantada en Mesoamérica fue configurada en la mentalidad medieval y reelaborada en el Renacimiento (periodo en que se culpa a Satanás de aconsejar a los herejes). Existen evidencias suficientes respecto a las tradiciones culturales que concurrieron en la integración de su fantástica y aterradora presencia, denominándolo indistintamente Satán, Lucifer, Diablo, Maligno, etc., nombres diversos que enfatizan la dilatación de su "personalidad numinosa".

El diablo y las realidades que hizo vivir a muchas personas deja una sensación de miedo difícil de borrar, permanece, incluso al contar las historias: hay temor y hay silencio en la comunidad.

## 5. REFLEXIONES: LA REALIDAD, EL DUENDE Y EL DIABLO

Lo real es una elaboración de nuestras mentes, tiene un fuerte componente cultural y está determinado por las diversas vivencias que tiene el ser humano; de esta forma podemos entender las afirmaciones realizadas por integrantes de la comunidad y la forma en que cuentan vivencias con seres sobrenaturales.

En la historia del duende encontramos un elemento formativo, al parecer deja lecciones que podrían mejorar las acciones de las personas de la zona, como el cuidado de la naturaleza y el hábitat de la zona, no beber en exceso para no caer en sus manos, no dejar solas a las niñas para que no sean acosadas por el duende.

> La asociación de los duendes con el agua, en el caso tepecano, probablemente tenga relación con el miedo de dejar a los niños cerca del agua, donde podían morir ahogados; estas fábulas enseñaban pues a los padres a ser más cuidadosos en la vigilancia de sus hijos cerca de este elemento, donde también se les recomendaba alejar a los duendes con cancioncillas como la ya referida, en un intento de mantener distanciadas a estas entidades de los niños, que como ya vimos en otra tradición, se pensaba que se llevaban a los infantes lejos de sus padres. (Bañuelo, 2021, p.205)

El duende y su historia está vinculado a la mujer. Su predilección por las niñas en su adolescencia inicial, sus enamoramientos, la interferencia en sus vidas con diversos resultados.; coincide con la entrada a la adolescencia y el despertar sexual. Podría convertirse, de acuerdo a los diversos momentos, en la explicación a la sociedad de ciertas conductas no aceptadas o embarazos imprevistos; es una reflexión que puede realizarse en este entorno.

El diablo es un ser maligno, no respeta la vida humana y su presencia deja muerte y desolación. Esta presencia infunde mucho temor, las historias siempre tienen resultados desoladores; su presencia provoca el retorno a Dios, que es uno de los objetivos de la existencia del personaje dentro de la religión católica.

## 6. CONCLUSIONES

La familia y la comunidad tienen un rol de acompañamiento importante, en las historias compartidas se visibiliza esa presencia; no se deja sola a la persona en apuros. De la misma manera es la memoria de esos grupos la que mantiene vivas las anécdotas.

Las comunidades estudiadas se definen básicamente como personas vinculadas a la pesca, pescadores; por esta razón las historias del diablo y del duende, se desarrollan en este ambiente cercano al agua y a los manglares.

Hay una reconocida tradición oral de trasmisión de saberes relacionados con la naturaleza y la pesca que se está debilitando por la tecnología; ello también aminora los momentos de compartir las anécdotas sobre personajes como el duende.

A pesar de la temática los relatos analizados, al ser escuchados por los niños y niñas no generan temor, son parte de la identidad comunitaria.

Los integrantes de la comunidad tienen interés en realizar talleres para replicar conocimientos en relación con la naturaleza, el oficio de pescar, las historias.

¿La realidad es una sola o hay varias realidades? Las historias son reales para quienes las vivieron, a pesar del fuerte componente sobrenatural; a su vez, tienen una fuerte influencia en la explicación de realidades sociales no aceptadas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, G. F. (2012). Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en contexto escolar (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Arango Melo, A. M. (2014). Cuerpos endurecidos y cuerpos protegidos. Prácticas y rituales en el orden corporal de los niños afrodescendientes del Pacífico colombiano. Espacios transnacionales: revista latinoamericana-europea de pensamiento y acción social, 2(3), 26-38.

Báez-Jorge, F. (2002). Los avatares del Diablo (La demonología sincrética en los imaginarios simbólicos mesoamericanos y andinos). P.55

Bañuelos Aquino, V. M. (2021). Tradiciones orales en torno a los duendes y otros seres sobrenaturales asociados al agua en la región sur de Jalisco (México). Boletín de Literatura Oral, (11), 193-206.

De Friedemann, N. S. (1997). De la tradición oral a la etnoliteratura. Revista América Negra, 13, 19-27.

Fajardo Montaño, O. (2014). Teoría del duende: Concepto popular vinculado a la experiencia estética del éxtasis.

Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1). Ediciones Morata.

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cuantitativa.

Quintero, P. (2015). Mito-lógicas del diablo en el Chaco argentino. Espaço Ameríndio, 9(1), 239.

Ramírez Poloche, N. (2012) La importenacia de la tracdición oral: El Grupo Coyaima – Colombia. Revista Científica Guillermo de Ockham. 10(2).

Rossells, B. (2011). El imaginario demoniaco: de la Mesopotamia a America. Domínios da Imagem, 5(9), 51-66.

Toro Henao, D. C. (2014). Oralitura y tradición oral: Una propuesta de análisis de las formas artísticas orales. Lingüística y literatura, (65), 239-256

# EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO EN TÉRMINOS DE EXHAUSTIVIDAD PARA EL INVENTARIO DE ADICCIÓN AL EJERCICIO

MANUEL ALCARAZ-IBÁÑEZ
*Departamento de Educación y Centro de Investigación en Salud (Universidad de Almería)*

ADRIÁN PATERNA
*Departamento de Educación y Centro de Investigación en Salud (Universidad de Almería)*

## 1. INTRODUCCIÓN

El concepto "adicción" ha sido tradicionalmente empleado en el contexto del estudio de la dependencia a substancias (American Psychiatric Association, 1994). Más recientemente, el empleo del mismo se ha extendido al contexto del estudio de ciertos patrones disfuncionales de conducta (Kardefelt-Winther et al., 2017; Starcevic & Khazaal, 2017). Más en concreto, nos referimos a aquellos caracterizados por la pérdida de control y el mantenimiento de una determinada conducta a pesar de que esta conduzca a la aparición de consecuencias negativas para el individuo y/o su entorno más cercano (Grant & Chamberlain, 2016; James & Tunney, 2017). Ejemplos de algunas de las conductas susceptibles de ser realizadas de acuerdo a patrones adictivos de práctica serían el trabajo (Atroszko, 2019), las compras (Villella et al., 2011), el uso del teléfono móvil (Billieux et al., 2015), el uso de internet (Van Rooij & Prause, 2014), el uso de las redes sociales (Pontes, 2017), o el de los videojuegos (Griffiths et al., 2017).

Uno de los principales debates suscitados en el contexto del estudio de las adicciones conductuales tiene que ver con el posible doble riesgo derivado del carácter hasta cierto punto cotidiano de buena parte de las actividades en las que dichos patrones disfuncionales pueden llegar a

producirse. El primero de estos riesgos vendría derivado de la posible trivialización de la existencia de este tipo de comportamientos disfuncionales. En concreto, por cuanto proceder de esta forma podría conducir a su vez a no estimar en su justa medida las graves consecuencias de salud derivadas de dichas alteraciones conductuales. Claros ejemplos de este tipo de consecuencias serían el empeoramiento de la calidad del sueño o del estado de ánimo, cuestiones que podrían a su vez desembocar en la aparición de serios problemas de salud mental (e.g., sufrir trastornos graves de ansiedad o depresión) (Männikkö et al., 2020; Marino et al., 2018; Yang et al., 2020). En contraposición a lo anteriormente indicado, un segundo e importante riesgo vendría determinado por el hecho de atribuir la condición de patológica a la actividad en el contexto de la cual se produce el patrón disfuncional de conducta en ausencia de una sólida base empírica que así lo aconseje (Brand et al., 2020; Kardefelt-Winther et al., 2017). Esta forma de proceder no resulta deseable por cuanto podría implicar estigmatizar a un importante número de individuos a partir de la particular implicación de estos en una determinada actividad (Kardefelt-Winther et al., 2017).

Una actividad especialmente propicia para la presencia del doble riesgo al que anteriormente se ha hecho referencia es la práctica de ejercicio físico (Downs et al., 2019; Szabo et al., 2018). Un primer argumento que justificaría esta afirmación puede aportarse en vista de las evidencias que apuntan a los potenciales beneficios saludables derivados de dicha actividad (Bennie et al., 2020; Hu et al., 2020; Thompson et al., 2020). En concreto, por cuanto la existencia de dichos beneficios podría suponer asumir el carácter aconsejable de dicha práctica, cuestión que podría a su vez traducirse en la aceptación social de la adopción de patrones adictivos en su práctica (Lichtenstein et al., 2017). En cuanto al segundo de los riesgos, cabe destacar que las puntuaciones de algunos de los instrumentos psicométricos más frecuentemente empleados en la evaluación de los niveles de presencia de patrones adictivos de práctica de ejercicio físico (i.e., el Exercise Addiction Inventory, EAI; Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004) podrían no reflejar de forma inequívoca la presencia de una conducta adictiva (y por tanto problemática). Bien al contrario, cabría la posibilidad de que estas elevadas puntuaciones

supusiesen en algunos casos la presencia de altos niveles de implicación no problemática en la práctica (Brevers et al., 2022; Szabo et al., 2015). Esta última circunstancia podría suponer una sobreestimación de las puntuaciones derivadas del instrumento. Lo anterior podría traducirse en la respectiva atribución del rango de patológico a un patrón de conducta y el calificativo de adicto a una serie de individuos que podrían no resultar en ambos casos merecedores de dicha condición.

En línea con la segunda de las posibilidades a la que anteriormente se ha hecho referencia, se ha sugerido una posible falta de adecuación entre la definición de los seis componentes propuestos para calificar un determinado patrón conductual como adictivo de acuerdo al modelo teórico en el que el EAI se fundamenta (i.e., el *Components' model of addiction*; Griffiths, 2005) y la formulación de los ítems incluidos en algunos de los instrumentos de medida derivados del dicho modelo teórico (Griffiths, 2019). En este sentido, se ha llegado a plantear la posibilidad de que los ítems en cuestión pudiesen no reflejar en todos los casos el sentido negativo en términos de presencia de daño inherente a cada uno de estos seis componentes (i.e., *saliencia, conflicto, modificación del estado de ánimo, tolerancia, abstinencia* y *recaída*). Una posibilidad al respecto sería la no inclusión en el contenido de los ítems de algunos de los elementos teóricos presentes en cada uno de dichos componentes. Una clara implicación de esta hipotética falta de adecuación sería la posibilidad de cuestionar la validez de contenido del EAI (Terry et al., 2004). Esta posible falta de validez supondría además poner en tela de juicio la adecuación de dicho instrumento de cara a su uso tanto en la práctica profesional como por parte de los investigadores que focalizan su trabajo en dicha temática. En lo que respecta a la práctica profesional, por cuanto una supuesta falta de adecuación cuestionaría la precisión del proceso de cribado orientado a identificar individuos en situación potencial de riesgo de mostrar una conducta de ejercicio físico potencialmente adictiva. En lo que respecta a la actividad investigadora, por cuanto la posible falta de adecuación entre el contenido de los componentes y de los ítems supondría que los resultados de las investigaciones realizadas a partir del empleo de este

instrumento estarían aportando evidencias referidas a un fenómeno sustantivamente diferenciado a aquel que se pretende medir.

Un aspecto particularmente relevante a tener en cuenta en el contexto de la obtención de evidencias que sustenten la validez de contenido de un determinado instrumento psicométrico es el nivel de exhaustividad (del inglés *comprehensiveness*) del mismo. De esta forma, la exhaustividad constituye una propiedad de medida que refleja hasta qué punto los distintos aspectos teóricos inherentes al constructo que se pretende medir están presentes en la redacción de los ítems propuestos para hacer operativa su medida (Mokkink, Prinsen, et al., 2018; Terwee et al., 2018). En este sentido, el hecho de que un instrumento cuente con un bajo nivel de exhaustividad permite asumir la más que probable incapacidad de este para reflejar la complejidad del constructo que se pretende evaluar.

Algunas de las particularidades presentes en el proceso de validación del EAI (Terry et al., 2004) y que a continuación se detallan aconsejan la necesidad de abordar el examen del grado de exhaustividad de dicho instrumento. En primer lugar, los escasos detalles aportados acerca del proceso seguido a estos mismos efectos en el estudio de validación original del instrumento (Terry et al., 2004). En este sentido, los autores de dicho estudio señalaron que la validez de contenido del instrumento fue establecida por dos expertos (un profesor que desarrollaba su labor en el ámbito de las adicciones conductuales y un experto en psicología del deporte y del ejercicio físico), quienes revisaron el contenido del inventario para comprobar su adecuación, legibilidad y comprensión. Adicionalmente, los autores del estudio de validación original del EAI (Terry et al., 2004) indicaron (p. 495) que los ítems se examinaron para comprobar que estos se correspondían con los componentes de las adicciones conductuales (Griffiths, 2005). No obstante, dicha afirmación no vino acompañada de una descripción pormenorizada del procedimiento empleado para aportar evidencias que sustentasen la validez de contenido del EAI, en particular, en lo referente a la exhaustividad de dicho instrumento. Esta escasez de evidencias respecto al nivel de exhaustividad del EAI (Terry et al., 2004) resulta también evidente en el caso de la versión española de dicho instrumento (Sicilia et al., 2013). En concreto, por cuanto en dicho trabajo no se menciona

la adopción de procedimiento alguno encaminado a examinar dicha cuestión como parte del proceso de adaptación lingüística del instrumento (Sicilia et al., 2013). A la luz de lo anteriormente expuesto, no resulta posible afirmar que el EAI (y en particular la versión española del mismo) presente un nivel de exhaustividad que invite a aconsejar el uso de dicho instrumento al objeto de evaluar la presencia de patrones adictivos de práctica de ejercicio físico.

## 2. OBJETIVOS

El principal objetivo del presente estudio fue examinar el nivel de exhaustividad del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004) en su versión española (Sicilia et al., 2013), considerando a tal efecto la comparación entre la definición de los seis componentes teóricos en los cuales dicho instrumento se basa y la redacción dada sus respectivos ítems. En concreto, con el propósito de determinar en qué medida los distintos elementos presentes en cada uno de los componentes tienen su reflejo en el contenido de sus correspondientes ítems.

## 3. METODOLOGÍA

Los dos autores del presente estudio (investigadores posdoctorales con un amplio historial de publicaciones en el ámbito de las conductas de ejercicio físico potencialmente problemáticas) revisaron de forma independiente la definición teórica de los seis criterios objeto de interés propuestos como indicativos de un patrón adictivo de práctica de ejercicio físico (Terry et al., 2004). Dicha revisión se realizó a efectos de identificar los elementos y sub-elementos presentes en la definición teórica de cada uno de dichos componentes. Una vez identificados los elementos y sub-elementos presentes en la definición teórica de cada componente, estos fueron cotejados de forma independiente por ambos autores con el contenido de cada uno de los ítems presentes en la versión española del EAI (Sicilia et al., 2013). Cada uno de dichos elementos y sub-elementos fue calificado con un *sí* o un *no* dependiendo de la respectiva presencia o ausencia de los mismos en la redacción del ítem. La existencia de discrepancias en alguno de los dos procesos de identificación

anteriormente descritos (de un lado elementos y sub-elementos presentes en los componentes teóricos y de otro la presencia de los mismos en los ítems del EAI) fue resuelta mediante un proceso de discusión y consenso entre ambos autores. El porcentaje de acuerdo entre ambos codificadores fue examinando empleando el software ReCal (Freelon, 2013).

## 4. RESULTADOS

Los resultados del proceso de extracción (i) de los elementos y sub-elementos presentes en cada componente teórico y (ii) del examen de la presencia de los mismos en el contenido de cada uno de los ítems incluidos en la versión española (Sicilia et al., 2013) del EAI (Terry et al., 2004) se muestran en la Figura 1. Dichos resultados indican que ninguno de los ítems incluidos en dicho instrumento recoge la totalidad de elementos y sub-elementos identificados en las definiciones teóricas propuestas para cada componente (Griffiths, 2005). En concreto, se observó un nivel de presencia de los distintos elementos y sub-elementos del 25% para el ítem correspondiente al componente *saliencia*. Por otro lado, se observó un nivel de presencia de los distintos elementos y sub-elementos del 50% para los ítems correspondientes a los componentes *conflicto, modificación del estado de ánimo, tolerancia, abstinencia y recaída*. El porcentaje de acuerdo entre codificadores en el proceso de evaluación de la presencia de los distintos elementos y sub-elementos inherentes a los componentes teóricos en cada uno de los seis ítems incluidos en el EAI (Terry et al., 2004) fue del 94%.

## 5. DISCUSIÓN

El presente estudio fue diseñado con el objetivo de examinar la validez de contenido de la versión española (Sicilia et al., 2013) del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004) en lo tocante a la exhaustividad o grado de presencia de los distintos elementos propuestos en la definición teórica de los seis componentes que dicho instrumento pretende evaluar. En general, los resultados sugieren la omisión de en torno al 50% del contenido teórico de los componentes en la redacción de los ítems

incluidos en el instrumento. Estos hallazgos arrojan serias dudas acerca de la equivalencia entre el constructo para cuya medición se ha propuesto el EAI (i.e., la presencia de patrones adictivos de práctica de ejercicio físico) y el contenido del mismo. Las principales implicaciones derivadas de estos hallazgos se comentan seguidamente de forma pormenorizada para cada uno de dichos componentes.

***FIGURA 1.*** *Definición teórica, elementos presentes en los componentes, ítems, y resultados del examen de exhaustividad*

| Componente | Definición | Ítem | Elementos y sub-elementos | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Saliencia | El ejercicio se convierte en la actividad central de la vida de la persona, dominando su pensamiento (preocupaciones y distorsiones cognitivas), sus sentimientos (antojos) y su comportamiento (deterioro de la conducta social) | 1. El ejercicio es la cosa más importante de mi vida | Actividad vital preponderante | Subyugación | | |
| | | | | Cognitiva | Emocional | Conductual |
| | | | ● | ○ | ○ | ○ |
| Conflicto | Surgen conflictos entre la persona y los que le rodean (conflicto interpersonal), con otras actividades (trabajo, vida social, aficiones, etc.) o consigo mismo (conflicto intra-psíquico) que tienen que ver con la práctica de ejercicio | 2. Han surgido conflictos con mi pareja y/o familia en relación con la cantidad de ejercicio que realizo | Conflicto derivado de la conducta de ejercicio | Tipo de conflicto | | |
| | | | | Interpersonal | Otras actividades | Intra-psíquico |
| | | | ● | ● | ○ | ○ |
| Modificación del estado de ánimo | Experiencias positivas que las personas manifiestan a resultas de la práctica de ejercicio (e.g. excitación o adormecimiento), que llevan a que esta se realice como una forma de afrontamiento | 3. Uso el ejercicio como una forma de cambiar mi estado de ánimo | Experiencias positivas tras ejercitarse | Forma de afrontamiento | | |
| | | | ○ | ● | | |
| Tolerancia | Proceso por el cual se requieren cantidades crecientes de práctica de ejercicio para lograr los efectos que anteriormente se alcanzaban con cantidades menores | 4. Con el tiempo he aumentado la cantidad de ejercicio que hago en una sesión | Cantidades crecientes de práctica | Efectos anteriormente alcanzables con cantidades menores de práctica | | |
| | | | ● | ○ | | |
| Abstinencia | Se experimentan estados de ánimo desfavorables (e.g. mal humor, irritabilidad) y/o efectos físicos negativos (e.g. tensión muscular) cuando la práctica de ejercicio se interrumpe o se reduce repentinamente | 5. Si tengo que faltar a una sesión de ejercicio físico, me siento de mal humor e irritable | Efectos negativos | | Práctica de ejercicio | |
| | | | Estado de ánimo | Físicos | Interrumpida | Reducida |
| | | | ● | ○ | ○ | ● |
| Recaída | Tendencia a la repetición de patrones anteriores y excesivos de práctica de ejercicio físico y a la rápida recuperación de los mismos tras un tiempo de autocontrol | 6. Si dejo de hacer la cantidad de ejercicio que hacía y después comienzo de nuevo, siempre intento hacer tanto ejercicio como hacía | Recuperación de patrones excesivos anteriores | Tras periodo de autocontrol | | |
| | | | ● | ○ | | |

*Nota:* ● = *Sí,* ○ = *No*

Fuente: elaboración propia; definiciones adaptadas de Terry et al. (2004) y Griffiths (2005)

En lo que respecta al componente *saliencia* (ítem 1, i.e., *El ejercicio es la cosa más importante de mi vida*), se observó la existencia de omisiones referidas a las vertientes cognitiva, emocional y conductual del componente que implica subyugación a la conducta. Esta circunstancia sugiere que el carácter preponderante de la práctica de ejercicio físico atribuido a los individuos con altas puntuaciones en el ítem en cuestión podría no resultar inequívocamente problemático. En concreto, por cuanto la atribución de un alto grado de importancia a la actividad no vendría necesariamente acompañada de distracciones cognitivas (e.g., pensamientos repetitivos acerca de la próxima ocasión en la que se practicará ejercicio) o por el deseo súbito de practicar ejercicio físico (i.e., el

"antojo" por la práctica). Esta posibilidad resulta coherente con la propuesta realizada por anteriores investigaciones en función de la cual el contenido del ítem 1 podría aludir a una elevada pero a la vez saludable implicación en la actividad (Szabo et al., 2015).

