



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Investigación y experiencias educativas  
centradas en la creatividad artística.  
Música, cultura audiovisual  
y artes escénicas en la sociedad  
de las pantallas**

**Coords.**

Xana Morales Caruncho  
Manuel Tizón Díaz  
Rafael Marfil Carmona

*Dykinson, S.L.*

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CENTRADAS  
EN LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA.  
MÚSICA, CULTURA AUDIOVISUAL Y ARTES ESCÉNICAS  
EN LA SOCIEDAD DE LAS PANTALLAS



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS  
CENTRADAS EN LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA.  
MÚSICA, CULTURA AUDIOVISUAL  
Y ARTES ESCÉNICAS EN LA SOCIEDAD  
DE LAS PANTALLAS

---

Coords.

XANA MORALES CARUNCHO  
MANUEL TIZÓN DÍAZ  
RAFAEL MARFIL CARMONA

*Dykinson, S.L.*

2023

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CENTRADAS EN LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA. MÚSICA, CULTURA AUDIOVISUAL Y ARTES ESCÉNICAS EN LA SOCIEDAD DE LAS PANTALLAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 113 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-827-5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# INDICE

---

PRÓLOGO. INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CENTRADAS EN LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA. MÚSICA, CULTURA AUDIOVISUAL Y ARTES ESCÉNICAS EN LA SOCIEDAD DE LAS PANTALLAS.....	10
XANA MORALES-CARUNCHO	
MANUEL TIZÓN-DÍAZ	
RAFAEL MARFIL-CARMONA	

## SECCIÓN I

### BLOQUE I. MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS

CAPÍTULO 1. EL CANTO, LA VOZ INFANTIL Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO MUSICAL .....	14
CORAL MORALES-VILLAR	
CAPÍTULO 2. LA CREATIVIDAD Y LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS .....	30
MANUEL TIZÓN DÍAZ	
FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL	
CAPÍTULO 3. EL LABORATORIO PEDALAB UGR: ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN EDUCACIÓN MUSICAL .....	44
ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ	
JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ	
BELÉN MASSÓ-GUIJARRO	
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA CON ALUMNADO QUE PRESENTA DEFICIENCIAS AUDITIVAS, EN LA UNIVERSIDAD.....	66
JUAN-RAFAEL MUÑOZ-MUÑOZ	
JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN	
MACARENA CASTELLARY LÓPEZ	
CAPÍTULO 5. LAS RRSS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE MUSICAL: INFLUENCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES.....	85
ANA GARCÍA DÍAZ	
MANUEL TIZÓN DÍAZ	

CAPÍTULO 6. LA ÓPERA COMO RECURSO EDUCATIVO: DE LA COMPRENSIÓN AL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO.....	104
JUAN CARLOS MONTOYA-RUBIO	
CAPÍTULO 7. DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE <i>TEAM BUILDING</i> EN EL CONTEXTO EDUCATIVO .....	119
SARAY PRADOS BRAVO CLAUDIA ROLANDO EYJO	
CAPÍTULO 8. LA REINVENCIÓN DE LA TRADICIÓN EN LA MÚSICA POPULAR ESPAÑOLA DESDE EL FEMINISMO .....	136
MARINA GONZÁLEZ VARGA MARÍA JESÚS PENA CASTRO	
CAPÍTULO 9. DEL «CÓMO SON» AL «CÓMO DEBEN SER»: MODELOS DE MASCULINIDAD Y DE FEMINIDAD A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA EN <i>Y, REVISTA PARA LA MUJER</i> (1938-1945) Y <i>MEDINA</i> (1941-1945).....	157
AARÓN PÉREZ-BORRAJO	
CAPÍTULO 10. INTERPRETACIÓN/GRABACIÓN: DIFERENCIAS EN EL HECHO MUSICAL .....	178
RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ	
CAPÍTULO 11. EL ESTRENO DE LA <i>NOVENA SINFONÍA EN RE MENOR</i> OPUS 125 DE BEETHOVEN EN ESPAÑA (1882): HISTORIA Y RECEPCIÓN .....	198
PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ	
CAPÍTULO 12. CONMEMORACIONES DEL PRIMER CENTENARIO DE LUDWIG VAN BEETHOVEN EN MADRID (1927): LA ACTIVIDAD ORQUESTAL .....	222
PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ	
CAPÍTULO 13. PROYECTOS DE CATALOGACIÓN DE ICONOGRAFÍA MUSICAL: LA BASE DE DATOS DE AEDOM.....	242
GORKA RUBIALES ZABARTE	
CAPÍTULO 14. MÚSICA, MECENAZGO Y PODER: LAS PINTURAS DEL PATIO INTERNO DEL CASTILLO AMBRAS EN INNSBRUCK .....	259
GORKA RUBIALES ZABARTE	
CAPÍTULO 15. THE KURT SCHINDLER'S WRITINGS ON SPANISH MUSIC: A NEW SOURCE FOR MUSICAL HERITAGE IN MANHATTAN..	298
MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 16. <i>EL CANTO POPULAR RELIGIOSO</i> DE LLUIS MILLET: FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA <i>SPANISH SACRED AND SECULAR</i> <i>SONGS</i> DE KURT SCHINDLER .....	329
CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA	

CAPÍTULO 17. LA TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL DE ERVING  
GOFFMAN A TRAVÉS DE *LUCES DE BOHEMIA*, DE RAMÓN DEL  
VALLE-INCLÁN..... 347

LORENA ALEMÁN ALEMÁN

CAPÍTULO 18. UNA SÍNTESIS CUALITATIVA DE LITERATURA  
SOBRE DIVERSIDAD FUNCIONAL, DANZA Y EDUCACIÓN..... 366

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO

GLORIA MARÍA RAMOS HERRERA

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 19. EL ARTE DE LA DANZA: UNA REVISIÓN  
DESDE LA PERSPECTIVA CIENTÍFICA..... 393

ALMUDENA GONZÁLEZ BRITO

JULIAN JESÚS GONZÁLEZ GONZÁLEZ

CAPÍTULO 20. MÁS ALLÁ DEL TEATRO GRAN VÍA: *CAMPOCERRADO*  
DE REAL DE LA RIVA (LETRA) Y GOMBAU (MÚSICA) (1947)..... 412

M. ISABEL GEJO-SANTOS

## SECCIÓN II

### BLOQUE II. CINE Y AUDIOVISUAL

CAPÍTULO 21. ESTUDIO TEÓRICO-APLICADO DE PROPUESTAS  
PARA LA SEMIÓTICA DE LA IMAGEN ..... 432

MARCELA CATALINA CORREA SAMUDIO

CAPÍTULO 22. *BLADE RUNNER 2049* COMO JUEGO INTERPRETATIVO..454

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO

CAPÍTULO 23. CONTEXTO, NARRACIÓN Y ESTILO  
EN *ORSON WELLES' SKETCH BOOK*..... 467

ÁLVARO GIMÉNEZ SARMIENTO

CAPÍTULO 24. PELÍCULAS PARA TELEVISIÓN DE LA SAGA  
*STAR WARS*: TELEFILMES, SERIES Y *SPIN-OFF* ..... 488

ANNA MARÍA AMORÓS-PONS

PAULA CRESPI RUBIO

CAPÍTULO 25. EL NARRADOR OMNISCIENTE EN LAS ADAPTACIONES  
DE LA LITERATURA AL CINE: LAS CANCIONES DE RADIOHEAD  
EN *INCENDIES* (2010), DE DENNIS VILLENEUVE.....509

CARLOS GERALD PRANGER

CAPÍTULO 26. CINE CLÁSICO: LA CONSTRUCCIÓN DEL  
PERSONAJE A TRAVÉS DE LA PUESTA EN ESCENA ..... 533

JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ

ÁGUEDA MARÍA VALVERDE-MAESTRE

FRANCISCO JAVIER GÓMEZ-PÉREZ

CAPÍTULO 27. LA APORÍA DEL FIN EN EL CINE POSAPOCALÍPTICO: UNA APROXIMACIÓN FILOSÓFICA.....	552
CARMEN SÁEZ-GONZÁLEZ	
ELENA SÁEZ-GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 28. EL VAMPIRO Y LA PESTE. <i>NOSFERATU</i> EN EL SIGLO XXI.....	565
SANTIAGO LUCENDO LACAL	
CAPÍTULO 29. ¿POR QUÉ LO LLAMAN COMEDIA ROMÁNTICA CUANDO QUIEREN DECIR...? .....	580
MARÍA ESTHER SÁNCHEZ HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 30. ADAPTACIONES HISTÓRICAS: LA PLAZA DEL DIAMANTE Y EL TIEMPO ENTRE COSTURAS .....	595
ZORAIDA SÁNCHEZ MATEOS	
CAPÍTULO 31. NARRACIÓN Y DISCURSO AUDIOVISUAL EN LA SERIE <i>EUPHORIA</i> , DE HBO. ESTUDIO DE CASO COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA .....	612
CRISTINA PASTOR-MORENO	
RAFAEL MARFIL-CARMONA	
CAPÍTULO 32. MENOS SEXUALIZADAS Y MÁS ACTIVAS. LAS NUEVAS SUPERHEROÍNAS DE LAS SERIES TELEVISIVAS DE MARVEL.....	631
AYLA HUERTA MIRANDA	
CAPÍTULO 33. ANALYSING THE INTEGRATED MUSICAL NUMBER WITH NEW PERSPECTIVES FOR WOMEN’S IDENTITIES NOWADAYS ..	649
MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 34. ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN PERIODO DE CUARENTENA: CASO DE ESTUDIO “CINESTESIA CUARENTA SHORT FILMS” .....	667
FÉLIX EDUARDO FRANCO PINZÓN	
JORGE MARIO HERNÁNDEZ PERILLA	
CAPÍTULO 35. PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN Y CINE EUROPEO: PELIGROS DE LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA.....	683
CARLOS SERRANO MARTÍN	
CAPÍTULO 36. CÓMO APROVECHAR EL DOCUMENTAL <i>ASÍ SE HACE</i> PARA MEJORAR LA DOCENCIA EN EL GRADO DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA .....	699
PETR URBAN	
CAPÍTULO 37. MAKOTO SHINKAI: UN PASEO A TRAVÉS DEL TIEMPO .	713
ÁGUEDA MARÍA VALVERDE MAESTRE	
FRANCISCO JAVIER GÓMEZ-PÉREZ	
JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ	

CAPÍTULO 38. 9DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA DELIMITACIÓN TEMPORAL DE LA IMAGEN SUBLIMINAL EN EL MEDIO CINEMATOGRAFICO.....	736
<p>JAVIER SANZ-AZNAR  JUAN JOSÉ CABALLERO-MOLINA  ANNA TARRAGÓ-MUSSONS  ENDIKA REY-BENITO</p>	
CAPÍTULO 39. DESCIFRANDO EL LENGUAJE VISUAL DE LA PUESTA EN ESCENA.....	760
<p>ÁNGEL-JOSÉ-F. LAMOSA  VICENTE LOPEZ-CHAO</p>	
CAPÍTULO 40. EL PROCESO DE CREACIÓN CINEMATOGRAFICO EN LA ELABORACIÓN DEL DUELO EN LA INFANCIA. EL RETRATO FAMILIAR DOCUMENTAL: HISTOIRE D'UN SECRET ..	790
<p>NOEMÍ GARCÍA DÍAZ</p>	
CAPÍTULO 41. EL SILENCIO DE LOS WAYUU. UNA MIRADA INTERPRETATIVA.....	803
<p>CARMEN LAURA PAZ REVEROL  CARLOS ADÁN VALBUENA CHIRINOS  MARÍA DOLORES FUENTES BAJO</p>	
CAPÍTULO 42. ELOGIO AL IDIOTISMO EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO..	814
<p>CARLOS CAÑADAS ORTEGA  ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO</p>	
CAPÍTULO 43. CINE Y PUBLICIDAD: ILUSIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL .....	830
<p>CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ  RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO</p>	
CAPÍTULO 44. UN SIGLO DE PRODUCT PLACEMENT Y COMUNICACIÓN COMERCIAL EN EL SECTOR DEL AUTOMÓVIL: 1895-1990.....	852
<p>ALICIA MARTÍN GARCÍA  JUAN SALVADOR VICTORIA MAS</p>	
CAPÍTULO 45. GRUNGE TYPE BRANDS. DECONSTRUCCIÓN DEL LOGOTIPO COMO IDENTIFICADOR DE GÉNERO AUDIOVISUAL .....	871
<p>ANDREA BERTOLA GARBELLINI</p>	

INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS  
CENTRADAS EN LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA.  
MÚSICA, CULTURA AUDIOVISUAL Y ARTES  
ESCÉNICAS EN LA SOCIEDAD DE LAS PANTALLAS

---

XANA MORALES-CARUNCHO  
*Universidad Internacional de La Rioja*

MANUEL TIZÓN-DÍAZ  
*Universidad Internacional de La Rioja*

RAFAEL MARFIL-CARMONA  
*Universidad de Granada*

## PRÓLOGO

Este libro es el resultado de un esfuerzo colectivo, del trabajo investigador de decenas de personas que han dirigido su mirada, su capacidad para el análisis y la exploración, al ámbito musical y audiovisual, teniendo en cuenta también las posibilidades de las artes escénicas. Los textos que siguen a continuación se estructuran en dos bloques temáticos: la música y las artes escénicas, por un lado, y el cine y la comunicación audiovisual por otro. Esa estructura responde a la intención de facilitar la búsqueda de capítulos de interés para quienes se acerquen a esta obra. Sin embargo, la segmentación podría haber sido mucho más compleja, ya que se trata de una obra que contiene investigaciones junto a reflexiones teóricas de gran interés y de una significativa amplitud de temas y enfoques.

No es casual que el primer bloque se dedique al ámbito musical, que suele ser, injustamente, la última de las artes que se reseña en los medios generalistas. En una sociedad que aún tiene que aprender el arte de la escucha, hemos querido que los primeros capítulos estén dedicados justo

a eso, al aprendizaje y a la educación musical, recorriendo cuestiones como el canto, la voz infantil, la improvisación y la creatividad, las emociones, las experiencias reales de laboratorios innovadores, los recursos y las estrategias didácticas. No sorprende el enorme contenido transversal que porta la música, que a veces es el objetivo principal del proceso educativo, pero también es la vía para la educación en valores, para el desarrollo humano y social, al fin y al cabo.

Junto a esta perspectiva, el primer bloque del libro da cabida a revisiones historiográficas y a análisis de una enorme profundidad, que representan aportaciones en este ámbito de conocimiento y que, a su vez, se convierten en recursos didácticos también. La catalogación, el vínculo entre las artes en diferentes épocas, la importancia de mecenazgo para hacerlas posible en ésta y otras épocas. Todas estas cuestiones se abordan en un apartado que finaliza con trabajos centrados en la dimensión escénica o en la danza. Ninguna cuestión es menor en una época en la que debemos valorar el legado de generaciones anteriores y el valor de la producción contemporánea.

Un segundo bloque, dedicado al cine y, por extensión, al amplio concepto del audiovisual, nos sitúa en una línea de trabajo que se echa de menos en nuestro tiempo, como es el análisis y la semiótica del inmenso discurso narrativo que supone la factoría filmica contemporánea, abarcando desde obras cinematográficas hasta las series más recientes, desde clásicos hasta nuevas formas de creación digital y transmedia. Quien tenga interés en esta segunda mitad del libro encontrará abundantes estudios de caso que, además, representan un catálogo de sistemas de análisis y perspectivas, pero también de reflexiones que, como sucede con la música, sirven como punto de partida para repensar nuestra sociedad y nuestro mundo.

El análisis temático, la sexualización de las superheroínas Marvel, los enfoques feministas, las conexiones entre periodismo y cine, las aportaciones de categorización para el estudio, los vínculos con la publicidad, los nuevos formatos. Todo eso está en este trabajo colectivo. Animamos a que la comunidad investigadora consulte estos textos, que muchas veces son resultado de proyectos de investigación o tesis doctorales. También, por supuesto, animamos a que se les pueda dar difusión. Al fin y

al cabo, estamos ante una obra diversa, compleja, pero abierta, donde el público destinatario es el que tiene que asignar el valor que corresponde a cada aportación. Para quienes coordinamos esta edición, es una suerte contar con esta riqueza intelectual. Una tranquilidad también, porque lo hacemos desde la seguridad del inconformismo permanente, de la reflexión crítica y del avance continuo del conocimiento. Aprendemos a ver y a escuchar. Aprendemos, sobre todo, a pensar el viejo y el nuevo mundo desde las artes.

SECCIÓN I

BLOQUE I. MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS

---

## EL CANTO, LA VOZ INFANTIL Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO MUSICAL

---

CORAL MORALES-VILLAR  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

Durante la primera infancia, el canto ocupa un lugar principal en el desarrollo comunicativo, artístico y creativo de los niños y niñas. En estas edades, “es importante dejar espacio, tiempo y oportunidad para que se establezcan conexiones en las situaciones de canto, escucha, baile y movimiento” (Acker y Nylan, 2020, p. 61).

De forma general, la formación del profesorado de música en la etapa de infantil debe partir de tres requisitos previos: planificación y preparación, conocimientos y confianza en uno mismo. En el primer requisito, el entorno de aprendizaje debe prepararse cuidadosamente con el objetivo de que el alumnado practique sus habilidades musicales y los adultos (profesores, padres e investigadores) identifiquen las habilidades musicales y el progreso de los menores. El segundo requisito implica que los docentes conozcan el desarrollo infantil para elaborar programaciones adecuadas a las habilidades musicales del alumnado. Por último, el profesorado tendrá la confianza necesaria para generar e incrementar el interés por la enseñanza de la música (Yusof y Tan, 2019).

De forma específica, es preciso que los maestros y maestras de Educación Infantil conozcan los aspectos básicos de la voz cantada infantil y los beneficios que ésta aporta como instrumento pedagógico. El objetivo principal de los educadores se centrará en la creación desde edades tempranas de asociaciones positivas entre el canto y la infancia. Ésa es la razón por la que este texto quiere poner el foco en la relevancia de la

práctica docente en las tempranas experiencias vocales de los más pequeños.

Durante su formación y a lo largo de la actividad profesional, el profesorado de Educación Infantil debería adquirir y ampliar las siguientes competencias:

- Conocer la voz infantil como medio de expresión y comunicación.
- Saber reconocer las características propias de la voz del alumnado de entre 0 y 6 años.
- Trabajar en el aula los beneficios de la respiración consciente aplicada a la voz cantada, adaptándola al desarrollo fisiológico del alumnado de infantil.
- Conocer los principios esenciales de la técnica vocal aplicada a estas edades.
- Identificar posibles alteraciones de la voz infantil.
- Saber utilizar la voz en la creación y aplicación de tareas integradoras para la educación infantil, a través de sus principales formas: cantada, hablada y recitada.
- Proporcionar al alumnado las herramientas que permitan explorar las habilidades y posibilidades sonoras de la voz a través del juego y actividades lúdicas.
- Favorecer que los niños y niñas expresen con libertad sus emociones y desarrollen capacidades afectivas mediante el canto.
- Descubrir la voz cantada como forma de socialización.
- Profundizar en la relación con los demás y trabajar la convivencia en el aula de infantil.
- Desarrollar el canto grupal como herramienta para el trabajo en equipo y la inclusión.
- Emplear o diseñar un protocolo para los cuidados e higiene de la voz infantil.

El desarrollo vocal de los niños puede mejorarse enormemente mediante el entrenamiento (Campbell y Scott-Kassner, 2010, p. 67). La realidad es que la mayoría de las obras y métodos de educación vocal están destinados al trabajo de la voz adulta y los educadores de la voz y directores de coros infantiles terminan aplicando y adaptando ejercicios que no están pensados para la voz infantil.

Como afirma el doctor Ruiz Vozmediano:

El canto bien dirigido, no tiene por qué suponer ningún esfuerzo para la voz infantil, el problema está cuando los adultos nos empeñamos en adaptar los repertorios, las canciones y los cánones de conjuntos corales a los niños. Ahí es donde vienen las dificultades, pues les hacemos cantar en tesituras que no son apropiadas para ellos (generalmente más graves). (2014, p. 245)

No obstante, encontramos cada vez más investigaciones sobre cómo trabajar las voces de los niños mediante el juego, la creatividad y los ejercicios prácticos. Publicaciones actuales como *Music and Singing in the Early Years. A Guide to Singing with Young Children* (2018) de Greenhalgh y *Vocal Warm-Ups and Technical Exercises for Kids!* de Loney y Adams (2018) ofrecen estrategias técnicas a través de la práctica de vocalizaciones divertidas y canto con dinámicas y movimiento.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este estudio es presentar los contenidos sobre el canto y la voz infantil que debe conocer el profesorado de esta etapa educativa, para su posterior desarrollo práctico en el aula. Con este fin, se han concretado ocho aspectos esenciales sobre la voz cantada infantil: 1) Primeras experiencias vocales: canto materno, entorno familiar y socio-cultural; 2) La voz infantil y su desarrollo desde una perspectiva fisiológica; 3) Características y registros de la voz infantil; 4) Respiración y postura consciente en el canto; 5) Emisión y articulación del sonido cantado; 6) Posibilidades sonoras de la voz infantil: la emoción de cantar; 7) El canto colectivo en el aula de infantil; y 8) Cuidados de la voz infantil.

La metodología empleada en esta investigación se centra en una revisión documental de la bibliografía relacionada con el tema, que tratan de

forma específica cada uno de los apartados antes citados. En algunos casos he aportado mi propia experiencia docente como profesora de música en el Grado de Educación Infantil.

### 3. ASPECTOS ESENCIALES DEL CANTO Y LA VOZ INFANTIL

Disfrutar al cantar y sentir que no son juzgados va a ser el eje principal que determinará el tipo de relación de los niños y las niñas con el canto y con su propia voz. Por tanto, el punto de partida será la creación de asociaciones positivas entre el canto y la infancia desde edades tempranas. Cualquier percepción de “fracaso” en el canto durante la infancia ha llevado a menudo a que, en la edad adulta, el sujeto continúe identificándose a sí mismo como un “mal cantante o no cantante”, reforzando estereotipos culturales sin fundamentación alguna (Knight, 1999 y Welch, 2006). En general, la principal fuente de "fracaso" cantado para un individuo suele encontrarse en un momento particular de la infancia y/o adolescencia en el que existe un desajuste entre el desarrollo de las competencias de canto y una tarea de canto fija (Welch, 2006). Podríamos afirmar que las expectativas erróneas de los adultos a menudo generan inseguridad vocal en los niños y niñas. La investigación sobre la evolución del comportamiento humano apoya la adopción de un nuevo modelo de desarrollo vocal que ilustra la relación entre lo instintivo y lo adquirido. Estudios evidencian el éxito de profesores de canto que han transformado a los adultos que no cantan en intérpretes competentes mediante el acceso a "el niño interior" (Bannan, 2000).

En este sentido, es muy importante sensibilizar al alumnado sobre cómo las inseguridades del canto durante la infancia conllevan ciertas creencias limitantes en su desarrollo musical. En realidad, no existirían tantos "fracasos" cantados en la edad adulta si hubiera una mayor conciencia sobre: 1) la necesidad de formación vocal desde edades tempranas y de proporcionar un desarrollo adecuado de actividades de canto y 2) el hecho de que los niños y niñas de la misma edad pueden estar en diferentes fases de desarrollo (lo que se considera normal con otras formas de sesgo cultural como la lectura o escritura) (Welch, 2006).

Esta reflexión pone de manifiesto el importante papel que ejerce el maestro de infantil como referente vocal en el aula, así como la falta de conciencia que existe al respecto. Cámara Izagirre (2005, pp. 106-107) afirma que el profesorado debe estar preparado para enseñar el canto y servir de modelo vocal, ya que una mala orientación en este sentido puede provocar problemas en la salud de la voz infantil.

Partiendo de la creación de un vínculo positivo entre el canto y la infancia, considero conveniente que el docente del aula de infantil conozca y profundice en las siguientes cuestiones.

### 3.1. PRIMERAS EXPERIENCIAS VOCALES: CANTO MATERNO, ENTORNO FAMILIAR Y SOCIO-CULTURAL

En este apartado se pretende reflexionar sobre la trascendencia de la voz y el canto en la construcción de la historia de nuestra niñez. El canto forma parte del desarrollo natural en la infancia. Para el niño, “cantar es convertir el interés, las experiencias y los sentimientos en una expresión musical personal” (Campbell y Scott-Kassner, 2010, p. 66).

El como comportamiento del desarrollo durante el parto y la primera infancia ha sido estudiado y revisado de forma excelente por Welch (2016, pp. 441-449). Según este autor:

Las bases del desarrollo del canto se originan en las experiencias auditivas y afectivas del feto en desarrollo durante los últimos meses de gestación, en particular en relación con la percepción más temprana de las variaciones melódicas en la voz de la madre (p. 442).

Al igual que el balbuceo es anterior al habla, el “balbuceo musical” es la vocalización que precede a la interpretación de melodías (Moog, 1976). Las observaciones pioneras en bebés muy pequeños revelaron que el “juego vocal” precursor del canto espontáneo comienza a una edad muy temprana (Ostwald, 1973).

Ya desde el vientre materno, el estado afectivo de la madre cuando habla o canta está codificado hormonalmente en su torrente sanguíneo a través de la actividad neuroendocrina (Welch, 2005, 2006). De esta manera, desde la gestación se aúna lo acústico y lo emocional. Se producen interacciones post-parto con los sonidos de la cultura materna, lo que crea

un cierto sesgo hacia la asociación de determinados timbres vocales con sentimientos positivos y negativos, denominado "capital emocional" (Welch, 2005).

El canto de adultos (masculino y femenino) parece ser especialmente significativo para el desarrollo de los más pequeños, como demuestran sus efectos beneficiosos sobre el funcionamiento fisiológico de los bebés prematuros a través de cambios en la frecuencia cardíaca y la saturación de oxígeno, junto con una reducción de los comportamientos estresantes (Coleman et al., 1997).

El llanto es el primer comportamiento vocal y contiene los elementos de la vocalización posterior, como el canto, variaciones de intensidad y tono y patrones rítmicos y fraseo (Vihman, 1996). El balbuceo musical, a partir de los dos meses de edad contiene características musicales definidas (Tafari y Villa, 2002). Su calidad y precocidad parecen depender de forma positiva con la variedad de canciones y cantidad de tiempo que dedican las madres a cantar a sus bebés. Por tanto, aunque el canto materno se emplea sobre todo como instrumento para regular las emociones del bebé, también genera un rico contexto musical debido a la interacción madre-hijo, en la que el niño es motivado a imitar y jugar con el sonido vocal (Trehub y Gudmundsdottir, 2014).

Hasta los 5 años el desarrollo del canto se caracteriza por una creciente interacción con los sonidos de la cultura materna. Además, se irán incorporando las influencias vocales de los diversos entornos socioculturales en los que conviva.

### 3.2. LA VOZ INFANTIL Y SU DESARROLLO: DESCRIPCIÓN FISIOLÓGICA

La voz es el resultado de una compleja interacción de diferentes órganos y estructuras del cuerpo humano. Es importante considerar su carácter evolutivo en el tiempo:

La voz no es un instrumento sobre el que se puede conseguir un control directo y externo, como puede hacerse sobre cualquier instrumento musical, sino que forma parte del cuerpo y vive en conexión directa con el propio ser experimentando los cambios físicos y psíquicos que le afecta (Cuart, 2004, p. 15).

Resulta interesante analizar este aspecto, dado que el inicio de este carácter transformador de la voz se produce en los primeros años de vida.

Por tanto, es esencial proporcionar al alumnado del Grado en Educación Infantil una noción correcta de la voz, basándose en el conocimiento de las partes que intervienen en la producción de la voz, que son las mismas en niños y adultos, aunque sus características y funcionamiento son diferentes (Rutkowski y Trollinger, 2003). Para que se genere el sonido es necesaria la interacción y coordinación de tres estructuras del cuerpo (Jorquera Jaramillo, 2017, p. 96):

1. Fuente de energía: respiración (pulmones).
2. Fuente productora del sonido (laringe, cuerdas vocales).
3. Resonadores (faringe, boca y cavidades craneales).

El sistema respiratorio de los niños y niñas aún no está totalmente desarrollado, por lo que “el esfuerzo de un niño para cantar es mucho mayor que el de un adulto” y sus posibilidades más limitadas (Jorquera Jaramillo, 2017, p. 97). Desde una perspectiva anatómica, su característica principal es el tamaño de la laringe y las cuerdas vocales, que es más pequeño que en la etapa adulta. La laringe está ubicada en una posición alta del cuello pero, con el crecimiento y desarrollo, ésta va descendiendo hasta colocarse en una posición estable, que le permite emitir sonidos de mayor calidad y complejidad técnica.

Que los maestros y maestras de infantil conozcan las características fisiológicas y anatómicas de la voz infantil o “voz blanca” (término con el que se denomina a la voz de los niños y las niñas previa a la adolescencia y al desarrollo hormonal), determinará el posterior trabajo vocal y la selección de un repertorio adecuado.

### 3.3. CARACTERÍSTICAS Y REGISTROS DE LA VOZ INFANTIL

Los bebés comienzan a descubrir sus capacidades vocales, pero no descubren realmente su voz cantada hasta llegar a la infancia. Entre los 4 y 5 años de edad aprenden a distinguir entre su voz cantada y hablada (Campbell y Scott-Kassner, 2010). La tabla 1 muestra de forma resumida el desarrollo musical de la voz infantil de 0 a 6 años.

**TABLA 1.** Desarrollo musical de la voz infantil por edades (0 a 6 años).

Edad	Actividad de desarrollo musical
0-6 meses 6-10 meses 6-12 meses	Laleo entonado Laleo musical Imitación de otras personas
0 a 1 año	Vocaliza Balbuceos vocales y consonantes
1 a 2 años	Balbucea en patrones rítmicos irregulares Imita el contorno de las frases melódicas de las canciones, pero no tonos diferenciados
2 años	Balbucea en frases melódicas amplias Blabucea en intervalos de 2as, 3as Imita de forma ocasional tonos diferenciados de canciones
3 años	Inventa canciones espontáneas con tonos discretos y patrones rítmicos y melódicos recurrentes
4 a 5 años	Descubre diferencias entre voces habladas cantadas Canta canciones espontáneas (2 octavas) Canta a tonouna 5ª (re-la)
6 a 7 años	Canta la 7ª (do-si, tesitura corta) Puede comenzar a desarrollar la voz de cabeza (de forma guiada) Comienza a tener control expresivo de la voz

Fuente: elaboración propia (basada en la información de las siguientes fuentes bibliográficas: Campbell & Scott-Kassner, 2010, p. 69 y Jorquera Jaramillo, 2017, p. 100).

Por tanto, la tesitura y extensión vocal del alumnado va a estar condicionada por su desarrollo fisiológico. Tradicionalmente, las voces blancas se han clasificado siguiendo la denominación de la tipología vocal femenina: Soprano (1º y 2ª) y contralto. Lo más importante es que el docente o especialista en canto determine la clasificación vocal óptima del niño o niña, para ajustar la técnica vocal y el repertorio a sus características fonatorias.

### 3.4. RESPIRAR PARA CANTAR: RESPIRACIÓN Y POSTURA CORPORAL

El objetivo de esta sección es poner la atención en la importancia de la respiración dentro del proceso de emisión de la voz cantada y cómo se puede trabajar de forma consciente con el alumnado de infantil, logrando efectos muy beneficiosos. La respiración es el “activador” del proceso de emisión de la voz. En el niño de 0 a 6 años, el sistema respiratorio aún no está desarrollado de forma completa. La adquisición de

una buena técnica vocal depende de una respiración correcta, siendo en la actualidad la costo-abdominal la más defendida.

Una forma saludable de comenzar a trabajar la técnica vocal en la etapa de infantil es a través de la respiración y los procesos de inspiración y expiración. Una de las metodologías que mejor funcionan en los niños es la práctica consciente del proceso respiratorio, apoyándose en el concepto del *Mindfulness* que sitúa al individuo en el momento presente. En la actualidad, existe abundante literatura infantil sobre esta “forma de vida” que incluye la práctica de la meditación por medio de diferentes técnicas de relajación, todas ellas basadas en la respiración consciente y los sonidos que conectan con el aquí y el ahora. En las sesiones prácticas se realizarán diferentes ejercicios de *Mindfulness* para niños con los que entrenar la respiración aplicada a la voz cantada. El cuento *Respira* (2015) de Inés Castel-Branco presenta de forma sencilla propuestas vinculadas al movimiento a través de posturas de yoga para que los niños y las niñas desarrollen una respiración completa y consciente, realizando también una aproximación a la articulación correcta de las vocales. Para ello, la autora concreta la zona de vibración en la que se proyecta específicamente cada una de las cinco vocales, lo que puede ser aplicable a la teoría de las resonancias en el canto.

La respiración consciente es un recurso ideal para el trabajo de la postura idónea en el canto (*Perfect Singing Posture, PSP*), basada en la alineación natural del cuerpo. Con ella, los niños y niñas pueden lograr “un buen control de la respiración, producir un tono bello y frasear un conjunto de tonos de forma expresiva” (Campbell y Scott-Kassner, 2010, p. 72). Según estas autoras, un ejercicio que ayuda a conseguir la alineación adecuada del cuerpo para la *PSP* es la imagen y la imitación de una marioneta suspendida de un cordel.

### 3.5. TÉCNICA VOCAL: EMISIÓN Y ARTICULACIÓN DEL SONIDO CANTADO

La adquisición durante la formación del docente de infantil de una técnica vocal adecuada va a permitir que experimente con las propias posibilidades sonoras de su voz y entienda mejor la de su alumnado. Para ayudarle en el desarrollo de la voz cantada es esencial sentir seguridad

en la emisión, ya que eso hará que sus estudiantes confíen en sus habilidades y las clases van a funcionar de manera efectiva (Heyning, 2011).

La técnica vocal o educación de la voz tiene como objetivo “la ordenación de una serie de ejercicios conducentes a obtener un mayor rendimiento de las cualidades sonoras de que se dispone, conseguir un mayor dominio en la emisión del sonido y su resonancia y evitar el cansancio físico” (De Mena, 1994, p. 49). En muchos casos, la afinación correcta depende de la resolución de cuestiones técnicas y posiciones al cantar, tanto en los niños como en los adultos, y no tanto en las capacidades auditivas, siendo por tanto un recurso excelente para trabajar este objetivo.

El trabajo de la técnica vocal se centrará en:

- Ejercicios de respiración adaptados a la primera infancia.
- Ejercicios de fonación y articulación: sonidos picados para conectar la respiración y la voz cantada, vocalizaciones con cambios de vocal sencillos, juegos vocales con onomatopeyas (animales, objetos y paisajes sonoros).
- Ejercicios de resonancia. A través de imágenes mentales adaptadas a la etapa infantil (Morales-Villar y Sáez Zea, 2019), vocalizaciones con resonancias nasales y laríngeas.

Para activar en la práctica estos parámetros vocales se realizarán ejercicios de vocalización basados en la repetición e improvisación. Sin duda, la imitación es un procedimiento adecuado para el aprendizaje del canto apoyándose en la repetición de fragmentos melódicos y vocalizaciones sencillas.

### 3.6. POSIBILIDADES SONORAS DE LA VOZ INFANTIL: LA EMOCIÓN DE CANTAR

Durante los primeros años de vida, los niños y niñas muestran una capacidad natural para emitir una gran diversidad de sonidos vocales. Es importante que los docentes de educación infantil conozcan las amplias posibilidades que ofrece la voz cantada y hablada de su alumnado. La adquisición de habilidades cada vez será mayor a medida que cumplan años y cuenten con la estimulación sonora adecuada. Irán descubriendo

de forma progresiva una extensa gama de destrezas vocales. Dentro de esta diversidad, es necesario distinguir entre: 1) la habilidad (en desarrollo) de los niños en la interpretación de una canción enseñada y 2) la capacidad de los niños para inventar canciones (Welch, 2006).

Cada niño es único y posee una voz única, con su propio color especial y rango vocal. A medida que los niños crecen, también lo hace la intensidad, tesitura y calidad de sus voces. El timbre se irá desarrollando, adquiriendo una mayor gama y riqueza de matices en la voz. Teniendo en cuenta esto, el docente deberá reflexionar sobre las posibilidades sonoras que ofrecen las voces infantiles con las que trabajar la improvisación en las modalidades hablada, cantada y recitada.

El canto es un excelente medio de expresión y desarrollo de las emociones y capacidades afectivas en la niñez. Al cantar, “pueden alegrar a quienes los escuchan, porque emanan de sus pensamientos y experiencias infantil. La calidad de las voces de los niños refleja una combinación de inocencia, alegría y energía” (Campbell y Scott-Kassner, 2010, p. 66).