En lo que respecta al componente *conflicto* (ítem 2, i.e., *Han surgido conflictos con mi pareja y/o familia en relación a la cantidad de ejercicio que realizo*), se observó la existencia de omisiones de contenido alusivo a la presencia de dicho conflicto en el ámbito de otras actividades (e.g., vida social o contexto laboral) o con uno mismo (e.g., experimentar sentimientos de culpa derivados de la conducta de ejercicio físico). Esta circunstancia implica que el hecho de que un individuo obtenga una baja puntuación en dicho ítem no refleja necesariamente que este no esté experimentando conflictos a resultas de sus hábitos de práctica de ejercicio físico. En concreto, por cuanto cabría la posibilidad de que dicho individuo estuviese experimentando conflictos referidos a los ámbitos ausentes en el contenido del ítem (i.e., los surgidos respecto a otras actividades o con uno mismo). En este sentido, cabe destacar que los dos tipos de conflicto omitidos en el contenido del ítem 2 del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004) sí que se encuentran presentes en otros instrumentos propuestos para evaluar las conductas potencialmente problemáticas de práctica de ejercicio físico. En concreto, las propuestas desde perspectivas alternativas a la de las adicciones conductuales (e.g., Davis et al., 1993; Downs et al., 2004; Ogden et al., 1997; Pasman & Thompson, 1988). Cabe por tanto la posibilidad de que las puntuaciones obtenidas para el criterio conflicto a partir del empleo del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004) reflejasen una conducta con un carácter en menor medida problemático que las reflejadas por esos otros instrumentos. La omisión de este tipo de contenido resulta particularmente relevante si se considera el carácter eminentemente desadaptativo de las posibles consecuencias de salud derivadas de la existencia de este tipo de conflictos (Sicilia et al., 2020).

En lo que respecta al componente *modificación del estado de ánimo* (ítem 3, i.e., *Uso el ejercicio como una forma de cambiar mi estado de ánimo*), la omisión del elemento referido a la presencia de experiencias positivas a resultas de la realización de ejercicio físico podría

probablemente resultar la menos determinante de todas las observadas. Esto es así por cuanto no parece tener sentido que alguien realice una determinada conducta con el propósito específico de empeorar su estado de ánimo. De esta forma, cabe esperar que puntuaciones más altas en el ítem en cuestión sí que reflejen el empleo de la actividad con el fin de modificar (a mejor) el estado de ánimo. No obstante, la omisión de la alusión explícita al uso de la práctica de ejercicio físico como forma de afrontamiento no permite asegurar la total correspondencia entre la definición teórica del componente y el ítem empleado en su medida.

En lo que respecta al componente *tolerancia* (ítem 4, i.e., *Con el tiempo he aumentado la cantidad de ejercicio que hago en una sesión*) la omisión del elemento alusivo a los efectos anteriormente alcanzables con una cantidad inferior de práctica resulta particularmente reseñable. En concreto, si se considera el particular carácter que dicho criterio podría tener en el contexto específico de la práctica de ejercicio físico. En este sentido, cabría la posibilidad de que altas puntuaciones en el criterio *tolerancia* pudiesen no reflejar necesariamente la existencia de un daño derivado del aumento de los niveles de práctica. Bien al contrario, estas podrían reflejar un aumento en el tiempo de práctica surgido a partir de las adaptaciones fisiológicas (e incluso potencialmente saludables) derivadas del hecho de sostener la actividad en el tiempo (Alcaraz-Ibáñez et al., 2018).

En lo que respecta al componente *abstinencia* (ítem 5, i.e., Si tengo que faltar a una sesión de ejercicio físico me siento de mal humor e irritable), la omisión de contenido alusivo a la existencia de efectos negativos en el plano físico a resultas de la privación de práctica de ejercicio físico resulta particularmente reseñable. En concreto, si se consideran las evidencias que apuntan a la presencia de síntomas de abstinencia de índole física a resultas del cese de la práctica de ejercicio físico (Weinstein et al., 2017). De lo anterior se desprende que el hecho de obtener una baja puntuación en dicho ítem no reflejaría necesariamente la ausencia de síntomas de abstinencia sino tan solo la presencia de los referidos al estado de ánimo. Por otro lado, resulta también reseñable la omisión de la interrupción en la práctica. Esta resulta particularmente reseñable si se considera que cabría la posibilidad de que el completo cese de la actividad podría resultar más grave que la simple reducción de la misma en

términos de la presencia de síntomas de abstinencia (Lichtenstein et al., 2018).

En lo que respecta al componente *recaída* (ítem 6, i.e., *Si dejo de hacer la cantidad de ejercicio que hacía y después comienzo de nuevo, siempre intento hacer tanto ejercicio como hacía*), la omisión del elemento alusivo a la existencia de un periodo de autocontrol resulta significativa si se considera que la pérdida de control es un componente central de las adicciones conductuales (James & Tunney, 2017). Más aún, en vista de las evidencias que apuntan a la frecuente presencia de la pérdida de control sobre la conducta entre aquellos individuos que manifiestan patrones problemáticos de práctica de ejercicio físico (Juwono & Szabo, 2021). Cabe por tanto la posibilidad de que altas puntuaciones en este ítem no reflejen necesariamente volver a perder el control tras un periodo de presencia del mismo. Bien al contrario, estas podrían reflejar el hecho de querer retomar la práctica en el punto en el que, por cualquier otra razón, esta fue temporalmente reducida (e.g., para atender obligaciones familiares o profesionales) o interrumpida (e.g., en presencia de una lesión; Lichtenstein et al., 2018).

Una posible explicación al limitado nivel de cobertura de los elementos teóricos implícitos en los distintos componentes observado en los ítems sometidos a examen podría establecerse atendiendo al empleo de ítems únicos en la representación de cada uno de los componentes. En este sentido, cabe destacar que el empleo de un único ítem al objeto de representar los componentes teóricos propios de las adicciones conductuales no resulta una forma de proceder exclusiva del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004). De hecho, aproximaciones similares han sido adoptadas en el diseño de instrumentos también desarrollados a partir de los componentes propuestos para las adicciones conductuales por Griffiths (2005). Este es el caso, por ejemplo, de instrumentos propuestos al objeto de evaluar de forma autoinformada la adicción a las redes sociales (Andreassen et al., 2016) o al uso de los teléfonos inteligentes (Csibi et al., 2018). No obstante, esta circunstancia no excluye la posibilidad de que el empleo de un único ítem pudiese resultar insuficiente a efectos de representar la complejidad del componente teórico a evaluar o, al menos, sin que la adecuada representación de la misma requiriese

emplear redacciones extensas y complejas que podrían comprometer la adecuada comprensión del mismo (Hayes & Coutts, 2020; Kyriazos & Stalikas, 2018). De lo anterior se desprende que, de forma similar a lo propuesto para algunos otros instrumentos también enfocados a la evaluación autoinformada de las adicciones conductuales (e.g., Andreassen et al., 2012; Costa et al., 2021), la adecuada representación de los componentes implícitos en los patrones adictivos de práctica de ejercicio físico podría requerir de un instrumento en el que la evaluación de cada componente se realizase mediante el empleo de varios ítems. La disponibilidad de dicho instrumento podría también resultar deseable de cara a aumentar la precisión con la que se miden los componentes objeto de interés. Esta circunstancia permitiría además recomendar el empleo de dicho instrumento en estudios diseñados al objeto de detectar cambios en los distintos componentes definitorios de los patrones adictivos de práctica de ejercicio físico a lo largo del tiempo (Fuchs & Diamantopoulos, 2009).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, la primera de ellas viene derivada de la metodología empleada para examinar la cuestión objeto de estudio. En primer lugar, por cuanto la adopción de dicha metodología supone asumir la presencia de cierto grado de subjetividad por parte de los evaluadores. No obstante, el alto grado de acuerdo observado entre los dos evaluadores (i.e., 94%) no invita a pensar que dicha subjetividad pudiese haber condicionado de forma determinante los resultados del presente estudio. Una segunda e importante limitación del presente trabajo se deriva del restringido número de evaluadores implicados en el proceso de examen del grado de exhaustividad del instrumento. En vista de esta limitación, futuros estudios podrían examinar en qué medida los resultados aquí obtenidos podrían ser replicables en el caso de contar con un panel de evaluadores más amplio. Una posibilidad complementaria o alternativa a la anterior sería abordar la cuestión objeto de estudio desde la perspectiva del consenso de expertos, por ejemplo, a partir de la metodología DELPHI (Brady, 2015). Un tercera y última limitación del presente estudio tiene que ver con el hecho de que el mismo se restringiese a examinar la versión española (Sicilia et al., 2013) del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004). En este sentido,

cabe asumir que el proceso conducente a la obtención de las distintas adaptaciones lingüísticas de dicho instrumento (e.g., Griffiths et al., 2015; Li et al., 2016; Lichtenstein et al., 2014; Sicilia et al., 2017) tuviese como objetivo aportar versiones equivalentes a nivel semántico a la original (Muñiz et al., 2013). No obstante, el hecho de que la comprobación de dicha circunstancia no formase parte de los objetivos del presente estudio no permite asumir de forma directa la conveniencia de extrapolar los resultados aquí presentados para la versión española al resto de versiones lingüísticas del instrumento. En vista de esta limitación, sería conveniente que futuros estudios intentasen replicar los resultados aquí presentados considerando la totalidad de las versiones lingüísticas del instrumento.

## 6. CONCLUSIONES

En resumen, los resultados del presente estudio sugieren que los ítems del EAI (Griffiths et al., 2005; Terry et al., 2004), al menos en su versión española (Sicilia et al., 2013), presentan evidentes carencias en lo que respecta a la adecuada representación y cobertura de los distintos elementos inherentes a la definición teórica de los componentes que dicho instrumento pretende evaluar (Griffiths, 2005). Dicha circunstancia supone que una parte significativa del contenido teórico del constructo que supuestamente se pretende evaluar no esté siendo efectivamente evaluado a partir del empleo de dicho instrumento. En conjunto, los hallazgos aquí presentados cuestionan la capacidad del EAI para reflejar la presencia de un patrón de conducta de ejercicio físico de naturaleza adictiva. A la luz de las evidencias aportadas, asegurar la adecuada representación de la totalidad de elementos presentes en los distintos componentes teóricos propuestos para las adicciones conductuales debería ser objetivo prioritario por parte de futuros estudios encaminados a proponer versiones mejoradas de dicho instrumento.

## 7. REFERENCIAS


Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M., & Álvarez-Hernández, J. F. (2018). Exercise addiction: Preliminary evidence on the role of psychological inflexibility. International Journal of Mental Health and Addiction, 16(1), 199–206. https://doi.org/10.1007/s11469-018-9875-y

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-IV (4th ed.). American Psychiatric Association.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. Psychology of Addictive Behaviors, 30(2), 252–262. https://doi.org/doi.org/10.1037/adb0000160

Andreassen, C. S., Griffiths, M. D., Hetland, J., & Pallesen, S. (2012). Development of a work addiction scale. Scandinavian Journal of Psychology, 53(3), 265–272. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2012.00947.x

Atroszko, P. A. (2019). Work addiction as a behavioural addiction: Towards a valid identification of problematic behaviour. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 53(4), 284–285. https://doi.org/10.1177/0004867419828496

Bennie, J. A., Shakespear-Druery, J., & De Cocker, K. (2020). Muscle-strengthening exercise epidemiology: A new frontier in chronic disease prevention. Sports Medicine - Open, 6, 40. https://doi.org/10.1186/s40798-020-00271-w

Billieux, J., Maurage, P., Lopez-Fernandez, O., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? An update on current evidence and a comprehensive model for future research. Current Addiction Reports, 2(2), 156–162. https://doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y

Brady, S. R. (2015). Utilizing and adapting the Delphi method for use in qualitative research. International Journal of Qualitative Methods, 14(5). https://doi.org/10.1177/1609406915621381

Brand, M., Rumpf, H.-Jü., Demetrovics, Z., MÜller, A., Stark, R., King, D. L., Goudriaan, A. E., Mann, K., Trotzke, P., Fineberg, N. A., Chamberlain, S. R., Kraus, S. W., Wegmann, E., Billieux, J., & Potenza, M. N. (2020). Which conditions should be considered as disorders in the International Classification of Diseases (ICD-11) designation of "other specified disorders due to addictive behaviors"? Journal of Behavioral Addictions. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00035

Brevers, D., Maurage, P., Kohut, T., Perales, J. C., & Billieux, J. (2022). On the pitfalls of conceptualizing excessive physical exercise as an addictive disorder: Commentary on Dinardi et al. (2021). Journal of Behavioral Addictions, 1–5. https://doi.org/10.1556/2006.2022.00001

Costa, S., Barberis, N., Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2021). The love addiction inventory: Preliminary findings of the development process and psychometric characteristics. International Journal of Mental Health and Addiction, 19(3), 651–668. https://doi.org/10.1007/s11469-019-00097-y

Csibi, S., Griffiths, M. D., Cook, B., Demetrovics, Z., & Szabo, A. (2018). The psychometric properties of the Smartphone Application-Based Addiction Scale (SABAS). Internation Journal of Mental Health and Addiction, 16, 393–403. https://doi.org/10.1007/s11469-017-9787-2

Davis, C., Brewer, H., & Ratusny, D. (1993). Behavioral frequency and psychological commitment: Necessary concepts in the study of excessive exercising. Journal of Behavioral Medicine, 16(6), 611–628. https://doi.org/10.1007/BF00844722

Downs, D. S., Hausenblas, H. A., & Nigg, C. R. (2004). Factorial validity and psychometric examination of the Exercise Dependence Scale-Revised. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8(4), 183–201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804

Downs, D. S., MacIntyre, R. I., & Heron, K. E. (2019). Exercise addiction and dependence. In M. H. Anshel, S. J. Petruzzello, & E. E. Labbé (Eds.), APA Handbook of Sport and Exercise Psychology, Volume 2: Exercise Psychology (Vol. 2, pp. 589–604). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000124-030

Freelon, D. (2013). ReCal OIR: Ordinal, interval, and ratio intercoder reliability as a web service. International Journal of Internet Science, 8(1), 10–16.

Fuchs, C., & Diamantopoulos, A. (2009). Using single-item measures for construct measurement in management research: Conceptual issues and application guidelines. Die Betriebswirtschaft, 69(2), 195–211. https://doi.org/10.1021/ja01488a024

Grant, J. E., & Chamberlain, S. R. (2016). Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs. ICD-11. CNS Spectrums, 21(04), 300–303. https://doi.org/10.1017/S1092852916000183

Griffiths, M. D. (2005). A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework. Journal of Substance Use, 10(4), 191–197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359

Griffiths, M. D. (2019). The evolution of the "components model of addiction" and the need for a confirmatory approach in conceptualizing behavioral addictions. Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 32(3), 179–184. https://doi.org/10.14744/DAJPNS.2019.00027

Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Lopez-Fernandez, O., & Pontes, H. M. (2017). Problematic gaming exists and is an example of disordered gaming. Journal of Behavioral Addictions, 6(3), 296–301. https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.037

Griffiths, M. D., Szabo, A., & Terry, A. (2005). The Exercise Addiction Inventory: A quick and easy screening tool for health practitioners. British Journal of Sports Medicine, 39(6), 1–3. https://doi.org/10.1136/bjsm.2004.017020

Griffiths, M. D., Urbán, R., Demetrovics, Z., Lichtenstein, M. B., de la Vega, R., Kun, B., Ruiz-Barquín, R., Youngman, J., & Szabo, A. (2015). A cross-cultural re-evaluation of the Exercise Addiction Inventory (EAI) in five countries. Sports Medicine - Open, 1(5), 1–7. https://doi.org/10.1186/s40798-014-0005-5

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use Omega rather than Cronbach's Alpha for estimating reliability. But…. Communication Methods and Measures. https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629

Hu, M. X., Turner, D., Generaal, E., Bos, D., Ikram, M. K., Ikram, M. A., Cuijpers, P., & Penninx, B. W. J. H. (2020). Exercise interventions for the prevention of depression: A systematic review of meta-analyses. BMC Public Health, 20, 1255. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09323-y

James, R. J. E., & Tunney, R. J. (2017). The need for a behavioural analysis of behavioural addictions. Clinical Psychology Review, 52, 69–76. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.11.010

Juwono, I. D., & Szabo, A. (2021). 100 cases of exercise addiction: More evidence for a widely researched but rarely identified dysfunction. International Journal of Mental Health and Addiction, 19, 1799–1811. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00264-6

Kardefelt-Winther, D., Heeren, A., Schimmenti, A., van Rooij, A., Maurage, P., Carras, M., Edman, J., Blaszczynski, A., Khazaal, Y., & Billieux, J. (2017). How can we conceptualize behavioural addiction without pathologizing common behaviours? Addiction, 112(10), 1709–1715. https://doi.org/10.1111/add.13763

Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied psychometrics: The steps of scale development and standardization process. Psychology, 09(11), 2531–2560. https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145

Li, M., Nie, J., & Ren, Y. (2016). Verification of Exercise Addiction Inventory for Chinese college students based on SEM model. International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology, 17(12), 21.1-21.6. https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.17.12.21

Lichtenstein, M. B., Christiansen, E., Bilenberg, N., & Støving, R. K. (2014). Validation of the exercise addiction inventory in a Danish sport context. Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 24(2), 447–453. https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2012.01515.x

Lichtenstein, M. B., Emborg, B., Hemmingsen, S. D., & Hansen, N. B. (2017). Is exercise addiction in fitness centers a socially accepted behavior? Addictive Behaviors Reports, 6(September), 102–105. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.09.002

Lichtenstein, M. B., Nielsen, R. O., Gudex, C., Hinze, C. J., & Jørgensen, U. (2018). Exercise addiction is associated with emotional distress in injured and non-injured regular exercisers. Addictive Behaviors Reports, 8, 33–39. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.06.001

Männikkö, N., Ruotsalainen, H., Miettunen, J., Pontes, H. M., & Kääriäinen, M. (2020). Problematic gaming behaviour and health-related outcomes: A systematic review and meta-analysis. Journal of Health Psychology, 25(1), 67–81. https://doi.org/10.1177/1359105317740414

Marino, C., Gini, G., Vieno, A., & Spada, M. M. (2018). The associations between problematic Facebook use, psychological distress and well-being among adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis. Journal of Affective Disorders, 226(April 2017), 274–281. https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.10.007

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). International Test Commission Guidelines for test translation and adaptation: Second edition. Psicothema, 25(2), 151–157.