De forma intuitiva emplean tonalidades mayores o ritmos marcados para las canciones “felices” y tonos menores o ritmos más largos y pausados para las canciones “tristes” (Adachi y Trehub, 2000). Sin embargo, los contrastes no tienen por qué estar solo en el uso de los elementos del lenguaje musical, ya que las letras de las canciones van a ser determinantes para expresar diferentes emociones.

### 3.7. EL CANTO COLECTIVO EN LA ETAPA DE INFANTIL

Cantar en grupo es una herramienta idónea para trabajar el aprendizaje colaborativo y de convivencia en el aula de infantil. Resulta de gran utilidad para comenzar el proceso de alfabetización musical y un primer acercamiento sencillo a las bases de la técnica vocal. El desarrollo de la musicalidad es un objetivo central en la práctica coral (Ashworth-Bartle, 2003). Además, proporciona un escenario favorable donde los niños y niñas pueden construir su sentido de identidad y la relación con los demás y el entorno (Niland, 2015).

En relación a los efectos musicales, Welch (2016) afirma que algunas investigaciones sugieren que los niños pueden ser más precisos en la reproducción de las características musicales de una canción cuando cantan en grupo que cuando cantan solos. Sin duda, cantar en grupo proporciona una retroalimentación que enriquece la interpretación de la obra musical.

El canto grupal en el aula de infantil no sólo consiste en la formación de un coro, sino en una actividad artística colectiva que sirve para aunar vínculos y compartir emociones. Los beneficios de cantar en coro son numerosos: conocimientos (repertorio cultural), trabajo de la afinación, desarrollo de habilidades musicales, actitudes y valores.

### 3.8. CUIDADOS DE LA VOZ INFANTIL

El colectivo infantil es especialmente propenso a sufrir, desde edades tempranas, alteraciones de la voz. Además de encontrarse en fase de desarrollo, las voces infantiles se usan de forma inapropiada, por ejemplo, en los juegos al aire libre, recreos, espacios amplios con ruido, lo que les incita a elevar y forzar la voz.

El primer paso para reducir el riesgo de patología vocal es identificar las conductas erróneas habituales en el aula y elaborar un programa de control sobre ellas. Los niños pueden participar de forma activa, premiando la implantación de actividades que contribuyan a la reducción de dichas actividades nocivas para la voz. Para ello, es esencial que el profesor sea un modelo a seguir y controle su propia conducta vocal (Fiuza Asorey, 2011, p. 32).

Como medida preventiva, es aconsejable que los docentes recurran a un protocolo, con medidas de higiene de la voz infantil elaborado por un logopeda o especialista vocal, que acompañe al correcto empleo de la voz. Resulta evidente que algunas propuestas, como enseñar a escuchar el silencio, no elevar la voz o beber agua como medida de hidratación, son difíciles de llevar a la práctica con los más pequeños. Sin embargo, la toma de contacto con estas pautas en el ámbito escolar, así como su aplicación en el contexto familiar sería una medida de gran eficacia.

#### 4. CONCLUSIONES

Tradicionalmente, la voz infantil se ha analizado y trabajado técnicamente de forma similar a la de los adultos. Sin embargo, ésta es una medida desafortunada ya que, como se ha expuesto, la fonación en edades tempranas posee unas peculiaridades anatómicas y fisiológicas muy concretas. Además, es recomendable que el trabajo vocal con el alumnado de infantil esté vinculado a aspectos lúdicos y atractivos para esta etapa evolutiva.

En los últimos años se han publicado estudios sobre el canto en esta etapa, así como textos prácticos con ejercicios y vocalizaciones ideadas para la voz infantil. Algunos de estos manuales prácticos, ofrecen guías destinadas al profesorado para trabajar de forma divertida y lúdica la voz cantada de los más pequeños. Conocer este tipo de recursos, generará en el docente la capacidad de desarrollar otros tipos de ejercicios y juegos vocales para su aplicación en el aula de infantil.

El profesorado de la etapa de infantil debe contar con una sólida formación musical y vocal. Conocer la voz cantada del alumnado de esta etapa educativa, sus cualidades y posibilidades sonoras, es un recurso necesario para ayudarle en su desarrollo artístico, expresivo y comunicativo. De hecho, como afirman Campbell & Scott-Kassner (2010), el docente que entienda la fisiología y las capacidades de la voz de su alumnado seleccionará un repertorio y unas técnicas de enseñanza adecuadas para los niños y niñas desde preescolar hasta primaria.

No obstante, este proceso sólo puede producirse si los maestras y maestros exploran su propia voz y sus destrezas a través de un correcto aprendizaje de la técnica vocal. De hecho, con frecuencia los docentes de infantil tienen que cantar en el aula, lo que requiere conocer sus posibilidades para poder confiar en ellas, obteniendo notables beneficios a través de la experiencia del canto grupal (Swain y Bodkin-Allen, 2017).

Teniendo en cuenta los aspectos tratados, será relevante determinar los estándares de aprendizaje relacionados con la voz cantada que ha de tener en cuenta durante su formación el profesorado del Grado de Infantil. El punto de partida sería verificar el conocimiento de los conceptos

básicos sobre voz infantil, técnica e higiene vocal, concretando los elementos que conforman el concepto de salud vocal durante la infancia. También es relevante que dispongan de nociones esenciales sobre técnica vocal y sean conscientes de su importancia en el desarrollo musical de los niños y niñas a lo largo de la etapa de Educación Infantil, considerando parámetros como: memoria musical, afinación y articulación de los sonidos.

A lo largo de su práctica docente, la experiencia en el aula dotará al profesorado de nuevos recursos para aplicar y diseñar actividades de aprendizaje relacionadas con el uso de la voz infantil.

## 5. REFERENCIAS

- Acker, A. & Nyland, B. (2020). *Adult Perspectives on Children and Music in Early Childhood*. Springer
- Adachi, M. & Trehud, S. E. (2000). Preschoolers' expression of emotion through invented songs. Paper presented at the meeting of the Society for Research in the Psychology of Music and Music Education, University of Leicester.
- Ashworth-Bartle, J. (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*. Oxford University Press.
- Bannan, N. (2000). Instinctive singing: lifelong development of 'the child within'. *British Journal of Music Education*, 17(3), 295-301.  
<https://doi.org/10.1017/S026505170000036X>
- Cámara Izaguirre, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110.
- Campbell, P. & Scott-Kassner, C. (2010). The Singing Child. En P. Campbell & C. Scott-Kassner (Eds.), *Music in Childhood: From Preschool Through the Elementary Grades* (pp. 66-100). Thomson Schirmer.
- Castel-Branco, I. (2015). *Respira*. Fragmenta.
- Coleman, J.M., Pratt, R.R., Stoddard, R.A., Gertsman, D.R., & Abel, H.H. (1997). The effects of the male and female singing behaviours and speaking voices on selected physiological and behavioural measures of premature infants in the intensive care unit. *International Journal of Arts Medicine*, 5(2), 4-11.
- Cuart, F. (2004). *La voz como instrumento: palabra y canto*. Real Musical.

- De Mena González, A. (1994). Educación de la voz: principios fundamentales de la ortofonía. Aljibe.
- Fiuza Asorey, M. J. (2011). Una realidad olvidada: La salud vocal en educación Infantil y Primaria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 19(1), 27-40.
- Greenhalgh, Z. (2018). *Music and Singing in the Early Years: A Guide to Singing with Young Children*. Routledge.
- Heyning, L. (2011). “I can’t sing!” The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13).
- Jorquera Jaramillo, M.C. (2017). Voz y canto en edad infantil: consideraciones teóricas. En C. Gluschankol y J. Pérez-Moreno (Eds.), *La Música en Educación Infantil. Investigación y práctica* (pp. 95-108). Dairea.
- Knight, S. (1999). Exploring a cultural myth: What adult non-singers may reveal about the nature of singing. En B. A. Roberts & A. Rose (Eds.), *The phenomenon of singing II* (pp. 144–54.). Memorial University Press.
- Loney, N. & Adams, M. (2018). *Vocal Warm-Ups and Technical Exercises for Kids! Full Voice Music*.
- Moog, H. (1976). The musical experience of the pre-school child. Schott.
- Morales-Villar, M.C. & Sáez-Zea, C. (2019). Utilización de imágenes mentales como recurso educativo en la enseñanza del canto: Implicaciones cognitivas. En J. Rodríguez Moreno, O. Zambrano Valdivieso y S. García Mirón (Coords.), *Nuevos enfoques para la docencia universitaria* (pp. 299-308). Pirámide.
- Niland, A. (2015). ‘Row, row, row your boat’. Singing, identity and belonging in a nursery. *International Journal of Early Yeras Education*, 23(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.992866>
- Ostwald, P.F. (1973). Musical Behavior in Early Childhood. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 15(3), 365-375.
- Ruiz Vozmediano, P. (2014). La voz infantil (El niño y el canto). En E. Lucas Bueso (Ed.), *Voz profesional y artística* (pp. 243-250). Formación Alcalá.
- Rutkowski, J. & Trollinger, V. (2003). Experiences in singing. En J. W. Flohr (Ed.), *The musical lives of young children* (pp. 78-97). Financial Times Prentice Hall.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2017). Developing singing confidence in early childhood teachers using acceptance and commitment therapy and group singing: A randomized trial. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1321103X17700141>

- Tafari, J. & Villa, D. (2002). Musical elements in the vocalisations of infants aged 2 to 8 months. *British Journal of Music Education*, 19(1), 73–88.
- Trehub, S. E. & Gudmundsdottir, H. R. (2014). Mothers as singing mentors for infants. En G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix. (Eds.), *Oxford handbook of singing* (pp. 455-470). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.25>
- Vihman, M. M. (1996). *Phonological development*. Blackwell.
- Welch, G. F. (2005). The musical development and education of young children. En B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 251-267). Lawrence Erlbaum Associates.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. En G. E. McPherson (Ed.), *The Child as musician. A Handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford University Press.
- Yusof, F. B. & Tan, A.G. (2019). Teaching Music in the Early Childhood. *Clasroom for Convergent Creativity: Views from a Meta-synthesis*. En Y. Tsubonou, A.G. Tan & M. Oie (Eds.), *Creativity in Music Education* (pp. 245-266). Springer.

# LA CREATIVIDAD Y LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE LA IMPROVISACIÓN MUSICAL: PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

---

MANUEL TIZÓN DÍAZ

*Universidad Internacional de La Rioja  
Universidade de Santiago de Compostela*

FRANCISCO CÉSAR ROSA NAPAL

*Universidade de A Coruña*

## 1. INTRODUCCIÓN

La improvisación musical ha estado presente en diferentes momentos de la historia, incluyendo en ésta la enseñanza de la música, tanto es así que los principales promotores de los métodos activos del siglo XX, la consideraban un pilar indispensable para la potenciación de la creatividad en el contexto de la educación musical en el régimen general. Por otra parte, y de forma muy vinculada a los procesos creativos, están las emociones, que han sido uno de los principales objetivos por parte de las diferentes manifestaciones artísticas, en cuanto a su estimulación mediante los mecanismos técnicos y expresivos propios de cada disciplina.

Se desprende de toda esta reflexión que, en el ámbito educativo, las actividades creativas en la música deben ser comprendidas de forma paralela y transversal a las connotaciones emocionales implícitas en sí mismas, lo que genera la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que permitan llevarlas a cabo en el aula de música. Es por esta razón por la que este capítulo insiste, por una parte, en la importancia del empleo de la improvisación como recurso didáctico creativo, y por otra, en que, para su óptima implementación, deben ser tenidos en cuenta todos los elementos que forman parte del conjunto de emociones que acompañan al ser humano en todo momento.

Con el propósito de aportar una pequeña muestra de cómo se podría abordar el trabajo conjunto de la improvisación musical y las emociones, se mostrarán aquí algunas propuestas de actividades diseñadas bajo los principios expuestos con anterioridad.

Con respecto a la estructura de este trabajo, se han planteado las siguientes secciones: objetivos, en donde se refleja lo que se quiere tratar; un marco teórico que se divide en dos grandes bloques, uno sobre la improvisación, en el que se incluye un apartado sobre la conceptualización de lo que es la improvisación, y otro, referido a la improvisación en el aula. El segundo bloque trata a las emociones, con un apartado que explora el nexo entre inteligencia emocional y la música, y otro entre las emociones y la improvisación. En el siguiente apartado se plantea una metodología que da ideas al profesorado para la aplicabilidad en el aula. Y ya, por último, se deja paso a una reflexión de todo lo expuesto anteriormente en la que se hará referencia a la consecución de los objetivos planteados inicialmente y a la posibilidad de continuar desarrollando la temática principal a partir de investigaciones, o de propuestas didácticas de mayor alcance.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general que se propone este trabajo es proporcionar al profesorado algunas propuestas de intervención para la puesta en práctica en las aulas de actividades formativas, en donde se utilice la improvisación musical como recurso educativo. Estas actividades responden tanto a la dimensión creativa como a las emociones que puedan despertar en el alumnado mediante la expresión musical, y serán respaldadas por una fundamentación teórica previa.

Los objetivos específicos se concretarán en:

- Indagar sobre las relaciones afectivas que están presentes en el acto de la improvisación musical, atendiendo a la información existente sobre el tema desde un enfoque didáctico.

- Diseñar una serie de actividades en las que se potencie la creatividad a través de la improvisación, teniendo en cuenta la connotación emocional que representa.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. LA IMPROVISACIÓN

##### 3.1.1. La improvisación musical como concepto

Los múltiples elementos que intervienen en la expresión musical de manera independiente tienen un espacio de coincidencia en el acto de la improvisación. El conjunto de estos elementos abarca la interpretación, ya sea instrumental o vocal, así como la cultura musical adquirida mediante la audición, lo que hace posible que se efectúe la composición instantánea, es decir, la improvisación.

Mientras Latham (2009) se refiere al término improvisación como la creación espontánea sin mediar la escritura musical, para Gainza (1983) consiste en “Toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo. El término improvisación designa tanto a la actividad misma como a su producto” (p.11). Por su parte, Nettl (2004) indica que no solo participan la composición y la interpretación, al considerar que también están presentes otros factores psicológicos y culturales.

En cuanto a la presencia de la práctica de la improvisación en el transcurso de la historia de la música, Alonso (2008) afirma que “ha habido improvisación en la música de la antigua Grecia, en la música medieval religiosa, incluyendo el canto gregoriano, en la música renacentista y barroca” (p. 34). Mientras que Willems (2002) hace referencia a estas afirmaciones indicando que compositores tales como Beethoven, Fauré, Franck o Dupré, practicaban la improvisación de una forma habitual.

Ya considerando las manifestaciones musicales del siglo XX, algunos compositores como John Cage o Karlheinz Stockhausen —en el ámbito de la música sinfónica— revivieron el concepto de la improvisación, dando libertad a los intérpretes para expresar sus propias ideas en el marco de la música aleatoria, en muchas ocasiones provocando el

resultado final mediante el azar (Höweler, 2004). Este movimiento es denominado por Morgan (1999), como indeterminación, ya que las implicaciones del resultado final no estaban preparadas previamente.

Por otra parte, es importante recalcar que, en la amplia gama de estilos de la música popular, y teniendo como ejemplo el nacimiento del blues o el jazz, la improvisación siempre estuvo presente en todas aquellas ramificaciones que generaron y que han llegado hasta la etapa actual (Pons, 2000).

### 3.1.2. La improvisación musical en el aula

Es significativa la importancia que otorgaron los creadores de los métodos históricos o métodos activos del siglo XX a la improvisación musical, siendo empleada principalmente como recurso indispensable para desarrollar el potencial creativo del alumnado (Díaz y Giraldez, 2007). Independientemente de las características individuales en cuanto a sus prioridades educativas, en las propuestas de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff o Edgar Willems, entre otros, está presente la improvisación musical (Jorquera, 2004).

Algunos estudios realizados con posterioridad, retoman la idoneidad de la improvisación en la educación musical. En este sentido, Peñalver (2013) realiza un análisis en el que se destacan las principales características y los usos de la improvisación musical en el ámbito educativo, indicando tres aspectos fundamentales: expresión, interiorización y creatividad. Por lo que, si se tienen en cuenta las propiedades del sonido que están presentes en la manifestación musical, es posible entonces realizar improvisaciones atendiendo a cada una de ellas, del mismo modo que, si se atiende a los elementos constitutivos de la música —en este caso tonal— también se podrían desarrollar actividades en las que se improvise, de forma aislada o en conjunto, sobre el ritmo la melodía y la armonía (Willems, 2002).

Llegados a este punto, se abre un amplio campo en el que es posible abordar diferentes aspectos culturales, sociales y psicológicos a partir de la práctica de la improvisación musical en el aula. Como ejemplo de esta afirmación, es posible citar algunas propuestas educativas en las que se

emplea la improvisación como vehículo para la sensibilización emocional del alumnado en relación con los procesos interculturales.

En este sentido, Bernabé-Villodre (2014) propone una serie de actividades que tienen como fin adquirir el concepto de interculturalidad a través de la improvisación. Siguiendo esta línea y de acuerdo con la realidad social actual en cuanto a la necesidad de atender emocionalmente al alumnado migrante, Rosa-Napal y Romero (2021) plantean la posibilidad de emplear las células rítmicas implícitas en géneros musicales de distintas procedencias culturales con el propósito de lograr una concienciación intercultural en el contexto educativo a través de la improvisación musical.

Volviendo a la práctica de la improvisación sobre los diferentes elementos constitutivos de la música, y desde una perspectiva didáctica, Willems (2002) propone la forma en que puede ser enfocada a partir de los vínculos de dichos elementos con la naturaleza humana: ritmo-fisiología, melodía-afectividad y armonía-racionalidad. Como es posible observar aquí, la improvisación melódica sería entonces la más idónea para vincular ese recurso con las emociones, aunque no por ese motivo se tendrían que excluir actividades de improvisación sobre otros elementos constructivos de la música tonal y de las posibilidades creativas que se plantean desde otras posibilidades compositivas practicadas en la producción musical de lo que se ha llamado música de vanguardia: *atonal*, *aleatoria*, *concreta*, *minimalista* o *electroacústica* (Morgan, 1999; Darbon, 2011).

## 3.2. EMOCIONES Y MÚSICA

### 3.2.1. Inteligencia emocional

La música y el aspecto emocional es un hecho que se ha evidenciado especialmente a lo largo del siglo XX y XXI. En este trabajo, nos interesa especialmente lo relacionado con el desarrollo emocional del alumnado, por eso, nos centraremos en la inteligencia emocional (Goleman, 1996), aunque no olvidaremos los postulados más psicológicos o perceptuales (Juslin, 2019).

David Goleman propone distintos tipos de habilidades que estarían vinculados a nuestro trabajo en el aula. Estas habilidades son, entre otras, la autoconciencia, que se define como la capacidad para identificar nuestras fortalezas y debilidades; la autorregulación, la cual se refiere a la observación de uno mismo desde un punto de vista emocional o la capacidad de regular las emociones; la motivación, que es la voluntad para conseguir objetivos propuestos; la empatía y las habilidades sociales, en donde la primera se relaciona con el reconocimiento de las necesidades de los demás, y la segunda, la capacidad para relacionarse.

En el campo propiamente musical, Balsera y Gallego (2010) plantean una analogía con la propuesta de Goleman. En esta propuesta se busca fomentar la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la capacidad para relacionarse, la capacidad para comunicar y la cooperación. En Guerrero y Tizón (2022) se aplican estos conceptos para trabajar en el aula de lenguaje musical las emociones. A través de una división tetradimensional, se invita al alumnado a potenciar esa confianza por medio de la tolerancia a la frustración, a ser curioso o curiosa —por ejemplo, ¿para qué sirve o qué aplicabilidad tiene lo que aprendo? —, a mejorar su atención estimulando al alumnado o a empatizar con los compañeros en el aula de música. Por tanto, el vínculo entre las emociones y la educación musical es un hecho palmario que merece nuestra consideración.

### 3.2.2. Improvisación y emociones

Desde un aspecto improvisatorio —que es el otro elemento pivote de esta propuesta—, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por Diaz Abrahan et al. (2020) informan sobre la estrecha relación que se crea entre la improvisación y la memoria emocional, aportando mejoras, como pueden ser, entre otras, la optimización del recuerdo libre. Esto lo realizan con una metodología dividida en cuatro fases en donde los sujetos deben reconocer una serie de imágenes vistas previamente.

En la misma línea de la improvisación, pero desde una perspectiva diferente, encontramos el trabajo de McPherson et al. (2014), donde se investiga el papel de la emoción en la improvisación musical, y, aunque encuentran elementos musicales que rompen con el cliché de las

emociones básicas —un gesto que viola el vínculo de emoción y gesto musical— muchos otros se establecen en la relación coherente entre música y emociones.

También, en el campo de la musicoterapia se han encontrado propuestas para trabajar las emociones con la improvisación, tal y como vemos en Poch (1999). Según se cita en Pérez Eizaguirre y Tizón (2022, p. 143) “el autor defendía que la utilización de la música coincidente con el estado de ánimo del paciente y con su tiempo mental facilitaba su respuesta emocional”

Por tanto, y, como vemos, la música y la improvisación han estado presentes en el trabajo emocional. En el próximo apartado trabajaremos el aspecto procedimental con una propuesta educativa, es decir, la música, la improvisación y las emociones en el aula.

#### 4. METODOLOGÍA: RECOMENDACIONES DE USO

Como se ha podido observar anteriormente, el empleo de la improvisación como recurso didáctico puede ser enfocado desde diferentes áreas, lo que permite diseñar actividades variadas en las que se persigan aspectos educativos que, generalmente, no son habituales en las clases tradicionales enfocadas a la educación musical.

Seguidamente, se presentarán una serie de propuestas que podrían ser empleadas como punto de partida, en este caso, a partir de la dimensión emocional que se desprende del contacto con la música, ya sea desde los puntos de vista auditivo, analítico o práctico. Por otra parte, las propuestas no están enfocadas aquí a ningún nivel específico, por lo que el material de trabajo tendrá que ser adaptado a los conocimientos previos del alumnado al que se dirige.

Por otra parte, y atendiendo a la amplia clasificación que propone Peñalver (2013), este trabajo se centrará en la improvisación determinada “por el objeto o tema de la consigna” (p.6), teniendo presente que se abordarán tanto los aspectos puramente musicales —como pueden ser los elementos constitutivos de la música y las cualidades del sonido— así como los que, según la autora, son extramusicales y que se refieren

a la connotación psicológica y social que interactúa con el acto de improvisar. Debido a estas condiciones, las improvisaciones podrían producirse según las normas de los sistemas compositivos existentes en la música tonal occidental, o de forma libre, en el momento en que se efectúe una ruptura con el mismo.

#### 4.1. LA AUDICIÓN ACTIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

Todo acto creativo que se produce en cualquiera de las expresiones artísticas debe originarse a partir de la apropiación de los principales códigos idiomáticos y constructivos que permiten la comprensión y el disfrute del producto por parte de todas las personas participantes en el proceso. Para lograr este fin, es imprescindible obtener esa información a través de la audición activa (Wuytack y Palheiros, 2009). De esta manera, con el fin de obtener cierta coherencia en la práctica de la improvisación musical, es necesario que el alumnado sea capaz de detectar las fórmulas rítmicas, melódicas o armónicas implícitas en el lenguaje musical desde la audición, y así poder emplearlas en el discurso que se generará en el momento de improvisar. Atendiendo a estos principios, los ejercicios auditivos que se proponen se desarrollarán de forma interactiva tras una previa selección de los elementos en los que se centrará la atención. Entre las actividades auditivas, participarán ejemplos propios de la música tonal, así como las combinaciones de sonidos que están presentes en las producciones audiovisuales convencionales desde un concepto más amplio del empleo del sonido como un medio de expresión emocional.

#### 4.2. IMPROVISACIÓN RÍTMICA

En el caso de los aspectos rítmicos, se proponen algunas actividades como las que se presentan a continuación, atendiendo siempre a que el material de trabajo deberá generarse a partir de las actividades auditivas iniciales:

- Selección por parte del profesorado de las células rítmicas que se tendrán en cuenta más tarde en el momento de la improvisación. Estas células deberán estar presentes en los ejemplos auditivos y serán identificadas por el alumnado, al mismo

tiempo que serán interpretadas en el momento de la audición de forma simultánea.

- Creación de bancos o ficheros de células rítmicas —atendiendo al tipo de compás en el que están construidas— con el fin de obtener un material rítmico variado en el que se puedan combinar indistintamente sin que surjan dificultades como cambios de compás o tipos de subdivisión.
- Para la puesta en práctica de la improvisación, podrán emplearse diferentes modalidades como la elección espontánea de los diseños preelaborados por parte de quienes improvisan; la intervención del azar —tal y como se empleó en algunas obras de música aleatoria— o la improvisación libre sobre un *ostinato* construido a partir de las células rítmicas trabajadas en clase. Debido al criterio de selección del material rítmico, estas actividades pueden ser llevadas a la práctica de forma individual o colectiva.

#### 4.3. IMPROVISACIÓN MELÓDICA

Como se mencionó anteriormente, Willems (2002) vinculó cada uno de los elementos de la música a ciertos aspectos característicos de la actividad humana. En el caso de la melodía, es posible trabajar la improvisación teniendo en cuenta la manera en que es portadora de mensajes afectivos. Entre las convenciones propias del lenguaje musical occidental establecidas a partir del período barroco, y que fueron objeto de la práctica común (Piston, 2008), el empleo del modo mayor y el modo menor o la dirección y la dimensión de los intervalos, entre otros recursos compositivos, estuvieron relacionados con las diferentes emociones que se pretendían compartir entre compositores, intérpretes y público (Trainor y Corrigan, 2010). En este caso, una secuencia de actividades podría ser la siguiente en un nivel inicial, aunque podría incrementarse la complejidad de los contenidos en la medida en que el nivel de conocimientos o de habilidades sea más alto:

- Audición de pequeños fragmentos melódicos que previamente han sido elegidos o compuestos por el profesorado, a partir de criterios como: poca complejidad rítmica (evitando emplear comienzos anacrúsicos, síncopas y contratiempos); empleo de escalas pentáfonas sobre las notas naturales (sin los semitonos producidos por los intervalos mi-fa y si-do en do mayor o la menor); ámbito melódico de 8ª como máximo; estructura formal de ocho compases (4+4), terminando los cuatro primeros en semicadencia y el final en cadencia auténtica.
- Una vez escuchados los ejemplos, se procederá a experimentar y a describir las sugerencias emocionales que producen en el alumnado cuando se intenta, en una secuencia temporal, emplear los intervalos melódicos dados en todas las combinaciones posibles. En el caso de la relación de los conjuntos de sonidos que giren alrededor de uno de ellos de forma jerárquica como centro de atracción, se tendrán en cuenta las relaciones interválicas que impliquen la tercera mayor o menor que se genere ascendentemente.
- En un principio, la improvisación consistirá en el procedimiento de la variación entendida como recurso compositivo, dando la posibilidad de combinar los sonidos disponibles con ciertas limitaciones tales como el ámbito melódico y las cadencias expuestas en las audiciones. Estas variaciones pueden efectuarse a partir de la manipulación sobre las duraciones o las alturas que han sido previamente establecidas como plataforma idiomática.
- La improvisación melódica libre se efectuará posteriormente sin tener en cuenta los modelos presentados con anterioridad —empleando incluso las escalas diatónicas y cromáticas—, aunque siempre intentando dotar de sentido al discurso musical en relación con las emociones que se pretendan expresar.

#### 4.4 IMPROVISACIÓN ARMÓNICA

Debido a la dificultad anunciada por Willems (2002) en cuanto a las complejidades que presenta la armonía como elemento racional de la música, la improvisación armónica será contemplada, en esta propuesta, en dos contextos diferenciados por la forma en que se relacionan los sonidos cuando interactúan de forma simultánea y las connotaciones culturales que esas relaciones puedan contener. Debido al impacto emotivo que aún está presente en la escucha generalizada de la música tonal, y de los significados que puedan sugerir otros lenguajes propios de la música contemporánea, las actividades dirigidas a la improvisación armónica tendrán como principal objetivo la experimentación de las relaciones sonoras que se producen a través de los efectos psicológicos de la consonancia y la disonancia. En este caso, se atenderá más a estos efectos que a la organización tradicional académica que acompañan al término armonía.

- La aproximación al concepto armónico tonal se efectuará a partir de la improvisación sobre esquemas idiomáticos próximos a la comprensión del alumnado, empleando las principales combinaciones funcionales que ofrece el sistema tonal occidental. Como primer paso, y partiendo siempre de la escucha activa, se presentarán diferentes fórmulas armónicas empleadas tanto en la música académica como en la música popular, como, por ejemplo:
  - Tónica-Subdominante-Dominante-Tónica (modo mayor)
  - Tónica-Superdominante-Supertónica-Dominante (modo mayor)
  - Tónica-Subtónica-Superdominante-Dominante (modo menor)
  - Tónica-Superdominante-Subtónica-Tónica (modo menor)
- Las estructuras armónicas escuchadas podrán ser modificadas a partir de las posibilidades combinatorias que ofrecen, aunque es necesario tener en cuenta la dificultad que supondría realizarlas partiendo del concepto de tríada. En este caso se emplearán solamente las fundamentales de cada acorde

preferiblemente en los registros graves de los instrumentos o de las voces que participarán en las sesiones. La temporalidad de cada función armónica estará delimitada por patrones rítmicos extraídos de las actividades desarrolladas con anterioridad, por lo que el ritmo armónico dependería de las estructuras empleadas. Para ejemplificar esto, se podría emplear la secuencia armónica del blues tradicional, en el que participan los grados tonales articulados en una secuencia rítmica de doce compases.

- Por otra parte, en el ámbito de la música atonal, se explorará el efecto de las sonoridades que producen las consonancias y las disonancias. En este tipo de improvisación armónica podrían intervenir elementos extramusicales como podrían ser narraciones, estímulos visuales (vídeos, obras pictóricas, etc.). En este caso se trataría de improvisar contando con el contenido emocional que estos elementos puedan sugerir.

## 5. CONCLUSIONES

Como ya adelantamos en el apartado de los objetivos, estos se han planteado para ofrecer un punto de partida al profesorado, en donde la improvisación y la educación emocional fueran elemento vertebrador. Además, se han trabajado los dos objetivos específicos referidos, uno de ellos se vincula al estudio de las relaciones afectivas que están presentes en la improvisación musical. Esto se ha trabajado en los apartados del marco teórico y de la metodología, el primero con un enfoque más teórico y el segundo más práctico. Por último, se han diseñado actividades divididas en bloques lógicos de cara a la estructura que deben tener en el aula, comenzando por la audición y siguiendo por la improvisación desde distintos enfoques, la primera la improvisación rítmica, la segunda la melódica, y ya, finalmente, la improvisación armónica.

A partir de esta propuesta se hace necesaria una mayor indagación en este campo, pudiendo plantearse, por ejemplo, trabajos de la improvisación y emociones en instrumentos concretos, concretando y desarrollando propuestas para un curso entero.

## 6. REFERENCIAS

- Alonso, C. (2008). *Improvisación libre. La composición en movimiento. Dos Acordes.*
- Balsera, F. y Gallego, D. (2010) *Inteligencia emocional y enseñanza de la música.* Dinsic.
- Bernabé-Villodre, M. (2014). Aportaciones de la improvisación musical al proceso educativo intercultural. En C. J. Gómez Carrasco y A. Escarbajal Frutos. *Calidad e innovación en educación primaria* (pp. 477-489). Universidad de Murcia.  
<https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47961/107476.pdf?sequence=1>
- Darbon, N. (2011). La historia de la música. ¿Una pirámide de la complejidad? *Gazeta de Antropología* 27(1), 1-28. <http://hdl.handle.net/10481/15324>
- Diaz Abrahan, V. M., Shifres, F., y Justel, N. R. (2020). Music improvisation modulates emotional memory. *Psychology of Music*, 48(4), 465–479.  
<https://doi.org/10.1177/0305735618810793>
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes.* Graó.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Kairo.
- Guerrero, A. y Tizón, M. (2022) La enseñanza del lenguaje musical y las emociones: reflexiones para docentes. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal y A. Chao-Fernández (Eds.). *Innovación e investigación en conservatorios y escuelas de música* (pp. 21-32). Peter Lang.
- Höweler, C. (1004). *Enciclopedia de la música.* Noger.
- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *LEEME*, 14, 1-55.  
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751/9185>
- Juslin, P. N. (2019) *Musical emotions explained.* Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198753421.001.0001>
- Latham, A. (2009). *Diccionario enciclopédico de la música.* Fondo de Cultura Económica
- McPherson M.J., Lopez-Gonzalez M., Rankin S.K., Limb C.J. (2014). The Role of Emotion in Musical Improvisation: An Analysis of Structural Features. *PLOS ONE* 9(8): 105-144.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105144>
- Morgan, R. (1999). *La música del siglo XX.* Akal.

- Nettl, B. (2004). Un arte relegado por los eruditos. En B. Nettl y M. Russell (Eds.). En el transcurso de la interpretación. Estudios sobre el mundo de la improvisación musical (pp. 9-30). Akal.
- Peñalver, J. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Artseduca*, 4, 1-11. <http://hdl.handle.net/10234/87211>
- Pérez Eizaguirre, M. y Tizón, M. (2022) Percepción de los musicoterapeutas profesionales sobre el trabajo de las emociones en la musicoterapia de improvisación. *Artseduca*, 33, 140-149  
<https://doi.org/10.6035/artseduca.6895>
- Piston, W. (2008). *Armonía*. Span Pres.
- Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia (Volumen I)*. Herder
- Pons, P. (2001). *Jazz*. Celeste.
- Rosa-Napal, F. C. y Romero, I. (2021). Las células rítmicas como recurso para la comprensión intercultural de la música. *Sinfonía Virtual*, 41, 01-15.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8088482>
- Trainor, L. y Corrigall, K. (2010). Music acquisition and effects of musical experience. En M. Jones, R. Fay y A. Popper (Eds.). *Music Perception* (pp. 89-127). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6114-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6114-3_4)
- Willems, E. (2002). El valor humano de la educación musical. Paidós
- Wuytack, J. y Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 47, 43-55.

## EL LABORATORIO PEDALAB UGR: ANÁLISIS DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA EN EDUCACIÓN MUSICAL

---

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ  
*Universidad de Granada*

JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ  
*Universidad de Granada*

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

Para que la investigación en educación cumpla su fin último de mejorar las prácticas dentro de las escuelas es necesaria una implicación activa de los docentes. Se hace imprescindible reconocer una perspectiva compleja de la ontología de su labor, considerándola como una acción creativa, transformadora y basada en la investigación (Freire y Ramos, 1970; Giroux, 1988). Para Kincheloe (2003), la investigación es una dimensión inherente a la enseñanza con potencial para empoderar al profesorado y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Esta tesis, que está apoyada por numerosos estudios, ha sido centro de la crítica porque desafía la cultura de la investigación positivista tradicional. Desde esta perspectiva, al profesional de la educación se le ha considerado como el medio para aplicar políticas e implementar prácticas pedagógicas orientadas por los resultados de estas investigaciones. Investigaciones que, en la mayoría de las ocasiones, carecen de una conexión real con la práctica ya que son desarrolladas por agentes externos al contexto escolar y no siempre resultan relevantes o bien enfocadas, según la percepción de los propios docentes (Guerrero-Hernández y Fernández-Ugalde, 2020). Así que reconocer la función investigadora de

todo docente va a ser fundamental para vincular esta práctica con la investigación (Biesta, 2007).

Existe una larga tradición de procesos de investigación realizada por docentes a los que se les han reconocido sus beneficios potenciales y que han sido objeto de estudio. Dewey pone en valor la relación intrínseca entre la investigación y el proceso reflexivo sobre la práctica como elementos de transformación en educación (Raiker, 2020). Stenhouse (1981) defiende un modelo en que los docentes sean autónomos en tomar decisiones y donde la profesionalidad del docente debe desarrollarse mediante la participación en el estudio del desempeño profesional. Del mismo modo, Giroux (1988) y sus planteamientos del docente intelectual lo reconocen como agente transformador de la enseñanza que implica la unión compleja de acción y reflexión. Autores como Cochran-Smith y Lytle (1999) teorizaron sobre la indagación del docente e inspiraron iniciativas donde ponerlas en práctica, generando así todo un corpus de conocimiento sobre las dificultades de esta forma de investigar. Basándonos en estas perspectivas, se podría argumentar que el docente-investigador es el responsable de visibilizar el componente de investigación que existe de manera natural en la vida cotidiana del aula, y llevarlo a un nivel más avanzado a través de un proceso de sistematización. Esto implica organizar, interpretar y presentar la experiencia de manera efectiva y comunicativa (Freire y Ramos, 1970) y adquirir un compromiso con la reflexión pedagógica que proporciona la comprensión de la propia práctica y su impacto en el alumnado (Ulla et al., 2017).