Ogden, J., Veale, D., & Summers, Z. (1997). The development and validation of the Exercise Dependence Questionnaire. Addiction Research, 5(4), 343–356. https://doi.org/10.3109/16066359709004348

Pasman, L., & Thompson, J. K. (1988). Body image and eating disturbance in obligatory runners, obligatory weightlifters, and sedentary individuals. International Journal of Eating Disorders, 7(6), 759–769. https://doi.org/10.1002/1098-108X(198811)7:6<759::AID-EAT2260070605>3.0.CO;2-G

Pontes, H. M. (2017). Investigating the differential effects of social networking site addiction and internet gaming disorder on psychological health. Journal of Behavioral Addictions, 6(4), 601–610. https://doi.org/10.1556/2006.6.2017.075

Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M., Chiminazzo, J. G. C., & Fernandes, P. T. (2020). Latent profile analysis of exercise addiction symptoms in Brazilian adolescents: Association with health-related variables. Journal of Affective Disorders, 273, 223–230. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.04.019

Sicilia, A., Alías-García, A., Ferriz, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2013). Spanish adaptation and validation of the Exercise Addiction Inventory (EAI). Psicothema, 25(3), 377–383. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.21

Sicilia, A., Bracht, V., Penha, V., Almeida, U. R., Ferriz, R., & Alcaraz-Ibáñez, M. (2017). Propiedades psicométricas del Exercise Addiction Inventory (EAI) en una muestra de estudiantes brasileños universitarios [Psychometric properties of the Exercise Addiction Inventory (EAI) in a sample of brazilian university students]. Universitas Psychologica, 16(2), 176–185. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.ppea

Starcevic, V., & Khazaal, Y. (2017). Relationships between behavioural addictions and psychiatric disorders: What is known and what is yet to be learned? Frontiers in Psychiatry, 8, 53. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2017.00053

Szabo, A., Demetrovics, Z., & Griffiths, M. D. (2018). Morbid exercise behavior: Addiction or psychological escape? In H. Budde & M. Wegner (Eds.), The exercise effect on mental health: Neurobiological mechanisms (pp. 277–311). Routledge.

Szabo, A., Griffiths, M. D., de La Vega, R., Mervó, B., & Demetrovics, Z. (2015). Methodological and conceptual limitations in exercise addiction research. Yale Journal of Biology and Medicine, 88(3), 303–308.

Terry, A., Szabo, A., & Griffiths, M. D. (2004). The Exercise Addiction Inventory: A new brief screening tool. Addiction Research and Theory, 12(5), 489–499. https://doi.org/10.1080/16066350310001637363

Thompson, W. R., Sallis, R., Joy, E., Jaworski, C. A., Stuhr, R. M., & Trilk, J. L. (2020). Exercise is medicine. American Journal of Lifestyle Medicine, 14(5), 511–523. https://doi.org/10.1177/1559827620912192

Van Rooij, A., & Prause, N. (2014). A critical review of "Internet addiction" criteria with suggestions for the future. Journal of Behavioral Addictions, 3(4), 203–213. https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.4.1

Villella, C., Martinotti, G., Di Nicola, M., Cassano, M., La Torre, G., Gliubizzi, M. D., Messeri, I., Petruccelli, F., Bria, P., Janiri, L., & Conte, G. (2011). Behavioural addictions in adolescents and young adults: Results from a prevalence study. Journal of Gambling Studies, 27(2), 203–214. https://doi.org/10.1007/s10899-010-9206-0

Weinstein, A. A., Koehmstedt, C., & Kop, W. J. (2017). Mental health consequences of exercise withdrawal: A systematic review. General Hospital Psychiatry, 49, 11–18. https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2017.06.001

Yang, J., Fu, X., Liao, X., & Li, Y. (2020). Association of problematic smartphone use with poor sleep quality, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. Psychiatry Research, 284. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112686

# ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS SÍNTOMAS ESPECÍFICOS DE ADICIÓN AL EJERCICIO

ADRIÁN PATERNA
*Departamento de Educación y Centro de Investigación en Salud (Universidad de Almería)*

MANUEL ALCARAZ-IBÁÑEZ
*Departamento de Educación y Centro de Investigación en Salud (Universidad de Almería)*

## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica regular de ejercicio físico ha sido propuesta como una estrategia efectiva en la prevención de un amplio número de patologías (Bennie et al., 2020; Hu et al., 2020; Thompson et al., 2020). En este sentido, existen además evidencias que sustentan los múltiples efectos positivos de las intervenciones basadas en la práctica ejercicio físico en el contexto de los procesos de rehabilitación desarrollados tras sufrir patologías de diversa índole. Ejemplos de este tipo de patologías serían las de naturaleza oncológica (Spence et al., 2010) o cardiovascular (Saunders et al., 2014), así como las propias del ámbito de la salud mental (e.g., la depresión; Schuch et al., 2016). En contraposición a lo anterior, el término *ejercicio problemático* ha sido empleado para hacer referencia al conjunto de formas de práctica de dicha actividad no necesariamente saludables (Sicilia et al., 2021, 2022). En este sentido, han sido propuestas como tales aquellas que implican (i) el empleo compulsivo de la práctica de ejercicio al objeto de regular las características corporales o (ii) la presencia de una serie de síntomas análogos a los propuestos para la dependencia a sustancias o para las adicciones conductuales (Sicilia et al., 2021, 2022). Manifestaciones específicas de este tipo de formas de ejercicio serían, por ejemplo, la pérdida de control en la

realización de la actividad o la persistencia en la realización de la misma a pesar de que esta induzca a la aparición de daños de índole física (e.g., una lesión por sobre uso), psicológica (e.g., experimentar ansiedad, nerviosismo o tensión ante la imposibilidad de realizar ejercicio) o social (e.g., experimentar deterioros de las relaciones interpersonales o en el desempeño profesional) (Downs et al., 2019; Juwono & Szabo, 2020; Lichtenstein & Jensen, 2016). En vista de las notables implicaciones de salud derivadas de las formas problemáticas de ejercicio a las que anteriormente se ha hecho referencia, el creciente interés observado en el estudio de sus posibles factores de riesgo parece más que justificado (Alcaraz-Ibáñez et al., 2020; Alcaraz-Ibáñez, Paterna, et al., 2021).

Una variable que ha recibido considerable atención como posible factor de riesgo en la aparición de las formas problemáticas de ejercicio es el género (Costa et al., 2013; Hausenblas & Downs, 2002; Weik & Hale, 2009). En este sentido, los resultados de un reciente estudio de revisión sistemática y meta-análisis sugieren que la dirección y la magnitud de las diferencias de género en los niveles de ejercicio problemático tienden a diferir en función de los distintos posibles síntomas involucrados en este tipo de conducta (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). De esta forma, los individuos de género femenino parecen resultar en mayor medida propensos a reportar síntomas que implican la adopción de la práctica de ejercicio con un propósito específico, siendo los dos principales de dichos motivos el control del peso corporal y la modificación del estado de ánimo. A su vez, los individuos de género masculino parecen resultar en mayor medida propensos a reportar síntomas que implican la presencia de daños derivados de una excesiva implicación en la práctica. Un claro ejemplo de este tipo de daños sería la reducción en la participación de otras actividades sociales de relevancia como, por ejemplo, las de índole familiar o profesional (Juwono & Szabo, 2020).

Algunas de las limitaciones aún presentes en la literatura identificadas en el estudio meta-analítico al que anteriormente se ha hecho referencia (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022) podrían guiar los futuros esfuerzos de investigación orientados a estudiar la conexión entre el género y el ejercicio problemático. Una primera de dichas limitaciones viene marcada por la escasez de estudios que han llegado a reportar datos específicos para

los distintos síntomas susceptibles de estar involucrados en los patrones problemáticos de práctica de ejercicio. Esta limitación resulta relevante no solo en función del carácter multidimensional y complejo del ejercicio problemático (Formby et al., 2014; Sicilia et al., 2022; Sicilia & González-Cutre, 2011) sino, adicionalmente, si se considera que es precisamente a nivel de síntoma (y no de puntuaciones agregadas para un determinado instrumento) donde las mayores diferencias de género en el fenómeno que nos ocupa han sido previamente identificadas (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). No obstante, la ausencia de datos específicos para cada uno de los síntomas propios de las adicciones conductuales en su adaptación al contexto de la práctica de ejercicio (i.e., saliencia, conflicto, modificación del estado de ánimo, tolerancia, abstinencia y recaída; ver Figura 1) (Terry et al., 2004) impidió a los autores de dicho estudio meta-analítico examinar la posible existencia de diferencias de género en cada uno de ellos.

Una segunda e importante limitación presente en el conjunto de estudios que hasta la fecha han abordado el examen de las diferencias de género en los niveles de ejercicio problemático viene marcada por la escasa disponibilidad de datos para algunas poblaciones potencialmente relevantes en dicho contexto (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). Un claro ejemplo de este tipo de poblaciones es la integrada por los individuos en riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria. Dos principales motivos vendrían a sustentar el interés de considerar dicha población en el contexto del examen de las diferencias de género en los distintos síntomas propuestos como indicativos de un patrón adictivo de práctica de ejercicio. En primer lugar, el hecho de que las personas en riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria resulten particularmente propensas a mostrar patrones problemáticos de práctica de ejercicio físico (Trott et al., 2021). En segundo lugar, la existencia de evidencias que apuntan a que las mujeres tienden a mostrar mayores tasas de prevalencia de trastornos de la conducta alimentaria que los hombres (Qian et al., 2021; Smink et al., 2012).

Aportar evidencias que faciliten una mejor caracterización de la existencia de posibles diferencias de género en los patrones adictivos de práctica de ejercicio podría contribuir a precisar los contenidos a contemplar

a la hora de abordar el diseño de medidas de prevención y tratamiento enfocadas a paliar la aparición y presencia de esta conducta potencialmente disfuncional. De esta forma, el examen de las diferencias de género para los síntomas específicos propuestos como indicativos de la existencia de patrones adictivos de práctica de ejercicio permitiría identificar cuáles de estos deberían ser objeto de atención preferente en cada uno de estos grandes grupos poblacionales. A su vez, el hecho de extender dicho examen a los individuos en riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria permitiría conocer en qué medida la existencia de posibles patrones de ejercicio problemático específicos a uno u otro género resultaría equivalente entre ambas poblacionales (i.e., individuos en situación de riesgo de presencia de trastorno de la conducta alimentaria e individuos que no se encuentran en dicha situación). En particular, por cuanto las evidencias derivadas del este tipo de examen podrían contribuir a la formulación de propuestas de intervención específicas para cada uno de dichos grupos.

**FIGURA 1.** *Criterios propuestos para las adicciones conductuales en su adaptación al contexto de la práctica de ejercicio*

| Criterio | Definición | Ítem incluido en el instrumento |
|---|---|---|
| Saliencia | El ejercicio se convierte en la actividad central de la vida de la persona, dominando su pensamiento (preocupaciones y distorsiones cognitivas), sus sentimientos (antojos) y su comportamiento (deterioro de la conducta social) | El ejercicio es la cosa más importante de mi vida |
| Conflicto | Surgen conflictos entre la persona y los que le rodean (conflicto interpersonal), con otras actividades (trabajo, vida social, aficiones, etc.) o consigo mismo (conflicto intrapsíquico) que tienen que ver con la práctica de ejercicio | Han surgido conflictos con mi pareja y/o familia en relación con la cantidad de ejercicio que realizo |
| Modificación del estado de ánimo | Experiencias positivas que las personas experimentan a resultas de la práctica de ejercicio, las cuales llevan a que esta se realice como una forma de afrontamiento | Uso el ejercicio como una forma de cambiar mi estado de ánimo |
| Tolerancia | Proceso por el cual se requieren cantidades crecientes de práctica de ejercicio para lograr los efectos que anteriormente se alcanzaban con cantidades menores | Con el tiempo he aumentado la cantidad de ejercicio que hago en una sesión |
| Abstinencia | Se experimentan estados de ánimo desfavorables (e.g., mal humor, irritabilidad) y/o efectos físicos negativos (e.g. tensión muscular) cuando la práctica de ejercicio se interrumpe o se reduce repentinamente | Si tengo que faltar a una sesión de ejercicio físico, me siento de mal humor e irritable |
| Recaída | Tendencia a la repetición de patrones anteriores y excesivos de práctica de ejercicio físico y a la rápida recuperación de los mismos tras un tiempo de autocontrol | Si dejo de hacer la cantidad de ejercicio que hacía y después comienzo de nuevo, siempre intento hacer tanto ejercicio como hacía |

Fuente: Adaptado de Terry et al. (2004)

## 2. OBJETIVOS

El presente estudio tuvo como principal objetivo examinar la posible presencia de diferencias de género en los niveles auto-informados de ejercicio problemático, considerado dicho fenómeno en función de los seis distintos síntomas propuestos para las adicciones conductuales en

su adaptación al contexto del ejercicio (Terry et al., 2004). Como objetivo secundario, se pretende examinar si las diferencias de género objeto de interés podrían diferir en función de la presencia de riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. Participantes

Un total de 891 estudiantes matriculados en una universidad pública ubicada en la comunidad autónoma andaluza fueron invitados a participar en el estudio. La selección de los posibles participantes se realizó a partir del empleo de técnicas de muestreo de carácter no probabilístico. Se consideraron elegibles aquellos participantes que reunían las tres condiciones que a continuación se detallan: (i) tener entre 18 y 30 años de edad (i.e., la propia de los adultos emergentes; Arnett et al., 2014), (ii) manifestar realizar ejercicio físico de forma recreativa (i.e., aquel que no se realiza de forma remunerada o profesional), y (iii) realizar ejercicio físico con una periodicidad de al menos una vez por semana; dicho criterio fue incluido al objeto de asegurar que los participantes pudiesen ser considerados como personas físicamente activas (Department of Health and Human Services, 2018). Adoptar los criterios anteriormente indicados supuso la respectiva exclusión de la muestra finalmente analizada de 20 participantes (criterio edad), 3 participantes (criterio ejercicio recreativo), y 60 participantes (criterio frecuencia de práctica). Un 18% de los participantes cuyos datos fueron incluidos en los análisis manifestaron realizar principalmente modalidades de ejercicio o deportes eminentemente de resistencia como, por ejemplo, la carrera a pie o el triatlón. Un 33% de dichos participantes manifestaron realizar modalidades mixtas como, por ejemplo, deportes de equipo o deportes individuales no orientados a la resistencia como por ejemplo baloncesto o bádminton. Un 9% de dichos participantes manifestaron realizar modalidades orientadas a facilitar mejoras de salud y la condición física como, por ejemplo, las desarrolladas en centros de fitness. Un 12% de dichos participantes manifestaron realizar modalidades específicamente orientadas a la mejora fuerza como, por ejemplo, el entrenamiento con pesas

o el *crossfit*. Un 28% de dichos participantes manifestaron realizar múltiples modalidades. El resto de las características de los participantes cuyos datos fueron analizados ($N$ = 808) se muestran en la Figura 2.

***FIGURA 2**. Características de los participantes y análisis de diferencias de género*

| Variables | Sin riesgo de TCA | | | | | En riesgo de TCA | | | | | Δ diferencia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hombres $N$ = 451 | | Mujeres $N$ = 226 | | Diferencia | Hombres $N$ = 53 | | Mujeres $N$ = 78 | | Diferencia | |
| | *M* | *DT* | *M* | *DT* | $d_{Cohen}$ (IC 95%) | *M* | *DT* | *M* | *DT* | $d_{Cohen}$ (IC 95%) | |
| *Sociodemográficas* | | | | | | | | | | | |
| Edad | 21,68 | 3,70 | 20,47 | 3,46 | -0,33 (-0,50, -0,17) | 20,98 | 2,25 | 20,74 | 3,55 | -0,08 (-0,43, 0,27) | 0,25 |
| Índice de masa corporal | 23,02 | 2,22 | 21,40 | 2,56 | -0,69 (-0,86, -0,53) | 25,17 | 2,21 | 23,19 | 3,18 | -0,70 (-1,06, -0,34) | -0,01 |
| Frecuencia semanal práctica de ejercicio | 4,46 | 1,45 | 3,45 | 1,48 | -0,69 (-0,86, -0,53) | 4,26 | 1,48 | 3,60 | 1,59 | -0,43 (-0,78, -0,08) | -0,26 |
| *Síntomas de ejercicio problemático* | | | | | | | | | | | |
| Todos (Puntuación global) | 16,41 | 4,19 | 14,76 | 4,84 | -,037 (-0,50, -0,23) | 17,74 | 3,84 | 15,60 | 5,26 | -,045 (-0,81, -0,10) | 0,08 |
| Saliencia | 2,80 | 1,04 | 2,40 | 1,16 | -0,36 (-0,50, -0,23) | 2,81 | 1,04 | 2,31 | 1,04 | -0,48 (-0,83, -0,13) | 0,12 |
| Conflicto | 1,86 | 1,14 | 1,50 | 1,01 | -0,33 (-0,47, -0,20) | 2,04 | 1,27 | 1,65 | 1,08 | -0,34 (-0,69, -0,02) | 0,01 |
| Modificación estado de ánimo | 3,20 | 1,13 | 3,06 | 1,24 | -0,12 (-0,25, 0,01) | 3,47 | 1,01 | 3,28 | 1,24 | -0,17 (-0,51, -0,19) | 0,05 |
| Tolerancia | 3,31 | 1,11 | 2,93 | 1,28 | -0,32 (-0,45, -0,19) | 3,53 | 0,95 | 3,03 | 1,29 | -0,43 (-0,78, -0,08) | 0,11 |
| Abstinencia | 2,29 | 1,14 | 2,11 | 1,20 | -0,15 (-0,29, -0,02) | 2,49 | 1,19 | 2,29 | 1,31 | -0,16 (-0,51, -0,19) | 0,01 |
| Recaída | 2,95 | 1,28 | 2,76 | 1,26 | -0,15 (-0,28, -0,02) | 3,40 | 1,18 | 3,04 | 1,34 | -0,29 (-0,63, -0,07) | 0,14 |

Nota: TCA = Trastorno de la conducta alimentaria; IC = Intervalo de confianza
Fuente: elaboración propia

## 3.2. Instrumentos

### 3.2.1. Nivel de riesgo de adicción al ejercicio

Se evaluó a través de la versión española (Sicilia et al., 2013) del *Exercise Addiction Inventory (Inventario de Adicción al Ejercicio)* (Terry et al., 2004). Los seis ítems incluidos en este instrumento (ver Figura 1) se corresponden con cada uno de los criterios propuestos por Griffiths (1996) como inherentes a las adicciones conductuales. La respuesta se realizó mediante una escala Likert con un rango de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 5 (*Totalmente de acuerdo*). Mayores puntuaciones fueron consideradas como indicativas de la presencia de un mayor riesgo de presencia de adicción al ejercicio.

### 3.2.2. Cribado en función del riesgo de presencia de trastorno de la conducta alimentaria

Se evaluó a través de la versión española (Garcia-Campayo et al., 2005) del cuestionario SCOFF (acrónimo de los términos en inglés *Sick, Control, One, Fat* y *Food*) (Morgan et al., 1999). Los cinco ítems

dicotómicos incluidos en dicho instrumento reflejan algunos de los principales componentes involucrados en la anorexia y la bulimia nerviosa (e.g., preocupación ante la pérdida de control sobre la ingesta alimenticia o la existencia de pensamientos intrusivos relacionados con la comida). Dos o más respuestas positivas alertan de la posible presencia de un trastorno de la conducta alimentaria (Morgan et al., 1999). Existen precedentes del empleo de este instrumento como herramienta de cribado en el contexto español (Alcaraz-Ibáñez et al., 2019; Alcaraz-Ibáñez & Sicilia, 2020). Estudios realizados en el contexto español han reportado valores de sensibilidad de 80% y de especificidad del 93% para el SCOFF (Botella et al., 2013).

#### 3.2.2. Variables sociodemográficas

Se solicitó a los participantes información relativa a su edad, sexo, frecuencia de práctica de ejercicio semanal habitual, talla y peso. Los datos de talla y peso fueron empleados para calcular el índice de masa corporal (IMC). El cálculo de esta última variable se realizó a partir del empleo de la fórmula IMC = Peso en Kg / Talla en metros elevada al cuadrado.

### 3.3. Procedimiento

En primer lugar, se solicitó aprobación por parte comité de ética de la universidad a la que se adscribían los autores. Tras obtener dicha aprobación, la investigación fue presentada a los posibles participantes al inicio de una sesión. Se indicó a los posibles participantes que la investigación estaba enfocada a recabar información los hábitos de práctica de ejercicio físico del estudiantado, solicitándose seguidamente su colaboración en el mismo. Una vez informados del carácter voluntario, anónimo y no remunerado de la participación en el estudio, aquellos que prestaron verbalmente su consentimiento informado (97%) completaron un formulario en formato papel. Una vez que los participantes finalizaron el proceso de respuesta del cuestionario (tarea que requirió de un tiempo no superior a cinco minutos en la totalidad de los casos) estos fueron informados acerca de la naturaleza precisa del estudio y se les agradeció la colaboración.