A pesar de todas estas evidencias, las tensiones producidas por la valoración insuficiente del conocimiento surgido de la práctica y su subordinación al saber académico y a las políticas educativas nos pone en alerta sobre la necesidad de desarrollar investigaciones *con* y *desde* la escuela (Penuel et al., 2015; Pesti et al., 2018). Según Kincheloe (2003), el profesorado puede contribuir a la investigación de modos distintos a los investigadores externos pero tales potencialidades pasan con frecuencia inadvertidas. Así, la implicación constante de los docentes en el escenario educativo supera los límites de temporalidad de las observaciones acometidas por investigadores externos y además, el profesorado cuenta una comprensión más compleja y amplia del contexto, algo que

mejora la calidad y el rigor de los estudios. Además, los docentes habitualmente buscan comprender las actitudes y comportamientos de sus estudiantes y desarrollan un conocimiento único a través de un proceso de interacción interpersonal y de inmersión plena en el contexto (Schiera, 2014; Storm, 2016).

Sin embargo, es común que los profesores se muestren reacios a llevar a cabo investigación o a participar en proyectos promovidos por otros agentes o instituciones, incluso cuando tienen concepciones positivas sobre la investigación como una herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado. Esto puede deberse a la falta de habilidades de investigación, a las intensas cargas de trabajo y a la falta de apoyo (Cloonan, 2019; Schiera, 2014; Ulla et al., 2017). Además, si los docentes se limitasen a aplicar conocimientos construidos en otros lugares correrían el riesgo de desprofesionalizarse (Giroux, 2013).

La actual cultura de rendición de cuentas y estandarización enfocada a un rol técnico de la docencia que socava la reflexividad, la autonomía y la creatividad de la profesión nos interpela a cuestionarnos sobre la pertinencia de la investigación educativa sin un diálogo con los docentes (Biesta et al., 2019). En este escenario, la creación de comunidades de investigación que conecten a los diferentes actores educativos con el objetivo de comprender, transformar y producir conocimiento a partir de sus realidades puede constituir una potente herramienta para construir investigaciones capaces de impactar positivamente en la práctica real del aula.

Los métodos colaborativos, que hunden sus raíces en teorías críticas que cuestionan la investigación tradicional y promueven una mayor atención a las desigualdades, el poder y las tensiones sociales, están siendo impulsados como un enfoque disruptivo para promover la democracia, la justicia social y la inclusión (Vakil et al., 2016). Aunque estos métodos no son nuevos, actualmente se están poniendo en valor para desarrollar procesos de investigación que implican la consideración de la educación como un bien común.

Los proyectos que hibridan la investigación con la práctica entre universidades y escuelas son un ejemplo de este enfoque, en el que se busca colaborar a largo plazo entre docentes e investigadores para identificar

problemas y mejorar la teoría y la práctica educativa. Estos proyectos producen un impacto positivo en ambos contextos. Así, el personal universitario puede ofrecer conocimientos sobre investigación, formación y recursos para apoyar al profesorado en sus proyectos de investigación (McLaughlin y Black-Hawkins, 2007). Y a su vez, la colaboración entre la Universidad y la Escuela también permite usar la investigación como una herramienta para contribuir al desarrollo y validación del conocimiento disciplinar.

Esta modalidad de investigación permite involucrar al profesorado en todas las fases del proceso, que van desde la reflexión sobre la práctica hasta la descripción, el análisis y la acción (Gray y Campbell-Evans, 2002), reconociéndolos como iguales en el equipo. Es preciso, por tanto, una estructura que rompa con las relaciones jerárquicas entre investigadores y docentes, en la que los últimos dejen de ser meros receptores para convertirse en investigadores de pleno derecho que dialogan con los investigadores externos con el objetivo de crear nuevos conocimientos (Freire, 1970).

Formar alianzas de investigación y práctica entre la Universidad y la Escuela puede ser desafiante debido a las diferencias culturales y políticas en el trabajo de ambas instituciones. Algunas de estas diferencias incluyen cómo abordan y discuten problemas y soluciones, y cómo manejan el ritmo y la responsabilidad del trabajo. Para superar estas dificultades, Paulo Freire (1970) propone que se promueva el diálogo y el respeto mutuo teniendo en cuenta las percepciones de los docentes y creando las condiciones adecuadas, incluyendo la confianza, la motivación, los recursos y el tiempo dedicado al contexto situacional.

El desarrollo de proyectos de investigación colaborativa entre docentes y profesorado universitario implica el reconocimiento de los diferentes orígenes e identidades profesionales y la resignificación de conceptos como participación, acción e investigación (Santos, 2016). Sin embargo, estos proyectos también presentan desafíos en términos de articulación, reconocimiento de límites y definición de roles (Penuel et al., 2015). Los docentes en servicio a menudo son vistos como proveedores de información o como receptores y traductores de los hallazgos de la investigación a la práctica (Christianakis, 2010; Kincheloe, 2003). Esta visión

limitante se supera con una investigación colaborativa que abre espacios de reflexión y colaboración, porque promueve una actitud positiva hacia la investigación y estimula estudios generadores de beneficios concretos para la práctica (Cloonan, 2019; James y Augustin, 2018). Además, es preciso construir estrategias para que el profesorado pueda continuar desarrollando estas prácticas una vez finalizadas las colaboraciones, alcanzando así una emancipación real (Biesta, 2010).

Así pues, con el propósito de minimizar la distancia existente entre la Universidad y la Escuela y proporcionar un modelo de investigación de carácter democrático, contextualizado y participativo capaz de integrar la investigación con la práctica docente, emergió el Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR (Universidad de Granada)<sup>1</sup>, en torno al que reflexionaremos en el presente texto.

## 2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo ha sido documentar y analizar el proceso de investigación colaborativa desarrollada en el Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR atendiendo a las voces de sus participantes. Los objetivos específicos de la investigación han sido los siguientes:

1. Describir los elementos que caracterizan un proyecto de investigación colaborativa.
2. Identificar las fortalezas y debilidades de la investigación colaborativa desarrollada en el Laboratorio.

## 3. METODOLOGÍA

Hemos llevado a cabo una evaluación comprensiva mediante estudio de caso ya que nuestra intención es “conocer mejor y ayudar a la práctica profesional, partiendo de la propia experiencia y de los conocimientos de las personas participantes” (Stake, 2006, p.344). En este tipo de

---

<sup>1</sup> Toda la actividad desarrollada por el Laboratorio se puede consultar en su página web: <https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr> y su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCITkX6JLq-Usk4xhJEV13JA>.

enfoque el proceso de investigación pone el foco en los intereses y preocupaciones de los agentes implicados, permitiéndonos una comprensión profunda de lo acontecido partiendo de una experiencia concreta y situada. De este modo, la investigación se centra en el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR y en la investigación colaborativa desarrollada en el mismo, que describimos a continuación.

### 3.1. DESCRIPCIÓN DEL CASO

El Laboratorio PedaLAB UGR inicia su andadura en enero de 2021 con el propósito de minimizar la brecha existente entre la Escuela y la Universidad, a través de un espacio de encuentro entre personas expertas en investigación y en la práctica pedagógica. La creación y desarrollo de este Laboratorio ha contado con la financiación del Programa Operativo FEDER 2014-2020 de la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía a través del Proyecto (B-SEJ-374-UGR18).

La fase inicial de la actividad del laboratorio se acometió en el primer trimestre del año 2021 y consistió en una convocatoria a través de distintas redes para generar un encuentro virtual donde docentes de educación formal y no formal, pertenecientes a diferentes etapas y áreas, abordaron algunos de los desafíos y necesidades de sus contextos de trabajo. En ese “cibercafé”, que se planteó como un encuentro informal para de charla distendida, se dialogó sobre la importancia de la investigación como proceso para la mejora de la práctica docente, el arte como mediación educativa y la necesidad de generar redes de intercambio. Estos temas se configuraron como los ejes esenciales para la puesta en marcha y desarrollo posterior del laboratorio.

A partir de los centros de interés que emergieron se articularon dos tipologías distintas de actividades, a saber: a) seminarios de experiencias donde los docentes comunicaban las prácticas que estaban desarrollando en sus centros que juzgaban de especial interés, y que sirvieron para generar esa red de intercambio que demandaban; y b) conferencias y tertulias con personas expertas que permitían atender a las necesidades o deseos específicos de formación advertidos por el profesorado.

Fue precisamente en uno de esos seminarios donde surgió la idea de poner en marcha un proceso de investigación sobre las implicaciones educativas del uso de las tertulias dialógicas a partir de las preferencias musicales del alumnado de tercer ciclo de educación primaria y secundaria. La evaluación del desarrollo de esta investigación ha sido objeto de análisis del presente estudio.

### 3.2. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

La evaluación comprensiva se ha llevado a cabo a través de un enfoque de estudio de caso donde la principal herramienta de recogida de información ha sido el grupo focal. Así pues, se han realizado cuatro grupos focales, ubicados al inicio y al final de cada uno de los cursos académicos en los que se ha desarrollado la actividad del laboratorio (2020/2021 y 2021/2022). En la tabla I se describe la composición de dichos grupos.

**TABLA I.** *Composición grupos focales*

Grupo focal	N.º participantes	Etapas educativas	Especialidad
1 y 2	9	Ed. Primaria (n=4) Ed. Secundaria (n=3) Ed. Superior (n=2)	Ed. Musical
3 y 4	14	Ed. Primaria (n=6) Ed. Secundaria (n=5) Ed. Superior (n=3)	Ed. Musical

Además, se han analizado las grabaciones de las sesiones de trabajo del grupo destinadas específicamente a la investigación sobre preferencias musicales. Para el análisis de contenido de los datos recogidos se ha utilizado el software cualitativo Nvivo.

## 4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los hallazgos principales de la investigación que dan respuesta a los objetivos organizados en los siguientes epígrafes: 4.1. Elementos que caracterizan la investigación colaborativa; 4.2 Debilidades y fortalezas identificadas en el desarrollo del proyecto.

#### 4.1. ELEMENTOS QUE CARACTERIZAN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Una de las características fundamentales de este tipo de investigaciones es que la temática del estudio no es impuesta por investigadores externos, sino que surge de las necesidades del contexto. De este modo, la investigación llevada a cabo en el Laboratorio surgió del interés que suscitó una actividad con tertulias dialógicas musicales desarrollada por uno de los docentes participantes. Esta iniciativa se conectó con otras prácticas que ya estaban realizando otros docentes del PedaLAB en relación con la incorporación de las preferencias musicales en el aula de música. Así que el punto de partida de la investigación surgió de la necesidad de entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vinculaban a estas actividades. A partir de ahí se concretó el objetivo del estudio y las preguntas de investigación.

El siguiente paso fue la elección del enfoque metodológico. En este sentido, parte del profesorado participante tenía una mirada a la investigación que se reducía al paradigma cuantitativo, pues algunos docentes habían participado en estudios realizados a través de cuestionarios. Sin embargo, en esta ocasión se optó por un paradigma interpretativo a través de estudio de casos que permitiera una comprensión profunda de la experiencia del aula para después proceder a revisar las propuestas, algo que permitiría, previsiblemente, incluir mejoras en el futuro.

Otro momento importante del desarrollo de la investigación fue la construcción de un marco interpretativo común. Para llevar a cabo este proceso fue necesario, por una parte, una toma de conciencia sobre los marcos de referencia individuales que estaban relacionados con las concepciones sobre la educación y que además, se vinculaban a la propia identidad docente. Por otro lado, el saber disciplinar de la temática del estudio fue construyéndose a partir de la lectura de bibliografía especializada que era seleccionada, estudiada y discutida en el grupo.

Así pues, en este proceso se puso en juego una ecología de saberes que integra lo disciplinar, lo práctico y lo experiencial realizándose una transición entre una identidad individual y otra compartida a través de la creación de un marco de referencia común. Un marco que es construido

desde la horizontalidad y que sirve como punto de partida para analizar la realidad del aula.

Para el diseño de las herramientas de recogida de la información fue muy importante tener en cuenta las circunstancias particulares de cada contexto, pues no todos los docentes tenían los mismos recursos materiales y temporales. Por este motivo, aunque se diseñó una estructura similar para la implementación de la tertulia dialógica, su desarrollo se adaptó a cada contexto. Todo el proceso fue documentado por los docentes a través de un cuaderno de campo en el que se incluían las observaciones de las sesiones, así como las reflexiones individuales sobre las mismas.

Cada investigador realizó la transcripción de lo sucedido en las tertulias y analizó de manera inductiva la información que ahí se recogía. En una sesión de puesta en común se identificaron categorías de análisis que coincidían y otras que eran representativas de cada uno de los casos. A partir del diálogo compartido se construyó un sistema de categorías común que sirvió para un segundo análisis de los datos obtenidos. Este proceso de análisis fue uno de los más laboriosos pues ha supuesto una actividad individual y numerosos encuentros de debate para validar el sistema de categorías común.

El momento de escritura de resultados y transferencia ha sido el que no ha llegado completarse de una manera sistemática, aunque sí se elaboró una comunicación conjunta para un congreso internacional. Toda la información recogida también ha constituido la base para la elaboración de un proyecto de investigación más ambicioso que se presentó a una convocatoria de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Otro aspecto que ha caracterizado esta investigación ha sido la revisión periódica del trabajo, siempre teniendo en cuenta los objetivos propuestos, los plazos y las circunstancias individuales de cada uno de los participantes. Esta tarea ha sido llevada a cabo por la coordinadora del proyecto, que en todo momento ha intentado generar un clima de participación y colaboración ejerciendo un liderazgo distribuido en la toma de decisiones.

## 4.2. DEBILIDADES Y FORTALEZAS IDENTIFICADAS EN EL DESARROLLO EL PROYECTO

La falta de tiempo es uno de los obstáculos más comunes expresado por los docentes para comprometerse con una investigación a largo plazo. En este sentido, participar en una investigación supone al profesional en activo aumentar la carga de trabajo, ya que la institución educativa no le reconoce la labor investigadora. Esto tiene un impacto negativo en la motivación y la constancia, algo que puede dificultar el desarrollo de proyectos de investigación colaborativa. Los beneficios para la profesionalización y el empoderamiento docente que alberga la investigación deben ir acompañados por unas políticas educativas que fomenten y reconozcan esta actividad, algo contribuye a la mejora de la educación.

“Tenemos un grupo estable comprometido con lo que hacemos en el laboratorio, pero algunas personas abandonaron, porque tenemos reuniones quincenales y tareas que hacer de una reunión a otra. En definitiva, esto supone tiempo y entiendo que cada uno tenemos nuestras circunstancias. A mí, personalmente, me compensa saber que estoy dedicando tiempo a algo que va a repercutir positivamente en mis clases, aunque ayudaría si tuviéramos algún tipo de certificación o si contara para conseguir sexenios (...) Para realizar estas tareas, tenemos que ser constantes y minuciosos en la recogida de datos. Todo debe de estar preparado, organizado y posteriormente documentado, para ir completando y modificando en base a nuestras experiencias reales de aula, además de leer, escribir y pensar. Todo esto necesita tiempo”<sup>2</sup>.

Hemos podido comprobar la existencia de un déficit de cultura de la investigación en los centros educativos, algo que genera resistencias por parte del claustro y de las familias. Así pues, existe una visión generalizada de que la investigación está alejada de la práctica, una visión motivada, entre otras razones, porque tradicionalmente se ha sacado provecho de la escuela para extraer datos sin una previa negociación y posterior devolución de resultados. De este modo, no se ha tenido en cuenta a quienes han aportado los datos, considerando al docente como simple portero a los escenarios de investigación y/o simple ejecutor de prácticas pedagógicas guiadas por los resultados de investigación. A esta

---

<sup>2</sup> Los resultados de la investigación están avalados por fragmentos narrativos que pertenecen a los grupos focales realizados.

circunstancia se le une la escasa formación en investigación del profesorado. Se justifica así la falta de comprensión o interés del docente y del resto de agentes educativos, por cómo se construye el conocimiento en su área de trabajo, más allá del ensayo-error.

“Al principio me encontré con negativas para llevar a cabo la investigación en mi aula, pero como tenía argumentos para justificar lo que iba a hacer con un marco teórico y con el propio currículo oficial al final encontré apoyos del claustro. Sin embargo, encontré resistencias en algunas familias que no entendían por qué en la escuela hablábamos de las músicas que escuchan los alumnos y alumnas. Esta familia quedó en el anonimato y no pude justificar ante ella el porqué estábamos haciendo estas tertulias”.

La creación de un espacio ético que permita comunicar las implicaciones educativas que para la comunidad puede tener la participación en investigaciones de este tipo se erige como uno de los retos para tener en cuenta para superar estas dificultades.

La participación en proyectos de investigación colaborativa ha demostrado ser beneficiosa para el desarrollo profesional de los docentes, pues ha permitido una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje al introducir de manera sistemática la observación, la recolección de información y la reflexión. La investigación les proporciona una nueva manera de entender su función como docentes y valorar la labor que realizan, lo que les permite identificar sus fortalezas y necesidades de mejora. Incluir la investigación en el aula también permite diseñar actividades mediante procesos informados que provienen de la reflexión basada en el diálogo entre teoría y práctica. De esta forma, el compromiso por una práctica informada, revisada y evaluada ha ayudado a transformar significativamente la práctica diaria en las aulas.

“El laboratorio me ha dado la oportunidad de reflexionar de una manera sistemática y fundamentada sobre mi labor docente. En lugar de tener la sensación de que los logros que he ido teniendo a lo largo de estos cursos, venían de golpes de suerte o de tener “sentido común”, la investigación me está dando la oportunidad de tomar consciencia de que he seguido un hilo conductor que ha motivado mis elecciones formativas”

Por otra parte, el trabajo colaborativo en investigación amplía la mirada sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva interdisciplinar. Es un modelo que promueve el diálogo y el debate entre profesionales de

diferentes disciplinas, donde cada participante aporta sus apreciaciones y experiencias. Al trabajar de manera colaborativa e intercambiar saberes, se buscan soluciones diversas a un problema, generando aprendizajes que no serían posibles desde una sola perspectiva y de los que se benefician docentes e investigadores por igual.

“Cuando comparto algunos de los problemas que he encontrado en mi centro realizamos un proceso de reflexión grupal. Cada compañero y compañera da su opinión si les apetece y, de todas sus aportaciones, yo recojo y aplico la que creo que es más adecuada a mi contexto de trabajo”.

Otro de los aspectos que hemos podido observar es que el compromiso y la implicación en el proceso son fundamentales para mantener la colaboración en el tiempo y para lograr una transformación significativa en la práctica educativa. La cultura de participación generada en PedaLAB UGR está basada en una actitud responsable, comprometida, respetuosa, activa y crítica de todos los componentes, en el reconocimiento de todas las voces evitando un modelo jerárquico y en el diálogo horizontal y la inclusión de estrategias democráticas para la toma de decisiones. Esta manera de funcionar ha sido clave para lograr un grupo cohesionado y estable.

“En la primera sesión nos preguntaron sobre nuestras preocupaciones y lo que esperábamos del laboratorio. En las siguientes sesiones comenzamos a trabajar sobre esas preocupaciones que habíamos expresado. A partir de ahí pude comprobar que se me tenía en cuenta en la toma de decisiones y que podía proponer actividades al grupo que eran de mi interés. Creo que la coordinadora hace una buena labor para que cada participante sienta el grupo como propio y su liderazgo se caracteriza por cohesionar al grupo y todos los perfiles que estamos en él”.

Uno de los beneficios que han expresado varios participantes es que se han generado redes de intercambio y acompañamiento profesional a partir del diálogo, debate y reflexión en torno a la práctica educativa. Estas redes permiten a los docentes compartir sus experiencias, conocimientos y prácticas, lo que puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y a promover el desarrollo profesional continuo. Asimismo, el acompañamiento profesional constituye un componente importante de la investigación colaborativa, pues proporciona apoyo y orientación durante el proceso de investigación y en la implementación de los hallazgos en la práctica.

“El profesorado de educación artística estamos muy solos en nuestros centros, el departamento suele ser unipersonal y no tenemos oportunidad de trabajar con compañeras o compañeros de nuestra misma área. En el laboratorio encontré otros docentes con mis mismas necesidades y problemas. Este acompañamiento fue fundamental para los retos que supuso la docencia con el Covid. (...) Como teníamos los mismos intereses nos involucramos en una investigación piloto sobre las preferencias musicales de nuestro alumnado. Fue un proceso con el que no estábamos familiarizados, pero los investigadores universitarios del grupo nos dieron formación y estrategias para recoger lo que hacíamos en las aulas. También fomentaban la reflexión conjunta sobre las experiencias que habíamos recogido y que compartíamos con el grupo y nos aportaban textos y autores que fundamentaban de manera teórica nuestras decisiones”.

Asimismo, la experiencia muestra que el modelo de investigación colaborativa implementado en el laboratorio se presenta eficaz para transferir el conocimiento generado. El lenguaje académico tuvo un proceso sistemático de adaptación para que fuese más concreto y se idearon maneras creativas de transferir los resultados de la investigación. Los docentes fueron agentes fundamentales y su labor supuso una acción socio comunitaria al aplicarlo en sus propios centros e involucrar a otros profesionales.

“Las tertulias sobre las preferencias musicales del alumnado despertaron el interés de varios compañeros y compañeras de mi centro. Me decían que era valiente por nuestra parte tratar de una manera crítica los temas más controvertidos que aparecían en las canciones, pero yo me sentía seguro porque era un proceso que realizábamos desde el grupo de investigación. Conseguí que otros profesores se interesaran y participaron en nuestras tertulias. (...) Algunas compañeras del grupo de investigación han participado en congresos, pero mi granito de arena para explicar nuestra investigación ha sido explicarlo en mi claustro de profesores y aplicarlo en mi centro”.

## 5. DISCUSIÓN

Este trabajo parte de una preocupación por la división estructural entre la investigación y la práctica educativa que advierten Burkhardt y Schoenfeld (2003). Esta división ha provocado que las tendencias actuales en investigación educativa traten de integrar a expertos en investigación con profesionales que llevan a cabo procesos prácticos en la educación. No obstante, es preciso considerar que la investigación es una

actividad intrínseca a la propia enseñanza y que para los docentes documentar y sistematizar sus prácticas educativas y ejercer una actividad intelectual y reflexiva en torno a ellas debiera ser algo cotidiano, en lugar de asumir propósitos de eficiencia institucional e implementación de resultados de investigaciones externas (Guerrero-Hernández y Fernández-Ugalde, 2020). En esa lucha por vindicar una mayor soberanía intelectual del profesorado y por buscar un puente que reduzca la brecha existente entre los procesos más estructurados de indagación académica y los más orgánicos que se dan en la cotidianeidad del aula, surge el grupo de investigación colaborativa PedaLAB UGR.

Por otro lado, este laboratorio constituye un ejemplo de investigación colaborativa con potencial para transformar la concepción sobre la docencia como una actividad solitaria e individual a una consideración de la misma como un trabajo conjunto, orientado por una racionalidad e inteligencia colectiva capaz de estimular procesos de colaboración y solidaridad (Sancho-Gil et al., 2020). De esta forma, el docente pasa de ser un “lobo estepario” para adoptar la forma metafórica de un “estornino que dibuja nuevas formas” (Ocaña-Fernández, 2020), ese pájaro que para sobrevivir en un entorno hostil opta por cooperar en comunidad, ejerciendo un liderazgo distribuido y equitativo, algo que en nuestro caso se manifiesta en la conexión y colaboración entre el profesorado y la creación compartida de conocimiento.

Por su parte, Ruthven (2005) plantea que, a menudo, se considera que cuando el profesorado lleva a cabo investigación sobre su propia práctica, lo hace con el fin de mejorar su forma de trabajar, pero no está realizando una contribución significativa a la investigación en el campo de la educación. En contraposición, Hargreaves (1999) argumenta que las escuelas son el lugar idóneo para llevar a cabo investigación sobre la enseñanza, en lugar de la universidad, considerada tradicionalmente como el principal espacio para la producción de conocimiento. En nuestro caso, defendemos un modelo híbrido que combine ambas perspectivas, donde los objetivos de investigación surjan de la propia práctica y de la participación colaborativa y horizontal entre profesionales de ambos contextos.

En este sistema de comunidad se multiplican los beneficios, a los docentes les aporta acompañamiento y formación en investigación, validación de su trabajo y aumento de autoestima. Así pues, se trata de empoderar al docente desde una mejora de su profesionalización sistematizando los procesos de investigación que realiza de manera cotidiana en el aula. En el caso de los investigadores universitarios, el beneficio reside en hacer una investigación conectada con la escuela y desarrollar procesos reales de transferencia, a la vez que contribuye a la mejora de su propia docencia como formadores de futuros docentes. Este vínculo con la escuela les permite hablar en sus clases de situaciones reales y mitigar el síndrome del impostor que se produce cuando el conocimiento teórico da la espalda al práctico.

La diversidad de experiencias individuales y la existencia de desacuerdos en el seno de un grupo heterogéneo, de naturaleza internivelar y multidisciplinar, crean un entorno de debate propicio para la construcción de ideas (Bennett y Gadlin, 2012). Este cruce de subjetividades implica la emergencia de disensos y negociaciones necesarias, al tiempo que enriquece las miradas y acciones comunitarias. En este sentido, los modelos de investigación colaborativa, como el analizado en este capítulo, suponen una investigación cualitativa genuina y una visión amplia del grupo, que de otra manera se perdería si se impusiera la mirada única y criterios propios de un único investigador (Corona y Gutiérrez, 2019; Delgado-Algarra, 2015; Smith, 1999).

Por otro lado, la cohesión de grupo contribuye a la superación de obstáculos logísticos y psicológicos que se han presentado durante el proceso de investigación (Hafernik et al., 1997), como la carencia de una cultura de investigación que genera cierto rechazo en algunos agentes de la comunidad educativa, tal y como se ha señalado anteriormente.

Así, la interacción responsable, comprometida y crítica entre los participantes promueve vínculos de confianza mutua que favorecen el logro de objetivos y el desarrollo de un proceso de investigación gradual y flexible. Este compromiso de los docentes e investigadores se ha ido generando de manera progresiva gracias a las sesiones de trabajo donde prima lo dialógico y lo democrático (Hernández-Rivero et al., 2020). De esta forma, el laboratorio PedaLAB UGR proporciona espacios de

equidad, de tutorización y modelos de conducta entre las personas más experimentadas y las más nóveles (Burroughs, 2017).

Es importante señalar que en este caso la tecnología ha facilitado estos procesos colegiados y las relaciones profesionales (Renner, 2017), ya que ha permitido desarrollar la actividad en momentos en que la movilidad y la reunión de personas estaba limitada por las circunstancias sobrevenidas con la pandemia. Cuando desaparecieron estas limitaciones se decidió mantener la actividad virtual del laboratorio para facilitar la continuidad en la participación del profesorado procedente de distintas localizaciones geográficas. No obstante, con la intención de reforzar los vínculos entre los miembros del grupo también se han celebrado varios encuentros presenciales.

Para los docentes participantes en el laboratorio PedaLAB UGR, su implicación en el grupo de investigación colaborativa les ha permitido afianzar sus procesos de formación en investigación. También les ha dado la oportunidad de solicitar exitosamente un proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y recibir un reconocimiento institucional de su labor investigadora. Asimismo, en PedaLAB UGR han tenido ocasión de asumir roles de creación, gestión, publicación y difusión conjunta de sus acciones (Jamali et al., 2014) a través de diversas vías, como son una página web que documenta el trabajo del grupo y una comunicación en un congreso. Sin embargo, la actividad de difusión del saber docente generado en el marco del PedaLAB UGR más ambiciosa hasta el momento ha sido la escritura del libro compilado “El laboratorio pedagógico: un espacio de investigación y transformación educativa”, actualmente a punto de ser publicada en una editorial de prestigio especializada en educación.

En sus investigaciones, Denner et al. (2019) exploraron las luchas internas de algunas asociaciones para gestionar el poder que ejercen los investigadores en la organización que, a menudo de manera involuntaria, se producen para satisfacer sus propios intereses. Estos autores observaron que incluso los investigadores bienintencionados pueden reproducir relaciones institucionales desiguales a través de ideologías y teorías que perpetúan las estructuras jerárquicas de la investigación. En el caso de PedaLAB se ha tratado de mantener una constante tensión reflexiva que

permitiese detectar y corregir posibles inercias conducentes a reproducir relaciones de poder. Así, se ha prestado especial atención a los intereses individuales y grupales para conseguir la mayor horizontalidad posible.

Asimismo, desde la coordinación se ha cuidado el hecho de que el liderazgo institucional favoreciese la pertenencia de los investigadores a la academia y a la comunidad investigadora. El rol de liderazgo distribuido se ha gestionado para promover el compromiso y la cohesión entre los distintos agentes del grupo, esa “bandada de estorninos”. Además, se ha prestado especial atención a que todas las personas participantes adquiriesen capacidades investigadoras, algo que se ha tratado de garantizar a través de un involucramiento activo de las mismas en los procesos de toma de decisiones a lo largo de todas las fases del proceso. De esta manera se contribuyó a una asimilación compartida de conceptos clave, a un progreso personal dentro de la investigación y a la consecución de los propósitos colectivos (Johnston et al., 2020).

La autopercepción de los miembros del grupo es un elemento clave en la efectividad de la investigación. Esta percepción puede estar influenciada por valores, actitudes y características sociodemográficas individuales y puede afectar al éxito o fracaso de un proyecto de investigación colaborativa o participativa (Resnick y Kazemi, 2019). En el caso analizado se trabaja esta toma de conciencia de los propios marcos de referencia desde los que actuamos y miramos la realidad, primero, desde una manera individual y después en el contexto del grupo. Así pues, es importante comprender las perspectivas de cada miembro para generar un espacio de interpretación compartido (Creswell y Poth, 2018).

Durante años se ha tratado de mejorar el rendimiento escolar a través de medidas de fiscalización de las prácticas docentes y formación didáctica. Esto fomenta una estandarización de la profesión docente que convierte al profesorado en “alquimistas” que aplican “recetas”. Sin embargo, la puesta en marcha de espacios colaborativos como el analizado, además de aportar evidencias de mejora del rendimiento y de la calidad de la enseñanza, pueden conducir a una revisión crítica sobre la práctica pedagógica. De esta forma, de acuerdo con Kemmis et al. (2014), estos escenarios “cambian a los individuos, por un lado, y por otro la cultura de los grupos, instituciones y sociedades a las que pertenecen” (p. 46).

## 6. CONCLUSIONES

La participación en procesos de investigación colaborativa ha permitido hacer visible su capacidad transformadora en la comunidad educativa, no solo para el alumnado, que se beneficia de las mejoras que se introducen en la práctica, sino también para los docentes, que confieren mayor valor a su profesión y tienen ocasión de repensar su día a día en las aulas a través de la interacción con otros profesores.

Investigar *con* y *desde* las aulas permite llevar a cabo estudios honestos y comprometidos con las necesidades del contexto y no con las de los investigadores externos. De esta manera, todos los participantes se implican en todas las fases de la investigación, generándose un espacio de diálogo horizontal a través de la creación de una red de intercambio real y de acompañamiento profesional. Se promueve así el análisis, la reflexión y la acción sobre la realidad educativa a partir de evidencias científicas. La investigación y la práctica convergen en un proceso colectivo de creación de conocimiento que lleva implícita una acción socio-comunitaria. Conocimiento que es bien común y esencial no reductible a las lógicas de producción y mercantilización neoliberales, que genera una relación de interdependencia entre Escuela y Universidad y que fomenta la interacción de los saberes denominados “expertos” con aquellos que aún se encuentran en los márgenes y las periferias.

La investigación colaborativa supone un cambio significativo en las maneras de entender los procesos científicos en educación, que parte de la necesidad de encontrar respuestas a un problema o de aportar evidencias de aquello que está transformando la realidad. Observamos como cuando la investigación se hace *con* y *desde* la escuela, ese modelo artificial e impuesto desde la institución se va transformando en algo mucho más natural y orgánico que imbuye de sentido a la tarea investigadora al permitirle cumplir su función originaria: contribuir a mejorar la sociedad.

Para finalizar, creemos que hace falta un proceso de democratización del concepto de investigación para hacernos preguntas de manera conjunta y reflexionar sobre una realidad que cada día se torna más compleja. Este es, sin duda, un camino que Escuela y Universidad deben recorrer juntas.

## 7. REFERENCIAS

- Bennett, L. M., y Gadlin, H. (2012). Collaboration and Team Science: From Theory to Practice. *Journal of Investigative Medicine*, 60(5), 768-775. <https://doi.org/10.2310/JIM.0b013e318250871d>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancie` re. *Educational Theory*, 60(1), 39-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E., y Aldridge, D. (2019). Why educational research should not just solve problems, but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Burkhardt, H., y Schoenfeld, A. H. (2003). Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Burroughs, J. M. (2017). No Uniform Culture: Patterns of Collaborative Research in the Humanities. *Portal: Libraries and the Academy*, 17(3), 507-527. <https://doi.org/10.1353/pla.2017.0032>
- Christianakis, M. (2010). *Collaborative research and teacher education*. 19(2), 109-125.
- Cloonan, A. (2019). Collaborative teacher research: Integrating professional learning and university study. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0290-y>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Corona, A., y Gutiérrez, V. (2019). Hacia la Inclusión Social desde la IAP. Una experiencia en Andalucía. *EMPIRIA Revista de metodología de ciencias sociales*, 44, 79-107. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25353>
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 1-11.

- Denner, J., Bean, S., Campe, S., Martínez, J., y Torres, D. (2019). Negotiating Trust, Power, and Culture in a Research–Practice Partnership. *AERA Open*, 5(2), 233285841985863. <https://doi.org/10.1177/2332858419858635>
- Freire, P., y Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism’s War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Gray, J., y Campbell-Evans, G. (2002). Beginning Teachers as Teacher-Researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1). <https://doi.org/10.14221/ajte.2002v27n1.4>
- Guerrero-Hernández, G. R., y Fernández-Ugalde, R. A. (2020). Teachers as researchers: Reflecting on the Challenges of Research-Practice Partnerships between School and University in Chile. *London Review of Education*, 18(3), 423-438.
- Hafernik, J. J., Messerschmitt, D. S., y Vandrick, S. (1997). Research news and Comment: Collaborative Research: Why and How? *Educational Researcher*, 26(9), 31-35. <https://doi.org/10.3102/0013189X026009031>
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00107>
- Hernández-Rivero, V. M., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., y Basilotta, V. (2020). La investigación participativa y colaborativa. En *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.

- Jamali, H., Russell, B., Nicholas, D., y Watkinson, A. (2014). Do online communities support research collaboration? *Aslib Journal of Information Management*, 66(6), 603-622. <https://doi.org/10.1108/AJIM-08-2013-0072>
- James, F., y Augustin, D. S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: Potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Johnston, E., Burleigh, C., y Wilson, A. (2020). Interdisciplinary Collaborative Research for Professional Academic Development in Higher Education. *Higher Learning Research Communications*, 10(1), 62-77.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as Researchers Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Routledge.
- McLaughlin, C., y Black-Hawkins, K. (2007). School–university partnerships for educational research—Distinctions, dilemmas and challenges. *The Curriculum Journal*, 18(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/09585170701589967>
- Ocaña-Fernández, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.
- Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., y Farrell, C. (2015). Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2), 182-197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>
- Pesti, C., Györi, J. G., y Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the issue of Teachers as Researchers? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>
- Raiker, A. (2020). Praxis, pedagogy and teachers' professionalism in England. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 10(3), 11-30. <https://doi.org/10.26529/CEPSJ.874>
- Renner, J. (2017). Engaging TBR faculty in online research communities and emerging technologies. *Journal of Learning in Higher Education*, 13(1), 33-44.

- Resnick, A. F., y Kazemi, E. (2019). Decomposition of Practice as an Activity for Research-Practice Partnerships. *AERA Open*, 5(3), 233285841986227. <https://doi.org/10.1177/2332858419862273>
- Ruthven, K. (2005). Improving the development and warranting of good practice in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 35(3), 407-426. <https://doi.org/10.1080/03057640500319081>
- Sancho-Gil, J. M., Hernández-Hernández, F., Montero-Mesa, L., De Pablos Pons, J., Rivas-Flores, J. I. R., y Ocaña-Fernández, A. (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Santos, D. (2016). Re-signifying participatory action research (PAR) in higher education: What does ‘P’ stand for in PAR? *Educational Action Research*, 24(4), 635-646. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1103658>
- Schiera, A. J. (2014). Practitioner research as “praxidents” waiting to happen. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), 107-121.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books ; University of Otago Press ; Distributed in the USA exclusively by St. Martin’s Press.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114. <https://doi.org/10.1080/00071005.1981.9973589>
- Storm, S. (2016). Teacher-Researcher-Leaders: Intellectuals for Social Justice. *Schools*, 13(1), 57-75. <https://doi.org/10.1086/685803>
- Ulla, M., Barrera, K., y Acompañado, M. (2017). Philippine Classroom Teachers as Researchers: Teachers’ Perceptions, Motivations, and Challenges. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 52-64. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.4>
- Vakil, S., McKinney de Royston, M., Suad-Nasir, N., y Kirshner, B. (2016). Rethinking Race and Power in Design-Based Research: Reflections from the Field. *Cognition and Instruction*, 34(3), 194-209. <https://doi.org/10.1080/07370008.2016.1169817>

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA CON ALUMNADO QUE PRESENTA DEFICIENCIAS AUDITIVAS, EN LA UNIVERSIDAD

---

JUAN-RAFAEL MUÑOZ-MUÑOZ  
*Universidad de Almería*

JAVIER GONZÁLEZ-MARTÍN  
*Universidad de Almería*

MACARENA CASTELLARY LÓPEZ  
*Universidad de Almería*

## 1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la presencia del alumnado con discapacidad en la Universidad ha sido una constante desde finales de los años noventa en numerosos países (Hadjikakou y Hartas, 2008; Konur, 2006). No obstante, en la actualidad los datos respecto al número de matriculaciones de este alumnado en nuestro país están, porcentualmente, muy alejados del 5,9 % de la población con discapacidad en España, que se refleja en el Informe Olivenza de 2017 (Discapacidad, 2017). La accesibilidad de estas personas, como destacan Moriña y Perera (2015), debía superar mucho más que las barreras arquitectónicas y debe centrarse en aspectos curriculares y didácticos de sus aprendizajes.

Paralelamente, los cambios que se han producido en los Planes de Estudios de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Actividad Física y del Deporte en nuestra Universidad hacen necesario definir nuevos planteamientos didácticos, que permitan afrontar el tratamiento didáctico y organizativo de las asignaturas de Música que forman parte de estos Planes pensando en el alumnado universitario con Necesidades Educativas Especiales. Por esa razón,

entendemos que es fundamental la coordinación de las iniciativas del profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Musical en la búsqueda de estrategias, recursos y materiales que ofrezcan nuevas posibilidades didácticas en estas asignaturas, así como nuevos enfoques metodológicos que tengan en cuenta la presencia en nuestras aulas de alumnado con NEE. Creemos que la selección, y en su caso, la elaboración de materiales a partir de contextos de trabajo musicales y extra musicales es fundamental para atender sus necesidades en los procesos de aprendizaje. Concretamente, se centrará la atención en el alumnado con deficiencias auditivas, intentando como principal objetivo, facilitar su mayor y mejor participación en el conjunto de las actividades musicales que tienen que cursar y favorecer su inclusión real en nuestras aulas.

Con la finalidad expuesta se ha realizado un análisis de las características del alumnado universitario asistente a las asignaturas de Didáctica de la Expresión Musical, que presentan deficiencias auditivas. Del mismo modo, se han seleccionado materiales didácticos funcionales que faciliten el aprendizaje de este alumnado para las diferentes asignaturas de Música de los distintos Grados, destacando el uso de materiales impresos y materiales audiovisuales. Por otra parte, ante las necesidades planteadas se han diseñado y elaborado nuevos materiales, que a su vez han necesitado de una adecuación de las estrategias y los recursos didácticos específicos para el desarrollo de las clases.

Para intentar exponer el mayor número de aportaciones posibles al tratamiento didáctico del alumnado con deficiencias auditivas en las asignaturas de música, hemos realizado una invitación, para colaborar con el grupo de innovación y buenas prácticas, a profesorado especializado en el trabajo con este tipo de alumnado. Del mismo modo, pensamos que es importante contar con las opiniones del alumnado con deficiencias auditivas que está cursando estudios de nuestras titulaciones en la Universidad de Almería, así como con las opiniones de los intérpretes de lengua de signos que los acompañan. Entendemos que, con todo ello, se podrá tener una visión más completa de las situaciones de partida de este alumnado y de las estrategias y recursos didácticos que se pueden utilizar para desarrollar su adecuada inclusión en nuestras clases.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ASPECTOS GENERALES

Las intervenciones con alumnado con diversidad funcional deben contemplar, como señala Lacárcel (2006), que se ofrezcan estímulos sensoriales ricos y diversos que favorezcan su estimulación y motivación, al mismo tiempo que mejoren sus formación y desarrollo personal. Los objetivos de esas acciones didácticas, para Sabbatella (2008), deben ser de carácter didáctico-musical, realizando las adaptaciones necesarias atendiendo a las capacidades específicas de cada alumna y de cada alumno. Pero no sólo debemos considerar las finalidades de la Música en sí misma, como señala Prause-Weber (2006), sino que debemos contemplar su utilización como medio para desarrollar otros muchos aspectos que no son musicales. Entre ellos, Adamek y Darrow (2005), destacan el empleo de la Música para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidades y poder ofrecerles el derecho a la expresión artística. Del mismo modo, Moog (1979) subraya su función para la potenciación de diferentes destrezas, entre las que destacaban las destrezas comunicativas o sociales, las destrezas motoras, la capacidad de atención etc.

La intervención musical con alumnado de diversidad funcional en la Universidad necesita que la planificación, la organización y el desarrollo de las acciones didácticas debe tener, en cuenta (Muñoz Muñoz et al., 2022):

- Las características de cada alumna y de cada alumno.
- Las características propias de cada materia y las actividades y procesos que incluyen.
- La secuenciación de los procesos, los conocimientos y las acciones habituales.
- Las características del profesorado y su disposición a ofrecer nuevas situaciones de aprendizaje que den respuesta a las necesidades derivadas de la diversidad funcional (pp. 918 – 941).

Centrando la atención en el alumnado con discapacidad auditiva, siguiendo a Martín Macías (2010), se entiende que es fundamental considerar una serie de necesidades genéricas del alumnado con discapacidad auditiva:

- La adquisición de un sistema de comunicación
- La estimulación y el aprovechamiento de la audición residual y el desarrollo de la capacidad fonoarticulatoria.
- La construcción del autoconcepto y autoestima positivos y el desarrollo emocional equilibrado.
- La obtención de información continuada de su entorno y en su integración en su experiencia personal.
- La personalización del proceso de enseñanza y el empleo de equipamiento técnico.
- La adquisición, desarrollo y utilización del lenguaje en sus niveles comprensivo y expresivo y en sus diferentes planos.
- El desarrollo afectivo y social (pp. 95-96).

Esas necesidades determinarán la tipología de intervención que se lleve a cabo y, en función de ella, las estrategias didácticas que sería conveniente utilizar en cada momento.

## 2.2. ASPECTOS ESPECÍFICOS PARA LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención debe tener en cuenta una serie de aspectos específicos que tienen presencia en el desarrollo de las acciones, estrategias didácticas y recursos que se utilizarán con el alumnado que presenta diversidad funcional. El análisis de cada uno de ellos proporciona la información necesaria para la realización de las actividades que se puedan diseñar, considerando en todo momento las características de cada una de a las alumnas y de los alumnos.

En cuanto a las estrategias didácticas, es importante destacar las siguientes:

1. Selección de las propuestas de actividades estimulantes y llamativas que tengan en cuenta una realización que permita el control visual del alumnado deficiente auditivo.

Las actividades estimulantes y llamativas generan una buena disposición del alumnado y favorecen la captación de su atención, más aún cuando se acompaña de algún factor o elemento sorpresa (Ecuyer, 2013). Paralelamente, se considera fundamental que el desarrollo de estas actividades tenga en cuenta la comunicación permanente entre la alumna o el alumno y la profesora o el profesor.

2. Aprendizajes y sus aplicaciones basadas en: observación, imitación, repetición.

La base didáctica de los aprendizajes planteados que se llevan a cabo debe desarrollarse a partir de la observación de las informaciones, procedimientos o técnicas, que se estén tratando y se quieran aprender. Posteriormente, se potencia la imitación de las propuestas aprendidas y la repetición de las mismas. No olvidemos que la imitación de sonidos, gestos y movimientos las realizan los bebés desde sus primeros años, como indica Ibartex (2010). Por otro lado, una buena muestra de lo imitativo lo constituye todo el proceso de aprendizaje de la tradición musical en base a la tradición oral (Cerrillo, 2005). Esos aprendizajes se justifican teóricamente con el desarrollo de esquemas, así como otros materiales escritos y recursos visuales. La profesora o el profesor serán los facilitadores de esos modelos que se van a observar, imitar y repetir y, posteriormente, los integrantes del grupo clase y el alumnado con discapacidad auditiva serán los que ofrezcan propios modelos.

3. La vivencia de las acciones musicales, los procedimientos y los contenidos.

La vivencia de las actividades musicales permite al alumnado con dificultad auditiva desarrollar otras posibilidades de percepción. La realización de actividades instrumentales con percusión corporal ofrece la simultaneidad entre la acción y la

percepción (Herholz y Zatorre, 2012). Del mismo modo, este tipo de práctica con instrumentos musicales genera un significativo impacto cognitivo donde se combinan lo sensorial y los motriz (Román-Caballero y Lupiáñez, 2019).

4. Utilización de actividades grupales que favorezcan un aprendizaje colaborativo.

La realización de actividades en gran grupo y pequeños grupos permiten desarrollar situaciones de aprendizaje colaborativo en el que cada uno apoya a sus compañeras y compañeros en la realización de los montajes, acompañamientos e interpretaciones musicales. Las características de las actividades musicales favorecen la compatibilidad del trabajo individual con el trabajo grupal. Con ello, se hace efectiva la inclusión de todos en el grupo, se mejora propia autoestima de cada uno de sus miembros, la solidaridad, la cooperación y el trabajo en equipo. (Muñoz Muñoz, 2018).

5. Comprobación continuada de la comprensión de los aprendizajes y el ritmo de desarrollo de las sesiones.

Se considera fundamental comprobar continuamente la recepción y comprensión de las informaciones y de las acciones a desarrollar. Es clave que el alumnado deficiente auditivo siempre tenga la información más directa y completa, antes, durante y después de cada actividad. De esta forma, se mejora sustancialmente la adquisición de los aprendizajes. Por otra parte, la gestión del desarrollo de las sesiones de clase es clave y en ellas el ritmo trabajo, como señala Muñoz Muñoz (2014) es fundamental en la realización de las actividades.

6. Cuidado de la colocación en el aula para una mejor y más continua comunicación vibrátil y visual.

La ubicación de la alumna o el alumno deficiente auditivo en el aula es un elemento condicionante para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su colocación cercana a los medios de reproducción sonora y visual facilitará la percepción vibrátil y visual. Paralelamente se tendrá en cuenta

la situación respecto a la profesora o el profesor (Rodríguez Casado, 2017). Del mismo modo, es importante que el espacio sea un elemento motivador en el desarrollo de las actividades y de los aprendizajes (Domènech y Viñas, 2007).

7. La observación de las emociones del alumnado deficiente auditivo y la contribución a su desarrollo, utilización y gestión. A través de la actividad musical se favorece el desarrollo de las competencias emocionales (Gustems y Oriola, 2015), porque la Música actúa cuando se necesite como activadora de emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra, 2017). En este sentido, Roth (como se citó en Vivas, et al., 2007) destaca las actividades musicales como un magnífico medio para mostrar y expresar las emociones de quienes participan en ellas. Por eso, es importante que las actividades estén siempre presentes en el aula (Juslin y Sloboda, 2001) y que la profesora o el profesor pueda proporcionar al alumnado situaciones y contextos de trabajo que les permitan, la observación, la utilización y la gestión de las emociones desde la vivenciación (Muñoz Muñoz, 2018). El tratamiento de las emociones ayudará a establecer unas buenas relaciones entre el alumnado y su profesorado.
8. Consideraciones generales para el tratamiento de los diferentes bloques de contenidos.

Para el desarrollo de las actividades propias de cada uno de los bloques de contenidos musicales se ofrecen unas breves recomendaciones a tener en cuenta:

- a. Percepción musical:
  - Observación y valoración de sus posibilidades perceptivas auditivas, visuales y sensoriales-táctiles.
  - Utilización de la percepción visual y sensorial-táctil.

- b. Expresión vocal:
  - Adaptación de las actividades de expresión vocal en función de sus posibilidades de expresión oral.
  - Interpretación de canciones en lengua de signos.
- c. Expresión instrumental:
  - Disposición de los instrumentos dentro de su campo visual.
  - Uso de recursos visuales para el desarrollo de las actividades de expresión instrumental.
- d. Expresión del movimiento:
  - Disposición cercana a los medios de reproducción y amplificación.
  - Uso de recursos visuales para el desarrollo de las actividades de expresión del movimiento.
  - Acompañamiento de una compañera o compañero durante la realización de las actividades de expresión del movimiento.
- e. Lenguaje musical:
  - Disposición dentro del campo visual del profesor/a y de los medios utilizados para las exposiciones.
  - Utilización de recursos gráficos y visuales para la exposición y el tratamiento de los contenidos.

Junto a las estrategias didácticas y como parte de ellas se deben considerar los recursos que se van a emplear en la realización de las actividades.

1. Las grabaciones audiovisuales de las canciones y coreografías.  
Las canciones y las coreografías que se van a realizar en clase son grabadas y subidas a la plataforma de comunicación de la clase, es decir, a nuestra aula virtual. La disponibilidad de estas grabaciones ofrece la posibilidad de ser vistas en cualquier momento para aprenderlas o recordarlas.

2. Disponibilidad de textos escritos, letras de las canciones y partituras en al aula virtual.

La presencia a disposición del alumnado deficiente auditivo de los textos escritos, las letras de las canciones y las partituras facilita el acercamiento a los materiales que se utilizan en clase, antes, durante y después de las actividades. Contribuye a mejorar no sólo el conocimiento de esos materiales, sino su empleo en el aula.

3. Utilización de canciones con interpretación en lengua de signos.

Evidentemente el uso de este tipo de canciones son del total agrado del alumnado con deficiencia auditiva. Pueden compartirla con el resto de las compañeras y compañeros que siendo oyentes realizarán las interpretaciones de las mismas. Además, estas canciones después serán utilizadas como parte del repertorio de los conciertos que realizamos cada año, en la Universidad de Almería, para niñas y niños sordos.

4. Uso de partituras visuales.

El uso de partituras visuales, que se emplean para el aprendizaje de las canciones con el alumnado de educación infantil y primer ciclo, resulta ser un buen recurso para la memorización de las canciones para cualquier tipo de alumnado y, en este caso, también para el alumnado con deficiencias auditivas (Muñoz Muñoz, 2022).

5. La intérprete o el intérprete de lengua de signos.

Es un elemento fundamental en clase con alumnado que presenta discapacidad auditiva. Constituye un magnífico recurso humano en el desarrollo de las sesiones que va mucho más allá de su función de intérprete. Si bien, como expone Bell (2017), la presencia de un intérprete no supone la superación de todas las barreras con las que se encuentra el alumnado con discapacidad auditiva, lo que si está claro es que es una magnífica ayuda tanto en lo curricular como en lo humano.

### 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención se desarrolla a lo largo de dos años, atendiendo a las características de organización de la convocatoria de los Grupos de Innovación y Buenas Prácticas de la Universidad de Almería.

#### 3.1. OBJETIVOS

Los objetivos establecidos para la propuesta de intervención son los siguientes:

1. Analizar las características del alumnado universitario con discapacidad auditiva que asiste a las asignaturas de Didáctica de la Expresión Musical.
2. Utilizar estrategias y recursos didácticos en el desarrollo de las clases de las asignaturas del Área de Didáctica de la Expresión Musical con presencia de alumnado con discapacidad auditiva.
3. Seleccionar materiales didácticos funcionales que faciliten el aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad auditiva.
4. Diseñar y elaborar materiales que faciliten el aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad auditiva.
5. Valorar y evaluar las estrategias, recursos y materiales didácticos empleados en el desarrollo de las clases de las asignaturas de Música para el alumnado con discapacidad auditiva.

#### 3.2. PARTICIPANTES

Los participantes en el Proyecto han sido las profesoras y profesores del Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Almería, así como el alumnado con discapacidad auditiva, que para este curso son: una alumna de tercero de Educación Infantil y un alumno de cuarto de Educación Primaria.

Las asignaturas de Música que se incluyen en este Proyecto son las troncales de los Grados de Maestro en Educación Infantil, Grados de Maestro en Educación Primaria, Grado en Educación Social y Grado en Actividad Física y del Deporte, así como otras asignaturas de la Mención en Música, de la Mención en Educación Física. También se incluyen asignaturas optativas de los Grados de Educación Infantil y de Educación Social:

- a. Grado de Educación Infantil
  - Didáctica de la Música en la Educación Infantil. (Troncal)
  - Canciones para la Educación Infantil. (Optativa)
- b. Grado de Educación Primaria
  - Didáctica de la Música en la Educación Primaria. (Troncal)
  - Didáctica de la Expresión Musical. (Mención Música)
  - Didáctica y Percepción Musical. (Mención Música)
  - Didáctica de la Expresión y Comunicación Musical. (Mención Música)
  - Intervención Musical en Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (Mención Música)
  - Actividades Rítmicas y expresivas. (Mención Educación Física)
- c. Grado de Educación Social
  - La Música como medio didáctico para el desarrollo personal y social (Troncal)
  - Músicas del Mundo e Integración Social.
- d. Grado de Actividad Física y del Deporte
  - La Música en la Actividad Física y Deportiva

Durante este curso, el trabajo se concreta prioritariamente en la asignatura de Didáctica de la Música en la Educación Infantil. (Troncal) y las asignaturas de la Mención de Música en Educación Primaria: Didáctica de la Expresión Musical, Didáctica y Percepción Musical, Didáctica de

la Expresión y Comunicación Musical e Intervención Musical en Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

### 3.3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La intervención desarrollada se ha realizado sobre un cronograma que contempla los diferentes períodos que la integra. A realizar durante el primer año, a lo largo del primer semestre:

1. Análisis de las características del alumnado universitario con discapacidad auditiva que asiste a las asignaturas de Didáctica de la Expresión Musical.
2. Estudio de las necesidades didácticas concretas para cada una de las asignaturas y de las capacidades, objetivos y contenidos establecidos en las guías didácticas de las materias que están incluidas en este Proyecto.
3. Selección de estrategias didácticas adecuadas para dar respuesta a las necesidades didácticas observadas, para alumnado con discapacidad auditiva en cada una de las asignaturas y de las capacidades, objetivos y contenidos establecidos en las guías didácticas de las materias que se ven afectadas con este Proyecto.
4. Estudio de las necesidades concretas de materiales didácticos musicales, alumnado con discapacidad auditiva, para cada una de las asignaturas y su vinculación con las guías didácticas de las materias que se ven afectadas con este Proyecto.
5. Diseño y elaboración de bancos de recursos musicales con especificación de su relación con estrategias didácticas para su aplicación y adecuadas al tratamiento globalizado de las asignaturas con alumnado que presenta discapacidad auditiva.
6. Diseño y elaboración de actividades musicales prácticas que permitan la utilización de las posibilidades reales del alumnado con discapacidad auditiva en el desarrollo de las mismas,

tomando como referencia las estrategias didácticas y los materiales seleccionados.

7. Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación que permitan analizar y valorar los resultados obtenidos de la utilización de los materiales musicales creados y comprobar su idoneidad para el alumnado con discapacidad auditiva y el tratamiento didáctico, así como la mejora de la calidad de las asignaturas que se ven afectadas con este Proyecto.

Durante el segundo semestre se realizaron las siguientes acciones:

1. Aplicación de las estrategias didácticas seleccionadas y de los materiales musicales creados en la realización de actividades teóricas y prácticas, en el aula y fuera de ella, desarrolladas con el alumnado que presenta discapacidad auditiva.
2. Selección de nuevas estrategias didácticas, cuando se considere necesario, en función del desarrollo de las clases y el seguimiento de las mismas con el alumnado universitario con discapacidad auditiva.
3. Utilización de los recursos musicales seleccionado antes del inicio de curso e incluidos en el banco de recursos, adaptados a las características propias del alumnado universitario con discapacidad auditiva con especificación de su relación con estrategias didácticas para su aplicación y adecuadas al tratamiento globalizado de las asignaturas.
4. Coordinación y seguimiento de la aplicación de las estrategias didácticas y los materiales musicales elaborados y valoración de la idoneidad en el desarrollo de las actividades programadas, así como su capacidad de adaptación al alumnado con discapacidad auditiva
5. Aplicación de los instrumentos de evaluación establecidos, para analizar y valorar los resultados obtenidos de la utilización de las estrategias seleccionadas y de los materiales musicales creados y comprobar su idoneidad para atender a las

necesidades del alumnado con discapacidad auditiva y el tratamiento didáctico, así como la mejora de la calidad de las asignaturas que se ven afectadas con este Proyecto.

Al finalizar el curso:

1. Análisis y valoración de los resultados obtenidos de la aplicación de la selección de estrategias didácticas y de los materiales musicales elaborados para el alumnado universitario con discapacidad auditiva.
2. Mejora de los materiales didácticos utilizados a partir de los resultados obtenidos del análisis y la valoración de los mismos.

Durante el segundo año, durante el primer semestre se continuará con la labor de seguimiento y coordinación:

1. Aplicación de las estrategias didácticas y de los materiales musicales creados en la realización de actividades teóricas y prácticas en el aula y fuera de ella, con el alumnado universitario con discapacidad auditiva.
2. Coordinación y seguimiento de la aplicación de las estrategias didácticas y de los materiales musicales y la valoración de la idoneidad en el desarrollo de las actividades programadas con el alumnado con discapacidad auditiva.
3. Análisis y valoración de los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias didácticas y de los materiales musicales elaborados.
4. Elaboración de propuestas de mejora en la selección de las estrategias didácticas y en los materiales musicales utilizados a partir de los resultados obtenidos del análisis y la valoración de los mismos.
5. Difusión de las experiencias didácticas desarrolladas con el alumnado universitario con discapacidad auditiva, en las asignaturas, así como de los materiales musicales elaborados a

través de artículos y de comunicaciones en Jornadas y Congresos.

Por último, al final del segundo año se procederá a la validación de los resultados del proyecto. Para ello, se utilizarán los siguientes recursos:

1. Informe personalizado de la incidencia de la experiencia con las estrategias didácticas seleccionadas y con los materiales musicales elaborados en cada asignatura por parte de la profesora o el profesor que la imparte.
2. Informe de cada profesora o profesor de su valoración de la experiencia de la utilización de las estrategias didácticas y de los materiales musicales elaborados en el conjunto de las asignaturas.
3. Encuesta de satisfacción del alumnado de cada una de las asignaturas.
4. Informe de un evaluador externo sobre el desarrollo de la experiencia.
5. Informe de la Unidad de Calidad sobre el desarrollo de la experiencia.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados para el Proyecto después del primer año de su desarrollo son los siguientes:

- Respecto al objetivo 1.- Se ha realizado el análisis de las características del alumnado con discapacidad auditiva que ha asistido a las clases de Música valorando las posibilidades perceptivas y expresivas que presentaban, así como otros aspectos relacionados con el plano afectivo y de relación social de este alumnado.
- En cuanto al objetivo 2.- Las estrategias y recursos didácticos seleccionados se han utilizado en el aula durante el primer año de desarrollo del Proyecto. Todas ellas han favorecido la

participación de este alumnado, en las sesiones teóricas y prácticas, con el resto de sus compañeras y compañeros de grupo. Todas las estrategias han sido importantes por la mejora que han supuesto para el desarrollo de las clases, especialmente el uso de la observación, la imitación y la repetición ha facilitado la participación del alumnado en todo momento. Se ha podido observar que el alumnado universitario se ha sentido plenamente integrados como parte del grupo.

- En relación al objetivo 3.- Se han seleccionado y utilizado una serie de materiales didácticos en función de las necesidades planteadas en las distintas asignaturas para el aprendizaje del alumnado universitario con discapacidad auditiva. Los materiales visuales han servido de apoyo constante antes, durante y después de la realización de las actividades. El alumnado ha valorado la disponibilidad de los materiales en el aula virtual, la plataforma que se usa en la Universidad de Almería. Estos materiales han pasado a formar parte de un banco de recursos a disposición del profesorado del Área.
- Considerando el objetivo 4.- Se han diseñado y elaborado una serie de recursos y materiales originales para dar respuesta a las necesidades derivadas de distintas actividades. Las grabaciones en vídeo de las actividades, la interpretación de canciones en lengua de signos, el uso de partituras visuales es valoradas por el alumnado y el profesorado como materiales de apoyo indispensables en el desarrollo de las sesiones. Estos materiales se han incorporado al banco de recursos disponibles por el profesorado del Área.
- Analizando el objetivo 5.- La valoración de las estrategias, los recursos y los materiales didácticos realizados hasta el momento han sido realizados por los informes elaborados por el profesorado participante. También se han realizado entrevistas al alumnado con discapacidad auditiva que ha asistido a las clases. Destacando su valoración positiva en todos los casos.

Junto a lo expuesto respecto a los objetivos se considera necesario señalar que la aplicación del proyecto, hasta el momento ha favorecido y potenciado en el alumnado con discapacidad auditiva:

- a. La estimulación y motivación del alumnado.
- b. La mayor participación del alumnado.
- c. El aumento de la autoestima y el bienestar personal.
- d. El disfrute personal en los aprendizajes.
- e. El desarrollo de las capacidades, objetivos y contenidos de las distintas asignaturas.

La satisfacción del alumnado y del profesorado del Área por el desarrollo del Proyecto hasta el momento no nos hace olvidar que hay aspectos que son verdaderamente mejorables.

## 5. PROPUESTAS DE MEJORA

La evaluación de la intervención, en sus distintas fases desarrolladas hasta el momento, ha determinado la necesidad de realizar algunas propuestas que puedan mejorar el trabajo realizado. Una de las propuestas sería potenciar la relación del profesorado del Área con la Unidad de Diversidad Funcional con objeto de tener una información directa sobre el alumnado con discapacidad auditiva desde el momento de su matriculación.

Se considera necesario aumentar el nivel de coordinación del profesorado del Área para mejorar las intervenciones desde el conjunto de las materias.

Sería conveniente mejorar algunos recursos tecnológicos de disponibilidad en el conjunto de todas las aulas que son utilizadas por el profesorado del Área de Didáctica de la Expresión Musical para el alumnado con NEE y en este caso concreto, para el alumnado con discapacidad auditiva. Por último, se considera fundamental potenciar la ampliación del diseño y la elaboración de nuevos materiales que permitan el

desarrollo de nuevas actividades adecuadas a las posibilidades del alumnado con discapacidad auditiva.

## 6. REFERENCIAS

- Adamek, M.; Darrow, A.A. (2005). *Music in Special Education*. Silver Spring. The American Music Therapy Association.
- Bell Rodríguez, R. (2017). Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos. *Publicaciones didácticas (E-Journal)* 364-369
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía*, 71, 43-48.
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Discapacidad, Observatorio Estatal de la. (2017). Informe Olivenza 2017 sobre la situación general de la discapacidad en España. <https://goo.gl/T8m88m>
- Domènech, J.; Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo*. Graó.
- Ecuyer, C. (2013). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- Gustems, J. y Oriola, S. (2015). Educación Emocional y Educación Musical. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 64, 1-5.
- Hadjikakou, K. y Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Herholz, S. C., y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76, 486–502.
- Ibarretxe, G. (2010). Fundamentos psicopedagógicos. En M. E. Riaño y M. Díaz (Coords.). *Fundamentos musicales y didácticos en la Educación Infantil* (pp. 55-76). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Juslin, P. N.; Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University.
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11, 351- 363.
- Lacárcel, M.J. (2006). Importancia de los “arquetipos sonoros” en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. Conceptos y propuestas de trabajo. *Eufonía*, 37, 21-35.
- Martín Macías, E.V. (2010). El alumnado con discapacidad auditiva: conceptos clave, clasificación y necesidades. *Pedagogía Magna*, 89-96.
- Moog, H. (1979). Zur pädagogischen Förderung Behinderter durch Musik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(11), 756-767.

- Moriña, A.; Perera, V. H. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(1), 599-614.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2014). La programación en música. En J.R. Muñoz, J. García, y E. Arús (Eds.). *Actividades y juegos de música en la escuela*. (pp. 15-28). Graó.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2018). La importancia de otros elementos de la Didáctica de la Música. *Educação & Formação*, 9, 20-35.
- Muñoz Muñoz, J.R. (2022). Música vivenciada en educación infantil a través de la canción. En M.R. Pascual y D. Madrid (Coord.). *Buenas prácticas en la educación infantil*. (pp. 216-222). Dykinson.
- Muñoz Muñoz, J.R.; González-Martín, J. y Castellary, M. (2022). Inclusión y Educación Musical en la Universidad. En S. Olivero (Coord.). *Artes y humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas en el patrimonio, la cultura, la historia, la antropología y la demografía*. (pp. 918-941). Dykinson.
- Prause-Weber, M. (2006). Tratamiento de la Música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonia*, 37, 7-20.
- Rodríguez Casado, Á. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de Música. *La Ciudad Accesible. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, VIII, 113-148
- Román-Caballero, R. y Lupiáñez, J. (2019). El impacto cognitivo de la práctica musical: Explorando las ventajas de un mundo musicalmente activo. *Ciencia Cognitiva*, 13(1), 21-23.
- Sabbatella, P. (2008). Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa. *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, 256–268.
- Vivas, M.; Gallego, D. y González, B. (2007). Educar las emociones. Dykinson.

## LAS RRSS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE MUSICAL: INFLUENCIA DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES

---

ANA GARCÍA DÍAZ

*Universidad Internacional de La Rioja*

MANUEL TIZÓN DÍAZ

*Universidad Internacional de La Rioja  
Universidade de Santiago de Compostela*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las TIC han modificado la manera en que se relaciona, se informa y aprende la sociedad. No es de extrañar que estas modificaciones hayan tenido más impacto entre las generaciones más jóvenes, también conocidos como nativos digitales. Como se presentará a continuación, son los adolescentes los que más utilizan de distintas maneras las TIC. Entre ellas, llama la atención su uso para el aprendizaje autónomo en distintos ámbitos a través de tutoriales subidos a redes sociales (RRSS) tales como Instagram (IG), YouTube o TikTok.

Es por esta razón, que, uno de los ejes de este trabajo se basa en explorar este uso educativo que el adolescente hace de las RRSS centrado en el aprendizaje musical. En este sentido, se presupone que el alumno hace uso de habilidades metacognitivas y cognitivas relativas con el aprendizaje autónomo, también conocido como autorregulación del aprendizaje (SRL). La unión de ambos ámbitos configura la propuesta que se presenta en este capítulo.

Las emociones son el otro elemento vertebrador de este trabajo. Sabemos que, en música, la educación emocional es un parámetro que influye positivamente en el aprendizaje. A través de ciertas estrategias y actividades se puede trabajar la educación emocional, y de este modo, poder

regular y autorregular nuestras acciones y nuestra disposición. Por ejemplo, para trabajar la autorregulación —elemento importante en nuestra propuesta— el concierto o la escenificación pública es una oportunidad para ello.

Con respecto a este trabajo se ha vertebrado del siguiente modo: primero se establecen los objetivos, *a posteriori* se desarrolla un marco teórico, dividido a su vez en dos secciones, la primera vinculada a la inteligencia emocional y el aprendizaje, la segunda versa sobre la autorregulación emocional en los adolescentes, la tercera relaciona la autorregulación con el aprendizaje musical, la cuarta y quinta estudian la relación entre autorregulación y RRSS y el aprendizaje musical y las RRSS, respectivamente. El siguiente apartado trata el aspecto metodológico, y ya, por último, se dejan paso a las conclusiones.

## 2. OBJETIVOS

A través de esta propuesta se pretende analizar el vínculo existente entre las RRSS y el aprendizaje emocional en el ámbito de la música en adolescentes. A partir de esta cuestión, se formulan una serie de estrategias para trabajar las emociones en el ámbito estudiantil, donde la música sea la asignatura central y las emociones el elemento pivote de la propuesta. Por tanto, los objetivos serían los siguientes:

- Analizar el vínculo existente entre las RRSS y el aprendizaje musical en cuanto a emociones se refiere
- Presentar una serie de estrategias y recomendaciones de uso para trabajar las emociones en el aula de música empleando las RRSS como instrumento de aprendizaje.

## 3. MARCO TEÓRICO

### 3.1. APRENDIZAJE MUSICAL Y DESARROLLO EMOCIONAL

El desarrollo emocional es un elemento fundamental en la educación del alumnado. Por eso, autores como Goleman (1996) definen una serie de

herramientas que son clave. Estos ítems pivotan en torno a las siguientes competencias:

- La autoconciencia: es la capacidad que tiene una persona para identificar nuestras fortalezas y debilidades. Esto se vincula a la autoestima, siendo alta en aquellas personas que identifican esas características.
- La autorregulación: se relaciona con la capacidad para observarse a sí mismo desde un punto de vista emocional. Esto es fundamental para la vida de las personas, ya que la adaptación y resiliencia son indispensables para el bienestar general.
- Motivación: elemento clave para poder aprender y conseguir objetivos marcados.
- Empatía: se relaciona con reconocer las necesidades de los demás y dar cuenta de ello.
- Habilidades sociales: este tipo de competencia se vincula a la relación con los demás fomentando cercanía, confianza, respeto o humor.

Autores como Cooper y Sawaf (1997) observan que a medida que aumenta la inteligencia emocional de las personas, también se desarrolla la intuición, la tendencia a confiar en los demás e inspirar confianza, las emociones, el aprecio por la gratificación constructiva, la capacidad para encontrar soluciones, las habilidades para la toma de decisiones y las habilidades de liderazgo.

Dicho esto, la música promueve el desarrollo de este tipo de habilidades, ya que un gran número de actividades se vinculan con cada uno de los ítems. Balsera y Gallego (2010) proponen una serie de actividades destinadas al desarrollo de la inteligencia emocional a través de la música. También se puede encontrar un ejemplo para la clase de Lenguaje Musical en Guerrero y Tizón (2022), donde los/as autores/as proponen actividades donde se trabajan las siguientes cuestiones:

- Potenciando la confianza y seguridad en sí mismos/as: esto lo realizan con un enfoque de las actividades de empoderamiento y seguridad del alumnado, trabajando, entre otras cosas, la percusión corporal.
- Fomentando la curiosidad: en este sentido, se potencian los conocimientos previos para poder así desarrollar el aprendizaje venidero. Además, se promueve el sentido del aprendizaje, es decir, ¿para qué vale lo que aprendo? Sobre este ítem, los autores proponen el juego de la figura intrusa; dicen “los alumnos deberán percibir en un pequeño fragmento rítmico percutido cuál es la figura intrusa, es decir, cuál es la nueva figura rítmica que vamos a aprender” Guerrero y Tizón (2022, p. 26)
- Mejorando la atención y motivación: aquí los autores proponen el uso de la TIC, ya que diversos autores citados en este trabajo demuestran que las TIC son útiles en el desarrollo de esta competencia (García-Valcárcel y Tejedor, 2017; Bermúdez (2016) o Sangrador (2019)
- Aprendiendo autocontrol: la realización de los ejercicios musicales en público con la guía del profesorado es clave para trabajar esta cuestión.
- Empatizando con los compañeros: el trabajo conjunto en cualquier tipo de proyecto musical ya lleva implícito este tipo de tarea.
- Capacidad de comunicar: la música, de algún modo, lleva implícito el uso de frases, el concepto de pregunta y respuesta, el de la imitación, etc. Por eso, este parámetro es fundamental, es decir, establecer algún tipo de acto comunicativo con el público.

### 3.2 AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y APRENDIZAJE EN ADOLESCENTES

La autorregulación del aprendizaje (SRL por su traducción al inglés *Self-regulated Learning*) es una temática que ha despertado interés en los últimos años dada su vinculación con el *e-Learning* (Gaeta, Gaeta y Rodríguez, 2021; Juan-Lázaro y Area-Moreira, 2021). El SRL ha sido

denominado por algunos autores como “one of the most efficient types of learning in varied educational contexts and for different levels”<sup>3</sup> (Gaeta, Gaeta y Rodríguez, 2021, s.p.).

Para Zimmerman (2008), uno de los autores más reconocidos en este ámbito, el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y autodirigido en el que los estudiantes organizan su aprendizaje de forma autónoma, estableciendo objetivos, temporalizaciones, entre otros, así como buscando monitorizar y gestionar las emociones involucradas en todos estos procesos. El proceso de SRL también implica un componente reflexivo y de autoevaluación (Munchiut, et al., 2018).

En este capítulo se entiende la autorregulación del aprendizaje como un proceso de exploración personal integral basado en la autoconciencia de procesos emocionales relacionados con la motivación, gestión de la frustración, la ansiedad y la percepción de uno mismo y metacognitivos directamente relacionados con el aprendizaje y habilidades investigativas.