### 3.4. Análisis estadísticos

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de las variables de estudio. A continuación, se examinó la existencia de diferencias de género en las variables de interés, la cual fue expresada en términos de su tamaño de efecto (*dCohen*) y de su intervalo de confianza (IC) al 95%. En el cálculo de los tamaños de efecto, la desviación típica combinada se obtuvo a partir de la ponderación de los tamaños muestrales específicos de cada uno de los grupos involucrados en los procesos de comparación (Hedges & Olkin, 1985). Dichos análisis fueron realizados utilizando el paquete estadístico IBM SPSS v. 25 y una hoja de cálculo propuesta a tal efecto (Lenhard & Lenhard, 2016). La magnitud de los tamaños de efecto resultantes de los análisis anteriormente descritos fue interpretada de acuerdo a la siguiente propuesta: trivial (*dCohen* = 0,00 a 0,10), pequeña (*dCohen* = 0,10 a 0,40), moderada (*dCohen* = 0,40 a 0,70), y grande (*dCohen* > 0,70) (Cohen, 1988).

## 4. RESULTADOS

Los valores tanto agregados como específicos para cada uno de los síntomas de ejercicio problemático considerados en el presente estudio se muestran en la Figura 2. En el caso de la puntuación agregada de los seis síntomas sometidos a examen, se observaron diferencias de magnitud pequeña tendente a moderada a favor del grupo integrado por los individuos de género masculino. En cuanto a las diferencias en cada uno de los síntomas examinados, se observó estas favorecían igualmente a los hombres en la totalidad de síntomas considerados. En cuanto a la magnitud de las diferencias, estas oscilaron entre pequeña tendente a trivial en el caso de los síntomas modificación del estado de ánimo, abstinencia y recaída y pequeña tendente a moderada en el caso de los síntomas saliencia, conflicto y tolerancia. El valor incremental de las diferencias observado entre los tamaños de efectos de las diferencias de género objeto de interés (Δ diferencia) para los individuos en situación de riesgo respecto a los de no riesgo en términos de riesgo de presencia de trastorno de la conducta alimentaria osciló de 0,01 (síntoma conflicto) a 0,14 (síntoma recaída).

## 5. DISCUSIÓN

El presente estudio contribuye a una mejor comprensión de los patrones de conducta de ejercicio potencialmente problemáticos. En concreto, planteando el examen de las diferencias de género en cada uno de los distintos síntomas propuestos para esta forma potencialmente disfuncional de ejercicio desde la perspectiva de las adicciones conductuales. A partir del empleo de una muestra de adultos emergentes, dos principales hallazgos emergieron de los resultados del presente estudio. En primer lugar, la presencia de mayores niveles en la totalidad de los síntomas examinados en los individuos de género masculino. En segundo lugar, la existencia de similares diferencias de género entre los participantes en riesgo y no riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria.

Los resultados del presente trabajo coinciden con los reportados en una investigación meta-analítica previa (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022) en cuanto apuntan a la existencia de diferencias a favor de los hombres para las puntuaciones agregadas de la totalidad de síntomas. No obstante, cabe destacar que la magnitud observada en el caso del presente estudio (i.e., $d$ = -0,37) resulta superior a la reportada en el estudio de referencia (i.e., $d$ = -0,07) (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). Esta cuestión queda evidenciada por el hecho de que el valor que aquí se presenta se encuentre fuera del intervalo de confianza del 95% (i.e., -0,20 a 0,05) reportado en el estudio meta-analítico empleado a efectos de comparación (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). Una posible explicación a esta circunstancia podría ser formulada a partir de las particulares características sociodemográficas de la muestra considerada en el presente trabajo. En este sentido, cabe reseñar que los individuos cuyos datos fueron analizados en el presente estudio eran practicantes habituales de ejercicio, considerados estos en función de una determinada periodicidad habitual semanal de práctica (Department of Health and Human Services, 2018). No obstante, cerca del 50% de los estudios incluidos en el meta-análisis cuyos resultados se utilizan a efectos de comparación (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022) no informaban acerca de la existencia de unos determinados niveles mínimos de práctica por parte de los participantes. Lo anterior sugiere la posibilidad de que las diferencias de género objeto de estudio se viesen acentuadas en individuos que, como los incluidos en el presente

trabajo, presentasen altos niveles de frecuencia de práctica. No obstante, esta es una posibilidad cuya verosimilitud no puede ser refrendada a partir de los resultados obtenidos y que debería ser por tanto objeto de estudio por parte de futuras investigaciones.

Los resultados obtenidos para los distintos síntomas se muestran en general coincidentes con la tendencia puesta de manifiesto en el estudio meta-analítico utilizado a efectos de comparación (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022). De acuerdo a dicha tendencia, los individuos de género masculino podrían mostrarse en mayor medida propensos a manifestar síntomas que implican una progresiva sobre-implicación en la conducta y la existencia de daño derivada de dicha circunstancia. Esta posibilidad queda evidenciada por las diferencias de magnitud cercana a la moderada observada a favor de los individuos de género masculino para los síntomas saliencia, tolerancia y conflicto. Una excepción a la línea coincidente de los resultados aquí presentados frente a los reportados en el meta-análisis de referencia viene marcada por la existencia de diferencias a favor de los hombres en el síntoma alusivo al empleo del ejercicio como forma de cambiar el estado de ánimo. En concreto, por cuanto los resultados del estudio meta-analítico previo (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022) muestran la existencia de pequeñas diferencias a favor de las mujeres en dicho síntoma. Una posible explicación a este hecho podría ser aportada a partir de las diferencias existentes en el contenido de los ítems alusivos a este tipo de síntomas en los distintos instrumentos. De hecho, el contenido de los ítems empleados en los instrumentos utilizados en el meta-análisis de referencia (Alcaraz-Ibáñez et al., 2022) implican la existencia de un estado de ánimo negativo previo a la realización de la actividad (e.g., practicar ejercicio para evitar sentirse de mal humor; Downs et al., 2004; o sentir menos ansiedad tras practicar ejercicio físico; Taranis et al., 2011). Por el contrario, el contenido del ítem empleado en el presente estudio alude al uso del ejercicio al objeto de modificar el estado de ánimo, sin que esto necesariamente implique la existencia de un estado de ánimo negativo previo (Terry et al., 2004). Esta circunstancia subraya la necesidad de propiciar un acuerdo en torno a la definición y la forma de hacer operativos los síntomas que podrían

alertar acerca de la presencia de un posible patrón disfuncional de práctica de ejercicio (Alcaraz-Ibáñez et al., 2020; Sicilia et al., 2022).

Varias importantes implicaciones pueden ser avanzadas a partir de los resultados presentados. De un lado, en términos de salud pública; de otro, a efectos de informar la práctica de los educadores físicos. En este sentido, los hallazgos del presente trabajo aconsejan la necesidad de alertar acerca de los posibles efectos no inherentemente saludables de ciertos patrones de práctica de ejercicio físico. Este sería particularmente el caso de los individuos de género masculino en lo referente al riesgo de que dicha actividad se convierta en preponderante para la persona. En particular, por cuanto lo anterior podría también implicar, de un lado, el desarrollo de excesivos niveles de tolerancia hacia la práctica de ejercicio físico y, de otro, la aparición de conflictos entre la persona y aquellos que le rodean derivados de los hábitos en función de los cuales se desarrolla dicha práctica.

Algunas de las limitaciones del presente estudio podrían condicionar el alcance de los hallazgos reportados. Un primer grupo de dichas limitaciones se deriva de la particular naturaleza del instrumento empleado para evaluar la manifestación específica de ejercicio problemático objeto de interés (i.e., la adicción al ejercicio). En primer lugar, por cuanto el empleo de ítems únicos para cada uno de los síntomas o criterios examinados podría suponer una insuficiente cobertura de la complejidad inherente a estos últimos (Alcaraz-Ibáñez, Chiminazzo, et al., 2021). Por ejemplo, la definición del criterio alusivo a la existencia de conflictos derivados de los hábitos de práctica de ejercicio físico asume que dichos conflictos pueden producirse con otras personas, con otras actividades o, incluso, con uno mismo (Terry et al., 2004). No obstante, el único tipo de conflicto presente en el instrumento empleado en el presente estudio es el de tipo interpersonal. Esta circunstancia implica que algunos otros conflictos también susceptibles de producirse a resultas de los hábitos de práctica de ejercicio físico podrían no haber sido recogidos. Por consiguiente, cabe la posibilidad de que los hallazgos obtenidos hubiesen sido otros en caso de que un rango más amplio de conflictos hubiese sido considerado. En segundo lugar, por cuanto la ausencia de evidencias que soporten el carácter invariante en la medida de cada uno de los

ítems no permite descartar la posibilidad de que las diferencias observadas se deban (al menos en parte) a una interpretación diferenciada por parte de los individuos de uno y otro género (Milfont & Fischer, 2010; van de Schoot et al., 2012). En vista de estas limitaciones, futuros estudios deberían examinar la cuestión de investigación abordada en el presente estudio considerando el empleo de instrumentos de nuevo desarrollo que permitan una evaluación en mayor medida precisa, comprehensiva y fiable de la vertiente adictiva del ejercicio problemático. Un requisito previo necesario a este tipo de examen sería abordar el diseño de instrumentos que, de forma similar a lo propuesto para otras adicciones conductuales (e.g., el uso de la redes sociales; Andreassen et al., 2016) permitiese evaluar cada uno de los síntomas objeto de interés a partir del empleo de varios ítems.

Una segunda limitación del presente trabajo se deriva del tamaño de la muestra de participantes utilizada en los distintos análisis. En concreto, por cuanto la segmentación de los análisis en función de la presencia de riesgo de trastorno de la conducta alimentaria supuso que el número de participantes que reunían dicha condición fuese ostensiblemente inferior al resto. Reconocida esta limitación, resulta preciso que futuras investigaciones orientadas a examinar las diferencias de género en los niveles de ejercicio problemático dediquen especial esfuerzo al proceso de reclutamiento de participantes. Una posibilidad adicional a la anterior sería considerar no solo participantes en situación de riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria sino, adicionalmente, personas que cuenten un diagnóstico clínico para este tipo de patología (American Psychiatric Association, 2013). En este sentido, cabe destacar que el instrumento empleado en el presente estudio al objeto de identificar a aquellos participantes en situación de riesgo de presencia de trastorno de la conducta alimentaria recogía criterios propios tan solo dos de las posibles formas de este tipo de patologías (i.e., anorexia y la bulimia nerviosa) (Morgan et al., 1999). Conocida la existencia de otros tipos de trastornos de la conducta alimentaria (e.g., rumiación o trastorno por atracones) (American Psychiatric Association, 2013), resulta necesario que futuros estudios examinen la existencia de diferencias de género en

los niveles de adicción al ejercicio considerando muestras integradas por individuos en situación de riesgo de sufrir cada una de dichas patologías.

## 6. CONCLUSIONES

En conjunto, los hallazgos que aquí se presentan sugieren (i) la existencia de diferencias de pequeña magnitud a favor de los individuos de género masculino respecto a los de género femenino para los distintos síntomas propuestos para los patrones adictivos de práctica de ejercicio físico y (ii) que dichas diferencias tienden a ser similares entre los individuos en riesgo o no riesgo de sufrir un trastorno de la conducta alimentaria. Estos hallazgos apoyan la procedencia de incluir contenidos alusivos a las formas adictivas de ejercicio en los programas de fomento de los hábitos de práctica de ejercicio físico saludable en adultos jóvenes. Dichos contenidos deberían prestar particular atención en el caso de los individuos de género masculino a informar acerca de los riesgos de sobre implicarse en la actividad hasta el punto de llegar a desarrollar un alto grado de tolerancia a los excesivos niveles de práctica y experimentar conflictos interpersonales de diversa índole.

## 7. REFERENCIAS


Alcaraz-Ibáñez, M., Chiminazzo, J. G. C., Sicilia, A., & Teixeira Fernandes, P. (2021). Body and appearance-related self-conscious emotions and exercise addiction in Brazilian adolescents: A person-centred study. *Journal of Sports Sciences*, *39*(13), 1528–1536. https://doi.org/10.1080/02640414.2021.1883290

Alcaraz-Ibáñez, M., Paterna, A., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Sicilia, A. (2022). *Gender-related differences in self-reported problematic exercise symptoms: A systematic review and meta-analysis*. Manuscript submitted for publication.

Alcaraz-Ibáñez, M., Paterna, A., Sicilia, A., & Griffiths, M. D. (2020). Morbid exercise behaviour and eating disorders: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, *9*(2), 206–224. https://doi.org/10.1556/2006.2020.00027

Alcaraz-Ibáñez, M., Paterna, A., Sicilia, A., & Griffiths, M. D. (2021). A systematic review and meta-analysis on the relationship between body dissatisfaction and morbid exercise behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*, 585. https://doi.org/10.3390/ijerph18020585

Alcaraz-Ibáñez, M., & Sicilia, A. (2020). Analysis of the dynamic relationship between social physique anxiety and depressive symptoms in young adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *66*, 101085. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101085

Alcaraz-Ibáñez, M., Sicilia, A., & Paterna, A. (2019). Exploring the differentiated relationship between appearance and fitness-related social anxiety and the risk of eating disorders and depression in young adults. *Scandinavian Journal of Psychology*, *60*(6), 569–576. https://doi.org/10.1111/sjop.12584

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, *30*(2), 252–262. https://doi.org/doi.org/10.1037/adb0000160

Arnett, J. J., Žukauskiene, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18-29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, *1*(7), 569–576. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7

Bennie, J. A., Shakespear-Druery, J., & De Cocker, K. (2020). Muscle-strengthening exercise epidemiology: A new frontier in chronic disease prevention. *Sports Medicine - Open*, *6*, 40. https://doi.org/10.1186/s40798-020-00271-w

Botella, J., Sepúlveda, A. R., Huang, H., & Gambara, H. (2013). A meta-analysis of the diagnostic accuracy of the SCOFF. *Spanish Journal of Psychology*, *16*(e92), 1–8. https://doi.org/10.1017/sjp.2013.92

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.

Costa, S., Hausenblas, H. A., Oliva, P., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2013). The role of age, gender, mood states and exercise frequency on exercise dependence. *Journal of Behavioral Addictions*, *2*(4), 216–223. https://doi.org/10.1556/JBA.2.2013.014

Department of Health and Human Services, U. S. (2018). *Physical activity guidelines for Americans: 2nd Edition*. https://health.gov/paguidelines/second-edition/

Downs, D. S., Hausenblas, H. A., & Nigg, C. R. (2004). Factorial validity and psychometric examination of the Exercise Dependence Scale-Revised. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, *8*(4), 183–201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804

Downs, D. S., MacIntyre, R. I., & Heron, K. E. (2019). Exercise addiction and dependence. In M. H. Anshel, S. J. Petruzzello, & E. E. Labbé (Eds.), *APA Handbook of Sport and Exercise Psychology, Volume 2: Exercise Psychology* (Vol. 2, pp. 589–604). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000124-030

Formby, P., Watson, H. J., Hilyard, A., Martin, K., & Egan, S. J. (2014). Psychometric properties of the Compulsive Exercise Test in an adolescent eating disorder population. *Eating Behaviors*, *15*(4), 555–557. https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.08.013

Garcia-Campayo, J., Sanz-Carrillo, C., Ibañez, J. A., Lou, S., Solano, V., & Alda, M. (2005). Validation of the Spanish version of the SCOFF questionnaire for the screening of eating disorders in primary care. *Journal of Psychosomatic Research*, *59*(2), 51–55. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2004.06.005

Griffiths, M. D. (1996). Behavioural addiction: An issue for everybody? *Employee Councelling Today*, *8*(3), 19–25.

Hausenblas, H. A., & Downs, D. S. (2002). Relationship among sex, imagery, and exercise dependence symptoms. *Psychology of Addictive Behaviors*, *16*(2), 169–172. https://doi.org/10.1037/0893-164X.16.2.169

Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Elsevier Science.

Hu, M. X., Turner, D., Generaal, E., Bos, D., Ikram, M. K., Ikram, M. A., Cuijpers, P., & Penninx, B. W. J. H. (2020). Exercise interventions for the prevention of depression: A systematic review of meta-analyses. *BMC Public Health*, *20*, 1255. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09323-y

Juwono, I. D., & Szabo, A. (2020). 100 cases of exercise addiction: More evidence for a widely researched but rarely identified dysfunction. *International Journal of Mental Health and Addiction*. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00264-6

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). *Calculation of effect sizes*. Psychometrica. http://www.psychometrica.de/effect_size.htm

Lichtenstein, M. B., & Jensen, T. T. (2016). Exercise addiction in CrossFit: Prevalence and psychometric properties of the Exercise Addiction Inventory. *Addictive Behaviors Reports*, *3*, 33–37. https://doi.org/10.1016/j.abrep.2016.02.002

Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, *3*(1), 111–121. https://doi.org/10.21500/20112084.857

Morgan, J. F., Reid, F., & Lacey, J. H. (1999). The SCOFF questionnaire: Assessment of a new screening tool for eating disorders. *BMJ*, *319*, 1467–1468. https://doi.org/10.1136/bmj.319.7223.1467

Qian, J., Wu, Y., Liu, F., Zhu, Y., Jin, H., Zhang, H., Wan, Y., Li, C., & Yu, D. (2021). An update on the prevalence of eating disorders in the general population: a systematic review and meta-analysis. *Eating and Weight Disorders*, 1–14. https://doi.org/10.1007/s40519-021-01162-z

Saunders, D. H., Greig, C. A., & Mead, G. E. (2014). Physical activity and exercise after stroke: Review of multiple meaningful benefits. *Stroke*, *45*(12), 3742–3747. https://doi.org/10.1161/STROKEAHA.114.004311

Schuch, F. B., Vancampfort, D., Richards, J., Rosenbaum, S., Ward, P. B., & Stubbs, B. (2016). Exercise as a treatment for depression: A meta-analysis adjusting for publication bias. *Journal of Psychiatric Research*, *77*(March), 42–51. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2016.02.023

Sicilia, A., Alcaraz-Ibáñez, M., Paterna, A., & Griffiths, M. D. (2022). A review of the components of problematic exercise in psychometric assessment instruments. *Frontiers in Public Health*.

Sicilia, A., Alías-García, A., Ferriz, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2013). Spanish adaptation and validation of the Exercise Addiction Inventory (EAI). *Psicothema*, *25*(3), 377–383. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.21

Sicilia, A., & González-Cutre, D. (2011). Dependence and physical exercise: Spanish validation of the Exercise Dependence Scale-Revised (EDS-R). *The Spanish Journal of Psychology*, *14*(1), 421–431. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.38

Sicilia, A., Paterna, A., Alcaraz-Ibáñez, M., & Griffiths, M. D. (2021). Theoretical conceptualisations of problematic exercise in psychometric assement instruments: A systematic review. *Journal of Behavioral Addictions*, *10*(1), 4–20. https://doi.org/10.1556/2006.2021.00019

Smink, F. R. E., Van Hoeken, D., & Hoek, H. W. (2012). Epidemiology of eating disorders: Incidence, prevalence and mortality rates. *Current Psychiatry Reports*, *14*(4), 406–414. https://doi.org/10.1007/s11920-012-0282-y

Spence, R. R., Heesch, K. C., & Brown, W. J. (2010). Exercise and cancer rehabilitation: a systematic review. *Cancer Treatment Reviews*, *36*(2), 185–194. https://doi.org/10.1016/j.ctrv.2009.11.003

Taranis, L., Touyz, S., & Meyer, C. (2011). Disordered eating and exercise: Development and preliminary validation of the Compulsive Exercise Test (CET). *European Eating Disorders Review*, *19*(3), 256–268. https://doi.org/10.1002/erv.1108

Terry, A., Szabo, A., & Griffiths, M. D. (2004). The Exercise Addiction Inventory: A new brief screening tool. *Addiction Research and Theory*, *12*(5), 489–499. https://doi.org/10.1080/16066350310001637363

Thompson, W. R., Sallis, R., Joy, E., Jaworski, C. A., Stuhr, R. M., & Trilk, J. L. (2020). Exercise is medicine. *American Journal of Lifestyle Medicine*, *14*(5), 511–523. https://doi.org/10.1177/1559827620912192

Trott, M., Jackson, S. E., Firth, J., Jacob, L., Grabovac, I., Mistry, A., Stubbs, B., & Smith, L. (2021). A comparative meta-analysis of the prevalence of exercise addiction in adults with and without indicated eating disorders. *Eating and Weight Disorders*, *26*(1), 37–46. https://doi.org/10.1007/s40519-019-00842-1

van de Schoot, R., Lugtig, P., & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Weik, M., & Hale, B. D. (2009). Contrasting gender differences on two measures of exercise dependence. *British Journal of Sports Medicine*, *43*(3), 204–207. https://doi.org/10.1136/bjsm.2007.045138

# INTEGRACIÓN SOCIAL DEL ADULTO MAYOR ANTES DE LA PANDEMIA: ZONA COSTERA DE LA REGIÓN AREQUIPA – PERÚ 2019

Luis Daniel Huamán Asillo
*Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*
*Facultad de Ciencias Histórico Sociales de Perú*

## 1. INTRODUCCIÓN

Frente a los cambios acelerados que vive la sociedad en tecnología, comunicación, así como las amenazas constantes del cambio climático, epidemias, guerras, carencia de alimentos; todavía no se ha podido solucionar la situación de la pobreza, la desigualdad, la injusticia y particularmente los problemas del adulto mayor, entre ellos el de la salud amigable y perdurable (OMS, 2015).