Hay que recordar que las emociones están siempre vinculadas al aprendizaje. Sobre todo, aquellas relacionadas con la percepción de las habilidades personales, la motivación para involucrarse en ciertas materias, así como la capacidad de gestión de la ansiedad, frustración y el nerviosismo (Buono, Zdravkovic, Lazic y Woodruff, 2020). Todas ellas participan directamente en la autorregulación. Por otro lado, Triguero Suárez et al. (2020) involucran la empatía en el proceso autorregulado en adolescentes ya que fomenta los procesos metacognitivos.

Dicho esto, se podría decir que el desarrollo de competencias de SLR necesita de la promoción de la autoconciencia y desarrollo de estrategias de autogestión emocional, las cuales actuarían como base para construir el resto de competencias necesarias. Esto implica la necesidad de proporcionar al alumno con experiencias educativas que le permitan el desarrollo de competencias de autorregulación emocional.

En relación con el desarrollo de estas competencias en la adolescencia, se presenta la necesidad de observar el *locus de control* del joven. Se ha

---

<sup>3</sup> Una de las tipologías de aprendizaje más eficaces en diversos contextos educativos y para diferentes niveles

podido demostrar como el establecimiento de una atribución interna y medianamente controlable a eventos potencialmente negativos, disminuye la ansiedad del alumno adolescente y mejora la capacidad de desarrollar estrategias de afrontamiento y una conducta prosocial (Chen y Xu, 2021; Barrero-Toncel, González-Bracamonte y Cabas-Hoyos, 2021) mejorando, a su vez, sus posibilidades de autorregular su estudio. Por otro lado, se ha podido observar como estudiantes adolescentes educados en técnicas de SRL, desarrollan estrategias de automotivación relacionadas con el interés por el aprendizaje. También se ha visto como estos alumnos mejoran su rendimiento académico general (Chen y Xu, 2021).

Sin embargo, el factor emocional en esta etapa está también ligado al acompañamiento por parte de la familia y, por ende, también influye en el desarrollo de competencias emocionales y la relación con uno mismo. En este sentido, debe promocionarse la parentalidad positiva y democrática (Theresya, Latifah y Hernawati, 2018; Palacios, Torío-López y Murga-Menoyo, 2022) evitando el autoritarismo o la permisividad sin límites (Oviedo Suárez, Morales Sánchez, Conejo Carrasco y Mahecha Escobar, 2020) así como evitando inconsistencias en la crianza. También se ha observado como el apoyo académico por parte de la familia y la presencia en sus actividades públicas suele actuar como predictor del logro académico y desarrollo de competencias de autorregulación (Fuentes, García-Ros, Pérez-González y Sancerni, 2019; Choe, 2020; Palacios, Torío-López y Murga-Menoyo, 2022).

Teniendo en cuenta las necesidades de desarrollo y emocionales del adolescente, se puede entender que hacer hincapié en las habilidades emocionales, la conciencia emocional y trabajar el desarrollo de estrategias de automotivación y gestión de la frustración, ayudaría a la promoción de la autorregulación del aprendizaje en alumnado de esta etapa.

### 3.3. AUTORREGULACIÓN Y APRENDIZAJE MUSICAL

La formación musical se caracteriza por un equilibrio entre el trabajo individualizado y el trabajo grupal (Batt-Rawden y Denora, 2005). La normalización del trabajo individual favorece el desarrollo casi natural de las habilidades metacognitivas y emocionales necesarias para llevar a delante un proceso autorregulado (Baltazar, 2019a).

Así, los autores Baltazar y Saarikallio (2016) valoran si esta situación se da por los efectos emocionales que tiene la música, así como su uso específico como ayuda emocional para trabajar la motivación en otros procesos autorregulados no musicales. Sin embargo, en una investigación realizada por los mismos autores en 2019, se visualiza cómo los músicos desarrollan patrones en las estrategias de trabajo autorregulado. Se observa un alto trabajo de regulación cognitiva, trabajo de conciencia emocional y capacidad de atención al momento presente. Por otro lado, en este proceso también interfiere la sensación placentera y entretenimiento asociada a la música que actuaría como factor motivador para proseguir en el estudio musical.

Centrándose en la regulación emocional en adolescentes, la investigación actual presenta distintas estrategias en las que la música y su estudio favorece la autorregulación tanto emocional como del aprendizaje. En este sentido, se separará la escucha de la música y la práctica. La escucha de la música tiene el objetivo, al igual que todo arte, de generar una reacción emocional en el público. Es por esto que, Elvers (2016) promociona una visión de la escucha musical como un método de construcción de la identidad adolescente (Baltazar, 2019b), de empoderamiento (Saarikallio, Randall y Baltazar, 2020) y de mejora personal. En su trabajo se concluye que la escucha musical promociona la introspección, puede reducir estrés, fomenta la cohesión social y modifica la conducta motivada. Esto infiere que plantear actividades basadas en la escucha musical activa podría tener efectos en la construcción del autoconcepto (Geipel, Koenig, Hillecke y Resch, 2022), así como en la gestión de las propias emociones (Fernández, 2019).

Por otro lado, cabe hablar de la práctica y el aprendizaje musical general. En base a Küpana (2015) y Varner (2020) los contextos de aprendizaje musical facilitan la conciencia emocional y el entendimiento de dichas emociones, promocionando la autorregulación. Siguiendo a Varner (2020) esta autorregulación está directamente relacionada con el desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas, así como con la inteligencia social.

También se observa como la composición musical cooperativa permite la exploración de habilidades que integra la inteligencia social, así como el

descubrimiento del yo social y del yo individual (Uhlig, Jansen y Scherder, 2018). Los beneficios sociales e individuales de actividades basadas en la composición grupal ayudan al desarrollo emocional y al desarrollo de estrategias de gestión de las emociones en entornos sociales.

En resumen, el desarrollo de la autorregulación emocional necesita de momentos de introspección, de conocimiento de uno mismo en el trabajo en solitario, así como de trabajo en equipo para poner en práctica las habilidades autorreguladas. De esta manera, la música aporta herramientas para el trabajo de las dos fases del entrenamiento autorregulado.

### 3.4. AUTORREGULACIÓN Y RRSS

Cuando hablamos de RRSS, obligatoriamente surgen dos elementos importantes. Por un lado, la rama que estudia el aprendizaje colaborativo que genera un conocimiento grupal, en inglés es el llamado *computer-supported collaborative learning* (aprendizaje colaborativo con apoyo del ordenador); por otro lado, emerge el aspecto de la autorregulación, en donde entra en juego la gestión del tiempo, el autocontrol, el aprendizaje regulado, la indagación, etc. (Yilmaz et al. 2017). Pintrich (1999) define el aprendizaje autorregulado como un proceso activo y constructivo en donde el alumnado establece objetivos para su aprendizaje, para, *a posteriori*, regular su cognición, motivación y comportamiento, todo ello guiado y acotado por sus propios objetivos y por las características contextuales de la plataforma. Por tanto, la inteligencia emocional va a tener un valor de gran importancia, ya que, habilidades como la empatía o la socialización se necesitan para autorregular el trabajo dentro de una comunidad (Zimmerman, 1990). De hecho, según Noroozi, Teasley, et al. (2013), la memoria transactiva — donde un experto en una materia se despreocupa de retener otro tipo de conocimientos que sabe posee otro miembro del equipo— ha sido considerada como uno de los principales motores de la construcción del conocimiento colaborativo y está conectada con el nivel de elaboración cognitiva y la construcción del conocimiento individual. Por lo tanto, “se cree que los altos niveles de TMS entre los grupos colaborativos mejorarán las habilidades de autorregulación de los alumnos” (Yilmaz et al. 2017, p. 951)

Con respecto a la implicación de las emociones, y, teniendo en cuenta que las RRSS se muestran como una herramienta idónea para el autoaprendizaje (Gómez et al., 2012), se debe tener en cuenta el modelo de Goleman (1996) y por extensión el de Balsera y Gallego (2010), quienes presentan los elementos necesarios para el desarrollo del autoaprendizaje y la autorregulación. Por ejemplo:

- Autoconciencia: cuando se aprende de manera autónoma, necesitamos identificar nuestras fortalezas y debilidades. Además, debemos gestionar el tiempo que realmente se le dedica al aprendizaje para poder también lidiar con la dispersión o la falta de concentración.
- La autorregulación: debemos observar cómo nos sentimos en el contexto tecnológico, adaptarnos y tener un alto índice de tolerancia a la frustración si un concepto no lo entendemos a la primera.
- Motivación: el uso de las TICs puede ayudar en el proceso de aprendizaje (Amores y de Casas, 2019). Por eso, el entorno de esta propuesta promueve la motivación del alumnado si la metodología es la correcta para este fin.
- Empatía: en RRSS, la empatía y el ponerse en el lugar de otras personas es fundamental, ya que, en un gran número de casos, se genera un trabajo colaborativo en donde el que visiona comenta y el que comenta es contestado por otro colaborador.
- Habilidades sociales: muy en consonancia con la anterior habilidad, y, ya como su nombre indica (redes sociales), ser socialmente hábil es indispensable para una buena gestión de este recurso.

Por tanto, la gestión y la autorregulación emocional es muy importante cuando se aprende. El entorno digital, y, más concretamente, el contexto de las RRSS es idóneo para trabajar este recurso; gestionando correctamente, potenciaremos y dirigiremos el aprendizaje del alumnado.

### 3.5. LAS RRSS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE MUSICAL EN ADOLESCENTES

El empleo de las RRSS como herramienta de aprendizaje está ampliamente demostrada. Trabajos como el de Estévez et al. (2012) nos transmiten el valor pedagógico de las redes sociales, donde se fomentan, entre otras cosas, el aprendizaje social y colaborativo. Rivera et al. (2022), a través de numerosas investigaciones, afirman que las RRSS “favorecen además el autoaprendizaje, la retroalimentación, el acceso a otras fuentes de información que apoyan y facilitan el aprendizaje constructivista” (p. 1093). Dicen, además, que el uso de RRSS, cuando son empleadas correctamente, favorecen la construcción de un discurso crítico y reflexivo por parte del alumnado, sintiéndose motivado al ser protagonista por su participación activa.

García Sans (2008) investiga en torno al uso de Facebook como herramienta, y, expone las posibilidades en la cooperación, por ejemplo, creando grupos en Facebook. Según la autora, la colaboración es, más que nunca, común entre estudiantes. Por ello, García-Ruiz et al. (2018) afirman que el uso de las RRSS como recurso educativo es cada vez más frecuente en el ámbito universitario, aunque en menor medida en los estudios de secundaria, que es el ámbito en el que nos movemos en esta investigación.

Centrándonos en la etapa concreta de la adolescencia, se puede observar un uso diario y social de las RRSS. En su generación no se entiende la socialización sin el uso de las redes (Dans Álvarez de Sotomayor, Muñoz-Carril y González Sanmamed, 2021). Esta situación también ha creado nuevos puestos de trabajo en los que algunos adolescentes pueden profesionalizar su actividad en el contexto virtual. Son estos los llamados *influencers*. El número de adolescentes que trabajan en el ámbito de las redes sociales es mínimo y se observa cómo mueven sus contenidos en las principales redes sociales tales como YouTube, TikTok, Instagram y Twitch (Establés, Guerrero-Pico y Contretas-Espinosa, 2019).

El contenido creado por estos *influencers* no es siempre banal. De hecho, existen cuentas que tienen una clara vocación didáctica. Esta nueva manera de presentar el contenido educativo, favorece un aprendizaje

autorregulado, independiente y basado en los intereses del alumno (Day, 2018). Ahora bien, el contenido educativo presentado en las RRSS necesita ser atractivo y hablar en el idioma del adolescente utilizando referencias de la cultura con la que se identifica el discente para llamar su atención.

Concretamente, en términos de aprendizaje musical, existen multitud de aplicaciones y recursos que pueden favorecer el aprendizaje básico de un instrumento e incluso la mejora de las habilidades avanzadas (Day, 2018). Además, el alumnado adolescente cuenta con el apoyo de *influencers* como Jaime Altozano, que viralizan explicaciones de conceptos complejos musicales en base a músicas atractivas para las personas en esta etapa de desarrollo.

Existen varias experiencias de uso de las RRSS para el aprendizaje musical en aulas de secundaria. Por ejemplo, la investigación presentada por Blasco Magraner y López Ramos (2019), muestra una intervención didáctica en la que experimentan con el uso de Instagram (IG) para el entendimiento de conceptos musicales complejos.

Estos investigadores crearon una cuenta temática de IG de la clase de música. Esta cuenta debería recopilar el trabajo grupal del alumnado de la clase de música. Las sesiones tendrán temáticas distintas y serán experimentales. A estos docentes les pareció primordial experimentar y reflexionar en la primera sesión sobre los usos positivos y negativos de las redes sociales, a modo de alfabetización digital. Entre las actividades se presenta la creación de memes, vídeos al estilo tiktok, o la realización de reflexiones colectivas con fotos y textos. Con esta actividad se busca fomentar el trabajo autónomo y creativo en el alumnado. Para esto, la actividad tiene que ser necesariamente motivadora para los discentes. Según las conclusiones mostradas en el estudio, el alumnado disfrutó de la experiencia considerándola motivadora.

#### 4. METODOLOGÍA: RECOMENDACIONES DE USO

Como se ha visto previamente, la autorregulación del aprendizaje necesita del desarrollo de competencias de autorregulación emocional. Es importante recordar que las redes sociales y su inclusión en el aula por

sí solas no promueven procesos autorregulados en los adolescentes. La autorregulación, tanto emocional como del aprendizaje, surge con una planificación didáctica direccionada a desarrollar estas competencias. Siguiendo este razonamiento, y, en base a lo expuesto previamente, a continuación, se presentan unas pautas para la inclusión de las RRSS en el aula de música de Educación Secundaria Obligatoria.

#### A) Alfabetización digital

El uso de RRSS para el aprendizaje necesita de una formación previa tanto para el docente como para el alumnado. Las redes sociales de uso formativo necesitan de un uso responsable por parte de docentes y estudiantes (Moreira Ortiz, Maldonado Mejía y García-Umaña, 2019; Gelpi, Pascoll y Egrov, 2019). Es por esto que, previo a su implantación como recurso en el aula, se recomiendan hacer talleres de uso responsable de las redes sociales (Lozada Fonseca, Fonseca Valido y Martínez Rodríguez, 2021). De igual modo, se sugiere que los docentes involucren al alumnado en la creación e impartición de esta formación.

#### B) Fomento de la autonomía

Las redes sociales como herramienta de aprendizaje pueden ayudar al alumnado a comenzar procesos de formación autorregulados. Esta circunstancia se produce al poder acceder a recursos tales como tutoriales, *webinars* o directos de manera gratuita a través de diversas plataformas tales como YouTube o Twitch.

Sin embargo, este interés por acceder a formación gratuita a través de plataformas digitales no ocurre necesariamente de forma automática. El docente lo puede potenciar dándole espacio al alumnado a mostrar lo aprendido a través de interpretar la obra que ha aprendido por sí mismo, proponer la creación de agrupaciones musicales, fomentar el uso de wikis, blogs, foros de clase y otras para compartir el conocimiento, (Gleason y von Gillern, 2018).

#### C) Fomento de la creatividad

Como se ha presentado previamente, la composición musical cooperativa fomenta habilidades relacionadas con la competencia social, competencia necesaria para el desarrollo emocional personal y su adaptación

al yo social (Uhlig, Jansen y Scherder, 2018). Estas actividades cooperativas basadas en procesos creativos musicales permiten al alumnado aumentar sus niveles de motivación por la tarea. Siendo la motivación el motor principal que mueve un proyecto autorregulado, es fundamental potenciar actividades que llamen el interés del alumnado y los lleven a querer seguir formándose.

Estas actividades creativas deben incorporar recursos TIC que faciliten a los discentes mantener su formación por esas mismas vías. Esto supondría fomentar, por ejemplo, que el alumnado busque tutoriales a través de YouTube o asista a directos formativos en Twitch (Pereira, Fillol y Moura, 2019).

#### D) Metodología activa: equilibrio entre lo individual y lo cooperativo

Otro factor fundamental en la inclusión de las redes sociales en busca de fomentar la autorregulación es el planteamiento metodológico. En apartados anteriores se plantea la importancia de equilibrar el trabajo en equipo y el individual de manera que se pueda dar tiempo de autoconocimiento al alumno (Baltazar, 2019a). El tiempo de autoconocimiento es fundamental para desarrollar habilidades de autogestión emocional y, por tanto, para fomentar también la autorregulación del aprendizaje.

En este sentido, las RRSS no tienen sentido en otra metodología que no sea activa, ya que el objetivo general de las intervenciones es que el alumnado se sienta presente y protagonista en su proceso de aprendizaje, fomentando la investigación y la motivación entre otros. Es por esto, que se recomienda utilizar metodologías docentes diversas tales como la gamificación cooperativa, aprendizaje por proyectos o *flipped classroom* para equilibrar estos momentos de trabajo grupal e individual.

## 5. CONCLUSIONES

Dada la relación clara y necesaria entre la autorregulación del aprendizaje y la autorregulación emocional, se podría afirmar que las RRSS, utilizadas de manera didáctica pueden funcionar como herramienta para fomentar la autorregulación emocional (Gómez et al., 2012; Munchiut, et al., 2018; Triguero Suárez et al., 2020). Esto implica la necesidad de

formación del docente en relación con los procesos autorregulados y emocionales que se dan a lo largo de las formaciones autorreguladas, con la intención de acompañar al alumnado desde una visión integral.

En este sentido, la inclusión de estos recursos tecnológicos en las formaciones musicales implica, a su vez, la adaptación de los métodos docentes (Blasco Magraner y López Ramos, 2019; Baltazar, 2019a). Un proceso autorregulado no puede existir desde una pedagogía basada en clases magistrales, sino partiendo de una metodología activa (*learning by doing*) donde el alumno pueda aprender sobre la experiencia y con la posibilidad de trabajar desde la metacognición.

Por otro lado, es importante recordar la importancia de equilibrar el trabajo individual y el colectivo para el desarrollo autorregulado (Batt-Rawden y Denora, 2005; Baltazar, 2019a), con la intención de aportar espacios de reflexión al alumnado para crear conciencia de sus propios procesos personales. Esta adaptación metodológica pide un cambio en el rol que toma el docente en el aula (Burgos, 2019). Como se presenta anteriormente, el docente actúa como acompañante tanto a nivel de procesos de investigación, como desde el punto de vista emocional.

Hay que recordar que ningún proceso de aprendizaje es satisfactorio sin la presencia de las emociones (Barrios Tao y Gutiérrez de Piñeres Botero, 2020; Araya-Pizarro y Espinoza Pastén, 2020). Es por esto por lo que se torna imprescindible que, desde la función docente musical, se incorporen este tipo de estrategias que priorizan la emocionalidad en la enseñanza. Es de vital importancia hacer un llamamiento a la responsabilidad a la hora de incluir las redes sociales como herramienta formativa, ya que conllevan unos riesgos para el alumnado que el docente necesita saber controlar.

En cuanto a la prospectiva de este estudio, por un lado, se ha visto la necesidad de una mayor investigación en el ámbito de la inclusión de las redes sociales como herramienta formativa en el área de música; por otro lado, se observa la necesidad de creación de guías de buenas prácticas que puedan orientar a los docentes en su cambio de rol al introducir las TIC en el aula y, en concreto, las redes sociales.

## 6. REFERENCIAS

- Amores, A. y De Casas, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso español. *Hamu'ay*, 6 (3), 37 - 49.  
<https://doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845>
- Araya-Pizarro, S.C. y Espinoza Pastén, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8 (1).  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Balsera, F. y Gallego, D. (2010) *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic.
- Baltazar, M. (2019a). Chapter 6: Musical effect regulation in adolescents: A conceptual model. En McFerran, K., Derrington, P. y Saarikallio, S. (Ed) *Handbook of Music, Adolescents and Wellbeing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0006>
- Baltazar, M. (2019b). Chapter 8: Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. En McFerran, K., Derrington, P. y Saarikallio, S. (Ed) *Handbook of Music, Adolescents and Wellbeing*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780198808992.003.0008>
- Baltazar, M., y Saarikallio, S. (2016). Toward a better understanding and conceptualization of affect self-regulation through music: a critical, integrative literature review. *Psychol. Music*, 44, 1500–1521.  
<https://doi.org/10.1177/03057356166663>
- Baltazar, M., y Saarikallio, S. (2019). Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: a new model. *Musicae Sci.* 23, 177–195.  
<https://doi.org/10.1177/1029864917715061>
- Barrero-Toncel, V.I., González-Bracamonte, Y., Cabas-Hoyos, K.P. (2021). Autorregulación emocional y estrategias de afrontamiento como variables mediadoras del comportamiento prosocial. *Psicogente*, 24 (45), 1-15. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4168>
- Barrios Tao, H. y Gutiérrez de Piñeres Botero, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos XLVI*, 1, 363-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Batt-Rawden, K., y DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Educ. Res.* 7, 289–304.  
<https://doi.org/10.1080/14613800500324507>
- Bermúdez, J. (2016) El desarrollo de la inteligencia emocional a través de las TIC. En *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria*. Descargado de: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87046>

- Blasco Magraner, J.S. y López Ramos, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia*, 151, 25-45. <https://doi.org/10.15178/va.2020>
- Burgos, E. (2019). La pedagogía digital y la educación 2.0. *Temas de comunicación*, 38-39, 8-21. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4506>
- Buono, S., Zdravkovic, A., Lazic, M. y Woodruff, E. (2020). The effect of emotions on Self-Regulated Learning (SRL) and story comprehension in emerging readers. *Frontiers in Education*, online. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.588043>
- Chen, M., y Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International*, 42(2), 170–186. <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>
- Choe, D. (2020). Parents' and adolescents' perceptions of parental support as predictors of adolescents' academic achievement and SRL. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105172>
- Cooper, R y Sawaf, A. (1997) *La Inteligencia Emocional Aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones*. Norma.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I., Muñoz Carril, P.C. y González Sanmamed, M. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes*, 23 (3), 280-295. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15691>
- Day, J. (2018). *Apps para músicos. Ma non troppo*.
- Eivers, P. (2016). Songs for the ego: theorizing musical self-enhancement. *Front. Psychol.* 7 (2). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00002>
- Establés, M.J., Guerrero-Pico, M. y Contretas-Espinosa, R. (2019). Jugadores, escritores e influencers en redes sociales: procesos de profesionalización entre adolescentes. *Revista latina de comunicación social*, 74, 214-236. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1328>
- Estévez, R., Fernández, I., y Norguer, Á. (2012). El Uso de las Redes Sociales en las Universidades Andaluzas: El Caso de Facebook y Twitter. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 4(2), 123-144. [https://doi.org/10.5783/revrrpp.v2i4\(jul-dic\).128](https://doi.org/10.5783/revrrpp.v2i4(jul-dic).128)
- Fernández, A.M. (2019). La autorregulación de las juventudes a través de la música. *Escena: Revista de las artes*, 79 (1), 26-58. <https://www.redalyc.org/journal/5611/561159309015/html>

- Fuentes, M.C., García-Ros, R., Pérez-González, F. y Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on SRL and Academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environment research and Public health*, 16 (15), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152778>
- García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una Experiencia con Facebook. *Revista Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, (5), 49-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3129947>
- García-Ruiz, R., Tirado, R., y Hernando Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. *Evidencias para el aprendizaje*. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.291-298>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes y el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/19035>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gatea, M.L., Gaeta, L. y Rodríguez, M.S. (2021). The impact of COVID-19 home confinement on Mexican University Students: Emotions, Coping strategies and SRL. *Frontiers in Psychology*, online. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642823>
- Geipel, J., Koenig, J., Hillecke, T.K. y Resch, F. (2022). Short-term music therapy treatment for adolescents with depression- A pilot study. *The arts in psychotherapy*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101874>
- Gelpi, G. I., Pascoll, N. y Egrov, D. (2019). Sexualidad y redes sociales online: Una experiencia educativa con adolescentes de Montevideo. *Revista Iberoamericana de educación*, 80 (2), 61-80. <https://doi.org/10.35362/rie8023230>
- Gleason, B. y von Gillern, S. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Educational technology and Society*, 21 (2), 200-212. <https://www.jstor.org/stable/26273880>
- Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 1(38), 131-138. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>.
- Guerrero, A. y Tizón, M. (2022) La enseñanza del lenguaje musical y las emociones: reflexiones para docentes. En Chao-Fernández, R., Rosa-Napal F.C. y Chao-Fernández, A. (eds.) *Docencia y aprendizaje competencias, identidad y formación de profesorado*, 21-32. Peter Lang.
- Juan Lázaro, O. y Area Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-Learning: Evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-bit*, 62, 164-181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>

- Küpana, M. (2015). Social emotional learning and music education. *SED Journal of Art Education*, 3(2), 75–88. doi: 10.7816/sed-03-01-05
- Lehrer, K. (2012). *Art, Self and Knowledge*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304985.001.0001>
- Lozada Fonseca, L., Fonseca Valido, R. y Martínez Rodríguez, D. (2021). “Prosumidores mediáticos”: La creación de medios digitales globales entre los adolescentes y jóvenes. *Opuntia Brava*, 13 (2), 403-412. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1260>
- Moreira Ortiz, A., Maldonado Mejía, W.A. y García-Umaña, A. (2019). Vulnerabilidades en el uso de las tecnologías de la información: Sexting y grooming en adolescentes. *Revista Inclusiones: Revista de humanidades y ciencias sociales*, 6 (1), 85-98. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2709>
- Munchiut, A.F. et al. (2018). Neurodidáctica y autorregulación del aprendizaje, un camino de la teoría a la práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 78 (1), 205-219. <https://doi.org/10.35362/rie7813193>
- Noroozi, O., Biemans, H. J., Weinberger, A., Mulder, M., y Chizari, M. (2013). Scripting for construction of a transactive memory system in multidisciplinary CSDL environments. *Learning and Instruction*, 25, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.10.002>
- Oviedo Suárez, P.Y., Morales Sánchez, F., Conejo Carrasco, F.J. y Mahecha Escobar, J.C. (2020). Incidencia de los aspectos socioculturales en la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria. *Revista REDIPE*, 9 (12), 111-126. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1139>
- Palacios, M.D., Torio-Lopez, S. y Murga-Menoyo, M.A. (2022). Parentalidad positiva y autorregulación del aprendizaje en los adolescentes. *Alteridad: Revista de educación*, 17 (2), 291-303. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.09>
- Pereira, S., Fillol, J. y Mouora, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Scipedia*, 27 (1), 1-13. DOI: 10.3916/C58-2019-04 [https://www.scipedia.com/public/Pereira\\_et\\_al\\_2019a](https://www.scipedia.com/public/Pereira_et_al_2019a)
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Rivera, D., Calle, R. N. y González Romero, L. (2022). The use of social networks in learning. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 1087–1104. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i1.287>

- Saarikallio, S., Randall, W.M. y Baltazar, M. (2020). Music listening for supporting adolescents' sense of agency in daily life. *Frontiers in psychology*, online. DOI: 0.3389/fpsyg.2019.02911  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02911/full>
- Sangrador, J. (2019) Actividades de aula para el desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante TIC. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid.
- Theresya, J., Latifah, M. y Hernawati, N. (2018). The effect of parenting style, self-efficacy and SRL on adolescents' academic achievement. *Journal of Child Development Studies*, 3 (1), 28-43.  
<https://doi.org/10.29244/jcds.3.1.28-43>
- Tigrero Suárez, F.E., Apolinario Tomalá, C.J., Puya Lino, A.J. y Apolinario Tomalá, D.F. (2020). La autorregulación del aprendizaje de los adolescentes y la neurodidáctica. *Revista CPI*, 8 (2), 75-80.  
<https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.394>
- Uhlig, S., Jansen, E. y Scherder, E. (2018). "Being a bully isn't very cool..." Rap and Sing music therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting- a randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 46 (4), 568-587. <https://doi.org/10.1177/0305735617719154>
- Varner, E. (2020). General Music Learning is also a social and emotional learning. *Journal of General Music Education*, 33 (2), 74-78.  
<https://doi.org/10.1177/1048371319891421>
- Yilmaz, R., Yilmaz, F. y Cakmak, E. (2017). The impact of transactive memory system and interaction platform in collaborative knowledge construction on social presence and self-regulation. *Interactive Learning Environments*, 25(8), 949-969.  
<https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1224905>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and prospects. *Am. Educ. Res. J.* 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. DOI: 10.1207/s15326985ep2501\_2  
[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2501_2)

## LA ÓPERA COMO RECURSO EDUCATIVO: DE LA COMPRENSIÓN AL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO

---

JUAN CARLOS MONTOYA-RUBIO  
*Universidad de Murcia*

### 1. INTRODUCCIÓN

Aunque existen propuestas que tratan de mediar entre los estudiantes y la ópera (Alonso Pérez-Ávila, 2016; Martínez Castillas, 2008; Sanahuja-Ribés, Moliner-García y Molinet-Miravet, 2019; Sarmiento, 2012), por lo general, se encuentran dificultades venidas de la inmersión en unos códigos diferentes a los que habitualmente manejan los alumnos. Por ello, consideramos importante dotar al alumnado de herramientas lo suficientemente sencillas y a la vez potentes para hacer que comprendan los porqués del comportamiento de los personajes o de las particularidades de su reflejo musical. Si, especialmente en el ámbito de los estudios preuniversitarios, se consigue establecer estos puentes, la capacidad innata de los jóvenes para dotar de sentido a las obras dramáticas será un importante elemento a favor del proceso educativo, que podrá ser guiado hacia todo tipo de aprendizajes musicales y extramusicales.

En este proceso, cada ópera puede ser tratada de manera diferenciada, ya que sus presupuestos de composición variarán en función de los códigos estéticos con que fue elaborada. En este caso optamos por realizar un análisis contextual de los personajes de *Don Giovanni* (Mozart), ya que, al margen de que se pueda encaminar al alumnado a los múltiples fragmentos reconocibles y, por consiguiente, fácilmente integrables en las aulas, existen condicionantes que hacen que podamos interpretar las actitudes de los personajes y su aplicación musical de una manera más lúcida, lo cual redundará en un mayor aprovechamiento a nivel educativo.

En este sentido, nos referimos a la constante alusión que desde determinados focos musicales se hizo de España, como repositorio óptimo de unas características, tal vez, extremadamente idealizadas. Es una cuestión sumamente interesante destapar que Mozart y su libretista Da Ponte no podían escapar de la construcción mental, instalada en la sociedad centroeuropea del momento a modo de paradigma, por la cual la sociedad española de la época era depositaria casi con exclusividad de los conceptos de honor y vergüenza. Ello, a través del análisis señalado anteriormente, podrá otorgar claves interpretativas de cómo los personajes de la ópera en cuestión actuaban de un modo concreto.

Por consiguiente, nos planteamos como objetivo primordial establecer vínculos entre las teorías de corte antropológico que remitían al sistema de valores en torno al honor y la vergüenza en el contexto español, para hallar claves interpretativas con finalidad didáctica sobre su inserción en *Don Giovanni*, de forma que se pueda explicar el comportamiento musical y actitudinal de los mismos de acuerdo con este constructo mental que ha embebido la conciencia centroeuropea desde el siglo XVIII.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y OBJETIVOS

Son comunes las aproximaciones literarias a los estereotipos, enfatizando que estas forjan una idea tan poderosa de lo ficticio que acaba por fagocitar la propia realidad. Así, se consigue que la relación con la alteridad, en muchas ocasiones, se base en esta idea construida, y no tanto en los caracteres reales de las comunidades con que se interactúa (González Alcantud, 2006; 2021; Said, 1990; 1996). Este hecho tiene un reflejo evidente en lo artístico, lo cual permite entender la configuración final de determinadas obras musicales (Said, 2008), y en lo español, en tanto en cuanto este país ha sido marco de vaguedades de todo tipo, por lo general, venidas desde interpretaciones foráneas (Varela Ortega, 2019).

En el caso que nos ocupa, el análisis del mozartiano *Don Giovanni*, tanto la trama adaptada por Da Ponte como la música se verán influenciadas por unas ideas preconcebidas que van a guiar el comportamiento de los personajes. Cualquier discrepancia entre libretista y compositor, que con probabilidad las hubo (Russell, 1998), no tenía que ver con la idea

asumida en torno al carácter de los personajes. En este sentido, el vehículo de la estigmatización será el binomio honor / vergüenza, ampliamente teorizado desde las ciencias sociales, puesta en escena en España como marco de actuación arquetípico (Pitt-Rivers, 1968; 1971; 1973; 1979; 1989). Todo ello, a pesar de que desde dentro de las fronteras españolas se reiterase que este no es un país donjuanesco y que Andalucía, la región que arrastra este estigma pertinazmente, es posiblemente el lugar menos adecuado para esta categorización (Marañón, 1960), debido a que en aportaciones no tan tenidas en cuenta se ha apuntado que el origen del mito de don Juan no solo hay que buscarlo en tierras españolas sino también del resto de Europa (Brignoli, 2011; Rousset, 1968).

Ciertamente, aunque se trata de un ideario que se ha ido filtrando y permaneciendo en el imaginario común, estos patrones asociados al carácter mediterráneo, y con especiales connotaciones en Andalucía, fueron plasmados por los estudios de campo que se desarrollaron en estos territorios, tras las dificultades para seguir estudiando desde la antropología las antiguas colonias que, mediado el siglo XX, dejaron de pertenecer a las potencias europeas. Por ello, las estrategias analíticas fueron similares a las utilizadas en contextos no occidentales, de forma que no siempre se estableciesen conexiones globales entre los hechos y se manifestaran, con cierta frecuencia, incoherencias. De este modo, a través de estas investigaciones, se palpó cierta ausencia de tensión social debido a que el honor igualaría a todos los habitantes de estas zonas, lo cual, como es sabido, es sumamente difícil de asumir. Para nuestros intereses, en todo caso, es preciso observar cómo en estos estudios de corte antropológico se alude directamente al mito de don Juan para apoyar el discurso en torno a los conceptos que nos ocupan.

Entre los análisis que abordan el papel simbólico del honor y la vergüenza, delineando las características básicas de este fenómeno en las sociedades como la española, destaca la obra de Cassar (2004), quien remarca cómo en amplias zonas mediterráneas el sistema de conducta es condicionado por estos dos conceptos. Siguiendo sus postulados, existe una serie de elementos a tener en cuenta para nuestro rastreo en clave didáctica, los cuales señalamos esquemáticamente:

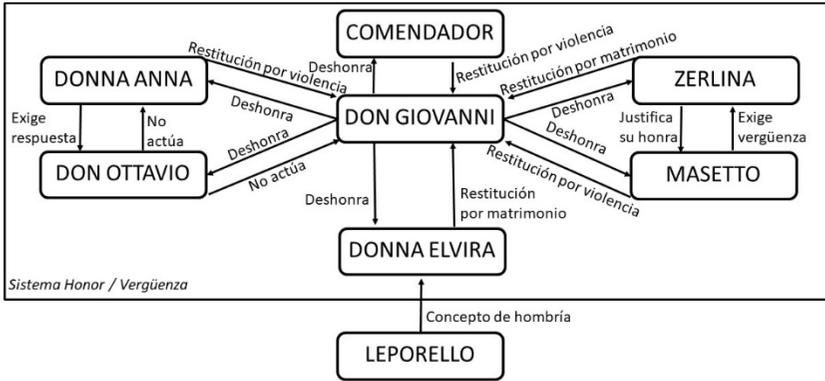
- El concepto de honor no es exclusivo de las sociedades mediterráneas, si bien es cierto que las características que se dan en estos territorios son muy específicas.
- Su estudio se ha focalizado, de manera excesiva, en la comunidad de Andalucía, llegando a desvirtuarse su verdadera conceptualización.
- Honor y vergüenza se vinculan a la conducta, y es a partir de ella que se gana o se pierde, teniendo en cuenta que esta conducta será enjuiciada por la sociedad en su conjunto.
- Se trata de un estatus que puede ser mancillado, con la particularidad de afectar no solo a la persona que incurre en la falta sino en sus allegados. El honor, por tanto, forma parte de un continuo que, en última instancia, es garante de orgullo.
- La restitución del honor exige, en casos extremos, la violencia física.

Teniendo en mente estos criterios en forma de objetivos a implementar en el plano pedagógico, nos adentramos en el encaje que de ellos se puede hacer dentro de *Don Giovanni*.

### 3. METODOLOGÍA

Para el abordaje de los elementos señalado con un trasfondo didáctico, se establece un marco de relaciones basado en el honor y la vergüenza dentro de *Don Giovanni*. En este sentido, se pretende el rastreo de los elementos señalados en la Figura 1.

**FIGURA 1.** El sistema de Honor / Vergüenza aplicado a los personajes de ‘Don Giovanni’



Fuente: elaboraci3n propia

#### 4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

*Don Giovanni* es una 3pera que muestra patrones compositivos novedosos con respecto a muchas de sus obras contemporáneas. Entre estas, algunos autores detectan vínculos entre las ansias de ruptura del protagonista y el sistema que rige su mundo con las estrategias compositivas mozartianas (Zeiss, 2001). Este paralelismo entre la quiebra de elementos tradicionales en lo musical y el carácter rompedor del protagonista es una de las primeras claves interpretativas que habremos de ser capaces de transmitir en términos pedag3gicos. El acercamiento de Mozart y Da Ponte al mito de Don Juan se basa en la ruptura constante de las normas que solidifican el patr3n honor–vergüenza y, por consiguiente, en la generaci3n de conflictos recurrentes a raíz de ello. Para entender la 3pera desde este plano, hemos de convenir la aceptaci3n de la idea –ilusoria pero compartida en los primeros acercamientos antropol3gicos aludidos– de que se da una igualdad total entre las personas al margen de su estatus social, gracias a que todas ellas, hasta que lo malograsen, mantendran pleno su caudal de honor, lo cual les mantendra indemnes moralmente.

Sin embargo, esta interpretación, que era el marco conceptual propio de la época de composición de la ópera y, por consiguiente, el que alumbró la obra, sufrió variaciones a lo largo del tiempo, especialmente a raíz de la impronta romántica (Ellis, 1994; Hoffmann, 1945; Parakilas, 1990). No es novedoso que en la actualidad existan cambios varios en las representaciones de *Don Giovanni* en busca de propósitos estéticos o ideológicos. Como señalamos, esto sucedió desde su propia concepción y primeras representaciones (Everist, 2013; Nebdal, 2018), pero es preciso entender que cada nueva perspectiva aplicada a la ópera supone una enmienda que puede hacer perder coherencia global a la misma.

Basándonos en los estudios que han traslucido el marco honor / vergüenza para obras artísticas como estas, cuyo escenario físico es España, abordaremos cómo los diferentes personajes responden a los desafíos que este binomio les va generando durante el transcurso de la misma, comenzando por el motor de la ópera, el burlador.

Don Giovanni es la personificación del engaño y la cobardía que, en cualquier otro contexto que no fuera esta imaginada España, sería visto como un villano, no como un héroe. De hecho, existen estudios que relatan cómo la música de Mozart sirve para ahondar en el vacío interno del personaje, en contraposición con la riqueza con que se perfilan los sonidos de los personajes femeninos (Rusbridger, 2008). Uno de los aspectos más interesantes del protagonista es que, durante el transcurso de la obra, se le ofrece reiteradamente la posibilidad de redimirse, pero, como es sabido, él no se pliega a tal circunstancia (Waldoff, 2006).

Las ansias de libertad de Don Giovanni, sobre las cuales Mozart hace chanzas musicales (Petersen, 2008), no son sino la búsqueda de una vida paralela al sistema de honor. Él es consciente de que la sociedad funciona desde estos códigos y trata de mantener una impostura en torno a ellos, como se muestra al no rehuir la violencia física cuando ha de hacerlo (aunque sea desigual) con el Comendador o al enmascarar sus faltas ante Don Ottavio y Donna Anna.

Don Giovanni, por posición en la sociedad, es un hombre de honor y, en apariencia, pretende seguir siéndolo. Un caso muy diferente es el de su secuaz compañero. Existen planteamientos teóricos que se preguntan

por la necesidad de un personaje como Leporello como contrapunto y complemento a Don Giovanni (Paradis, 1996). En realidad, su peso es fundamental para acabar de configurar el marco de construcción en torno a la honra (la fama) y la deshonra (la infamia, de la que será garante este personaje).

De acuerdo con ello, en las construcciones ideológicas descritas, la sociedad se divide en dos bloques: la de aquellos que poseen honor, a base de alimentar con sus comportamientos (o con la apariencia) dicha posición privilegiada, y la de aquellos que carecen de él, formado por haraganes o desleales reconocidos así por la propia comunidad. Es en ese departamento en el que se incluye a Leporello: una persona que, por condición, no puede ofrecer nada, ni siquiera su palabra, porque se ubica en los márgenes de una sociedad honorable. Por tanto, es ejemplo de deshonra o infamia (Caro Baroja, 1968) y, desde esta perspectiva, en las ocasiones en que es desenmascarado, rápidamente se olvidan sus faltas, ya que no se puede exigir responsabilidades a quien no posee rango alguno para ello. Por el contrario, las afrentas que sufre él (especialmente cuando su señor le engaña), se saldan de la manera más prosaica posible: con dinero.

Es gracias a Leporello que se puede atender a una de las características elementales de este sistema basado en el honor: el aria del catálogo destaca, sobre todo, el concepto de hombría asociado al género masculino, el cual descansaría no tanto en la “calidad” de las conquistas como en la propia “cantidad”. Esto es apuntillado por la maestría de la música de Mozart (Moseley, 2016).

La hombría, como capacidad para acumular conquistas, entra en conflicto con la vergüenza, cliché con que se acuña a la mujer española, la cual, de acuerdo con él, habría de evitar todo tipo de relaciones fuera del matrimonio y, más aún, dar la sensación de que se está consiguiendo mantener fiel a su prometido. Es en este marco donde se instalan las tiranteces de Masetto con su incipiente esposa y las precauciones de esta con Don Giovanni.

Masetto comparte categoría social con Leporello, pero la diferencia es muy grande, y estriba en la honorabilidad: mientras el primero hace gala

de ella (y gracias a ese motivo, igualado con un noble, pretende acabar con él a través de la violencia física) el segundo, como observamos anteriormente, la dejó de lado mucho tiempo atrás. Igualmente, el esmero de Zerlina por acceder a los deseos de Don Giovanni solamente si él la hace su esposa enfatiza la importancia del código de conducta descrito. Este comportamiento guarda relación con el de otras mujeres de la ópera, pero, como señalaremos a continuación, con interesantes matices.

Kristi Brown-Montesano (2007) realiza una exploración de algunas de las fuentes previas que ayudaron a Da Ponte a caracterizar el perfil de Donna Anna y, es precisamente en estos orígenes, donde se plasma con mayor nitidez el código de conducta en torno al honor de la protagonista femenina. En este sentido, la aportación musical de Mozart redobla el vínculo a los caracteres asociados a lo español. Así, por ejemplo, en el aria *Or sai chi l'onore*, Donna Anna muestra furia y deseos de venganza porque alguien carente de honra ha cometido las fechorías de matar a su padre e intentar forzarla; de igual forma que en *Non mi dir*. ella, tras tratar de encorajinar a Don Ottavio, antepone los deseos de matrimonio de este a la restauración del honor. Como veremos más adelante, esto plantea problemas en la interpretación del personaje de su prometido.

Sin embargo, es necesario un correcto acercamiento a la escena inicial para baremar en su justa medida la valoración que habremos de hacer en las aulas del personaje de Donna Anna. La primera escena la muestra en busca auxilio, extremando los registros al verse comprometido el honor de la familia por la violación. Esa sería una interpretación acorde con las pretensiones originales de Mozart y, por tanto, consecuentes con ella. Sin embargo, como sabemos, la forma de aproximarse a este momento inicial de la ópera ha variado a lo largo del tiempo y ello puede desdibujar al personaje desde estos códigos, menoscabando su implicación musical.

Por todo ello, muchas versiones actuales de *Don Giovanni*, posiblemente intentando dar variedad a una trama profusamente desarrollada, varían la escenografía haciendo ver que la violación inicial del protagonista a Donna Anna no fue tal, sino que fue un acto consentido. Estas versiones beben directamente de la visión romántica que, tras la estela de E.T.A. Hoffman, nos encaminaban al mundo de lo sobrenatural y la

irracional pulsión sentimental (Carlston, 1994; Floros, 2007; James, 2008; Petersen, 2020; Rodríguez Fernández, 2016; Scheneider, 2018; Schönbaumsfeld, 2015; Tseng, 2014). Cuando se mantiene la interpretación de los amantes, pero se omite el sesgo romántico, la trama que se desarrolla después invita a pensar en las contradicciones de una mujer, Donna Anna, que ha visto morir a su padre a manos de su amante y, por tanto, su historia es la de una revancha, no la de una deshonra. Sin duda, esas apreciaciones son muy efectivas en producciones que buscan sorprender o, al menos, dar variedad, pero hace que se escapen elementos constitutivos de inmenso valor simbólico, que atañen la propia elaboración de la ópera. En todo caso, cuando la versión se encamina hacia esos derrotados, la protagonista femenina deja de lado su papel de reservorio de la vergüenza, de docilidad infinita, para erigirse en una mujer más moderna, capaz de decidir sobre su cuerpo y mover los hilos necesarios para que aquel que dio muerte a su padre, a pesar de haber mantenido relaciones con ella, merezca la misma suerte sin mayores lamentaciones. En esencia, el personaje se entiende a la perfección desde los presupuestos en los que fue concebido, pero, si tras pasar por el tamiz romántico estos criterios son modificados, es pertinente buscar un cambio profundo en Donna Anna durante todo el transcurso de la ópera, circunstancia que no siempre sucede.

Menos complejo en el plano interpretativo será la aproximación a Donna Elvira. Para ser consecuentes, es preciso recordar algunos de los parámetros que nos dimos para interpretar a los personajes (Cassar, 2004). De la comprensión de las referencias anteriores se pueden extraer claves interpretativas para la turbación constante de Donna Elvira (Ford, 2012), que sería extrema por las censuras sociales si verdaderamente hubiera estado casada con el protagonista (Losada, 2007; Wunderuch, 2011).

Por tanto, Donna Elvira respondería con milimétrica cuadratura al constructo de sufriente mujer española evocado de manera sesgada desde Centroeuropa. Una vez que ha sido seducida, se ve imposibilitada para unirse a otra persona sin que se desaten las censuras sociales, apelando a la vergüenza (recordemos que, de acuerdo con la teorización anterior, la conducta sexual de la mujer sería la prueba más evidente del mantenimiento o pérdida de la vergüenza). Su empeño constante en la vuelta

de Don Giovanni puede ser interpretado como un enamoramiento sin más, pero, es mucho más contundente hacerlo entendiendo que su regreso restituye el sistema de honor del cual se ha quedado al margen.

Si Donna Elvira busca decididamente y por sus propios medios la vuelta a su condición de prometida para restañar el daño cometido, Don Ottavio titubea en sus encomiendas como defensa de Donna Anna. Es por ello que este personaje no siempre ha sido fácilmente interpretable (Stricker, 1991). Su principal traba es que no responde al canon según el cual la violencia está permitida si se emplea para salvaguardar el honor. Su actitud reflexiva, dilatando los tiempos en busca de una certeza total, le hace no identificarse con la norma esperada para él. Si la imagen de una persona guarda estrecha relación con la consideración social que se tiene de él, Don Ottavio yerra al no replicar con presteza la afrenta sufrida por su prometida. Ese desajuste es el que le hace no responder a la perfección al sistema de honor / vergüenza.

Al fin, en el extremo de su falta de correspondencia con el personaje esperado para él, Don Ottavio es testigo de cómo el poder divino, y no él como le correspondería según los ideales del prometido agraviado en su honor, es quien finalmente actúa (Rumph, 2007). Son reveladoras las siguientes palabras para destacar el tratamiento musical diferenciado para el Comendador, quien es la verdadera autoridad para impartir justicia de acuerdo con este modelo de valores.

En esencia, teniendo al personaje de Don Giovanni como meollo central y peligro para la deshonra del resto, se urde una red en la cual todos tratan de restaurar el orden establecido, respondiendo cada uno del modo que la afrenta recibida les exige (con la excepción de Don Ottavio, como señalamos, dubitativo al extremo). Al margen de esta estructura, solamente Leporello no se ve afectado directamente al ubicarse fuera de la misma.

Don Giovanni no puede escapar a las censuras de las faltas cometidas al honor del Comendador a través de la vergüenza de su hija y, por tanto, debido a que la palabra dada tiene consecuencias, es en el momento final en el que se cobran dichas deudas. En este sistema, como se señaló en los apartados iniciales de este estudio, solo la lucha por el honor puede

llevar a agresiones y la muerte, situándose por encima de todo código de conducta esperable. Es, en esencia, el triunfo del sistema de valores que se pretende para la composición frente a los juegos promiscuos del protagonista, ilustrados de manera particular por la música mozartiana (Pešić, 2001).

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los razonamientos desarrollados nos invitan a observar que en el acercamiento musical al alumnado de todas las etapas educativas es necesario postular niveles de entendimiento de la obra artística, con el fin de poseer herramientas suficientes para dotar a los estudiantes de elementos de crítica razonada. Como se ha atestiguado, este proceso se hace especialmente importante en la labor sobre la ópera, ya que se trata de uno de los géneros musicales que, por hallarse lejos de los códigos sonoros utilizados por muchos jóvenes, no logra conectar de manera directa. Hemos defendido que cada una de las composiciones requerirá un abordaje distinto, porque los fundamentos con que fueron creadas pueden variar, incluso tratándose de un mismo compositor. Sin embargo, como ha sido expuesto, hay aspectos que funcionan como auténticos paradigmas que orientan las peculiaridades musicales y actitudinales de los personajes generados en una época concreta, como es el caso del sistema referencial de honor y vergüenza asentado sobre contextos españoles.

Favorecer el entendimiento de *Don Giovanni* desde estos parámetros facilita que los docentes posean herramientas para su comprensión y, posteriormente, las encaucen hacia su alumnado. En este sentido, el análisis de las teorías venidas de las ciencias sociales, acerca de los códigos manejados en las sociedades españolas, denota hasta qué punto la composición musical guarda relación con ellos.

En definitiva, se transmite la idea de que la concepción inicial de una ópera puede ser resorte de aprendizajes múltiples en la actualidad. Es cierto que los criterios sobre los que se sustentaba la relación entre los personajes eran, por aquel entonces, irreal y, a día de hoy –afortunadamente– extemporánea, dado que estos modelos comportamentales han sido volteados en las sociedades occidentales. Sin embargo, se

reconocen como muy útiles a la hora de dar pie a desarrollos procedimentales musicales (en el reconocimiento de patrones sonoros asociados a los personajes), pero también extramusicales (especialmente en el vínculo con la educación en valores).

En suma, reconocer un sistema de relaciones en una ficción como la puesta en música por Mozart junto con otras obras enmarcadas en el contexto español (piénsese, por ejemplo, en *Las bodas de Fígaro*) implica conocer con qué criterios mentales se manejaban las sociedades de la época, es decir, qué parámetros determinaban su conducta y qué imaginaban en torno a lugares lejanos (no físicamente, sino en las construcciones ideológicas que se hacían de ellos) para poder disfrutar plenamente de la producción artística a través de su comprensión global.

## 6. AGRADECIMIENTOS

El autor forma parte del Grupo de Investigación Reconocido Intangible Heritage Music and Gender International Network (IHMAGINE), participando a través de él en el proyecto “Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género” financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1. Referencia 18 KBHC/463AC01.

## 7. REFERENCIAS

- Alonso Pérez-Ávila, B. (2016). La ópera como lenguaje en la educación para la igualdad: un proyecto educativo desde la ópera ‘Pagliacci’ de Ruggero Leoncavallo. En Perandones Lozano, M. (coord.). *Violencia de género en el teatro lírico* (pp. 173-184). Universidad de Oviedo.
- Brignoli, L. (2011). Éric-Emmanuel Schmitt e il paradosso di ‘Don Giovanni’. *Studi Francesi*, 55(1), 108-117. <https://bit.ly/3YUOTv4>
- Brown-Montesano, K (2007). *Understanding the women of Mozart’s operas*. University of California Press.
- Carlston, T. A. (1994). Possibility and passivity in Kierkegaard: The anxieties of Don Giovanni and Abraham. *Journal of the American Academy of Religion*, 62(2), 461-481. <https://bit.ly/3WGIRNx>

- Caro Baroja, J. (1968). Honor y vergüenza. Examen histórico de varios conflictos. En Peristiany, J. G. (ed.), *El concepto del honor en la sociedad mediterránea* (pp. 77-126). Labor.
- Cassar, C (2004). Honor y vergüenza en el mediterráneo. *Icaria*.
- Crisanti, F. (2012). Don Giovanni allo specchio del sacro primi scandagli sul mito. *Revue des études italiennes*, 1-2, 25-33.
- Ellis, K. (1994). Rewriting 'Don Giovanni', or 'The Thieving Magpies'. *Journal of the Royal Musical Association*, 119(2), 212-250. <https://bit.ly/3hL1e42>
- Everist, M. (2013). *Mozart's ghosts: Haunting the halls of musical culture*. Oxford University Press.
- Floros, C. (2007). Don Juan in Kierkegaards deutung. *Musik und Ästhetik*, 2(44), 69-75.
- Ford, C. (2016). *Music, Sexuality and the Enlightenment in Mozart's Figaro, Don Giovanni and Così fan tutte*. Routledge.
- González Alcantud, J. A. (2021). *Qué es el orientalismo. El oriente imaginado en la cultura global*. Almuzara.
- González Alcantud, J. A. (2006) (Ed.). *El orientalismo desde el sur*. Anthropos.
- Hoffmann, E. T. A. (1945). 'Don Giovanni': A marvelous adventure which befell a traveling enthusiast. *The Musical Quarterly*, 31(4), 504-516. <https://bit.ly/3WDeIOd>
- James, D. (2008). The significance of Kierkegaard's interpretation of Don Giovanni in relation to Hegel's philosophy of art. *British Journal of the History of Philosophy*, 16(1), 147-162. <https://doi.org/10.1080/09608780701789350>
- Losada, J. M. (2007). Don Giovanni. La subversión sensorial. *Revista de Filología Románica*, 5(extra), 137-141. <https://bit.ly/3GealOL>
- Marañón, G. (1960). *Don Juan. Ensayos sobre el origen de su leyenda*. Espasa-Calpe.
- Martínez Castillas, P. (2008). La ópera en la educación secundaria. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 73, 84-97.
- Moseley, R. (2016). The Qualities of Quantities Mozart, 'Madamina, il catalogo è questo' (Leporello), Don Giovanni, Act I. *Cambridge Opera Journal*, 28(2), 137-140. <https://doi.org/10.1017/S0954586716000112>
- Nedbal, M. (2018). Mozart's Figaro and Don Giovanni, operatic canon, and national politics in Nineteenth-Century Prague. *Nineteenth Century Music*, 41(3), 183-205. <https://doi.org/10.1525/ncm.2018.41.3.183>

- Paradis, A. (1996). Don Giovanni ou la trajectoire du lièvre. *L'Homme*, 138, 65-85. <https://doi.org/10.3406/hom.1996.370074>
- Parakilas, J. (1990). The afterlife of Don Giovanni: Turning production history into criticism. *The Journal of Musicology*, 8(2), 251-265. <https://bit.ly/3HT6Wf3>
- Pešić, P. D. (2001). The child and the daemon: Mozart and deep play. *Nineteenth Century Music*, 25(2-3), 91-107. <https://bit.ly/3PLdsGC>
- Petersen, N. H. (2020). A Christian art? Søren Kierkegaard's views on music and musical performance reconsidered. *Kierkegaard Studies*, 25(1), 3-13. <https://doi.org/10.1515/kierke-2020-0001>
- Petersen, P. (2008). Nochmals zum Tanz-Quodlibet im ersten Akt-Finale des Don Giovanni. *Archiv für Musikwissenschaft*, 65(1), 1-30. <https://bit.ly/3WG8RYC>
- Pitt-Rivers, J. (1968). Honor y categoría social. En Peristiany, J. G. (Ed.), *El concepto del honor en la sociedad mediterránea* (pp. 21-75). Labor.
- Pitt-Rivers, J. (1971). Los hombres de la sierra. Ensayo sociológico sobre un pueblo de Andalucía. Grijalbo.
- Pitt-Rivers, J. (1973). Tres ensayos de antropología estructural. Anagrama.
- Pitt-Rivers, J. (1979). Antropología del honor o política de los sexos. Grijalbo.
- Pitt-Rivers, J. (1989). Un pueblo de la sierra: Grazalema. Alianza.
- Rodríguez Fernández, P. (2016). El mito de don Juan en el Romanticismo. Las interpretaciones de Søren Kierkegaard y de Franz Liszt de la ópera 'Don Giovanni' de Wolfgang Amadeus Mozart. En Hernández Arias, R., Rivera Rodríguez, G. y Pérez Álvarez, D. (eds.), *Nuevas perspectivas literarias y culturales* (pp. 116-126). Macc-Elicin. <https://bit.ly/3YNmOWf>
- Rousset, J. (1968). Le mythe de Don Juan. Armand Colin.
- Rumph, S. (2007). The sense of touch in Don Giovanni. *Music & Letters*, 88(4), 561-588. <https://bit.ly/3v9R4wS>
- Rusbridger, R. (2008). The internal world of Don Giovanni. *International Journal of Psychoanalysis*, 89(1), 181-194. <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2007.00004.x>
- Russell, C. C. (1998). Confusion in the act 1 finale of Mozart and Da Ponte's Don Giovanni. *Opera Quarterly*, 14(1), 25-44. <https://doi.org/10.1093/oq/14.1.25>
- Said, E. W. (1990). *Orientalismo*. Libertarias.
- Said, E. W. (1996) *Cultura e imperialismo*. Anagrama.

- Said, E. W. (2008). *Music at the limits*. Columbia University Press.
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García, M. O. y Moliner Miravet, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA. *Revista Electrónica Complutense de Investigación Musical*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Sarmiento, P. (2012). La ópera: un vehículo de aprendizaje (LÓVA). *Eufonía, Didáctica de la Música*, 55, 40-47.
- Schneider, M. T. (2018). Kierkegaard and the Copenhagen production of Mozart's *Don Giovanni*. *European Romantic Review*, 29(1), 43-50. <https://doi.org/10.1080/10509585.2018.1417011>
- Schönbaumsfeld, G. (2015). Art and the 'morality system': The case of *Don Giovanni*. *European Journal of Philosophy*, 23(4), 1025-1043. <https://doi.org/10.1111/ejop.12024>
- Stricker, R. (1991). *Realidad y ficción en las óperas de Mozart*. Aguilar.
- Tseng, S. K. (2014). Kierkegaard and music in paradox? Bringing Mozart's *don Giovanni* to terms with Kierkegaard's religious life-view. *Literature and Theology*, 28(4), 411-424. <https://bit.ly/3YKJhU8>
- Varela Ortega, J. (2019). *España. Un relato de grandeza y odio. Entre la realidad de imagen y de los hechos*. Planeta.
- Waldoff, J. (2006). *Recognition in Mozart's Operas*. Oxford University Press.
- Wunderuch, W. (2011). *Ist Don Giovanni verheiratet?* *Acta Mozartiana*, 58(1), 25-35.
- Zeiss, L. E. (2001). *Permeable boundaries in Mozart's Don Giovanni*. *Cambridge Opera Journal*, 13(2), 115-139. <https://bit.ly/3YKz2ij>

## DISEÑO Y APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE *TEAM BUILDING* EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

---

SARAY PRADOS BRAVO  
*Universidad de León*

CLAUDIA ROLANDO EYJO  
*Universidad de León*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1.1. LOS BENEFICIOS DEL *TEAM BUILDING* EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL

El *team building* es un modelo que implementa un conjunto de estrategias diseñadas para potenciar el espíritu de equipo, las relaciones interpersonales y la cooperación, y permite integrar las competencias de cada miembro de un grupo. Ya en 1969, Schein (citado en Klein et ál., 2009) se refería a este término como una intervención de proceso grupal que trataba de mejorar las interacciones personales. Años más tarde, se trató de enriquecer el modelo poniendo el acento en la consecución de unos buenos resultados. En concordancia, las dinámicas actuales de *team building* se implementan con frecuencia en empresas cuyos objetivos se centran en los procesos y resultados del equipo (Shuffler et ál., 2018). Algunas de las virtudes de su aplicación son que ayuda a adoptar decisiones más acertadas, mejora la cohesión del grupo, incrementa la satisfacción de los trabajadores, hace crecer el compromiso individual y desarrolla la creatividad de los integrantes del equipo, mejorando así la productividad de las empresas (DeMeglio, 2005; Tohidi, 2011). A pesar de que las primeras investigaciones acerca de la mejora del rendimiento de los grupos no fueron concluyentes (Buller, 1986; Salas, 1999; Tannenbaum et ál., 1992) o presentaron resultados dispares, otras investigaciones más recientes que han realizado estudios metaanalíticos respaldan que las intervenciones de *team building* mejoran tanto los aspectos

afectivos como los de proceso, concluyendo que este modelo es eficaz e influye positivamente en los resultados del equipo (Klein et ál., 2009). Asimismo, su implementación aumenta la velocidad en la consecución de tareas y produce resultados de mayor calidad, lo que ha supuesto el punto de partida de esta investigación. La numeración de los apartados y subapartados se hará de forma manual, no se usará la numeración automática. Siga el formato de los ejemplos.

Henry Ford afirmaba en su célebre frase que “reunirse en equipo es el principio. Mantenerse en equipo es el progreso. Trabajar en equipo asegura el éxito”, pero ¿podríamos aplicar esta filosofía de trabajo al campo de la expresión musical? ¿aumentaremos así la calidad musical de nuestras interpretaciones y disminuirémos el tiempo dedicado a su preparación? y, en consecuencia, como decía Ford, ¿lograremos el éxito de nuestras *performance*?

## 1.2. EL *TEAM BUILDING* EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Aunque el *team building* se aplicó en primer lugar en el ámbito empresarial, desde la década de 1990 se ha implementado en campos tan diversos como la cocina o el deporte. Asimismo, su uso se ha trasladado al ámbito educativo con resultados positivos en aspectos como la comunicación entre los miembros del grupo, el sentido de pertenencia al mismo o el compromiso en la consecución del objetivo (Redacción, 2016). Sin embargo, la simple realización de una actividad o trabajo en grupo sin una preparación previa de los sujetos que formarán parte de este no garantiza un buen resultado en parámetros de calidad y eficiencia. Este aspecto suele darse en las escuelas cuando, después de haber estado trabajando durante el curso de manera individual, se plantea a los alumnos, por ejemplo, la realización de una investigación grupal sobre un compositor y su posterior presentación en el aula o la creación de una coreografía por equipos. En ambos casos, si no ha habido un trabajo previo con los miembros del grupo, los resultados no son los esperados por el profesor e incluso por los propios alumnos porque surgen dificultades de comunicación, falta de liderazgo o hay errores en la planificación temporal, entre otros. Para evitarlo es fundamental trabajar las

relaciones interpersonales y los aspectos afectivos de un equipo. El *team building* contribuye a mejorar las relaciones sociales y, partiendo de un correcto establecimiento de objetivos, trabaja desde las necesidades afectivas de los grupos (Shuffler et ál., 2018). Esta idea concuerda con Klein et al. (2009, p. 186) que mencionaban que todos los modelos de *team building* tienen cuatro aspectos imprescindibles: “goal-setting, developing interpersonal relations, clarifying roles, and creating additional capacity for problem solving”.

Pero, además de optimizar los aspectos afectivo y social de las relaciones, el hecho de aplicar estrategias de *team building* dirigidas a conseguir un buen ambiente en clase, generar un clima de confianza, tener una buena comunicación vertical y horizontal y trabajar desde la emoción y motivación, constituyen elementos clave para conseguir un aprendizaje significativo (Domingo, 2021). Los estudios más recientes de neurociencia y educación confirman la importancia de un cambio de rol del docente, la necesidad de enseñar partiendo de las emociones y la sorpresa, de mantener la motivación de los alumnos en cada sesión y de basar la relación profesor - alumno en la confianza para conseguir que lo aprendido llegue a la memoria a largo plazo y que se conecte con el aprendizaje previo (Flores, 2019; García y Fernández, 2020; Madrid y Belandria, 2022; Soberano, 2022). Este ha sido otro de los puntos de partida de la presente investigación. Además de comprobar si la implementación del programa producirá resultados de calidad logrados con eficiencia, nos preguntamos ¿su puesta en práctica contribuirá a la mejora del aprendizaje, su traspaso a la memoria a largo plazo y, en consecuencia, se conseguirá un aprendizaje significativo?

### 1.3. EL *TEAM BUILDING* Y LA EXPRESIÓN MUSICAL

Como hemos mencionado, la literatura consultada mantiene que, para obtener unos resultados satisfactorios con respecto al punto de partida del equipo, es necesaria la preparación de sus miembros destinada a la mejora de la comunicación, la búsqueda de un objetivo común y no individual (alcanzar un espíritu de equipo) y el trabajo tanto de los aspectos afectivos como de proceso. Estos aspectos son elementos claves en el ámbito de la expresión musical para la consecución de un sonido

empastado o una buena interpretación, no solo en el aspecto técnico sino en el de transmisión de un mensaje o una emoción (Criss, 2010). Existen diversos estudios que sugieren que, previo a la realización de una performance musical, es oportuna la preparación del grupo con ejercicios que les permitan conocer mejor al resto de compañeros, adquirir confianza para que puedan expresarse mejor, mejorar la comunicación y la colaboración entre ellos y, por lo tanto, obtener una cohesión y eficiencia como equipo, es decir, llevar a cabo dinámicas de *team building* (Criss, 2010; Prados y Rolando, 2022; Prados y Rolando, 2023; Romero, 2016). Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que diseñen y pongan en práctica experiencias de *team building* incluyendo un proceso de evaluación pre y post implantación del modelo para su valoración.

Para finalizar, consideramos que es importante distinguir entre actividades musicales que se realicen en equipo y la implementación de una intervención de *team building* con estrategias y ejercicios musicales. La mayor parte de las performances musicales en las que participa más de una persona pueden ser consideradas en sí mismas trabajos en equipo. De hecho, existen empresas especializadas en lo que denominan *team building* musical, cuyas propuestas incluyen la elaboración y ejecución de una danza o la creación e interpretación de una pieza musical y que ofrecen la realización de dichas actividades para compañías que quieran mejorar la productividad de sus trabajadores. El reclamo es que con su implementación se consigue mejorar la comunicación, la confianza entre los trabajadores, la afinidad entre los miembros y que reduce el estrés laboral. Sin embargo, no podemos considerar este tipo de planteamientos como propios de *team building* puesto que carecen de estrategias para el desarrollo de las relaciones interpersonales y para el trabajo de las necesidades afectivas de los grupos.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio ha sido analizar las estrategias del *team building* y valorar su posible aplicación en la Mención de Música del grado de Educación Primaria. Se ha evaluado si, al trasladar este modelo del ámbito empresarial al de la didáctica de la expresión musical a través

del diseño e implementación de una intervención de *team building* en el aula, mejorarían los resultados musicales, así como el aprendizaje, haciéndolo significativo y duradero. Además, se ha valorado si su aplicación mejora el producto final de un proyecto musical y reduce el tiempo de preparación de dicho proyecto.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. PARTICIPANTES

Se ha planteado un estudio de tipo investigación-acción que ha tenido lugar durante un semestre del curso 2021 – 2022 en la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical. La investigación ha tenido tres agentes principales: quince alumnos de la Mención de Música de Educación Primaria y dos profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de León, una actuando como docente y otra como observadora externa.

#### 3.2. VARIABLES

Las variables que se han medido se clasifican en tres grupos: las relacionadas con la calidad de los proyectos y la eficiencia en su realización, las relacionadas con la consecución de un aprendizaje significativo y las que miden aspectos personales y afectivos. En concreto, las variables principales han sido el nivel técnico y creativo de las performances, los tiempos de preparación de estas, la implicación de los estudiantes durante el proceso, la permanencia de los contenidos aprendidos en la memoria, el bienestar de los alumnos en el aula y su integración en el grupo.

#### 3.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y FUENTES DE INFORMACIÓN

La recolección de datos se ha llevado a cabo mediante la observación participante, con un diario como herramienta básica; la grabación en vídeo de las presentaciones finales de los proyectos; un cuestionario comparativo que completaron los alumnos al inicio del semestre y al final de cada proyecto (véase Tabla 1), cuyos *ítems* fueron validados por dos compañeros expertos; y una reunión semiestructurada que ha tenido lugar al final del semestre en la que se ha obtenido el *feedback* de los alumnos y de las profesoras. Dicha reunión comenzó con una serie de

preguntas abiertas con el fin de iniciar un coloquio para obtener más información. Las primeras preguntas trataban de contribuir al análisis comparativo de los proyectos:

- ¿Qué diferencias habéis notado a nivel de organización del grupo entre el primer proyecto y el resto?
- Con respecto a los resultados, ¿qué diferencias ha habido entre los proyectos?

Cuando la conversación había avanzado, se introdujeron algunas cuestiones de *feedback* de la intervención planteada con el objetivo de incluir aspectos de mejora en una próxima implementación:

- ¿Qué aspectos positivos destacaríais de la propuesta planteada? ¿y aspectos negativos?
- ¿Utilizaríais este método con vuestros futuros alumnos de primaria? ¿por qué?
- ¿Qué ideas propondríais para mejorar el planteamiento?

**TABLA 1.** Cuestionario comparativo.

	M Mucho	Bastante		Poco	Muy poco	Nada
1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc)						
2. Me siento integrado/a en clase						
3. En clase hay buen ambiente de trabajo						
4. Me da vergüenza cantar o bailar delante de mis compañeros/as						
5. Soy creativo/a						
6. Aporto todo lo que puedo a la clase						
7. Estoy satisfecho/a con la calidad de mi trabajo						

8. Estoy satisfecho/a con la calidad del trabajo de mi equipo (este ítem no apareció en el 1º cuestionario)						
9. Mi velocidad de trabajo es buena						
10. Me acuerdo de los contenidos trabajados este mes						
11. Me acuerdo de los contenidos trabajados el mes pasado						
12. Me acuerdo de los contenidos trabajados hace dos meses						

*Fuente:* elaboración propia

### 3.4. PROCEDIMIENTO

Se diseñaron 3 proyectos (véase Tabla 2) para ser realizados durante un semestre en la asignatura de Didáctica de la Música. En la primera sesión de cada uno de ellos se hicieron los grupos cooperativos, con sus roles, se entregó a los alumnos un dossier con la introducción, los contenidos que se iban a trabajar, las tareas, la temporalización y cómo se evaluarían tanto el proceso como el resultado final. Además, se explicó cada apartado verbalmente, solventando las dudas que planteaban los alumnos. En el resto de las sesiones, los alumnos completaron cada tarea del proyecto y mostraron su producto final.

**TABLA 2.** Información básica de los proyectos planteados

Título	Canción	Objetivos	Sesiones
PROYECTO 1: Percutiendo con Bruno Mars	Uptown Funk (Bruno Mars)	Analizar la canción, especialmente su estructura Crear una coreografía de percusión corporal por grupos Diseñar una sesión en la que se enseñe la coreografía a los otros grupos Realizar juntos las coreografías	8
PROYECTO 2: Pentatonix también se baila	90s Dance Medley (Pentatonix)	Analizar la canción, especialmente su estructura Crear un baile por grupos Diseñar una sesión en la que se enseñe el baile al resto de grupos Diseñar un Flashmob en la Facultad Realizar el Flashmob	8
PROYECTO 3: El concierto	A determinar	Diseñar un concierto didáctico para alumnos 4º de EP: Elegir los objetivos, contenidos, temporalización, materiales necesarios Seleccionar las piezas a interpretar Escribir el guion con sus textos Distribuir las intervenciones que se harán en el concierto (quién habla primero, quién toca o canta cada pieza) Realizar el concierto didáctico	10

Fuente: elaboración propia

Los tres proyectos tuvieron una temporalización y estructura de sesiones similar, con la salvedad de que, durante las dos primeras sesiones y parte de la tercera sesión del segundo y tercer proyecto, se realizaron una serie de actividades de *team building* como preparación previa para los miembros de cada equipo. Las actividades implementadas durante el segundo proyecto estuvieron orientadas a favorecer la construcción de la relación entre los estudiantes, el espíritu de equipo, la colaboración y la comunicación. Sin embargo, al finalizar la primera sesión de este, observamos que era necesario que los alumnos se conocieran mejor entre ellos por lo que completamos el diseño con dos actividades cuyo objetivo era obtener información personal y competencial de los compañeros. Las actividades del tercer proyecto buscaban afianzar y desarrollar lo trabajado y que cada miembro pusiera al servicio del equipo sus propias competencias y aprendiera a discernir cuándo debía tomar o no tomar la iniciativa.

#### 4. RESULTADOS<sup>4</sup>

Los alumnos completaron el cuestionario cuatro veces: una al inicio del proyecto (se denominará cuestionario 1) y las otras tres después de cada proyecto (cuestionarios 2, 3 y 4).