En este contexto en la zona costera de la región de Arequipa conformada por las provincias de Caravelí, Camaná e Islay, que tienen características muy propias para ejercer un desarrollo económico y social en bienestar de sus habitantes, por la riqueza de su territorio, recursos naturales, biodiversidad, inagotable de red hidrológica de aguas, variedad de paisaje, riqueza de su litoral; son propicios para ejercer actividades agrícolas, mineras, turismo, pesca y ejecutar nuevos emprendimientos.

Con todo ese potencial a favor todavía existen problemas, es por ello que, al realizar el estudio de los adultos mayores, se tuvo en cuenta la integración social a través de cinco dimensiones donde resalta como factor preponderante el tipo de familia, el rol protagónico del jefe de hogar, el régimen de interacción social, la frecuencia de visitas y la actividad física, lo que ha permitido realizar un diagnóstico encontrando situaciones de pobreza carencias y vulnerabilidad permanente.

Existe una tendencia a disminuir la participación del adulto mayor en los sistemas sociales, reforzando de esta manera la marginación social y ocasionando la pérdida de satisfacción proveniente de este sistema. Sobre todo, el proceso de socialización se ve afectado por la disminución del contacto con familiares y amistades, se relaciona con las limitaciones que aparecen a nivel de salud y actividad física.

Por ello, la integración social se convierte en un factor de protección integral, teniendo en cuenta otros vínculos y la participación con grupos sociales, siendo la socialización lo que permite estar en contacto con otras personas y desarrollar potencialidades, generando acciones constantes y necesarias para mejorar la calidad de vida (Zapata, 2001).

Estas situaciones se dieron antes de la pandemia; entonces, ya se pueden imaginar que ocurrió después, se pudo prevenir si se actuaba de manera inmediata, con políticas preventivas locales, iniciativas e innovación, liderazgo y participación; sobre todo el diseño de estrategias que para ese entonces era básico y necesario, en salud, bienestar económico, tranquilidad social y cuidado familiar.

## 2. OBJETIVOS

En la presente investigación, los objetivos están correlacionados con las dimensiones trabajadas y son las siguientes: a. tipo de familia / número de hijos, b. rol principal / valoración / jefe de hogar, c. interacción familiar, d. frecuencia de visitas a amigos y e. actividad física; lo que permitió caracterizar la integración social del adulto mayor en la zona costera de la región Arequipa al finalizar el año 2019.

Asimismo, se integró los objetivos específicos siguientes:

- Identificar el tipo de familia y número de hijos
- Describir las particularidades del Rol principal, valoración y Jefe de hogar
- Detallar la interacción familiar del Adulto Mayor
- Identificar la frecuencia de visitas a los amigos y
- Evidenciar la tipología de la actividad física

Con estos objetivos se reconocieron las principales características de la situación de integración social del adulto mayor en la zona costera de la región Arequipa; además, se identificó los problemas más notorios, para tomar decisiones en las instancias correspondientes.

## 3. METODOLOGÍA

En relación con el procedimiento metodológico, su desarrollo tuvo tres partes: primera, fundamentación del procedimiento metodológico; se llegó considerar para esta investigación que, una parte de ella debería tener un enfoque cualitativo, para comprender los factores de la integración social tratados;

Además, tiene como apoyo y se sustenta en la observación, al realizar las encuestas y percibir los motivos de la situación en que se encontraban los adultos mayores de la zona costera de la región Arequipa; de esta manera y con conocimiento, se podía tomar decisiones, realizando planteamientos alternativos frente a las carencias y situaciones de precariedad existentes.

Esta modalidad de trabajo no fue una especulación en el análisis de los datos o de las respuestas obtenidas, muy por el contrario, fue más fácil escuchar los planteamientos de los problemas y las alternativas de solución que tienen los adultos mayores; reconocen las deficiencias de las instituciones que le asisten, pero tienen optimismo en asumir una vida digna y de calidad en lo posible.

En cuanto a la parte cuantitativa que demandó mucho tiempo, no solamente en el acopio de la información, el procesamiento de esta, la obtención de resultados, realización de gráficos y la redacción del informe; al fusionar ambos procedimientos tuvimos una combinación o que es lo mismo un trabajo mixto de manera simultánea.

Asimismo, la investigación fue básica, como proceso y por la importancia de la situación de los adultos mayores que, a través de la aplicación de la encuesta se pudo llegar a un diagnóstico, diferenciar y establecer los principales problemas, darlos a conocer a las autoridades para que tomen decisiones pertinentes.

Es en ese sentido se realizó un enfoque de investigación mixto, cuantitativo-cualitativo, de corte no experimental, transversal y descriptivo, utilizando el método hipotético deductivo, por hacer uso de la formulación de una hipótesis previa que, tiene una correlación de deducción en los hechos observables, la situación de vulnerabilidad, precariedad y abandono social de los adultos mayores en esta zona costera de Arequipa.

Segunda parte, las unidades de estudio y el diseño muestral; las unidades de estudio estuvieron conformadas por todos los adultos mayores de la región Arequipa, pertenecientes a organizaciones sociales, instituciones de salud, clubes de adultos mayores y otras muy similares; también a los no registrados, no pertenecientes a ninguna organización o institución.

En los criterios de elegibilidad, se consideró a. Criterios de inclusión, Adultos Mayores -PAMS- de 60 años que aceptaron el estudio, Adultos Mayores en casos de deterioro cognitivo, cuenten con un familiar que les ayude; b. Criterios de exclusión, Adultos Mayores -PAMS- que no desearon participar en el estudio y Adultos Mayores que tengan dificultad para expresarse y estén solos.

Para el estudio el universo y la muestra, estuvo constituido por la población total de adultos mayores de 60 años (2017), de la región Arequipa que, según datos proporcionados por la RENIEC-subgerencia de estadística estimaba a 159,530 personas. Se aplicó la fórmula siguiente estadística:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{\left[(N-1)e^2\right] + Z^2 pq}$$

Lo que dio como resultado la siguiente tabla:

***TABLA 1.*** *Frecuencias y porcentajes de muestra*

| Zonas | F | % |
|---|---|---|
| Costa | 347 | 26.3 |
| Urbana | 432 | 32.8 |
| Alto Andina | 539 | 40.9 |
| Total | 1318 | 100.0 |

Fuente: elaboración propia

Siendo la población total de Adultos Mayores de la región Arequipa, más de 60 años con una muestra de 1,328 personas, y para la zona costera con un 0.5% de error, una muestra de 347 observaciones.

Además, se hace mención que para la zona costera intervinieron a. Provincia de Caravelí: distritos de Atico, Caraveli, Cahuacho; b. Provincia de Camaná: distritos de Camaná, Camaná Tradicional, Huacapuy; c. Provincia de Islay: distritos de Islay y Mollendo.

Tercera parte, aplicación de las técnicas e instrumentos; se realizó una investigación documental o bibliográfica, una revisión sistemática de la información en bases de datos y plataformas de manera virtual, sin manipular deliberadamente las variables.

Asimismo, se procedió a realizar una observación directa en cada lugar que se visitó, la identificación, conversación y trato con las personas en el momento de aplicarse la encuesta.

En el presente estudio de integración social, se utilizó la técnica de encuesta aplicándose el instrumento cuestionario social que tuvo 8 ítems; el recojo de información se efectuó en un tiempo único para cada zona visitada, procediendo luego a la descripción de la percepción que se tuvo de los adultos mayores convocados para aplicar la encuesta.

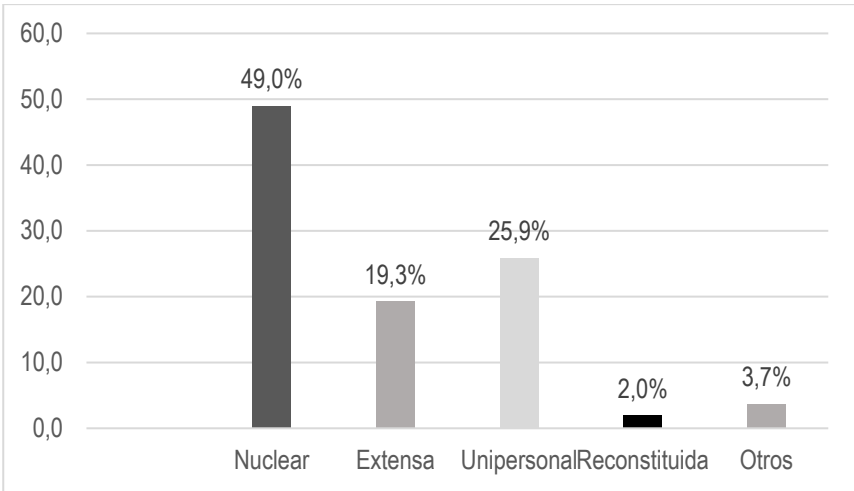
Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS y se hizo el análisis factorial con sus respectivas alternativas.

## 4. RESULTADOS

### a. Tipo de familia / Número de hijos

En la zona costera de la región Arequipa, la población del adulto mayor en relación con la familia tiene diferentes características, por su conformación, pertenecer a distintas generaciones, ámbito familiar, pero lo que sí es de común acuerdo, la misma época en que viven; según el tipo de familia el estilo ayudará a obtener los resultados y se muestra el siguiente gráfico.

***GRÁFICO 1.*** *Tipo de Familia*




Fuente: elaboración propia

Es así que, al finalizar el año 2019 se llegó a identificar en la población del Adulto Mayor el tipo de familia mayoritariamente era Nuclear con el 49.0%, casi la mitad; Unipersonal el 25.9%, Extensa el 19.3%, Reconstituida el 2.0% y Otros el 3.7%, todo ello representaba el 100.0%.

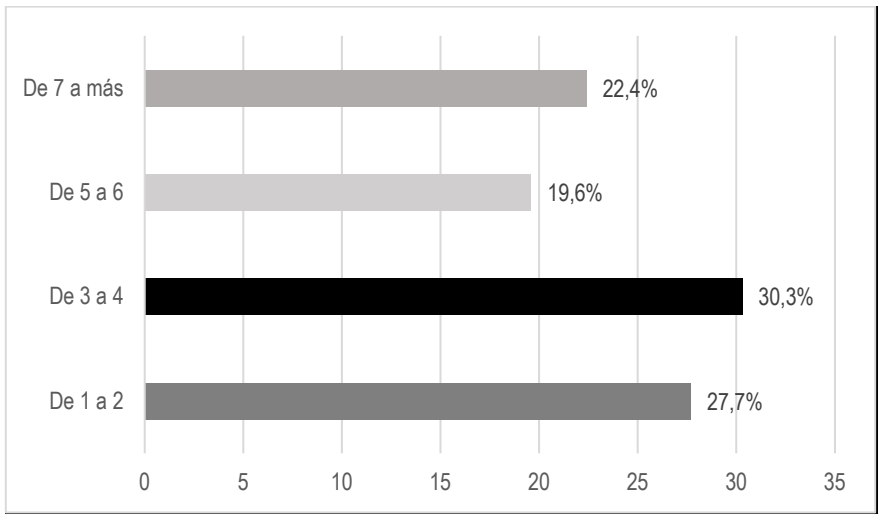
Además, este tipo de familia Nuclear, corresponde a un modelo de familia tradicional constituido por padre, madre e hijos; pero existen otros tipos de familia cuya conformación puede comprender padres - hijos, un solo padre e hijos, padres y otros familiares, hijos a cargo de los padres y formas de ordenamiento que con el tiempo se han venido presentando.

Asimismo, la comunicación entre los integrantes es inherente al tipo de familia, comparten experiencias, sentimientos, conflictos, adversidades de manera cotidiana; también, es la familia la que manifiesta responsabilidad, y el apoyo a los hijos en edad escolar, es muy valiosa para cimentar principios, valores, conducta, autoestima y personalidad.

Casi todas las familias a lo largo del tiempo han tenido crisis evolutivas a las cuales respondieron con nuevos desafíos, una adaptación a los cambios dentro de su desarrollo de vida; además, han experimentado crisis inesperadas ya sea por el fallecimiento de un integrante de la familia, el despido intempestivo del centro laboral u otro tipo de imprevisto acontecido.

Respecto a la cantidad o número de hijos se tuvieron los siguientes resultados.

***GRÁFICO 2.*** *Número de hijos*




Fuente: elaboración propia

La mayor cantidad de hijos expresado en porcentajes fue: De 3 a 4 el 30.3%, en segundo lugar, De 1 a 2 el 27.7%; luego De 7 a más el 22.4% y finalmente De 5 a 6 el 19.6%.

En relación a las familias y a los hijos, se considera que el primer hijo o el hijo mayor es quien asume la responsabilidad en varios aspectos, los padres le otorgan mayor atención, sobreprotección y hasta dificultan su independencia; al nacer los otros hermanos llevan como encargo el cuidado de ellos; esto hace que asuman una personalidad perfeccionista, se hacen más inteligentes, perseverantes, inclusive emocionalmente se forman inseguros.

El segundo hijo tiene menos responsabilidad y más independencia, está en mejores condiciones de desarrollar habilidades motrices, es sociable, abierto, original y afectivo, vive sin presiones; el tercer hijo es más independiente en hacer sus cosas.

En el caso del hijo único, llega a tener todas las ventajas de manera exclusiva, en él están todas las expectativas de los padres, no hay exigencia para aprender, compartir, por eso le cuesta adaptarse a las circunstancias de su medio.

Por estas características en la zona costera de Arequipa, ya sea en centros poblados y en el sector rural se considera que, a mayor cantidad de hijos, se tiene más brazos para el trabajo, por consiguiente, más progreso y desarrollo.

Al respecto existen opiniones contrarias que a mayor cantidad de hijos las familias son más pobres, porque existe una relación entre mayor cantidad de hijos, mayor cantidad de alimentación; se trata de cómo se entiende la cantidad de hijos, según los estratos económicos y sociales de las familias. (García, 2018).

También se tiene que comprender el rol que tienen los hijos según el nivel socioeconómico de las familias, sobre todo las familias nucleares; tienen más hijos, los quieren, los aman y tratan de satisfacer sus necesidades por igual, teniendo en cuenta el bienestar general de la familia, de mantenerla unida y estable.

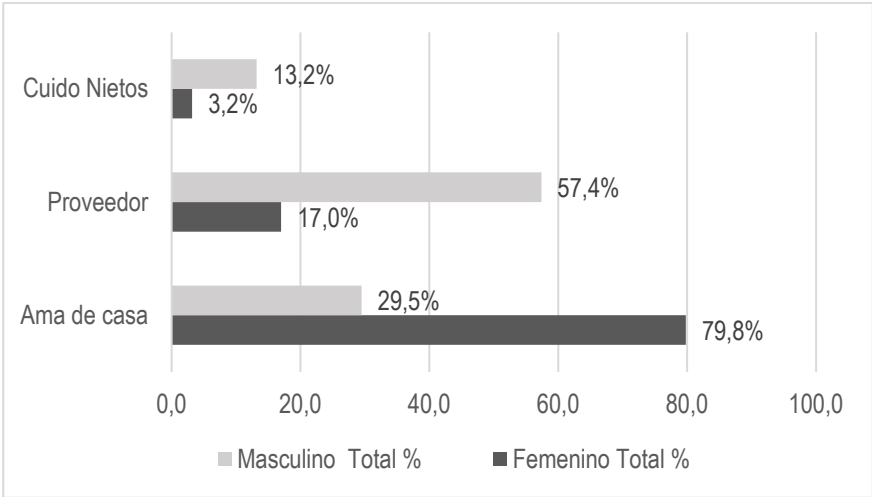
De esta manera, el tener más hijos significa aporte de ingresos económicos, trabajo, cumplir tareas, asignación de encargos; en sí, según las edades todos los integrantes contribuyen con la familia, en este sentido, los hijos constituyen un capital humano.

Por esta razón consideran que, a más hijos, sean hombres y mujeres significa más ingresos para la familia y en perspectiva pueden ofrecer asistencia a los padres en su vejez, porque no existe pensión de jubilación y está ausente la asistencia social de parte del Estado, el trabajo es lo que define la situación real de las familias.

b. Rol principal / valoración / Jefe de hogar

en el proceso de enriquecimiento y según el tipo de familia va cambiando el rol protagónico de valoración que tiene el adulto mayor como jefe de familia, su independencia y autonomía está en relación con las condiciones de su salud y su actividad física, ello está condicionado aquí a mayor cantidad de años menor valoración y pérdida de responsabilidad de roles.

***GRÁFICO 3.*** *Rol Principal*



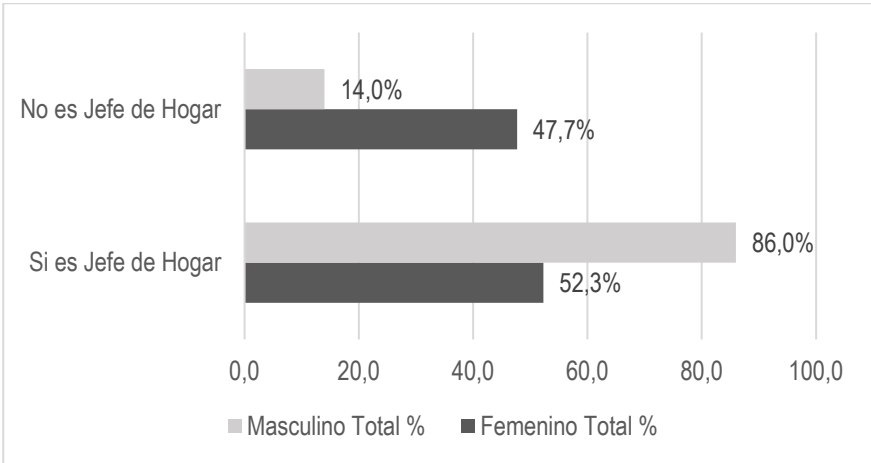

Fuente: elaboración propia

En esta dimensión las particularidades del Rol principal y valoración tuvieron los siguientes resultados, en el gráfico anterior: Ama de casa el 79.8%, para el caso de las mujeres; luego el rol de Proveedor el 57.4%, para el caso de los hombres. El Cuido Nietos es el 13.2% para los hombres, y el 3.2% para las mujeres, son cifras menores pero importantes.

El cuidado de los adultos mayores es considerado como una dimensión material y económica, es objeto de políticas públicas por ser una problemática social; en ese sentido, necesitan de cuidados especiales; sin embargo, resultan ser cuidadores de niños y adolescentes que son sus nietos.

Esta responsabilidad, es compensada en el reconocimiento de los nietos por las enseñanzas impartidas, cariño y protección que se les brindan, a ello se suma el rol de proveedores, generalmente siguen aportando económicamente a la familia.