Resultados del cuestionario 1:

1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc): 12 poco / 3 nada<sup>5</sup>
2. Me siento integrado/a en clase: 1 mucho / 8 bastante / 4 poco / 2 muy poco
3. En clase hay buen ambiente de trabajo: 10 bastante / 4 poco / 1 muy poco
4. Me da vergüenza cantar o bailar delante de mis compañeros/as: 8 mucho / 5 bastante / 2 poco
5. Soy creativo/a: 2 bastante / 5 poco / 7 muy poco / 1 nada
6. Aporto todo lo que puedo a la clase: 6 bastante / 7 poco / 2 muy poco
7. Estoy satisfecho/a con la calidad de mi trabajo: 5 mucho / 8 bastante / 2 poco
8. Estoy satisfecho/a con la calidad del trabajo de mi equipo (este ítem no apareció en el primer cuestionario)
9. Mi velocidad de trabajo es buena: 5 bastante / 7 poco / 3 muy poco
10. Me acuerdo de los contenidos trabajados este mes: 4 mucho / 10 bastante / 1 poco
11. Me acuerdo de los contenidos trabajados el mes pasado: 4 mucho / 8 bastante / 3 poco
12. Me acuerdo de los contenidos trabajados hace dos meses: 2 mucho / 6 bastante / 7 poco

---

<sup>4</sup> Por limitaciones de espacio, derivadas de las características de la publicación, dejamos constancia en este apartado de aquellos resultados obtenidos de los cuestionarios completados por los alumnos. Sin embargo, estos resultados serán valorados en la discusión y conclusiones junto a las notas tomadas en los diarios de campo, las anotaciones derivadas de la reunión semiestructurada y los apuntes escritos tras el visionado del material grabado.

<sup>5</sup> En esta clase había dos alumnas recién llegadas con una beca de movilidad SICUE y una alumna nueva que venía de otra mención.

Resultados del cuestionario 2:

1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc): 3 bastante / 6 poco / 3 muy poco
2. Me siento integrado/a en clase: 2 mucho / 11 bastante / 2 poco
3. En clase hay buen ambiente de trabajo: 10 bastante / 4 poco / 1 muy poco
4. Me da vergüenza cantar o bailar delante de mis compañeros/as: 6 mucho / 7 bastante / 2 poco
5. Soy creativo/a: 2 bastante / 6 poco / 6 muy poco / 1 nada
6. Aporto todo lo que puedo a la clase: 7 bastante / 7 poco / 1 muy poco
7. Estoy satisfecho/a con la calidad de mi trabajo: 5 mucho / 8 bastante / 2 poco
8. Estoy satisfecho/a con la calidad del trabajo de mi equipo: 2 mucho / 9 bastante / 4 poco
9. Mi velocidad de trabajo es buena: 5 bastante / 8 poco / 2 muy poco
10. Me acuerdo de los contenidos trabajados este mes: 5 mucho / 10 bastante
11. Me acuerdo de los contenidos trabajados el mes pasado: 4 mucho / 7 bastante / 4 poco
12. Me acuerdo de los contenidos trabajados hace dos meses: 2 mucho / 6 bastante / 7 poco

Resultados del cuestionario 3:

1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc): 5 mucho / 10 bastante
2. Me siento integrado/a en clase: 4 mucho / 10 bastante / 1 poco
3. En clase hay buen ambiente de trabajo: 4 mucho / 10 bastante / 1 poco
4. Me da vergüenza cantar o bailar delante de mis compañeros/as: 4 bastante / 6 poco / 3 muy poco / 2 nada
5. Soy creativo/a: 3 bastante / 7 poco / 5 muy poco /
6. Aporto todo lo que puedo a la clase: 3 mucho / 9 bastante / 3 poco

7. Estoy satisfecho/a con la calidad de mi trabajo: 8 mucho / 7 bastante
8. Estoy satisfecho/a con la calidad del trabajo de mi equipo: 8 mucho / 6 bastante / 1 poco
9. Mi velocidad de trabajo es buena: 4 mucho / 8 bastante / 3 poco
10. Me acuerdo de los contenidos trabajados este mes: 15 mucho
11. Me acuerdo de los contenidos trabajados el mes pasado: 12 mucho / 3 bastante
12. Me acuerdo de los contenidos trabajados hace dos meses: 1 mucho / 7 bastante / 7 poco

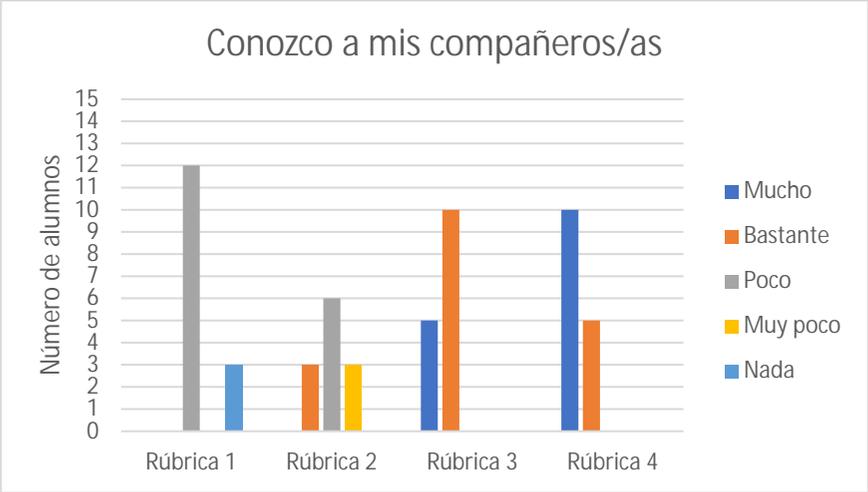
#### Resultados del cuestionario 4:

1. Conozco a mis compañeros/as (sus gustos, talentos, miedos, etc): 10 mucho / 5 bastante
2. Me siento integrado/a en clase: 10 mucho / 5 bastante
3. En clase hay buen ambiente de trabajo: 9 mucho / 6 bastante
4. Me da vergüenza cantar o bailar delante de mis compañeros/as: 2 poco / 11 muy poco / 2 nada
5. Soy creativo/a: 4 bastante / 8 poco / 3 muy poco /
6. Aporto todo lo que puedo a la clase: 9 mucho / 6 bastante
7. Estoy satisfecho/a con la calidad de mi trabajo: 10 mucho / 5 bastante
8. Estoy satisfecho/a con la calidad del trabajo de mi equipo: 10 mucho / 5 bastante
9. Mi velocidad de trabajo es buena: 5 mucho / 8 bastante / 2 poco
10. Me acuerdo de los contenidos trabajados este mes: 15 mucho
11. Me acuerdo de los contenidos trabajados el mes pasado: 14 mucho / 1 bastante
12. Me acuerdo de los contenidos trabajados hace dos meses: 8 mucho / 7 bastante

#### Comparación entre cuestionarios:

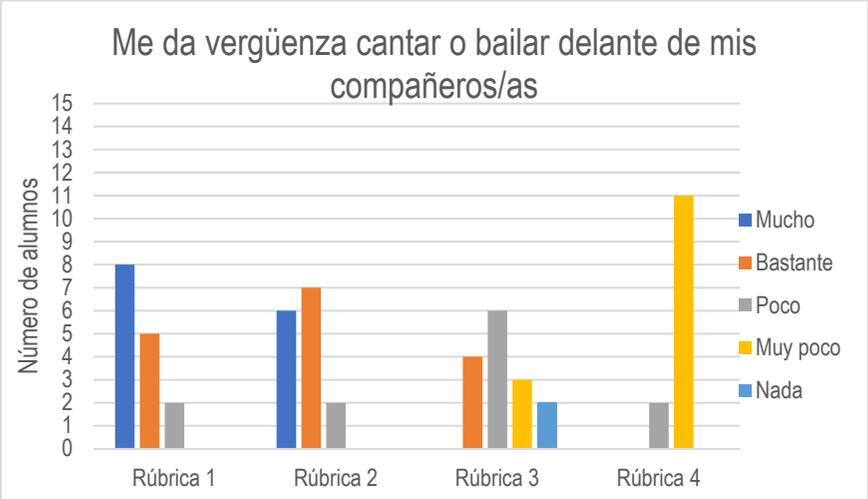
Se muestran, a continuación, los gráficos que comparan diversos ítems que, ya sea por la amplia diferencia de resultados entre cuestionarios, ya sea porque dichos resultados son muy similares, destacan sobre los demás.

**GRÁFICO 1.**



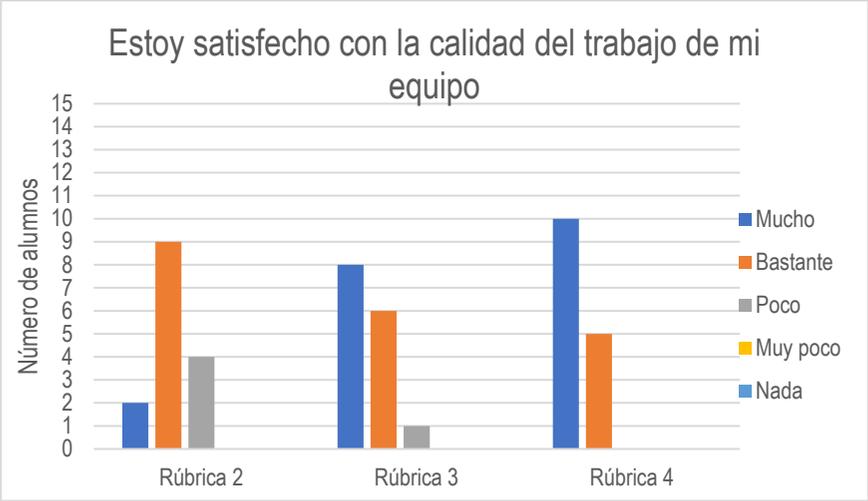
Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 2.**



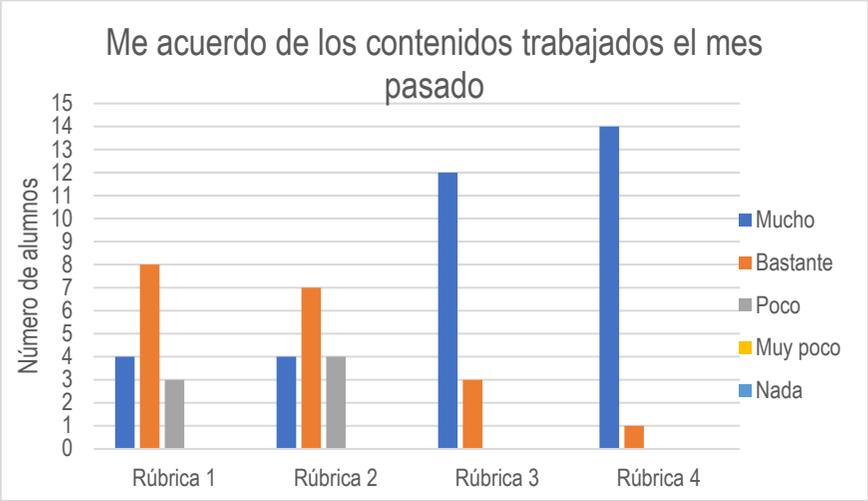
Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 3.**



Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 4.**



Fuente: Elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos obtenidos mediante los cuestionarios, observamos que varios ítems no variaron sustancialmente entre el primer y segundo cuestionario. Por ejemplo, los alumnos seguían sintiendo vergüenza a la hora de bailar o cantar delante de sus compañeros, se sentían igual de integrados en la clase y su velocidad de trabajo no cambió. La falta de confianza entre ellos, que no se trabajó en el primer proyecto, impedía una mejora de la pérdida de vergüenza y no facilitaba la integración de los alumnos. Además, el hecho de no haber trabajado aún la comunicación entre pares no facilitaba el cambio en la velocidad de trabajo que ocurrió a partir del segundo proyecto. Sin embargo, hubo otros ítems que sí sufrieron alteraciones entre los dos primeros cuestionarios. El hecho de tener que hacer un trabajo en equipo, aún sin preparación previa adecuada a nivel de trabajo de las relaciones interpersonales, de mejora de la comunicación o de liderazgo, entre otras, mejora ligeramente el conocimiento de los compañeros y el nivel de bienestar en el aula.

Si pasamos a comparar los cuatro cuestionarios, la variación en las respuestas es amplia. Respecto a la primera cuestión analizada, los alumnos, en su mayor parte, comenzaron conociendo poco a sus compañeros de clase. El primer trabajo en equipo realizado ya les permitió interactuar con varios de ellos, cambiando la gráfica. Sin embargo, durante el segundo proyecto, en el que se realizaron dos ejercicios cuyo objetivo era conocer los gustos, aficiones, intereses, talentos e, incluso, temores de sus compañeros, los resultados se transformaron. Respecto a la integración de los alumnos en el aula y el buen ambiente de trabajo, ambos ítems se vieron muy alterados entre cuestionarios. Según consideraron los alumnos en la reunión final, este hecho, junto a un mayor conocimiento del resto de alumnos, facilitó el gran cambio que observamos en el ítem que alude a sentir vergüenza al bailar o cantar. Acerca de la satisfacción con la calidad del trabajo propio y el del equipo, también se confirma una evolución importante. Los alumnos ratificaron durante la sesión de *feedback* que la colaboración positiva con los miembros de sus equipos, una vez sintieron confianza y una buena comunicación, hizo que la distribución de tiempos y de tareas fuese mucho más eficiente y que tuvieran una mejor organización, lo que, a su juicio, influyó de

forma positiva en el resultado artístico. Además, la mejora de la organización y la colaboración hizo que experimentasen la sensación de que su propio trabajo mejoraba ya que aprendían de sus compañeros y que cada uno de ellos hizo tareas en las que se sentían más seguros y en las que podían aportar más. Respecto a los tres últimos ítems, también hubo una evolución positiva entre el inicio y el final de la investigación. El número de alumnos que recordaban los contenidos que se habían trabajado en el aula el mes anterior y dos meses antes de la realización del cuestionario, fue muy elevado al final del tercer proyecto (cuarto cuestionario), algo que contrasta con el primer y segundo cuestionario en los que no hubo apenas variación.

## 6. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados, tras comparar todos los cuestionarios y examinar las notas tomadas durante la reunión semiestructurada, evidencia la eficacia de las actividades de *team building* como preparación previa a un proyecto musical realizado en equipo. La implicación personal en el trabajo en equipo, generar un clima de confianza y propiciar una buena comunicación entre los participantes, el espíritu de equipo, el liderazgo efectivo y la utilización eficiente de las competencias y talentos de cada persona mejora no sólo las relaciones interpersonales sino también el producto sonoro, a nivel técnico, creativo, de eficiencia y de satisfacción con el trabajo realizado y con el resultado. Por otro lado, se confirma que las estrategias planteadas producen un aprendizaje más duradero. Además, durante la sesión de *feedback* se observó que los alumnos relacionaron los contenidos trabajados en los proyectos con los que habían trabajado otros semestres, lo que, junto a la llegada de lo aprendido a la memoria a largo plazo, supone la base de un aprendizaje significativo. Asimismo, los alumnos afirmaron que la propuesta diseñada mejoraba sustancialmente sus habilidades para trabajar en equipo, aspecto que consideraban crucial en su futuro próximo como maestros a la hora de trabajar con los compañeros del colegio facilitando la creación de equipos interdisciplinares.

Finalmente, se han valorado algunos aspectos mejorables del diseño de la propuesta llevada a cabo tales como la falta de continuidad en su implementación. En lugar de plantearlo como una serie de actividades independientes y ajenas a los proyectos, se podrían integrar dentro de los mismos y adoptar el planteamiento como una forma de trabajo que se aplique a todos los ámbitos de la formación del alumnado de educación. Con respecto a la forma de evaluar la intervención a través de los cuestionarios, creemos que el ítem “soy creativo” debería revisarse en una próxima implementación de la propuesta porque no contribuye a medir ninguna de las variables indicadas y su redacción puede dar lugar a equívoco.

## 7. REFERENCIAS

- Buller, P. F. y Bell, C. H. (1986). Effects of Team Building and Goal Setting on Productivity: A Field Experiment. *The Academy of Management Journal*, 29(2), 305–328. <https://doi.org/10.2307/256190>
- Criss, E. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97, 30-36. <https://doi.org/10.2307/40960175>
- DiMeglio, K., Padula, C., Piatek, C., Korber, S., Barrett, A., Ducharme, M., Lucas, S., Piermont, N., Joyal, E., DeNicola, V. y Corry, K. (2005). Group cohesion and nurse satisfaction: examination of a team-building approach. *The Journal of Nursing administration*, 35(3), 110-120. <https://doi.org/10.1097/00005110-200503000-00003>
- Domingo, A. (2021, 26 de febrero). Neuroaprendizaje musical: herramientas educativas para el s. XXI [ponencia] Jornadas de Practicum. Facultad de Educación, Universidad de León. León, España.
- Flores, M. y Freddy, J. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.vli35.957>
- García, M. y Fernández, M. (2020). Relación entre neurociencia y procesos de enseñanza-aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 381-390.
- Klein, C., DiazGranados, D., Salas, E., Le, H., Shawn, C., Lyons, R., y Goodwin, G. (2009). Does Team Building Work? *Small Group Research*, 40(2), 181-222.

- Madrid de Forero, A. y Belandria, R. (2022). Sorpresa y aprendizaje: aporte de la Neurociencia a la educación. *Revista Venezolana de Educación*, 84, 621-631.
- Prados, S. y Rolando, C. (2022). La resolución de conflictos en primaria: intervención mediante estrategias del canto coral. *Journal of Sound, Silence, Image and Technology*, 5, 68-87.
- Prados, S. y Rolando, C. (2023). La utilización del canto coral para la resolución de conflictos en adolescentes. Pendiente de publicación en la editorial Thomson Reuters.
- Redacción, C. (2016). Team building. Retos y ventajas de su aplicación en el contexto educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).
- Romero, F. J. (2016). Percusión corporal, estimulación cognitiva y socioemocional a través del método BAPNE. En Álvarez, J. D., Grau, S. y Tortosa, M. T. (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1527-1541). Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Salas, E., Rozell, D., Mullen, B., y Driskell, J. E. (1999). The effect of team building on performance: An integration. *Small Group Research*, 30, 309-329.
- Shuffler, M. L., Diazgranados, D. M., Maynard, T. y Salas, E. (2018). Developing, Sustaining, and Maximizing Team Effectiveness: An Integrative, Dynamic Perspective of Team Development Interventions. *Academy of Management Annals*, 12(2). <https://doi.org/10.5465/annals.2016.0045>
- Soberano, E. E. (2022). Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones. *Revista Académica Sociedad Del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 177-182. <https://doi.org/10.46780/sociedadcunzac.v2i2.42>
- Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., y Salas, E. (1992). Team building and its influence on team effectiveness: An examination of conceptual and empirical developments. *Advances in Psychology*, 82, 117-153. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
- Tohidi, H. (2011). Teamwork productivity & effectiveness in an organization base on rewards, leadership, training, goals, wage, size, motivation, measurement and information technology. *Procedia Computer Science*, 3, 1137-1146. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.185>

## LA REINVENCIÓN DE LA TRADICIÓN EN LA MÚSICA POPULAR ESPAÑOLA DESDE EL FEMINISMO

---

MARINA GONZÁLEZ VARGA  
*Universidad de Salamanca*

MARÍA JESÚS PENA CASTRO  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las tradiciones populares, de la misma forma que la música popular, son prácticas sociales sobre las que resulta casi imposible alcanzar un consenso más allá de su pertenencia a la cultura popular. Pero ¿qué es la cultura popular? Como plantea Velasco (1992), el significado de “lo popular” en su uso en el siglo XVI hacía referencia a lo que está ampliamente extendido y recibe la aceptación del público general, una definición que cayó en desuso hasta el siglo XX. Actualmente la cultura popular se entiende tanto como el conjunto de prácticas y obras de los pueblos como el discurso sobre ellas. La perspectiva más conservacionista en torno a la cultura popular y el folklore se ha acercado más a una definición de esta como un elemento del pasado con el fin es de “preservarlo” o “salvarlo”. Sin embargo, la tradición pasa por procesos de reinvencción, preservación y comercialización para atender a diferentes finalidades. Así, en muchas ocasiones lo que nos es presentado como tradicional es habitualmente un elemento de creación contemporánea, que mantiene ciertos rasgos que permiten trazar una continuidad temporal, que facilita que se siga identificando como tradición.

Por tanto, lo que denominamos reinvencciones de la tradición solo sería un proceso necesario en las tradiciones para continuar existiendo. Incluso si tomamos las definiciones más cercanas al folklorismo (Martí, 1996), estas hacen referencia a cómo las tradiciones representan y definen de alguna forma a la sociedad que las reproduce. Sin embargo, la

sociedad como conjunto heterogéneo y cambiante plantea de forma, consciente o no, cambios sobre estas prácticas sociales por lo que estaríamos también ante el reconocimiento de la inevitable transformación de la tradición.

Partiendo de estas mínimas consideraciones y de discusiones conceptuales más extensas sobre “la tradición” que no podemos abordar en profundidad, en este texto tomamos diferentes rituales vinculados a la cultura y fiestas populares como un escenario cultural imprescindible para el estudio de las dinámicas de la vida social con una perspectiva de investigación de género. Como han analizado diferentes antropólogas feministas las fiestas y tradiciones reflejan relaciones de poder y jerarquías en función del género (Bullen, 1997; Botella-Nicolás, 2018; Gracia y Rius-Ulldemolins, 2020; Carbonell y Varga, 2022), la participación en rituales festivos puede ser analizada desde el punto de vista de la segmentación en tanto que se plantea una división de roles por razones de género.

En esta línea, nuestro objetivo es evaluar las transformaciones en la representación y participación de las mujeres en distintas tradiciones y rituales desde la resignificación feminista de la música popular. Para ello, plantaremos el análisis en dos bloques. En primer lugar, hemos tenido en cuenta diferentes tradiciones populares españolas vinculadas a la música como el bertsolarismo, la regueifa o las glosadoras; en segundo lugar, analizaremos la praxis musical en rituales populares como Sant Antoni de Artà y un proyecto musical estrechamente vinculado con lo comunitario y las tradiciones locales. Todas estas expresiones representan el desarrollo contemporáneo de las tradiciones populares. Este análisis nos muestra diferentes patrones de rechazo o de construcción de nuevos modelos en torno a estos rituales de representación pública y simbólica de la identidad comunitaria que han permitido que las mujeres tomen un rol activo en el desarrollo de estos.

## 2. DIMENSIONES MUSICALES EN LAS FIESTAS POPULARES

Las propuestas musicales que analizaremos plantean un enfrentamiento con la percepción habitual de la tradición como impermeable e

inmutable. Tiene lugar una construcción de nuevos planteamientos y la transmisión de una conciencia crítica sobre el comportamiento social en estas tradiciones y la configuración de nuevos espacios performativos. A su vez, estas resignificaciones generan respuestas encontradas frente al cambio. Estas prácticas suponen un ejercicio de resignificación, visibilización y recontextualización que dan lugar a la conciliación de identidades tradicionales y modernas, desafiando los roles tradicionalmente asociados a las mujeres. Analizaremos nuevos planteamientos y procesos de cambio en diferentes tradiciones populares. La metodología parte del estudio de diferentes materiales etnográficos, recopilados desde las técnicas más habituales del trabajo de campo junto con la etnografía virtual. Por tanto, nos basaremos en entrevistas, materiales audiovisuales, letras de canciones, carteles de conciertos y contenidos de redes sociales como Instagram o Facebook.

La participación de las mujeres genera contradicciones en esta reconfiguración de la tradición como ilustra la celebración de las Marzas en un pueblo de Castilla y León. Al finalizar las coplas que son interpretadas cada año es práctica habitual introducir coplas de nueva creación, comentando sucesos destacados del último año desde la parodia y la ironía. Varios participantes rechazaron el contenido machista de algunas de ellas y plantearon la posibilidad de proponer unas “coplas feministas” para el próximo año y otro de los participantes escucho el comentario y contesto “las marzas no son ni machistas ni feministas, las marzas son marzas y punto”. Esta experiencia refleja el impacto de los cambios en la forma de entender la tradición, donde su contenido de parodia y sátira planteado por Díaz-Viana (1982), es reemplazado por una actitud conservacionista que se contradice con las dinámicas habituales en el desarrollo de esta fiesta.

Por tanto, además de plantear diferentes dinámicas en las que la modernidad se entrelaza de forma constante con la tradición porque como plantea Velasco (1992, p.18) «la cultura popular fue inventada por la modernidad e inmediatamente adsorbida por ella» se ha observado como el feminismo es un nuevo factor que interpreta el proceso. Algunos de los fundamentos planteados desde la antropología feminista se reflejan en estas prácticas musicales, las dicotomías en torno al género,

público/privado (Abu-Lughod, 1990), las prácticas culturales como elementos de estructuración del poder y organización social. «El análisis de la cultura popular siempre es el análisis de relaciones de poder» (Hollows, 2005, p.22). Otro de los elementos que fundamentan estas desigualdades en el ámbito del folclore planteado por diferentes autoras y aplicado a diferentes casos es la restricción en cuanto a espacios para las mujeres en la música popular y, por tanto, sus dificultades de acceso a la educación que lleva a su status como poseedoras de la tradición oral (Burke, 1978; Jordan, 1986; Stoeltje, 1988; Mills, 1993; Koskoff, 2014; Ní Shíocháin, 2017).

### 3. TRADICIONES MUSICALES

En este apartado analizamos tres tradiciones populares en las que se han reflejado y han propuesto modelos de cambio respecto a las construcciones de género. Estos cambios, así como los aspectos en los que todavía se reproducen estructuras de subordinación con relación al género, son analizados desde las prácticas en el bertsolarismo, la regueifa y las glosadoras. Estas prácticas tienen en común el hecho de ser un canto improvisado, cada una en sus respectivos idiomas, donde se generan discursos sobre diferentes temas e invitan a la reflexión desde un ambiente informal. Otro aspecto en común es la participación de mujeres en estas tradiciones, en los espacios públicos en las últimas décadas. Esta nueva participación ha determinado ciertos cambios en los contenidos de estos versos improvisados y las formas de expresión.

#### 3.1 BERTSOLARISMO

El bertsolarismo consiste en un canto improvisado de versos en euskera desde el que se crea un discurso sobre diferentes temas que invite a la reflexión habitualmente en un ambiente informal. Esta práctica se considera parte de la literatura popular vasca. Actualmente esta tradición se representa a través de competiciones, actuaciones públicas, actuaciones privadas o a partir de los *bertso-jarriak* donde los bertsos se recogen por escrito. Al igual que en otros casos de desarrollo de actividades públicas en contextos culturales su práctica está determinada por el género. Carmen Larrañaga (1997) expone como el estudio de las fuentes

documentales de los *bertso-jarriak* demuestran la presencia a lo largo de la historia de las mujeres dentro de esta tradición. Sin embargo, su participación se desarrollaba en espacios más íntimos, no en las plazas o bares como en el caso de los bertsos cantados por hombres debido a las restricciones que ya se mencionaban desde el siglo XVI<sup>6</sup>.

Por tanto, aunque el bertsolarismo ha sido definido habitualmente como la improvisación de bertsos en plazas y lugares públicos, esta definición solo tiene en cuenta las prácticas de los hombres, ya que desde diferentes contextos las mujeres también han participado en el mismo. Durante distintas etapas históricas como la época franquista esta tradición fue muy perseguida por tratarse de una práctica cultural en euskera. Por este motivo, los principales cambios en el bertsolarismo en cuanto a las representaciones de género y a la participación de las mujeres tienen lugar desde los años 80 del pasado siglo. Jone Hernández (2018) documenta como en 1985 por primera vez desde la reactivación de las performances públicas del bertsolarismo una mujer, Kristina Mardaras, concursa en un campeonato.

Para analizar los principales cambios y los aspectos más innovadores dentro del bertsolarismo durante los últimos 30 años nos centramos en los diferentes temas planteados durante la entrevista con la bertsolari feminista Uxue Alberdi.

Uxue Alberdi comienza a aprender bertsos en 1993 aunque sus primeras actuaciones públicas comienzan en 2004. A partir de su comienzo en esta tradición veremos cómo se van presentando nuevos temas en sus improvisaciones. Formar parte de esta tradición le lleva a replantearse algunos de los cánones en torno a esta, lo que da lugar al planteamiento del feminismo dentro del bertsolarismo como estrategia para modificar las estructuras de poder.

Vengo de una familia que tenemos una estrecha relación con las letras. Mi padre fue profesor de euskera, nos cantaba bertsos para dormir... Y cuando yo tenía 9 años se puso en marcha una bertso-eskola en Elgoibar y nos apuntamos mi hermano y yo. Ese fue mi primer contacto con el

---

<sup>6</sup> Alberdi (2018) menciona un Fuero de Vizcaya de 1526 en el que se encuentra una referencia directa a la improvisación de *bertsos* por mujeres a partir de su prohibición «por desvergonzadas y revolvedoras de vecindades».

bertso. [...] Yo escribía bertsos como si fuese mi diario, y gané algunos premios con los bertsos que escribía. Para mí la tele fue muy importante porque veía un programa de bertsoaritza y eran todo señores mayores, pero a mí me llamaba la atención. Y me di cuenta de que conocía mогоllón de melodías tradicionales que había escuchado a mi padre, o por la tele... (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

Las *bertso-eskolak* han tenido un papel fundamental en la transformación de esta tradición desde su aparición en los 80 para recuperar la utilización del euskera tras la dictadura, en paralelo a las ikastolas. Como menciona Uxue vinculando ambos espacios: «Ahora hay cada vez más. Donde más *bertso-eskolak* hay, coincide con las zonas más euskaldunes». Por tanto, se reactivan los espacios de performance y la práctica del bertsoarismo (Hernández, 2018) pero hasta la década de los 90 no se da una mayor modernización, lo que propiciará el interés en esta tradición desde generaciones más jóvenes.

En los 90, la asociación tuvo que elegir o seguir a la tradición o arriesgarse a seguir a la modernidad, a estos jóvenes que empezaban a cantar en centros sociales, gaztetxes, calles... que mezclaban la tradición con el rock, cantaban con Fermín Muguruza, que eran bertsoaris y fumaban porros... la asociación de bertsoaris se abrió la modernidad y a otros modelos de bertsoari e imágenes. Y en ese cambio también entraron algunas mujeres, paso como otra peculiaridad más. Y yo creo que en este momento estamos en una segunda revolución, que es que la asociación y este ecosistema que tenemos... si no se habría modernizado no seríamos tan influyentes en la sociedad. (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

En este proceso de modernización las *bertso-eskolak* tuvieron una influencia directa, no solo porque permitían a un gran número de gente formarse sino porque modificaron también la forma de entender la cultura popular. Hasta ese momento el bertsoarismo había sido entendido como un conocimiento familiar, que se transmitía de generación en generación, por lo que el acceso era limitado. Desde las *bertso-eskolak* se cambia esta percepción de un conocimiento heredado y elitista, y se difunde el bertsoarismo como un saber popular, «son habilidades que se aprenden y se practican». Esta difusión amplia que permitían las *bertso-eskolak* también influye en la modernización a la vez que se amplía de una tradición rural a formar parte también de la cultura urbana (Irujo et al. 2018).

Esta amplia difusión permite también la práctica de un mayor número de mujeres, lo que a su vez evidenció las desigualdades de género vigentes. A pesar de la presencia de mujeres bertsolaris, no había espacio para la feminidad en el escenario. Uxue Alberdi, plantea cómo esta primera generación de mujeres bertsolaris, alrededor de los años 80, trataban de enfatizar en el escenario sus características masculinas y esconder las que eran entendidas física y estéticamente como femeninas, como estrategia para su aceptación como intérpretes de cara al público.

Cuerpo robusto, voz fuerte, capacidad para razonar, respuestas rápidas. Mujeres con características masculinas, no es que estas mujeres tuvieran sólo características masculinas, sino que dejaban sus características femeninas fuera del escenario y marcaban esas características masculinas. No enseñaban ninguna marca de feminidad, para poder competir solo desde el intelecto. (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

Desde la década de los 90 se han ido superando algunos obstáculos para las mujeres bertsolaris, pero siguen existiendo diferentes formas de discriminación más sutiles. Uxue Alberdi explica cómo el género influye en la percepción de la calidad de tu interpretación a pesar de que su actividad pública como bertsolari se haya desarrollado principalmente durante el siglo XXI. Su experiencia muestra cómo se mantiene un cuestionamiento implícito de las mujeres cuando se presentan como intérpretes en espacios públicos y especialmente en espacios a los que se les asocia un mayor prestigio. Por ello, a partir de estas experiencias de discriminación de género respecto a las pautas de comportamiento asociadas al bertsolarismo, la intérprete comienza a introducir el feminismo dentro de su actividad como bertsolari.

La relación con el feminismo se cruza ahí. En mi familia la manera habitual de ser mujer es ser feminista, mi madre y mi tía son feministas y han militado siempre en el grupo de mujeres de Elgoibar. [...] Yo soy de una generación en la que nos vendieron que la igualdad ya estaba conseguida... Veía las reivindicaciones grandes, pero no me daba cuenta de lo que significaba para mí, en mi cuerpo estar construida como mujer. De esto me di cuenta cuando empecé a improvisar en público, por los temas que me ponían, por cómo se dirigían hacia mí por ser una chica de 22 años... (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

Y continúa explicando cómo ser mujer en una actuación supone un «corsé» debido a los cánones indicados que se establecían en torno al

cuerpo y la voz. En esta práctica la voz es la principal representación de identidad y status y no existía un modelo de mujer bertsolari.

En las actuaciones tenía que estar matizando las definiciones que otros hacían sobre mí y eso me quitaba mogollón de espacio para pensar y poder cantar de otros temas. Y parecía que lo único que tenía que decir era mi respuesta como mujer a la provocación de los hombres. Me decían todo el rato directa o indirectamente que yo era una mujer, y ahí me di cuenta de lo que significaba una mujer en la vida pública. [...] La construcción sobre la mujer y sobre la manera de ser bertsolari se han construido de formas totalmente opuestas y tú estás haciendo las dos cosas a la vez. (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

A partir del 2000 la presencia de mujeres en el bertsolarismo es cada vez más habitual, aunque las estructuras hegemónicas seguían planteando desigualdades de género. En el siglo XXI se comienza a reivindicar la historia de mujeres olvidadas por el bertsolarismo y además surge una comunidad que da lugar a investigaciones en torno al bertsolarismo feminista. Si hasta este momento los personajes femeninos habían sido representados por hombres, las bertsolaris comienzan a reformular los personajes con roles femeninos. Por tanto, su presencia en las performances públicas supone la posibilidad de la creación de un discurso propio, con una dimensión más realista, como explican las bertsolaris que comenzaron a improvisar en público debido a la influencia de las *bertso-eskolak* en la entrevista con Jone Hernández (2018):

At that time women were mothers, or virgins, or spinsters, or one of those in the San Francisco neighbourhood of Bilbao [prostitutes]. No sir, sorry, but what world do you live in? You have thousands of different kinds of women around you, to speak about normally. And in bertso themes, of course, it was funny, well, not for me. And they were slow to pick up on that. (Kristina Mardaras, comunicación personal, 25 Noviembre 2010, citada en Hernández, 2018)

Por tanto, la aparición pública de un mayor número de mujeres comenzó a modificar los discursos presentes en el bertsolarismo y también a representar nuevos personajes femeninos dentro de sus actuaciones. Uxue plantea también las diferencias existentes entre el tipo de bromas que puedes hacer como mujer y como hombre. En una de sus actuaciones cantaba «estaremos en igualdad de condiciones / cuando hagamos tantos chistes sobre coños como sobre penes» y destaca la reacción incómoda del público.

El humor es uno de los ingredientes principales del bertsolarismo, y puede ser de muchos tipos, con muchos dobles sentidos. Como mujer bertsolari tienes que ser pícara sin llegar a ser desvergonzada; ser seductora sin llegar a parecer puta; ser firme sin mostrarse arrogante; ser agradable, pero no dulzona; alegre, pero no casquivana; crítica, pero no demasiado transgresora; con carácter, pero no colérica; contundente, pero no basta; graciosa, pero no frívola. (Uxue Alberdi, co-municación personal, 20 Mayo 2020)

Otro de los principales cambios en los últimos años es la aparición y formación de *gaijartzaile* feministas, los «ponedores de temas», ya que son quienes estructuran las actuaciones, los temas y el orden de intervención.

En los últimos años se han puesto en práctica diferentes iniciativas desde el bertsolarismo feminista que dan lugar a compartir experiencias perspectivas comunes entre mujeres bertsolaris. En 2003 se realiza un primer encuentro de mujeres bertsolaris, que dio lugar a las sesiones habituales de mujeres como celebración del 8M y el 25N. Y en el Campeonato Nacional de Bertsolaris de 2009 por primera vez la ganadora fue una mujer, Maialen Lujanbio, que explicaba «creo que es importante que haya una mujer campeona por la referencialidad que este hecho puede tener. El colocarse la txapela es muy simbólico». Este premio sitúa a Maialen como una referente en reconocimiento y prestigio dentro del bertsolarismo debido a la amplia difusión de este evento entre la comunidad vasca. Como se recoge Irujo et al. (2018) en los bertsos que cantó tras ser elegida campeona hace referencia a las dificultades por las que han pasado las mujeres vascas a lo largo de la historia.