***GRÁFICO 4.*** *Jefe de Hogar*




Fuente: elaboración propia

La responsabilidad de ser Jefe de hogar, asumen los hombres con 86.0% y las mujeres con 52.3%, corrobora con los indicadores anteriores de familias unipersonales. El jefe de familia es quien dirige, sostiene y toma las decisiones sea hombre o mujer.

Las mujeres también asumen la representación de Jefes de hogar en caso de su ausencia, fallecimiento, separación o cualquiera sea el caso, ellas dirigen y conducen a la familia.

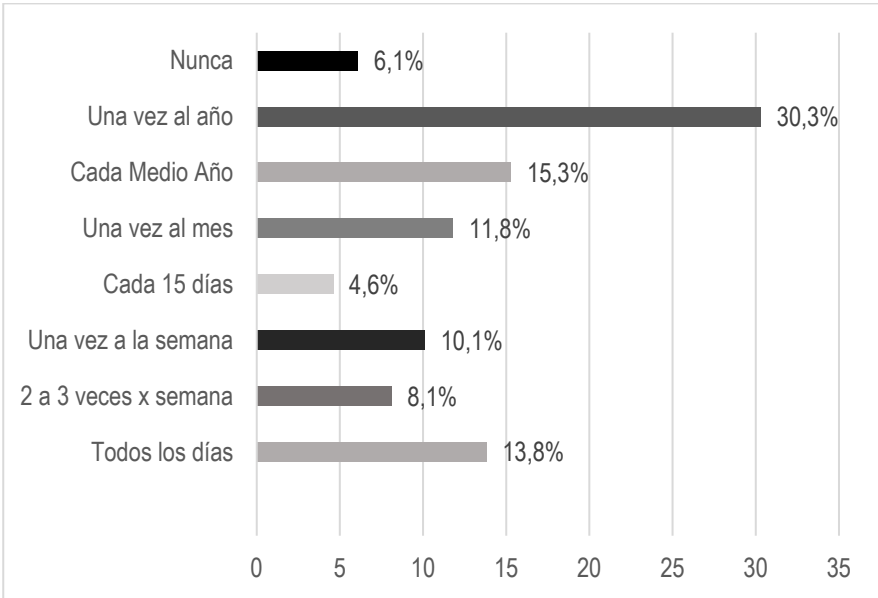
El Rol principal para las mujeres son de Amas de casa, sacrifican sus posibilidades de su formación en estudios, de seguir alguna profesión o

de obtener un trabajo, todo por cuidar a los hijos; sacrificio que será recompensado cuando alguno de ellos llegue a ser profesional, u ocupar un puesto de trabajo apreciable, se convierte en un símbolo, que todo lo realizado por la madre no fue en vano.

c. Interacción familiar

Con el pasar de los años cada vez más se le viene dando mayor importancia a la interacción familiar, el medio en que se desarrolla la familia, los contextos sociales, las condiciones económicas e incluso los nuevos aportes o teorías como es el caso de los aspectos de la complejidad familiar, las conductas los valores (Benoit, 1985), lo que puede determinar diferenciaciones, características y modelos de familia.

***GRÁFICO 5.*** *Interacción Familiar*




Fuente: elaboración propia

En esta dimensión se obtuvieron los siguientes indicadores de interacción de familiar: Una vez al año el 30.3%; Cada Medio Año el 15.3%; Todos los días el 13.8%; Una vez al mes el 11.8%; Una vez a la semana el 10.1%; 2 a 3 veces por semana el 8.1%; Nunca el 6.1% y Cada 15 días el 4.6%.

La interacción familiar del Adulto Mayor cada vez es menos constante, varia de cada 15 días hasta una vez al año; pero, lo más preocupante es que ingresaron en una situación de indiferencia y olvido y el 6.1% en el olvido total, nunca los visitan.

Falta aún concienciar que las relaciones de familia y de amistades, son las que ofrecen un apoyo emocional, autoestima, confianza y seguridad; los adultos mayores deben sentirse necesarios, útiles, para ello deben gozar de buena salud y actividad constante. Si son útiles, suelen vivir más y tienen mayor calidad de vida, estos argumentos permiten sostener que el envejecimiento activo trae bienestar.

Además, el envejecimiento implica cultura, valores, sensibilidad y comprensión, para transmitir conocimientos a las nuevas generaciones y que estas aprendan de los aportes, de sus valiosos saberes, que van a ser muy útiles para allanar los caminos difíciles de la vida.

Asimismo, los adultos mayores no pueden vivir solos, sienten necesidad de que alguien debe estar presente, necesitan ayuda, apoyo, asistencia, compañía; estos aspectos están vinculados a la estructura familiar, a las relaciones de amistad; la finalidad es que ellos deben mantener niveles activos de interacción social.

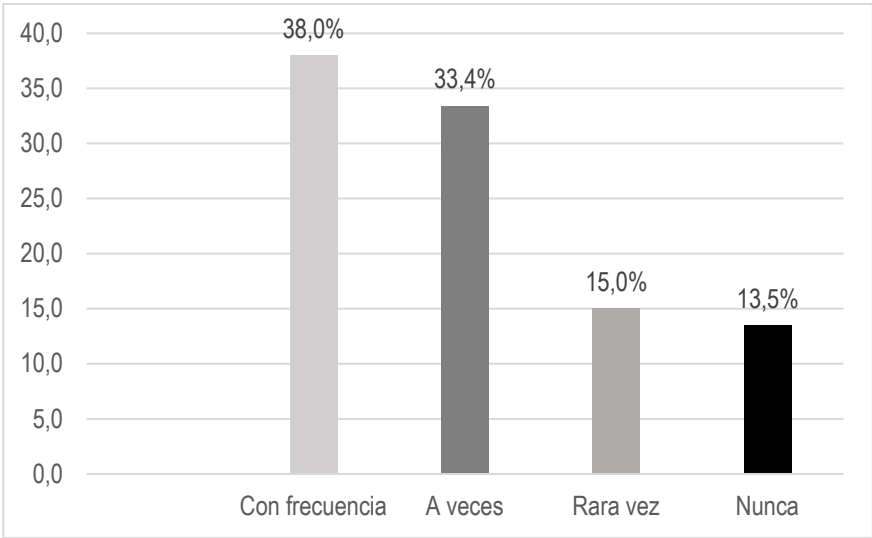
El mejor factor de bienestar es la actividad de vida social con la familia, de comunicación y expresión con otros adultos mayores, cuando ellos están en actividad, están realizando varias funciones, por eso se menciona que la etapa del adulto mayor es vivir una vejez activa y digna.

d. Frecuencia de visitas amigos

Los estudios que tienen que ver con los adultos mayores y la interacción familiar en cuanto a visitas familiares y amigos en una etapa de envejecimiento, está muy relacionado con las condiciones sociales y económicas de los lugares en que viven las familias e incide decididamente en el afecto, condición de salud y bienestar.

Asimismo, para mantener las relaciones sociales y una forma de interacción, se frecuentan las visitas a los amigos continuamente y a veces de manera ocasional, el siguiente gráfico muestra los resultados al respecto.

***GRÁFICO 6.*** *Visita Amigos*




Fuente: elaboración propia

El gráfico presenta las cifras totales en el siguiente orden de visitas a los amigos: Con frecuencia el 38.0%; A veces el 33.4%; Rara vez el 15.0% y Nunca el 13.5%.

Se reconoce que cuando los adultos mayores están en casa reciben visitas frecuentes de familiares y amigos; también ellos realizan visitas, aunque suelen ser viajes ocasionales de un solo día; lo importante es que, genera comunicación, se sienten contentos, muestran aprecio por sus familiares, sus amigos, por la amistad; esta frecuencia de visitas está relacionada con el tiempo, distancias, actividades ocupacionales, lugar de residencia y otros factores.

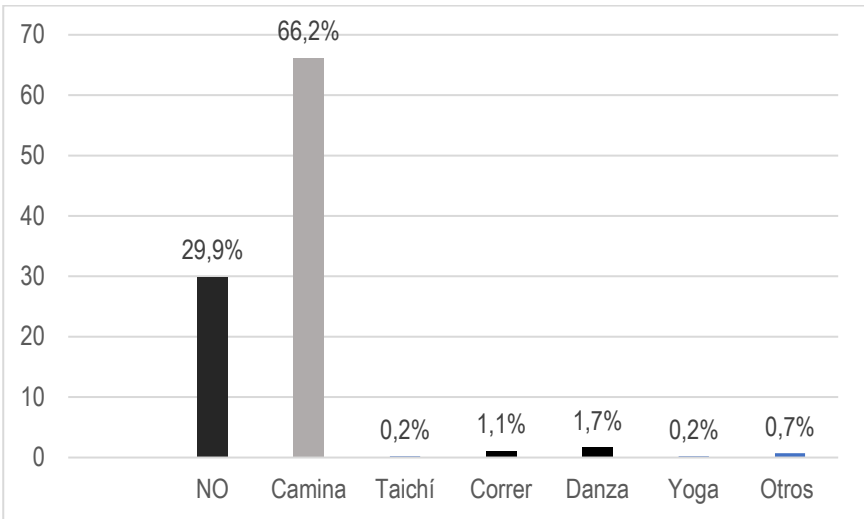
Los adultos mayores no pueden estar solos ni aislados, existen diferencias entre: estar solo, que se asocia a una experiencia deseada, que permite crear, reflexionar, concentrarse o generar un aprendizaje; que es distinto de vivir solo, puede estar en contra de sus deseos y cuando el aislamiento social es algo voluntario; y diferente de sentirse sólo, que experimenta un sentimiento de soledad en el aislamiento que se impone desde el exterior y está en contra de los deseos de una persona (Castro, 2010).

Lo peor que le puede ocurrir al adulto mayor, es ingresar a un estado de soledad y aislamiento, pone en riesgo su salud, estarían proclives a padecer depresión, ansiedad, demencia, insuficiencia cardiaca y otros males; también, ponen en riesgo su integridad personal, si esto se produce, estarían socialmente aislados por la falta de comunicación. Se ha evidenciado que a menos aislamiento más saludables pueden estar.

e. Actividad Física

En lo posible se ha tratado de representar la tipología de la Actividad Física del adulto mayor en la zona costera de la región Arequipa, que por la avanzada edad ya NO realizan actividad física, pero es muy común que realizan la actividad de caminar, ya sea por ausencia de transporte, el hábito de esta actividad y las distancias; el siguiente gráfico que ilustra cifras de la actividad física del adulto mayor.

***GRÁFICO 7.*** *Actividad Física*




Fuente: elaboración propia

En cuanto al desarrollo de la actividad física de los adultos mayores en zona costera, se tuvo los siguientes resultados: No realiza actividad física el 29.9%, Realizan actividad física: Camina el 66.2%; realizan Danza el 1.7%; Corren 1.1%; Otros el 0.7%; Taichí el 0.2% y Yoga el 0.2%, estas son menores poco significativas.

Estos datos indican que con el pasar de los años cada vez es menos la actividad física, lo que repercute directamente en la salud de los adultos mayores, solo se practica el caminar as por características de la zona.

La Organización Mundial de la Salud, (OMS) recomienda que los adultos mayores deben realizar una permanente actividad física, actividades recreativas, paseos a pie, en bicicleta; actividades ocupacionales; tareas domésticas, juegos, deportes y todo tipo de ejercicios de manera diaria; deben estar activos para mantener su salud, sus funciones cardiorrespiratorias, evitar deterioro cognitivo y depresión (2012).

Por las características de la zona, conocimiento, condiciones de infraestructura, la práctica de danza, caminatas, taichí, yoga y otros es mínimo por no decir que no existe y se evidencia.

## 5. DISCUSIÓN

En relación con la familia, hasta nuestros días se reconoce que sigue siendo la institución fundamental de la sociedad, aún con las variantes que haya tenido o la gran capacidad de adaptación a los cambios de mentalidad o prácticas de vida suscitadas (Benítez, 2017).

Además, es muy cierto que las familias se puedan adaptar a los cambios y dar solución a los conflictos; pero, es diferente en el caso de la disfuncionalidad familiar, genera incomunicación, afecta la identidad y el desarrollo psicosocial (Paladines y Quinde, 2010). Por estas razones se debe cuidar a la familia desde el momento de su conformación.

En ese sentido, tanto los padres como los hijos mayores, con conocimientos y sabiduría contribuyen al progreso de la familia de la cual son parte (Placeres, et. al., 2011). Por consiguiente, no deben existir diferencias entre los hijos, porque se trata de la familia; sin embargo, existen características notorias como la educación recibida, las exigencias propias, el estímulo, autoestima, disciplina, autoexigencia y la responsabilidad (Escobari, 2017).

También debe tenerse en cuenta que, las familias tienen una visión particular de la vida y del mundo, ese pensamiento de los padres que se expresa a través de sus creencias y costumbres, tratan de dar bienestar y

desarrollo familiar, lo que queda impregnado en un modelo de familia (Infante y Martínez, 2016, p.1).

En el aspecto valoración, el apoyo que se otorga a los Adultos Mayores, es muy reconocido y loable; pero a la vez es un trabajo exigente, agotador, en tareas, actividades diarias, higiene y en brindar compañía (Banchero y Mihoff, 2017).

Se le ha llegado a considerar como una carga económica y social, esta afirmación está asociada a las teorías de envejecimiento y cuidados en salud, prevención social y ausencia en el mercado laboral (Miralles, 2010). El adulto mayor, es útil hasta cuando termina su actividad física.

Sin embargo, se debe reconocer el rol que desempeña como una vejez productiva, la capacidad que tiene para servir como fuerza de trabajo remunerada, en actividades de voluntariado, de ayuda a la familia y en su capacidad de mantenerse independiente como sea posible (Butler, 2000). Debemos darle otra visión, que no sea considerada como una carga pasiva, a la que se tiene que proteger hasta que deje de existir.

Por eso es importante la interacción familiar, todo el tiempo posible debe ser importante para fomentar un contacto con los familiares, hijos, nietos, sobrinos y otros; los adultos mayores siempre deben estar activos y acompañados, sobre todo en la realización de sus actividades, de esta manera tendrán buena actitud psicológica y podrán gozar de buena salud (García, 2017).

Asimismo, los adultos mayores al ingresar en este ciclo de vida requieren de atención, un rol del cuidador, una red social de contactos y, sobre todo, deben de tener de manera constante una terapia familiar para que pueda gozar de afectividad, apoyo social y apoyo familiar (Corbera, 2004). Siendo necesario el cuidado de su salud prolongada.

Los adultos mayores necesitan afecto, autoestima, ser comprendidos, valorados, queridos; no pueden ser discriminados, abandonados, ingresarán en una situación de vulnerabilidad, donde lo más riesgoso son los problemas de salud (Gómez y Lecor, 2013). Un 6% evidencian que ya están en el olvido o en un abandono social no visible.

Además, la falta de relaciones interpersonales de gran duración se tipifica como aislamiento, que es diferente de la soledad expresado como sentimiento, con características subjetivas y la manera como se percibe, experimenta y evalúa la comunicación. Según De Ussel, el aislamiento social en una persona comporta a no estar integrado y, la soledad a no tener participación social (2001).

Se requiere para ellos, una participación en redes, actividades sociales, valoración cultural, para tengan una vida activa, para mantenerlos en buen estado de salud, cualquiera sea sus condiciones socioeconómicas, porque para esta edad no debe existir discriminación. Lo más valioso es una visita y no perder a los amigos.

Se ha confirmado que el envejecimiento es un proceso que, se relaciona con aspectos genéticos, hábitos, estilos de vida, alimentación, e influyen directamente en el cuerpo y la salud; en ese sentido se tiene que prevenir a través de programas, en mejorar su calidad de vida (Botero y Pico, 2007).

Para ello es conveniente que realicen ejercicios físicos para mejorar la fuerza muscular, mantener el equilibrio y evitar los peligros (Chalapud-Narváez y Escobar-Almario, 2017), esto significa realizar actividad física sistemática, interactuar, recibir apoyo social, conservar su autoestima, reducir los riesgos de enfermedades, según Martín (2018), todo ello encaminado a realizar planes y programas de intervención para la práctica y fomento de ejercicios físicos.

Se debe pasar de la teoría a la acción, porque ya existen muchos escritos, se trata que las autoridades hagan cumplir los dispositivos existentes; también, de fomentar mejores políticas, una renovación de las leyes, más favorables y benévolas, todos deben recordar que pasaremos por esta etapa de envejecimiento.

## 6. CONCLUSIONES

En la zona costera de la región Arequipa, se ha llegado a identificar que mayoritariamente existe el tipo de familias nucleares con arraigo tradicional, donde el padre de familia asume el rol de proveedor, la madre

como ama de casa y, ambos cuidadores de nietos; son familias numerosas al considerar a los hijos como capital humano que traerán progreso y bienestar.

Existe una percepción positiva de envejecimiento activo; pero, conforme pasan los años y avanza la edad, disminuyen su actividad productiva, cada vez se vuelven más dependientes y condicionan su rol social; si no realizan actividades cotidianas generan discapacidad, dependencia y están expuestos a la vulnerabilidad de todo tipo de enfermedades.

Se evidencia la falta de relaciones interpersonales que va generando el aislamiento, convirtiéndose en sentimientos de soledad; los adultos mayores deben estar vinculados a instituciones sociales, para mantener niveles activos de interacción social y comunicación frecuente, eliminando las desigualdades.

Las relaciones sociales cada vez son más decadentes y se relaciona con poca actividad física, repercutiendo directamente en su salud de manera integral además, se ha evidenciado poca interacción familiar, incrementándose el olvido y el abandono total.

Los adultos mayores demandan de una renovación de leyes, políticas y acciones, porque tienen derecho a vivir una vejez digna, con calidad de salud amigable a largo plazo y actividad física constante.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente estudio es parte de un proyecto mayor, integrado y ejecutado por un equipo interdisciplinario, a nombre de ellos el reconocimiento especial por la colaboración y apoyo a las municipalidades provinciales y distritales de Caravelí, Camaná e Islay; a las instituciones de salud, Servicio Social, Clubes, Asociaciones y organizaciones de Adulto Mayor, Pensión 65; A los Subprefectos y autoridades, Provinciales y Distritales.

Fue muy valiosa la ayuda de la Policía Nacional del Perú, Fiscalía de la Nación, Fiscal Provincial de Familia, Juez Civil de Familia, Presidenta del Directorio de la Beneficencia Pública; Instituciones Educativas, Compañías de Bomberos, Círculos de Periodistas de Provincias.

El soporte, seguimiento e intervención de la Unidad de Acompañamiento y Monitoreo - UNSA INVESTIGA, Coordinadora General y Monitora. Asimismo, agradecer a todas las personas e instituciones que colaboraron en el planeamiento, ejecución y culminación de la presente investigación, por una vejez digna, activa y de calidad, nuestra gratitud perdurable.

## 8. REFERENCIAS

Banchero, S., y Mihoff, M. (2017). Personas mayores cuidadoras: sobrecarga y dimensión afectiva. Universidad de la República, *Psicología, Conocimiento y Sociedad,* 7(1), 7-35. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v7n1/1688-7026-pcs-7-01-00007.pdf

Benítez, M. E. (2017). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp050217.pdf

Benoit, J. C. (1985). *Angustia psicótica y sistema parental*. Herder

Botero, B. E., y Pico, M. E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*. 12 (1):11–24. http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v12n1/v12n1a01.pdf

Butler, R. (2000). *Envejecimiento productivo: vivir más, trabajar más*. [Ponencia] Congreso Mundial sobre Medicina y Salud. Hannover, Alemania

Chalapud-Narváez, L. M., y Escobar-Almario, A. (2017). Actividad física para mejorar fuerza y equilibrio en el adulto mayor. *Universidad y Salud*, 19(1), 94-101. http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v19n1/0124-7107-reus-19-01-00094.pdf

Corbera, M. (2004). *Tercera Edad y Familia: El anciano desde una perspectiva sistémica.* Escuela Vasco Navarra de Terapia Familiar

De Ussel, J. I. (2001). *La soledad en las personas mayores: Influencias personales, familiares y sociales: Análisis cualitativo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales

Escobari, M. V. (2017). El lugar que ocupan los hijos en la familia y el liderazgo. RIP: Desafíos Educativos 17: 51-82 junio 2017. ISSN: 2223-3033 http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n17/n17_a05.pdf

García, J. E. (2018). *¿Por qué los países pobres tienen más hijos y los ricos menos?* https://www.libremercado.com

García, S. (2017). *La importancia de las relaciones familiares en la Tercera Edad*. Instituto Barcelona de Psicología

Gómez, D. y Lecor, L. (2013). *Rol de los ancianos en la sociedad*. Universidad Católica del Uruguay - Departamento de Ciencias Sociales y Políticas

Infante, A. y Martínez, J. F. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liber*. [online]. vol.22, n.1, pp.31-41. ISSN 1729-4827. http://dev.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272016000100003&lng=pt&nrm=iso

Martín, R. (2018). Actividad física y calidad de vida en el adulto mayor. Una revisión narrativa. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 17(5), 813-825. http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v17n5/1729-519X-rhcm-17-05-813.pdf

Miralles, I. (2010). Vejez productiva: El reconocimiento de las personas mayores como un recurso indispensable en la sociedad. Universidad Nacional de San Luis Kairos: *Revista de temas sociales*, (26), 4. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702472

OMS, O. (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Organización mundial de la salud. http://www. who. int/mediacentre/factsheets/fs404/es.

Organización Mundial de la Salud (OMS), Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2012, 9 mayo). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. https://www.paho.org/es/noticias/9-5-2012-recomendaciones-mundiales-sobre-actividad-fisica-para-salud

Paladines, M. I., y Quinde, M. N. (2010). *Disfuncionalidad familiar en niñas y su incidencia en el rendimiento escolar*. [Tesis de Bachiller] Universidad de Cuenca Facultad de Psicología. Repositorio. http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2267/1/tps602.pdf

Placeres, J. F., de León, L., y Delgado, I. (2011). La familia y el adulto mayor. Matanzas – Cuba. Policlínico Universitario Nelson Fernández. Limonar. *Revista médica electrónica*, 33 (4), 472-483. http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v33n4/spu10411.pdf

Zapata, H. (2001). Adulto mayor: participación e identidad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 1, 189-197. doi:10.5354/0719-0581.2001.18562

# ESTUDIO DIACRÓNICO DE LA VIDA Y ACTIVIDAD DEL MÚSICO AMALIO LÓPEZ SÁNCHEZ (1899-1948): UN NECESARIO EJERCICIO DE RECONOCIMIENTO PÓSTUMO

Dr. José Ángel Prado García
*Universidad de Oviedo*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, síntesis de nuestra tesis doctoral (Prado, 2021), aborda el estudio del compositor y director Amalio López Sánchez (1899-1948), figura destacada de la música asturiana y española, que desafortunadamente ha caído en el olvido pese a la relevancia de sus aportaciones, tanto como compositor, como director de la Banda de Música de Gijón, y, especialmente, como fundador y primer director de la Orquesta Sinfónica de Asturias. Trataremos, en definitiva, de situar a uno de los músicos asturianos más preeminentes e injustamente tratados de la primera mitad del siglo XX en el lugar que le corresponde.

"Esta canción era de mi padre" o "De esta obra hizo mi padre un arreglo para banda", son algunos de los comentarios que el autor de este trabajo escuchaba de boca de José María López Hawkins (1937-2018), sentado al piano, en lo que empezaron siendo unas sencillas clases de música que se convirtieron en una amistad que nos unió durante más de veinticinco años. Al ir conociendo, por el testimonio de su hijo, detalles de su vida –así como el nombre de no pocas de sus obras-, siendo el más llamativo atribuirle la creación y primera dirección de la Orquesta Sinfónica de Asturias, supusimos, en un principio, que la figura de Amalio López aparecería reflejada en varias fuentes bibliográficas, incluso de forma detallada. Más bien al contrario, extrañamente, no existe ningún estudio riguroso de su figura más allá de algunos reportajes periodísticos

y de ciertas escuetas referencias bibliográficas que mencionaremos seguidamente. A pesar de su escaso número, estos documentos –al menos la mayoría-, ya confirman a López como fundador y primera batuta de la formación orquestal asturiana; además, apuntan el nombre de otras agrupaciones en las que participó o que dirigió el músico gijonés, como el Sexteto Maya, el Coro Armonías de la Quintana o la Banda de Música de Gijón, también sacadas a colación frecuentemente por su único hijo a lo largo de nuestras numerosas y extensas conversaciones.

Al plantear a López Hawkins la necesidad de llevar a cabo un estudio sobre la figura y actividad musical de su padre, ofrece toda su colaboración –y autorización- para la tarea, lo que nos ha permitido consultar los fondos documentales del Archivo Personal de Amalio López, depositado desde 1996 en el Archivo Histórico de la Biblioteca Central de Asturias[361]. Allí hemos podido revisar una abundante documentación consistente en partituras manuscritas, documentos, cartas y recortes de prensa, que han supuesto el punto de partida de nuestra investigación.

## 2. OBJETIVOS

El propósito general de este trabajo ha sido estudiar, de forma diacrónica, la vida y actividad profesional del músico y compositor gijonés Amalio López Sánchez. Concretamente hemos tratado de cumplir unos objetivos específicos, que se desprenden del principal, los cuales son:

1. Establecer el número y periodo cronológico exacto de cada una de las agrupaciones en las que participó y principalmente dirigió.
2. Determinar la fecha de cada concierto, así como los programas interpretados y la tipología del repertorio.
3. Recoger los antecedentes, anuncios y crítica aparecidos en los medios, principalmente hemerográficos, de cada evento.
4. Describir, a nivel microhistórico, el contexto social y el paisaje sonoro en el que se desarrollaron los conciertos y su

[361] Estos documentos habían sido celosamente custodiados por su hijo hasta ese momento, pero debido a su precaria situación económica se vio en la necesidad de vendérselo al archivo asturiano, quien valoró la colección en 480.000 pesetas.

inclusión en la vida musical local, así como la recepción de las obras por parte del público.

5. Estudiar las funciones, usos y ámbitos de las agrupaciones dirigidas por López, además del proceso de control ideológico mantenido por las distintas instituciones oficiales.
6. Especificar y cuantificar las subvenciones y/o apoyos económicos concedidos por diferentes organismos, así como los contratos laborales.
7. (Re)descubrir la figura de Amalio López Sánchez y su *corpus* de composiciones.

## 3. METODOLOGÍA

El estudio se ha planteado desde una perspectiva microhistórica; hemos querido ubicar a López en su contexto histórico particular, y para ello hemos recopilado y organizado cuantos detalles nos ha sido posible acerca de sus actividades, tanto personales como profesionales.

Como mencionábamos previamente, nuestro punto de partida ha sido el Archivo Personal del músico. Su contenido –una fracción de las partituras y documentos generados en vida por Amalio, pues buena parte se ha perdido- consta de los siguientes elementos:

- Una colección hemerográfica con 342 recortes de prensa, en dos álbumes.
- Dos carpetas con varios documentos, telegramas y programas de mano de conciertos.
- Un epistolario, con un total de 38 cartas.
- Tres álbumes de fotografías, con un total de 149 imágenes.
- Partituras de 31 composiciones originales de Amalio.
- Partituras de 20 obras de otros autores, transcritas por López para banda y orquesta.

A partir de esta documentación se han consultado otras fuentes:

1. Fuentes hemerográficas. Suponen el grueso de la información utilizada, incluyendo un total de 5.241 artículos de prensa, que se ha numerado y vaciado íntegramente en uno de los

apéndices de nuestra tesis. Hemos consultado varias hemerotecas en su versión digital, lo que nos ha permitido realizar diversas búsquedas, sencillas en sí mismas, pero que nos han posibilitado efectuar un cribado de información a un nivel profundo y exhaustivo; hemos introducido las siguientes palabras clave en el buscador general de las mencionada hemerotecas, sin utilizar ningún tipo de filtros: "Amalio López"; "Amalio"; "sexteto"; "Maya"; "coro"; "arte y trabajo"; "armonías"; "orquesta" y "banda", centrando posteriormente la búsqueda de información de acuerdo con la cronología de cada formación musical estudiada. Se han comprobado todas las referencias en las que aparecen estos términos, lo que ha supuesto la consulta de miles de ejemplares de periódicos, hecho que, por otro lado, nos ha posibilitado el acopio de una gran cantidad de información directamente relacionada con el maestro López. Adicionalmente, hemos visitado algunos archivos que aún no han digitalizado sus fuentes, donde los diarios se encuentran en diferentes soportes, tanto en papel como en microfichas o CD-ROM. De esta forma, hemos obtenido artículos de casi cuarenta diarios diferentes.

2. Fuentes archivísticas y documentales. Además del archivo perteneciente a López, hemos acudido a varios archivos de nuestra Comunidad, concretamente al Archivo Municipal de Gijón –donde hemos localizado 61 referencias con información relacionada-, al Archivo Histórico de Asturias y al Archivo del Hospital Psiquiátrico de La Cadellada (Oviedo). También hemos consultado algunos archivos particulares, como el del barítono Antonio Medio y el del profesor y musicólogo Ángel Medina.
3. Fuentes orales. La principal ha sido el testimonio de primera mano del ya desaparecido López Hawkins. También han sido de interés los comentarios de Prudencio Álvarez Morán, profesor de violín, fallecido poco después de una entrevista que tuvimos con él en el año 2010, y que era el último músico con vida de los que había formado parte de la Orquesta dirigida por Amalio.

Tras el acopio y organización de estos materiales se ha procedido a narrar todos los eventos de manera diacrónica, habiéndose dividido el trabajo en varios capítulos. Cada uno de ellos se corresponde con una etapa concreta de la actividad vital de López, además de los finales que incluyen el análisis del repertorio y las conclusiones.

## 4. DISCUSIÓN

Realmente resulta escasa la información existente acerca del maestro Amalio López, quien es mencionado de forma somera en la mayoría de las fuentes bibliográficas que hemos podido consultar, siendo la prensa la que, a partir de 1970, publique alguna información esporádica, con mayor o menor acierto, acerca de la figura del músico gijonés.

De acuerdo con su contenido, hemos agrupado estos artículos periodísticos en tres categorías; en primer lugar, debemos citar algunos testimonios aparecidos en los medios hemerográficos que es necesario refutar, pues, como hemos podido demostrar, no se ajustan a la realidad. Todos ellos atribuyen, erróneamente, la gestación y primera dirección de la Orquesta Sinfónica de Asturias al violinista ovetense Ángel Muñiz Toca[362]. En un segundo bloque hemos incluido las exiguas referencias a las obras compuestas por López y su interpretación, y, finalmente, el conjunto de trabajos periodísticos, también escasos, que se ocupan de la figura de Amalio y de su recorrido profesional de forma rigurosa[363].

Por otro lado, también hemos hallado algunas escuetas referencias a la figura de Amalio en diversos medios escritos como el *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (González, 2000), el *Catálogo de música. Autores y temas asturianos* (Gómez, 1995: 337), o los libros

[362] Como muestra citaremos el artículo aparecido en *La Nueva España* el 12 de febrero de 1964, donde el periodista atribuye a Toca, no sólo los méritos antes mencionados, sino también la dirección de la Orquesta en determinados eventos de los que incluso existen fotografías y filmaciones que muestran a Amalio López –al que en ningún momento se menciona- al frente de la formación instrumental que él mismo había fundado en abril de 1936 y que dirigirá hasta junio de 1943.

[363] Entre estos últimos es imprescindible mencionar la serie de siete artículos monográficos publicados por el diario gijonés *El Comercio* entre julio y septiembre de 1970, firmados por el periodista Patricio Adúriz.

*El Nacionalismo Musical Asturiano* (Uría, 1997: 60) y *En clave de mar. Historia de la Banda de Música de Gijón* (Granda, 2018: 77-91), por citar algunos.

Visto lo sucinto de estas referencias, donde, además, figuran varias inexactitudes, podrá apreciarse la necesidad de acometer de una manera científica y exhaustiva el estudio de la figura de este prolífico músico y compositor.

## 5. RESULTADOS

Durante el proceso de investigación y posterior redacción, hemos podido analizar el conjunto de formaciones musicales en las que participó o fundó López. Los datos ofrecidos seguidamente han sido extraídos de nuestra tesis doctoral (Prado, 2021).

### 5.1. Infancia y Sexteto Maya

Amalio López Sánchez nació en Gijón el 24 de noviembre de 1899. Fue el quinto hijo del matrimonio formado por José María López, *el Escultor*[364], y Filomena Sánchez Norniella. Aunque la situación económica de la familia no era en absoluto desahogada, desde muy pronto, al apreciarse en él una natural y precoz predisposición para la música, empieza a tomar lecciones de solfeo y de flauta travesera. Sin embargo, su tranquila infancia se ve truncada por el fallecimiento de su padre en marzo de 1913.

Al faltar el sustento principal de la familia, y no ser suficientes los escasos honorarios de sus hermanas mayores –zurcidoras-, un joven Amalio de trece años se ve obligado a buscar trabajo, que enseguida consigue, pues, gracias a su talento, el maestro navarro Fidel Maya Barandalla (1859-1918) le admite como primer flauta en su conocido sexteto, que llevaba dirigiendo en Gijón desde 1897. Así, en el invierno de 1913, el

[364] Prolífico artista, acepta innumerables encargos de todo tipo, que van desde la más pura imaginería hasta decorados para teatros, pasando por restauraciones, dorados o carrozas. La lista de obras identificadas hasta el momento es extensa y está a la espera de estudio, aunque quizá la más conocida sea la estatua de Don Pelayo situada en la Plaza del Marqués de Gijón, erigida el 5 de agosto de 1891.

muchacho se une al conjunto camerístico, y hasta la inesperada muerte de Maya, en abril de 1918, participa en múltiples eventos y conciertos, con un vasto repertorio que abarcaba desde autores clásicos hasta música de inspiración asturiana, pasando por transcripciones de obras operísticas y de zarzuela o música religiosa. Salones, teatros o cafés constituían sus escenarios principales, sintiendo especial predilección por los establecimientos dedicados a los sustratos desfavorecidos, como asilos de ancianos o la propia cárcel de Gijón, donde llegaron a actuar en varias ocasiones. Tras el deceso del maestro Maya, los componentes del conjunto, incluido Amalio, pasaron a formar parte del Sexteto del Teatro Dindurra, acompañando películas de cine mudo, entre otras actuaciones. Esta actividad ocupó a López hasta bien entrada la década de 1920.

***FIGURA 1.*** *El Sexteto Maya, con Amalio López –el primero, por la izquierda-, en Cangas de Onís (Asturias), en septiembre de 1922.*




Fuente: Archivo Personal de Amalio López Sánchez

Destacamos de esta primera etapa profesional de Amalio su carácter formativo, no sólo en lo referido a la práctica instrumental y a los conocimientos de armonía y composición que adquirió de su maestro; también forjará la filosofía del músico, su carácter solidario, y su gusto por la música vocal y por los arreglos de obras de todo tipo para las agrupaciones que, a partir de este momento, dirigiría hasta su muerte.

### 5.2. El Coro Arte y Trabajo

Al amparo de la Ley de Asociaciones aprobada por la Restauración en 1887, específicamente dentro de la organización Cultura e Higiene, hemos hallado la primera formación musical dirigida por López: el Coro Arte y Trabajo, que comenzó su andadura en marzo de 1918. La agrupación vocal estaba imbuida del espíritu de alfabetización y solidaridad que emanaba de Cultura e Higiene, y durante sus cuatro años de actividad recorrió las distintas sedes de dicha Sociedad repartidas por Gijón ofreciendo su trabajo y apoyo para toda causa que beneficiase a los vecinos de la localidad.

A esta etapa pertenecen las primeras composiciones de Amalio, aunque no conocemos la mayor parte de las obras interpretadas por el Coro. Se trata del tramo más difuso en la vida profesional y personal de López.

### 5.3. El Coro Armonías de la Quintana

El joven maestro funda y se pone al frente de un nuevo coro en 1923, Armonías de la Quintana, que, aunque no estaba adscrito a Cultura e Higiene, colaboró con esta organización en numerosas ocasiones, pues Amalio no perdió la esencia altruista adquirida con Maya y con su primera formación vocal. En sus estatutos se recoge una máxima: cultivar y difundir dentro y fuera de la región la música asturiana, hecho que López cumplirá fielmente a lo largo de siete temporadas, desde su concierto de presentación, el 22 de septiembre de 1923, en el Teatro Dindurra, hasta su última actuación, el 18 de octubre de 1930, en el Ateneo Obrero de La Calzada (Gijón).

En nuestro trabajo hemos visto cómo la agrupación recorrió los principales teatros de la región, ofreciendo un repertorio vocal eminentemente asturiano, destacando de forma especial las propias composiciones de Amalio.

***FIGURA 2.*** *Presentación de Armonías de la Quintana en el Teatro Dindurra, el 22 de septiembre de 1923.*




Fuente: Archivo Personal de Amalio López Sánchez

Tras el nombramiento de Amalio como director de la Banda de Música de Gijón, en 1925, ambas agrupaciones se unirán puntualmente, actuando en el Teatro Jovellanos y en otras localizaciones de la ciudad. Las partituras fueron adaptadas por López para esa formación mixta, conservándose en su Archivo algunas de ellas.

Además de los conciertos ofrecidos en teatros, el Coro participó en numerosos eventos a lo largo de la geografía asturiana[365]; sin embargo, lo más llamativo, y que dice mucho a favor de la calidad e importancia de este conjunto coral, es el hecho de haber sido elegido para representar a Asturias en los Festejos de Otoño, celebrados en Madrid en octubre de 1925, donde compartieron escenario con otras agrupaciones de música

[365] Destacando su colaboración en el recibimiento y agasajo del Príncipe de Asturias en varias ocasiones, una anécdota con el tenor Miguel Fleta en el Hotel Malet de Gijón, el estreno de la película *Asturias* (1925) en el Palacio de la Feria de Muestras o la reapertura del estadio del Molinón, con un partido entre España e Italia, por citar algunos.

y baile del país y recibieron excelentes comentarios por parte de la prensa madrileña.

Las críticas positivas, especialmente en lo referido a la afinación, fueron el *leitmotiv* mientras duró la andadura de Armonías, que, por otro lado, enseguida se encontró sin los apoyos económicos prometidos en un principio. Esta parece ser la causa de su disolución en 1930, además de la ingente labor que en aquellos momentos se encontraba desarrollando Amalio al frente de la Banda de Música de Gijón.

### 5.4. La Banda de Música de Gijón (1ª etapa)

Como mencionábamos líneas atrás, Amalio López fue nombrado director de la Banda de Música de Gijón el 13 de marzo de 1925, cogiendo las riendas de una agrupación depauperada y falta de fondos. El joven Amalio tomó con ilusión y empeño su nueva tarea, a pesar de la irrisoria cantidad ofrecida por el Ayuntamiento para cubrir todos los gastos y sueldos de la agrupación, 15.000 pesetas, a la cual renuncian, estableciéndose por su cuenta y aceptando contratos puntuales en diversos establecimientos.

Esta situación se mantiene hasta 1927, cuando llega el contrato con el Municipio, aceptando los integrantes de la formación un total de 25.000 pesetas. Además de amenizar diversos festejos populares, el acuerdo incluía la interpretación de dos audiciones semanales, jueves y domingo, excepto en periodo estival, cuando los conciertos habrían de tener carácter diario. Consideramos el acto más destacado de este ejercicio la participación de la Banda, junto al poeta y pianista Gerardo Diego, en los actos conmemorativos por el centenario del fallecimiento de Ludwig van Beethoven que se organizaron en los teatros Dindurra y Jovellanos el 27 de marzo.

Durante los restantes años del periodo primorriverista, la Banda acudió a decenas de eventos y funciones de todo tipo, entre los que mencionaremos su colaboración en los actos de recibimiento y lisonja al propio dictador, quien visitó Gijón en 1928 y 1929; la inauguración de la Fundación Revillagigedo, el 18 de septiembre de 1929, presidida por el Infante Jaime de Borbón.

Tras el advenimiento de la II República, la formación instrumental ofreció dos destacados conciertos, en el Teatro Jovellanos, por Santa Cecilia, y en el Teatro Campoamor, en diciembre de 1931, constituyendo este último su estreno en la capital de la región. Posteriormente, ya en 1932, la Banda asiste al abanderamiento del Orfeón Gijonés en el Teatro Dindurra, siendo también la encargada de ofrecer el concierto inaugural de Radio Gijón, el 9 de diciembre de 1933. En 1934 Amalio pudo disfrutar de unos breves momentos placenteros, pues contrajo matrimonio con la pianista mexicana Rosa Hawkins y nació su hijo José María.

***FIGURA 3.*** *La Banda de Música de Gijón en el homenaje a Donato Argüelles, celebrado en Gijón el 29 de diciembre de 1935.*



Fuente: Archivo Personal de Amalio López Sánchez

Finalmente, antes de estallido de la Guerra Civil, que cerrará esta primera etapa de Amalio al frente de la Banda de Música de Gijón, hacemos hincapié en el concurso de ochotes organizado por el diario *Noticiero Gijonés* en enero de 1936, que incluyó una obra obligada compuesta por Amalio, así como en el homenaje a José María, *El Escultor*, celebrado en su Ribadeo natal el 7 de junio.

A lo largo del estudio hemos podido comprobar el alcance e importancia que tuvo la Banda en la vida musical local de la población y sus

alrededores. De forma periódica, con carácter anual, la agrupación amenizó todo tipo de actos religiosos y profanos –principalmente festividades locales-, acudiendo también, de forma puntual, a eventos taurinos o deportivos.

Debemos destacar, además, las audiciones periódicas anteriormente citadas. La prensa local publicaba habitualmente los programas –constituidos normalmente por cinco obras-, lo que nos ha permitido registrar, en el periodo comprendido entre 1925 y 1936, un total de 1.183 conciertos.

En cuanto al repertorio, además de decenas de pasodobles, foxtrots, tangos o rancheras, no faltaron abundantes números procedentes de la zarzuela y de la música lírica europea, así como numerosas obras instrumentales de autores nacionales e internacionales.

### 5.5. Etapa orquestal

Seguidamente, abordaremos el periodo más destacado de la carrera profesional de Amalio: su actividad como director de orquesta. Tras nuestro estudio, hemos podido establecer cuatro etapas, que desarrollaremos seguidamente.

#### 5.5.1. Etapa propedéutica (1922-1936)

A lo largo de los catorce años que comprenden esta primera etapa, Amalio tuvo la oportunidad de dirigir de forma esporádica una serie de representaciones de zarzuelas asturianas y sainetes –entre otros géneros-, alguna de ellas de autoría propia, como *Maravilla*, estrenada en el Teatro Jovellanos el 30 de octubre de 1922, primera ocasión en la que el joven maestro se pone al frente de una formación orquestal. Dos años más tarde él mismo estrena su segunda zarzuela, *El gallu de Navidá*, donde también participó el Coro Armonías de la Quintana.

Amalio dirige otros conciertos durante este periodo, como el ofrecido en el convento de las Agustinas, en 1924, al que asiste el Príncipe de Asturias, el estreno, el 16 de enero de 1930, en el Dindurra, de la revista titulada *Miguelito Tarambana*, o el también estreno del sainete *La familia de Cecilia*, el 27 de mayo de 1932, por citar algunos.

Finalmente, después de cuatro años de inactividad en cuanto a su faceta como director de orquesta, Amalio organiza nuevamente, por iniciativa propia, una formación orquestal que ofrece un concierto el 11 de abril de 1936 en Radio Emisora Gijón.

Este concierto es, a nuestro juicio, el más importante para López en esta primera etapa, pues consideramos que, con toda probabilidad, se trata del verdadero comienzo de la Orquesta Sinfónica de Asturias, como explicaremos seguidamente.

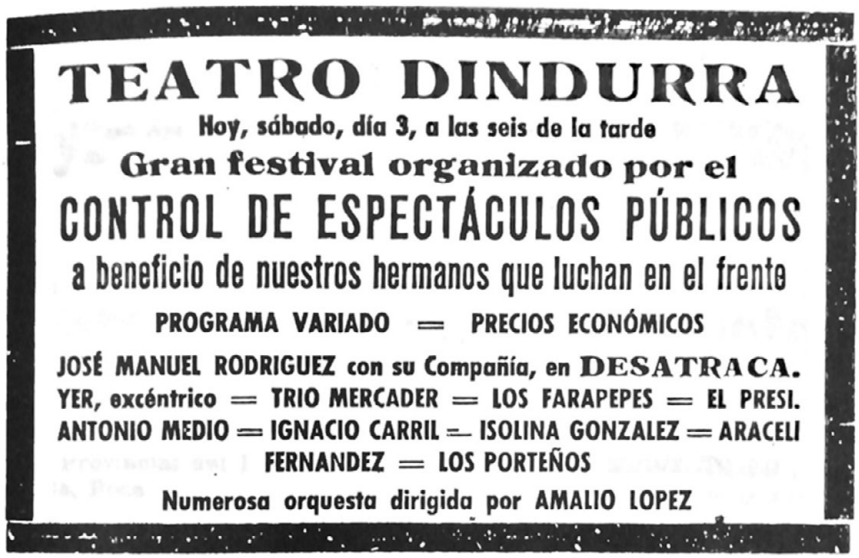
### 5.5.2. Orquesta del Control de Espectáculos Públicos (1936-1937)

A lo largo de los quince meses durante los que se extendió la Guerra en Asturias, el Teatro Dindurra se convierte en el epicentro de los numerosos festivales artísticos y musicales organizados por el Control de Espectáculos Públicos con el fin de recaudar fondos destinados a la causa republicana.

Este organismo, dependiente de los sindicatos UGT y CNT, convocó a López y a los músicos que había dirigido en el mencionado concierto del 11 de abril de 1936 –incluido su antiguo alumno, el barítono Antonio Medio-, quienes ofrecieron su primer concierto en el Dindurra el 27 de septiembre junto a otros artistas, evento muy bien recibido por público y crítica.

Hemos podido registrar otros conciertos hasta finales de 1936, destacando el organizado para conmemorar el 125.º aniversario de la muerte de Jovellanos.

***FIGURA 4.*** *Anuncio de un concierto de la Orquesta del Control de Espectáculos Públicos, dirigida por Amalio, el 3 de octubre de 1936.*




Fuente: *La Prensa*, 3 de octubre de 1936

Durante los meses de enero y febrero de 1937, la Compañía Asturiana de Teatro emprende una exitosa *tournée* por Cantabria y País Vasco, llevando a sus principales coliseos un amplio repertorio de obras teatrales de carácter asturiano, persiguiendo los mismos fines postulantes a favor de la República. A Amalio se le encarga la dirección del Coro que se formó para participar en las representaciones, siendo sustituido durante su ausencia en la dirección de la orquesta por el profesor Ignacio Uría.

Tras su regreso, López se pone nuevamente al frente de la formación orquestal, que es reforzada –hasta 50 integrantes-, ofreciendo su primera audición el 4 de abril en el Dindurra. La agrupación aún llevará a término varios conciertos más, registrándose el último el 27 de julio, prácticamente con las tropas franquistas a las puertas de Asturias. Concluye así este periodo, donde podríamos diferenciar una primera etapa, más política, entre septiembre y diciembre de 1936, y una segunda, de carácter más puramente musical, a lo largo de 1937.

5.5.3. Orquesta Descanso (1938-1939)

Finalizada la ofensiva militar en el norte de España, a finales de octubre de 1937, y establecido el nuevo régimen dictatorial en la región, las nuevas y burocratizadas instituciones imponen un férreo control y un ideario que afectó a todos los niveles y capas sociales del Estado, actividad musical incluida. Aparece así Educación y Descanso, que dependía directamente de F.E.T. y de las J.O.N.S., cuyas actividades de adoctrinamiento estaban inspiradas en la *Opera Nazionale Dopolavoro* de la Italia fascista y en instituciones nazis como *Kraft durch Freude*. La delegación gijonesa llevó a término, el 18 de marzo de 1938, en el Teatro Campos Elíseos, el primer festival de esta organización en España, utilizando para ello a la orquesta sinfónica dirigida por Amalio, que hasta hacía poco tiempo había estado al servicio de la República, como hemos visto.

En este primer evento nacional de Educación y Descanso celebrado en Gijón hemos observado una versión reducida de las Jornadas Musicales del Reich que poco tiempo después se inaugurarían en Düsseldorf con el título *Entartete Musik* o "Música Degenerada", donde se denostaría a compositores alemanes de vanguardia como Křenek, Schönberg o Hindemith, en beneficio de autores "puros" como Weber, Wagner o Beethoven. En el acto análogo desarrollado en el Teatro Campos Elíseos, es el Delegado Provincial de Educación y Descanso, Ángel Muñiz Toca, el encargado de expresar su rechazo ante "la invasión extranjera de la música española", apoyando su disertación con muestras musicales ejecutadas por Amalio y su orquesta, a quienes se hizo interpretar "ejemplos de música exótica" –charlestones o foxtrots- así como "composiciones antagónicas" –ejemplificadas con jotas o pasodobles-.

El acto se repite el 18 de abril de 1938, en el Teatro Principado de Oviedo en honor del Ministro Secretario General de F.E.T. y de las J.O.N.S., Raimundo Fernández-Cuesta. Este coliseo acoge una nueva actuación de la formación orquestal de Amalio el 11 de mayo de 1938 destinado a los "productores" afiliados al Sindicato Vertical.

La Orquesta Descaso lleva a cabo otros conciertos durante 1938 y 1939, destacando el estreno, el 17 de febrero de 1939, en el Campos Elíseos, de la obra *Ondas azules*, una revista dividida en siete cuadros de baile, dedicados a otros tantos "países amigos de España".

### 5.5.4. Orquesta Sinfónica Provincial de Educación y Descanso (1940-1943)

Después de un año sin actividad, el maestro Amalio López recibe en agosto de 1940 una carta de Muñiz Toca, donde se incluían las partituras del *Paisaje asturiano*, de Manuel del Fresno. En ella insta al músico gijonés a que prepare con su orquesta la mencionada obra, la cual sería interpretada en un homenaje a Del Fresno que tendría lugar en el Claustro de la Universidad de Oviedo un mes más tarde. Amalio no encuentra problema en reunir nuevamente a sus músicos, y el 20 de septiembre se lleva a término el concierto en honor al compositor ovetense, muerto en un ataque republicano a la capital de la región en tiempos de guerra.

Tras este concierto, bien valorado por la prensa, y conseguidos los apoyos correspondientes, se etiqueta la agrupación de Amalio como "Orquesta Sinfónica Provincial de Educación y Descanso", ocupando Toca el puesto de concertino, y se planifican dos conciertos inaugurales para el 31 de diciembre de 1940 –en el Palacio de la Diputación Provincial de Oviedo, de carácter privado, destinado a las jerarquías del Movimiento- y el 1 de enero de 1941 –realizado en el Teatro Principado de Oviedo, abierto al público-, donde la agrupación ofreció un programa que incluyó obras de Schubert, Bach, Franck, Weber y del propio Amalio López, muy bien acogidas por la crítica.

Este mismo programa se ofrecerá sucesivamente en el Teatro Campos Elíseos, el Teatro Palacio Valdés, de Avilés y otros coliseos regionales, cosechando nuevos éxitos. A lo largo de 1941, la agrupación ofrece varios conciertos por toda la región, aumentando sustancialmente su repertorio con obras sinfónicas de los siglos XVIII y XIX.

La temporada de 1942 da comienzo en enero el Teatro Palacio Valdés; inicialmente se iba a interpretar el primer concierto para piano y orquesta de Mendelssohn, con Rosa Hawkins como solista, pero Amalio no le permitió tocar aquel día por considerar que su esposa no dominaba absolutamente la partitura.

Los conciertos prosiguen, destacando el celebrado el 29 de marzo en el Teatro Principado, o la interpretación del *Paisaje asturiano* ante Franco, también en el coliseo ovetense, el 7 de septiembre[366].

También en septiembre de 1942 se organiza en la capital asturiana la denominada Semana musical de Educación y Descanso, los días 20, 21 y 27. Las dos primeras jornadas, Amalio dirige un variado repertorio de obras sinfónicas; sin embargo, el concertino, Muñiz Toca, se encarga de dirigir el tercer concierto, aunque sólo con la sección de cuerda, ofreciendo dos obras de Haydn.

La agrupación ofrece su siguiente concierto en el Teatro Robledo el 4 de octubre, dirigiendo la primera parte Amalio y la segunda, nuevamente, Toca con la orquesta "de Cámara". En este punto, la prensa da un giro, y, por primera vez, critica agriamente la labor de López, ensalzando el trabajo de Toca. Encontraremos estos elogios y alabazas en otro concierto que el violinista dirigió el año siguiente.

***FIGURA 5.*** *Amalio López dirigiendo la Orquesta Sinfónica Provincial de Educación y Descanso en el Pozo Mosquitera, el 26 de marzo de 1943.*



Fuente: Archivo Personal de Amalio López Sánchez

[366] Según López Hawkins, el dictador felicitó personalmente a su padre por la interpretación de la obra.

La temporada de 1943 dio comienzo el 14 de febrero con nuevos conciertos, destacando los organizados por Educación y Descanso entre febrero y marzo en varias industrias y centros fabriles de la región. López dirigió un total de siete conciertos, siendo el más llamativo el ofrecido bajo tierra en el Pozo Mosquitera, evento que fue recogido por las cámaras del Noticiario NO-DO.

Tras estos conciertos, la orquesta ofrece otras dos audiciones en mayo, pero finalmente, el 13 de junio, en el Campos Elíseos, tuvo lugar el último concierto de Amalio al frente de la Orquesta, que obtiene, sin embargo, una crítica extraordinaria. Según parece, Amalio recibió una carta –no conservada- donde se le comunicaba su cese fulminante como director de su propia orquesta, que a partir de aquel momento se reconvertiría en una menguada orquesta de cámara dirigida por Toca.

Parece compleja la tarea de explicar las razones de su defenestración, pues, si Amalio no hubiese estado a la altura, nos preguntamos cómo fue posible que diversos gobiernos de tan distinto signo le mantuviesen durante al frente de la orquesta, recibiendo constantemente, además, críticas positivas. De no haber sido solvente y eficaz, seguramente habría sido apartado mucho antes de su puesto.

Quizá más bien podría inferirse que quien le sustituyó, sacando partido de su situación privilegiada dentro del organigrama del Régimen, apartó a Amalio en su propio beneficio. Esto supuso para López la peor noticia de su vida y el principio del fin del compositor, quien cayó en las garras inmisericordes del alcohol y de la locura, las cuales le llevarían directamente a la muerte.

### 5.6. Banda de Música de Gijón, 2ª etapa, y últimos años

Al finalizar la Guerra en Asturias, y paralelamente a la actividad orquestal de Amalio, éste es llamado rápidamente por el nuevo Consistorio para hacerse de nuevo cargo de la Banda de Música. Las tropas sublevadas habían entrado en Gijón el 21 de octubre de 1937, y menos de un mes después, el 11 de noviembre, se publica el programa de la primera audición de la formación, que, desde los primeros momentos, a pesar de hallarse menguada y depauperada, mantuvo una intensa actividad,

siempre al servicio del orden dominante: F.E.T. y de las J.O.N.S., Iglesia, Ejército y Ayuntamiento.

Mientras la Guerra continuaba en España, la Banda fue invariablemente llamada a festejar las conquistas militares del ejército golpista; y tras la contienda, la maquinaria propagandística continuó celebrando año tras año diversos actos conmemorativos, tanto de sus triunfos militares como de homenaje a los "caídos". Aunque la presencia en este tipo de actos fue sustituyéndose paulatinamente por bandas militares, la agrupación de López era convocada sin excepción en los actos que se organizaban cuando visitaba Gijón algún alto cargo político, como algunos ministros y el propio Franco. Estos eventos solían llevarse a término en las ruinas del antiguo Cuartel del Simancas, bombardeado por los republicanos en tiempos de guerra.

***FIGURA 6.*** *Constitución de las "Falanges del mar" en Gijón, el 19 de julio de 1942, a la que asiste la Banda de Música dirigida por Amalio.*




Fuente: Archivo Personal de Amalio López Sánchez

Por otro lado, la doctrina católica imbuyó la vida diaria de los habitantes del país, así como todas las actividades y festividades celebradas a partir de la victoria franquista. Prohibidas en tiempos republicanos, la Banda de Música de Gijón participó en una miríada de procesiones y fiestas

religiosas, embebidas de todo el boato y parafernalia iconográfica. De entre todas, señalaremos el paso de la imagen de la Virgen de Covadonga por Gijón, a finales de junio de 1939, que regresaba a su santuario tras haber sido sacada de España durante la Guerra.

Esta parte de nuestro trabajo recoge asimismo las festividades de carácter más profano –aunque muchas veces ligadas a lo religioso- a las que acudió la agrupación de Amalio, principalmente romerías y verbenas. Estas celebraciones estuvieron prohibidas hasta el término de la Guerra en España, y poco a poco fueron reanudándose a lo largo de los años posteriores.

En cuanto a las audiciones regulares ofrecidas por la Banda, se retoman desde los primeros momentos tras la Guerra. Como en épocas anteriores, la agrupación de Amalio ofrece dos conciertos semanales, excepto durante la temporada veraniega, cuya periodicidad será diaria.

Finalmente, nos referiremos a la relación de Amalio con el Ayuntamiento de Gijón. A pesar de disponer *ad líbitum* de la Banda, el Consistorio nunca recompensó justamente, a nuestro juicio, al director y a los profesores que integraban la formación. No hemos podido hallar un contrato en firme con la Banda durante este periodo, y en cuanto a Amalio, que pedía ser declarado empleado municipal ya desde 1938, no consigue su objetivo hasta septiembre de 1944 cuando, tras varias solicitudes más y la intervención del Gobernador civil, se le concede este estatus a regañadientes.

Debido a sus problemas de salud mental y de alcoholismo, Amalio se ve obligado a abandonar la dirección de la agrupación a finales de 1945. Su último periodo vital se caracterizó por un rápido deterioro físico y psicológico, que le llevó a tener que ingresar en el Hospital de la Cadellada (Oviedo), centro dedicado al tratamiento de dolencias mentales, donde el desdichado compositor permanece, de forma intermitente, durante poco más de un año. Finalmente, su familia decide trasladarlo a su domicilio de Gijón, donde fallece el 15 de abril de 1948, a los 48 años. Dos años después fallecerá su esposa Rosa, viéndose obligado su hijo José María a ganarse la vida como músico desde muy joven –tal como en su día había hecho su padre-, lo que le llevó a recorrer durante varios años la geografía española antes de regresar a tierras asturianas a principios de la década de 1990. Mientras tanto, la figura de Amalio López cayó

en el olvido más absoluto, hecho que hemos tratado de remediar a través de nuestra investigación doctoral.

## 6. CONCLUSIONES

A término de nuestro trabajo, podemos asegurar que se ha cumplido el objetivo principal, consistente en rescatar la figura de Amalio López y ubicarla en el contexto histórico y musical asturiano de la primera mitad del pasado siglo: como hemos visto, se han establecido el número y cronología de las agrupaciones musicales en las que tomó parte; se han concretado los eventos, programas, conciertos y otros actos donde participó, así como su presencia en prensa; todo ello bajo una metodología microhistórica que nos ha permitido conocer los detalles de la actividad vital y profesional de López.

Entre los innumerables eventos que hemos descubierto, consideramos el hecho de haber podido confirmar a Amalio como el auténtico fundador y primer director de la Orquesta Sinfónica de Asturias, en abril de 1936, como una de las aportaciones más relevantes de nuestro trabajo doctoral.

Al mismo tiempo, la tesis ha planteado nuevas líneas de investigación, pues de forma tangencial hemos descubierto numerosos conjuntos musicales, solistas, intérpretes y otros personajes relacionados con la música y la cultura asturianas, que aún hoy están a la espera de estudios rigurosos.

## 7. REFERENCIAS


Gómez, J. A. (1995). *Catálogo de música. Autores y temas asturianos*. Archivo de Música de Asturias

González, M. (2000). López Sánchez, Amalio. *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*. Vol. IX. SGAE

Granda, F. J. (2018). *En clave de mar. Historia de la Banda de Música de Gijón*. Ayuntamiento de Gijón

Prado, J.A. (2021). *El músico asturiano Amalio López Sánchez (1899-1948)*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo

Uría, F. (1997). *El Nacionalismo Musical Asturiano*. RIDEA