Además de estas diferencias en cuanto a la representación pública, explica las jerarquías aún existentes dentro de la interpretación en las que «la mujer bertsolari en principio siempre va como complementaria». En este sentido explica como sigue habiendo una estructura jerárquica donde la autoridad, en una actuación en la que participan hombres y mujeres, sigue otorgándose a los hombres.

**FIGURA 1.** Bertsos improvisados por Maialen Lujanbio en el Bertsolari Txapelketa Nagusia 2009. (Irujo et al., 2018, p.8)

<i>Gogoratzen naiz lehengo amonen</i>	I remember the laundry that
<i>zapi gaineko gobaraz</i>	grandmothers
<i>gogoratzen naiz lehengo amonaz</i>	of earlier times carried on the
<i>gaurko amaz ta alabaz. . . .</i>	cushion [on their heads]
	I remember the grandmother of
	old times
	and today's mothers and daugh-
	ters. . . .
<i>Gure bidea ez da errexa</i>	Our journey is not an easy one
<i>bete legez, juizioz, trabas. . .</i>	Full of laws, court cases, obstacles,
<i>Euskal Herriko lau ertzetara</i>	we shall return to the four corners
<i>itzuliko gara gabaz</i>	the Basque Country at night,

Llegabas a una actuación a la que ellos llevaban 20 años yendo, porque solías ir con hombres mayores. Entonces se conocían todo, incluso al público, y los organizadores les hablaban a ellos y tu estabas al lado intentando pillar lo que les decían porque luego tú lo ibas a necesitar para improvisar. (Uxue Alberdi, comunicación personal, 20 Mayo 2020)

Uxue señala cómo desde las bertsolaris feministas la transmisión de la autoridad es uno de los aspectos que trata de organizarse de una forma más horizontal. Si a la primera generación de mujeres bertsolaris, «se las aceptaba a costa de su feminidad», la segunda generación, fueron aceptadas como mujeres, pero les costó ser aceptadas como bertsolaris. Respecto a la inclusión de otros modelos tanto formales como estéticos dentro del bertsolarismo Uxue canta los siguientes bertsos *Maite ditut denak* [Las quiero a todas]:

Emakume zuzenak,  
okerrak, kirtinak,  
moja txintxoak eta  
zerrama irtenak,  
itsusiak, politak,  
atletak, herrenak:  
komplize ditut eta  
maite ditut denak.

Mujeres correctas  
torcidas, torpes,  
monjas formales y  
cerdas salidas,  
feas, guapas,  
atletas y cojas:  
somos cómplices y  
las quiero a todas.

Langileak, alferrak,  
lanik ez dutenak,  
tuntunak, mediokreak,  
klaseko lehenak,  
ale desegokiak,  
andre txit gorenak:  
komplize ditut eta  
maite ditut denak.

Trabajadoras, vagas,  
las que no tienen trabajo  
tontas, mediocres,  
las primeras de clase,  
piezas inadecuadas  
estimadas señoras:  
somos cómplices y  
las quiero a todas.

### 3.2. REGUEIFA

En el caso de la regueifa, a partir del testimonio y las prácticas de Alba María y Lupe Blanco, se observa un modelo en el que a partir de la improvisación cantada se crea un nuevo mensaje sobre el rol de las mujeres. Plantean, igual que ocurría en el bertsolarismo, como esta práctica estuvo restringida para las mujeres, al menos en el ámbito público. En el siglo XX comienzan a surgir regueifeiras que actúan en el ámbito público, sin embargo, este nuevo modelo no es aceptado abiertamente. En este caso se observan muchos paralelismos con los aspectos analizados sobre la práctica del bertsolarismo. En primer lugar, como una práctica improvisada en la que se crea un diálogo entre intérpretes que suele ser humorístico, crítico e irónico, los comentarios se suelen centrar en el hecho de que la intérprete es una mujer joven.

Cuando eres de las pocas mujeres en ese contexto, te das cuenta de que la gestión de los turnos conversacionales cuando cantas con hombres a veces no se respeta. Y muchas de las críticas son por ser una mujer joven. (Alba María, comunicación personal, 4 diciembre 2020)

Al ser la única chica que regueifaba por la zona empiezas a tener que defenderte. Ciertos ataques que a día de hoy ya no se entienden. (Lupe Blanco, comunicación personal, 4 diciembre 2020)

Estas dos regueifeiras actúan habitualmente juntas, y sus espectáculos se llaman Regueifa 2.0, en referencia a su perspectiva novedosa centrada en el feminismo y la conciencia social, presentando un modelo alternativo de regueifa. El acercamiento a temáticas como las mencionadas por Alba María, junto con otros proyectos educativos han conseguido aproximar nuevos públicos. Sin embargo, también explican como en algunas ocasiones han tenido respuestas muy positivas de público de más edad, acostumbrado a la regueifa tradicional. Tanto este proyecto como muchos de los mencionados en este capítulo buscan la visibilización de mujeres artistas como una forma de plantear nuevos referentes artísticos que puedan atraer las nuevas generaciones.

Aunque sus actuaciones no se limitan a áreas rurales es destacable su implicación en la dinamización rural y especialmente en espacios que tratan de visibilizar a las mujeres rurales.

**FIGURA 2.** Cartel en el que participan las regueifeiras como celebración del día de la mujer rural. Recuperado de: <https://www.culleredo.es/es/node/6940>

**DÍA INTERNACIONAL DA  
MULLER RURAL**



**NÓS:  
EMPODERADAS,  
LIBRES,  
ACTIVAS E  
SOLIDARIAS**

 **PARQUE  
DA TORRE  
DE CELAS**

**DOMINGO 13 DE OUTUBRO: Feira das Mulleres do rural**

**12.00h Apertura da feira**  
 Mostra de proxectos xestionados por mulleres da bisbarra: Abelurís, A Costreza, Apem, As Composeiras, Conchas y Caracolas, Chollita de Corme, Eco e Natural, Floradeira, fundación Mujeres, Librería Entrecentos, Librería Piedra, papel, tijera; María Niguez, Na Ristra, Rafaela Brende, Soledad Martínez ...

**13:00h Actuación da monoloxista Marga Lago**  
**13:30h Actuación das Regueifeiras Lupe Blanco e Alba María**  
**14:30h xantar: churrasco, pan, viño e lardeira:** organizado pola Asociación de Mulleres As Berengueiras  
**16:00 h Animación musical para as crianzas**  
**17:00 h Actuación da agrupación folclórica "Ancoradoira"**  
**17:30 h Actuación do grupo "Os Batuxeiros"**  
**18:00h Actuación do grupo de folk tradicional "Volta e Dalle"**

**LUNS 14 DE OUTUBRO:** Presentación do libro "Fauces feroces" de Enma Pedreira ás 19.00h no Centro Social Amparo Prego Rubial, de Celas

**MARTES 15 DE OUTUBRO:** Exposición de fotografía "A muller no rural" de Gema Castelo, coa intervención das poetas Laura Rey e Nuria Otero, ás 19.00h no Centro Amparo Prego Rubial, de Celas.

**MÉRCORES 16 DE OUTUBRO:** Actuación dos Vellucos de Casmo, coa obra "Os Rodriguez van de vacacións", ás 18.00h no Rectoral de Celas.

**XOVES 17 DE OUTUBRO:** Representación Teatral do grupo A Fraga dos libros, coas obras: "Claro e directo", "A Comisión de festas", "A cadeira que yeu de Europa, Ke Idea", no Rectoral de Celas.

**VENRES 18 DE OUTUBRO:** Teatro infantil do grupo "Os teatroires da Peña O Cruceiro" coas obras "O Bosque animado" e "A consulta do Doutor Bo Día", baixo a dirección de Ana Abad, ás 18.00h no Local da Torre de Celas.

2019





Todas las expresiones artísticas analizadas se configuran como un espacio de intersección entre lo político y lo cultural. Estas expresiones buscan empatizar con otras realidades no representadas desde el ámbito musical por eso la diversificación temática y en cuanto a las perspectivas individuales es inevitable e imprescindible.

Cuando eres una mujer uno de los temas que suele aparecer es que quieren conquistarte. Y es una de las cosas que más me gusta introducir y comentar, que es la diversidad sexual. Una de mis mayores cruzadas como regueifeira es decir, no solo hay mujeres heterosexuales y si las hay, no son para que tú las disfrutes. Ese es uno de mis mayores discursos. (Alba María, entrevista personal, 4 diciembre 2020)

Además del impacto de las perspectivas y posicionamientos del artista sobre su producción, Alba propone el interés y la relevancia del análisis de las relaciones de dominación presentes en las funciones y status que han recibido las mujeres como artistas o profesionales del mundo de la música. Estas desigualdades en cuanto a estereotipos en la música popular vinculados al género (Faupel y Schmutz, 2011) implican dificultades en la legitimación de las artistas, por tanto, es necesario abordar un discurso crítico respecto a las prácticas musicales.

### 3.3. GLOSADORAS

La figura de las glosadoras, una tradición balear, en cuanto a las formas de participación es muy similar a los otros casos presentados. En la siguiente cita del diario *Ultima hora*, diferentes glosadoras plantean aspectos que ya hemos expuesto en el caso del bertsolarismo y la regueifa:

«Cuando empezamos, apenas había mujeres en el mundo de la glosa. Había que tener una actitud más masculina que los hombres en el escenario para ser aceptadas», arranca Servera. «Aunque es verdad que el término ‘pioneras’ encierra a su vez una trampa: porque, haciendo arqueología feminista y escarbando en el pasado, hemos visto que sí hubo exponentes femeninos en este arte a lo largo de los años, aunque estas mujeres han sido silenciadas por la historia». (Garau, 2022)

Como en los casos anteriores la disposición habitual de un combate de glosa es el de dos participantes enfrentados que tratan de demostrar sus habilidades para la improvisación de versos cantados. En este caso, vemos

como en el siguiente cartel se hace una comparación entre un combate de glosa y el boxeo, tomando como referentes figuras masculinas.

FIGURA 3. Cartel de Combate de Glosadores



Recuperado de: <https://mobile.twitter.com/hashtag/glosadores?src=hash>

De la misma forma que en los casos anteriores las mujeres glosadoras en espacios públicos son una incorporación reciente. También en este caso podemos observar como de forma paralela a su aparición en este tipo de actuaciones surgen espacios educativos para implicar a nuevas generaciones en estas prácticas y estos mismos espacios tratan de incentivar los contenidos sobre igualdad y feminismo dentro de estas prácticas. En este aspecto podemos destacar el plan educativo EduGlosa, en

el que es especialmente destacable su difusión de glosas feministas a través de Twitter.

#### 4. FIESTAS Y RITUALES POPULARES

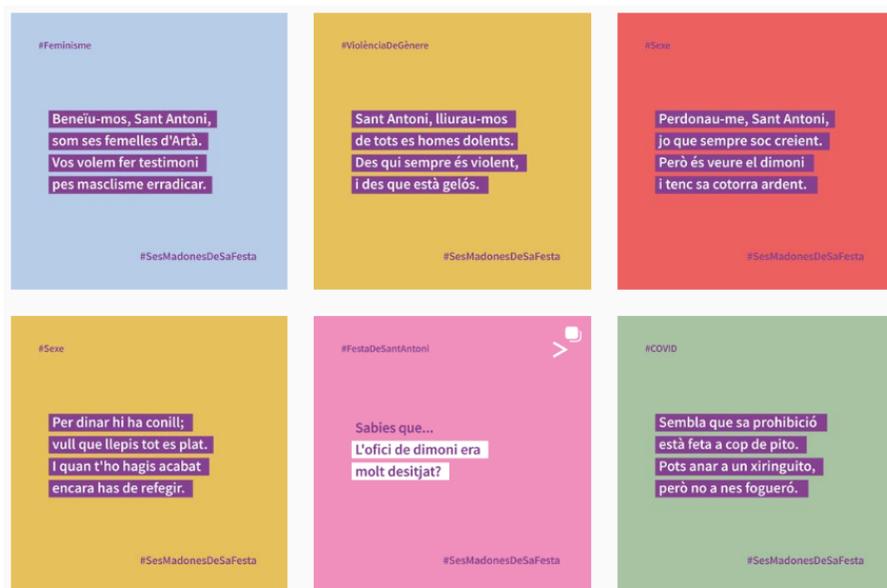
Para estudiar las fiestas y rituales populares que implican la interpretación musical, analizaremos dos ejemplos, uno en el que se reivindica la participación femenina y el feminismo desde su implicación en la interpretación musical desde una posición más anónima, y otro en el que las artistas desde su grupo musical visibilizan y transmiten un ritual en proceso de recuperación.

El primer caso es el de Ses Madones de Sa Festa, un colectivo surgido como respuesta a las prácticas musicales durante las fiestas de Sant Antoni en Artà (Mallorca). La iniciativa consistió en plantear desde las redes sociales, principalmente desde Instagram, unas glosas de contenido feminista como alternativa a las que se cantan en estas fiestas. Su objetivo final era invitar a los participantes de estas fiestas a escribir nuevas glosas para conseguir una fiesta que se integre en las costumbres y comportamientos del siglo XXI, dado que Sant Antoni es una fiesta celebrada en diferentes localidades de Mallorca.

De esta forma tratan de situar a las mujeres en un rol más activo dentro de estas fiestas, explotando las posibilidades de participación y dinamismo de las redes sociales. En los dos últimos años lanzaron también desde Instagram el Glosa Challenge para transmitir la idea de que cualquiera puede plantear una glosa como una forma de acercamiento y transformación de esta fiesta. Este es un caso de reivindicación social desde un espacio como el de la fiesta de Sant Antoni que habitualmente implica a todo el pueblo.

Las glosas que han sido el resultado de esta iniciativa y recopiladas desde las redes sociales fueron compartidas en pdf para facilitar su difusión y que «quien quiera las pueda cantar» como mencionan en sus redes sociales.

**FIGURA 4.** Glosas de Sant Antoni compartidas por el perfil madonesfesta



Estas iniciativas proponen nuevos planteamientos y formatos de forma compatible con el desarrollo habitual de las fiestas populares. «Similarly, music and songs that are repeated become circulating stories [narratives] that provide us with a link to the past and future and are “part of the interpretive equipment furnished to us by our culture”» (Eakin, 2007, p.124). Podemos afirmar que la influencia del entorno es en todos estos casos determinante para la articulación de proyectos, y en muchos casos otro factor relevante es el interés por dinamizar el medio rural.

Desde la creación artística también se encuentran casos en los que se busca crear vínculos y visibilizar fiestas populares como en el caso de la canción *Atsolorra* de Amak. Esta canción trata sobre la tradición vasca con el mismo nombre, fiesta no se realizaba desde los años 70. Aunque en su origen estaba desligada del catolicismo, los testimonios orales mencionan como era una celebración que se hacía después de que una mujer diese a luz, tras su recuperación y el bautismo del niño. El *Atsolorra* consistía en una merienda con las mujeres de la zona a modo de presentación de su hijo. En su forma tradicional se puede entender como

un ritual de reciprocidad ya que eran también estas mujeres quienes cuidaban a la madre alrededor de los días en los que iba a dar a luz. Este ritual estaba ligado a la vida en los caseríos y al entorno rural.

Combined with ritual and performance, its potential is heightened even further because it [music] “can empower, help create collective identity and a sense of movement in an emotional and almost physical sense” (Eyerman y Jamison, 1998, p.34).

La canción *Atsolorra* (2021) fue compuesta como conmemoración de este ritual y celebración de su reciente recuperación adaptada a los modos de vida actuales. En la actualidad este ritual se ha recuperado en Ereñozu como una celebración anual de los nacimientos de todo el año anterior y está abierto tanto a hombres como mujeres. Una de las integrantes del grupo, Kristina Solano, también ha participado en la recuperación y adaptación de este ritual. Esta composición junto con otras como *Zure Izena*<sup>7</sup> hace referencia al rol y conocimientos de la mujer en el mundo rural y a su no reconocimiento o anonimato. Su participación en la recuperación de estos espacios evidencia su compromiso con la renovación de las tradiciones y su interés por facilitar desde la creación artística el posicionamiento de las mujeres como protagonistas.

Estas actividades en espacios públicos y festivos o dirigidas a toda la población permiten que el público se acerque más o pase a convertirse en copartícipe de la cultura y tradición.

Los públicos son un espacio de elaboración de la subjetividad. Finalmente, sostenemos que el conjunto de espectadores se convierte en un público cuando la experiencia cultural deviene espacio de elaboración de las identidades individuales y colectivas, es decir, cuando los productos culturales activan la posibilidad de pensar el nosotros. (Cobos, 2016, p. 34).

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, el estudio de las prácticas investigadas en este texto nos permite sintetizar algunas de las transformaciones derivadas de la incorporación feminista de mujeres. En primer lugar, se ha producido la

---

<sup>7</sup> [Tu nombre] Esta canción trata de hacer un homenaje al trabajo, la sabiduría y la invisibilización en el espacio público de las mujeres en los caseríos.

ruptura de la dicotomía público-privado a través de la reivindicación del espacio público por parte de las mujeres, lo que implica un primer ejercicio de visibilidad. Esta incorporación a su vez supone una ampliación de los temas sobre los que se canta con cuestiones de interés y conocimiento femeninos, que a su vez permitan la identificación y el reconocimiento, así como la redefinición de la interpretación de los roles, capacidades y discursos sobre las mujeres. En esta apropiación de prácticas y espacios se han seguido distintas estrategias, partiendo de la mimetización de distintos comportamientos masculinos como forma de legitimación frente a los discursos conservadores que les negaban el derecho a la práctica. Posteriormente, se ha incorporado la reivindicación de sus propias formas de hacer, apoyadas en una sororidad definida por las actividades colectivas de mujeres, tanto como artistas como en relación con las usuarias de las prácticas.

Todo este ejercicio colectivo para fortalecer el movimiento ha contribuido también a la transformación de los modos de transmisión y aprendizaje de las tradiciones, es decir, los procesos de formación y de acceso a la condición de artista, de manera que se amplía el conjunto de personas practicantes de cultura popular y se legitima el estatus de las mujeres como agentes de la tradición. Y en esta línea, tiene lugar también la ruptura de las dicotomías entre lo rural y lo urbano, que delimitaban las fronteras de la música tradicional en las definiciones más conservadoras del folklore.

En la recontextualización de las prácticas que ha supuesto la renovación generacional, en la performance y sus espacios, y de los temas y la forma de abordarlos, muchas de las prácticas descritas proponen la ampliación del conjunto de los protagonistas de la tradición en un ejercicio de participación no solo de hombres y no solo de especialistas, sino también de cualquier miembro de la colectividad para redefinir el carácter popular de lo tradicional. En definitiva, todas estas prácticas ponen de manifiesto el desafío de las hegemonías establecidas de poder, que articulan tanto las estructuras desiguales en la sociedad contemporánea como la construcción de la autoridad y la legitimidad de la tradición en el ámbito de la cultura popular.

## 6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Investigación financiada por la Universidad de Salamanca, Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género". 18 KBHC/463AC01.8 y por el Fondo Social Europeo (Orden EDU/875/2021).

## 7. REFERENCIAS

- Abu-Lughod, L. (1990). Can there be a feminist ethnography? *Women and Performance*, 5, 1, pp. 1–27.
- Botella-Nicolás, A. M. (2018). La in (visibilidad) de la mujer en la música de las fiestas populares. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2018, vol. 8, num. 2, p. 45-53.
- Bullen, M. L. (1997). Las mujeres y los Alardes de Hondarrubia e Irún. *Arenal: Revista de historia de las mujeres*, 4(1), 123-145.
- Burke, P. (1978). *Popular culture in early modern Europe*. Harper y Row.
- Carbonell, I. V., y Varga, M. G. (2022). "Sois las reinas de la fiesta": construcciones de feminidad en las fiestas de moros y cristianos de Elda. En *Estudios de género: un análisis interdisciplinar* (pp. 523-533). Thomson Reuters Aranzadi.
- Cobos, C. (2016). La construcción de lo público en ferias y festivales culturales. *Apuntes etnográficos sobre consumo cultural y ciudad. Cuadernos de Musica, Artes Visuales y Artes Escenicas*, 11(2), pp. 29–50.
- Díaz Viana, L. (1982). El juego de gallos. Formas, textos e interpretación. *Revista de folklore*, 24, 183-191.
- Eakin, P. (2007). The Economy of Narrative Identity. *History of Political Economy*, 39, pp.117–133.
- Eyerman, R. y Jamison, A. (1998). *Music and Social Movements: Mobilizing Traditions in the Twentieth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Faupel, A. y Schmutz, V. (2011). From fallen women to Madonnas: changing gender stereotypes in popular music critical discourse. *Sociologie de l'Art*, 3, pp. 15-34.

- Garau, L. (22 noviembre 2022). Mujeres que improvisan versos: ‘Glosadores’ mallorquinas y ‘bertsolaris’ vascas reflexionan sobre el papel de la mujer en una disciplina dominada tradicionalmente por hombres. Última Hora. <https://www.ultimahora.es/noticias/cultura/2022/11/22/1832221/encuentro-glosadores-mallorquinas-bertsolaris-vascas.html>
- Gracia, V. G., & Rius-Ulldemolins, J. (2020). ¿La "reina de la fiesta"? Fiestas tradicionales y reproducción de la desigualdad de género. El caso de las Fallas de València. *Disparidades. Revista de Antropología*, 75(2).
- Hernández, J. (2018). I See a Body in Your Voice: Gendered Bodies in the Sound of Bertsolaritza. En X. Irujo y I. Arrieta (eds.) *Female Improvisational Poets: Challenges and Achievements in the Twentieth Century*. Center for Basque Studies.
- Hollows, J. (2005). Feminismo, estudios culturales y cultura popular. *Revista de Dones i Textualitat*, 11.
- Irujo, X. y Arrieta I. (2018). *Female Improvisational Poets: Challenges and Achievements in the Twentieth Century*. Center for Basque Studies.
- Jordan, R. (1986). Women and the Study of Folklore. *Signs*, 11, 3, pp. 500–518.
- Koskoff, E. (2014). *A Feminist Ethnomusicology: Writings on Music and Gender*. University of Illinois.
- Larrañaga, C. (1994). El Bertsolarismo: habitat de la masculinidad. *Bitarte*, 4, pp. 29- 51.
- Larrañaga, C. (1997). Del bertsolarismo silenciado (Silenced bertsolaritza). *Jentilbaratz*, 6, pp. 57–73.
- Martí, J. (1996). El folklorismo: uso y abuso de la tradición. *Ronsel*
- Mills, M. (1993). Feminist Theory and the Study of Folklore: A Twenty-Year Trajectory toward Theory. *Western Folklore*, 52, 173.
- Ní Shíocháin, T. (2017). *Singing Ideas: Performance, Politics and Oral Poetry*. Berghahn Books.
- Stoeltje, B. (1988). Introduction: Feminist Revisions. *Journal of Folklore Research*, 25(3), 141–153.
- Velasco, H. (1992). Los significados de cultura y los significados de pueblo. Una historia inacabada. *Reis*, 60, 7.

DEL «CÓMO SON» AL «CÓMO DEBEN SER»:  
 MODELOS DE MASCULINIDAD Y DE FEMINIDAD  
 A TRAVÉS DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA EN Y,  
*REVISTA PARA LA MUJER* (1938-1945)  
 Y *MEDINA* (1941-1945)

---

AARÓN PÉREZ-BORRAJO<sup>8</sup>  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

Tras la instauración del Franquismo, la Sección Femenina asumió la responsabilidad de formar a la mujer española de acuerdo con los principios y objetivos de la Falange (Decreto de 28 de diciembre, 1939, p. 7347). Pese a la situación de extrema urgencia provocada por la Guerra Civil española (1936-1939), esta organización centró sus esfuerzos en la preparación de mandos e instructoras, persiguiendo una homogeneización procedimental y la estructuración de su actividad (Primo, 1940). Este fue el primer paso para la articulación de un complejo sistema destinado a proporcionar a la mujer española una educación total e integral que le permitiese discernir entre el «bien» y el «mal»<sup>9</sup>.

Dicho objetivo también fue extrapolable a la dimensión musical de esta institución. La Sección Femenina abordó la definición del «ser musicalmente español» a través de mecanismos como la estandarización de un repertorio músico-popular convenientemente seleccionado y depurado que pudiera servir como base para el desarrollo de diferentes iniciativas. Actuando como cortafuegos, evitó que injerencias musicales modernas

---

<sup>8</sup> Personal Investigador en Formación en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Salamanca. aaronborrajo@usal.es. ORCID iD: bit.ly/3EProdB.

<sup>9</sup> Esta idea es desarrollada por Pilar Primo de Rivera (1907-1991), Delegada Nacional de la Sección Femenina, en un discurso recogido en Dávila (1941, p. 97).

y externas pervirtiesen el carácter nacional de las prácticas folclóricas españolas, aisladas dentro de la cápsula hermética en la que se convirtió el concepto de tradición.

Sin embargo, y a pesar de que la vertiente músico-popular de esta organización dispuso de un protagonismo indiscutible, la Falange femenina también se preocupó por incorporar a su discurso una Historia de la Música occidental plenamente consolidada desde el ámbito historiográfico. Esta entendió que, independientemente de su impacto social y mediático, la transmisión de contenido simbólico y la configuración, exposición y difusión de modelos identitarios fue posible tanto a partir de la «música popular» como de la «música culta». Por ello, este último campo merece un análisis específico.

Durante el Primer Franquismo (1939-1945), escenario temporal al que se circunscribe este capítulo, la Sección Femenina se enfrentó al reto de encauzar una misión colosal debido al número de frentes abiertos y a la profundidad de los mismos. Inexperta y en plena expansión territorial, se sirvió de herramientas como las publicaciones periódicas para la propagación de consignas que favoreciesen la consecución de sus objetivos. Tales plataformas posibilitaron la expansión masiva de un contenido ideológico, moral, conductual y cultural, contribuyendo a la unificación de criterios y a la definición de líneas de actuación.

En este sentido, el objetivo principal de esta investigación consiste en analizar los procesos de articulación y de transmisión de modelos de género a partir de la proyección de determinados valores en compositores adscritos al canon musical europeo y en su círculo personal. De esta forma, podremos explorar los procedimientos empleados para la configuración de arquetipos de masculinidad y de feminidad entre los que se establece una relación basada en una suerte de complementariedad jerárquica. Así, se propone un estudio interconectado, simultáneo y no excluyente, el cual no sólo resulta una estrategia sumamente interesante para con la historia de las mujeres y de la feminidad (García, 2022, pp. 2-3), sino que amplía el campo analítico. De acuerdo con Aresti:

Someter a análisis la masculinidad enriquece la propia historia de las mujeres porque incide en el carácter relacional del género y desestabiliza la pretendida naturaleza inmutable de la diferencia sexual: desafiando la visión de los hombres como sujeto por excelencia, universal y neutral; mostrando el carácter construido de la virilidad, y arrojando luz sobre la experiencia de las mujeres (2020, p. 334).

Concretamente, examinaremos los arquetipos identitarios desarrollados en artículos de temática histórico-musical publicados en revistas editadas por la Sección Femenina. Aunque estas publicaciones periódicas se interesaron principalmente por las prácticas músico-populares españolas, también atendieron a la dimensión musical centroeuropea. Ciertamente, la selección de estas esferas se debió a la percepción institucional sobre su idoneidad para colaborar en el diseño de una identidad cultural nacional (García-Gil y Pérez-Colodrero, 2017, p. 131). Es decir, existió una consciencia compartida sobre las posibilidades ideológicas que la promoción de ambas podría llegar a suponer.

Independientemente de su objeto de estudio, estas fuentes hemerográficas colaboraron conjuntamente en la configuración y en la difusión de modelos de género. Su carácter dual –masculinidad y feminidad– estuvo en sintonía con la hegemonía de un paradigma heteronormativo y con la convivencia narrativa entre los hombres y las mujeres que protagonizaron tales relatos. A mayores, esta dualidad también influyó en los procesos de recepción de dichos artículos. Dirigidos a un público eminentemente femenino, estas pudieron trasladar lo asimilado a un ámbito doméstico y familiar. Al fin y al cabo, ellas actuaron como intermediarias entre el Estado y la infancia. Por lo tanto, el impacto potencial de la acción femenina explica los esfuerzos por proporcionar a la mujer española una formación integral a través de herramientas como las aquí analizadas, entendiendo que:

La sublime misión de la maternidad, por tanto, no puede ser desempeñada solamente con el simple y espontáneo instinto maternal que lleva en sí toda mujer. Sino que toda mujer debe formarse conscientemente para la trascendental función de madre (Illueca, 1967, p. 28).

## 2. METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico de esta investigación se articula a partir de fuentes hemerográficas de temática histórico-musical recogidas en publicaciones periódicas editadas por la Sección Femenina. Específicamente, profundizaremos en *Y, Revista para la mujer* (1938-1945) y *Medina* (1941-1945). Orientadas hacia una realidad urbana y capitalina, su difusión e impacto fueron muy notables, llegando a protagonizar tiradas de 18.000 y 20.000 ejemplares respectivamente en 1945 (Cenarro, 2017, p. 95). La primera de ellas fue una revista de periodicidad mensual dirigida por Marichu de la Mora (1907-2001), Regidora Central de Prensa y Propaganda de la Sección Femenina<sup>10</sup>. Caracterizada por una edición sumamente cuidada, incorporó aportaciones de figuras social y culturalmente reconocidas durante el Primer Franquismo. Su relevancia fue tal que podemos considerarla como un órgano de comunicación de la Falange femenina<sup>11</sup>.

Por su parte, *Medina* fue un semanario dirigido por Carlos J. Ruiz, Mercedes Formica (1913-2002) y Pilar Semprún. El primero apostó por una línea ideológica explícita y contundente a través de editoriales y de artículos destinados a la definición política y conductual de la mujer falangista. Sin embargo, Formica optó por la publicación de un contenido más general y cultural. Tras ella, Semprún mantuvo una línea continuista tanto en lo ideológico como en lo formal. Adherida a la Falange con anterioridad a la constitución del Movimiento Nacional, fue Jefe del Departamento de Prensa de la Regiduría Central de Prensa y Propaganda de la Sección Femenina (S/N, 1941).

Más allá de las plataformas en las que fueron publicados, los artículos que componen el corpus analítico de esta investigación han sido

---

<sup>10</sup> Sobre Mora resulta especialmente interesante el trabajo de Fuente (2006), donde se aborda el antagonismo vital e ideológico entre la trayectoria falangista de esta mujer y la militancia comunista y el exilio de su hermana Constanca de la Mora (1906-1950). Ambas representan el impacto social que supuso el establecimiento de un sistema que discriminó entre vencedores y vencidos, boicoteando cualquier posibilidad de reconciliación y de convivencia.

<sup>11</sup> Autoras como Ofer (2017, p.121) también plantean este tipo de hipótesis. Atendiendo al caso de Teresa, *Revista para todas las mujeres* (1954-1977), señala su papel como intermediaria entre la Sección Femenina y la sociedad española.

seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: su temática histórico-musical, su naturaleza pedagógica y su finalidad divulgativa. Igualmente, les conecta la proposición de un acercamiento superficial al fenómeno musical e incluso una supuesta adecuación del discurso al perfil genérico de lectora al que se dirigen, teniendo en cuenta que: “(...) cualquier muestra de erudición por su parte [las mujeres], podría ser entendida como una falta de feminidad” (García-Gil y Pérez-Colodrero, 2017, p. 127). Más allá de las interpretaciones en clave de género que podemos extraer a partir de ellos, también les vincula una reflexión compartida sobre la agencia musical de la mujer. Explícitamente, circunscriben su capacidad de intervención a su influencia sobre compositores adscritos al canon occidental y a las posibles implicaciones derivadas de ello en su producción musical.

Concretamente, las fuentes hemerográficas de *Y, Revista para la mujer y Medina* que componen la muestra analizada en este capítulo profundizan en figuras como Johann Sebastian Bach (1685-1750) (Pantorba, 1944), Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) (Laso, 1944), y Frédéric Chopin (1810-1849) (Araque, 1942). Sin embargo, esta selección dista de ser un conjunto cerrado, puesto que ambas publicaciones periódicas contienen una gran cantidad de artículos musicales que podrían servir para abordar otros objetos de estudio. Aunque esta investigación se centra en la Historia de la Música, el trabajo con este tipo de recursos podría ser muy útil en campos como la Crítica Musical o la Performance Musical.

Con todo, la autoría de los artículos seleccionados es relativamente plural. De hecho, sus autores no se encuentran necesariamente asociados a la música o a la Sección Femenina. No obstante, es razonable presuponer una afinidad o, al menos, un colaboracionismo pasivo con el Movimiento Nacional. En este sentido, aunque no se señale la existencia de figuras encargadas de coordinar las secciones musicales de estas revistas, podemos identificar el establecimiento de líneas editoriales claramente definidas y de mecanismos de censura internos y externos. El alcance de su acción queda probado con la dimisión de Formica al frente de *Medina*. Aunque dispuso del favor de la Delegada Nacional de la

Sección Femenina, el giro temático que impulsó en este semanario provocó su destitución (Barrera, 2017, p. 432)<sup>12</sup>.

### 3. CONSTRUYENDO MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DE LO MUSICAL

Los artículos analizados en esta investigación revelan que únicamente tras la determinación de lo masculino se procede a la configuración de aquello socialmente comprendido como femenino. Es decir, ellas son explicadas a través de ellos. Así, en función de «cómo es el hombre» se define «cómo debe ser la mujer». De esta forma, las dinámicas de jerarquización y supeditación articuladas a través de estas fuentes hemerográficas se manifiestan desde un principio. Estas narrativas promueven la creación de un sistema de masculinidad binario en el que se antagonizan dos perfiles radicalmente opuestos: la debilidad frente a la resiliencia. Ambos son vinculados a distintos perfiles de mujeres en función de su compatibilidad. Aunque este marco de masculinidades nunca se desarrolla de manera explícita, su presencia sistemática se traduce en una especie de asimilación inconsciente por parte del receptor. Por ello, en este capítulo se parte de la necesidad de repensar al hombre:

Estamos acostumbrados a ver a los hombres como actores políticos, como ciudadanos, o bien como soldados, pero no es tan corriente verlos como hombres, es decir, como seres que tienen un cuerpo sexuado. La masculinidad está ocultada por norma: los hombres estaban –y están– acostumbrados a ser vistos como individuos, y no a estar definidos por su sexo (Vincent, 2006, p. 137).

Es necesario recalcar que la adscripción de compositores a uno u otro arquetipo de masculinidad no cuestiona en ningún momento su capacidad creativa. Sin embargo, más allá de la condición de genio en la que inciden constantemente estos artículos, los modelos de masculinidad y de feminidad proyectados sobre estos artistas y su círculo personal, así

---

<sup>12</sup> Más allá de las explicaciones proporcionadas *a posteriori* por Formica (2013), esta situación fue presentada como una dimisión motivada por cuestiones de índole personal: “Mercedes Formica empezó a renovar MEDINA, despojándola de su primitivo aspecto literario, para imprimirle un tono general, que después de su dimisión, por razones de salud, había de culminar en este MEDINA, que hoy se lee en todos los hogares de España” (Benson, 1943a).

como los juicios emitidos a partir de ellos, trascienden la esfera de lo histórico para trasladarse a la sociedad en general. De este modo, las lectoras de *Y, Revista para la mujer* o *Medina* no sólo se limitaron a la recepción de instrucciones socio-conductuales dirigidas específicamente a ellas, sino que al conocer las de ellos también fueron conscientes de los límites impuestos a sus propias expectativas vitales.

### 3.1. LA DEBILIDAD

El «hombre débil» representa el primer modelo de masculinidad al que nos hemos referido anteriormente. En esta categoría, Chopin supone un ejemplo paradigmático. En el artículo que Araque<sup>13</sup> (1942) le dedica en *Y, Revista para la mujer* se presenta a una especie de poeta enfermo capaz de ejercer una poderosa atracción sobre las mujeres que le rodean. Sin embargo, se especifica que este poder no se debe a su valor como «Hombre-Hombre», sino como «Hombre-Niño». Tal conexión parece responder a la compasión supuestamente femenina ante lo indefenso y destructivo. En esta fuente, el autor realiza un breve recorrido por algunas de las mujeres que formaron parte de la vida del compositor. Más que un texto musical, se trata de un ejercicio amarillista orientado a la exposición de diferentes arquetipos de feminidad, revelando las características asociadas a cada uno de ellos y su grado de compatibilidad –o no– con la personalidad inalterable de Chopin.

En primer lugar, profundiza en la figura de Constanza Gladkowska (1810-1889), retratada como «La Novia». Ella simboliza el amor de juventud y la idealización de lo masculino sobre lo femenino. Según Araque, el compositor vive este sentimiento de manera silenciosa y privada, guardándolo para sí. Siguiendo su relato, Chopin únicamente supera esta enorme fascinación cuando se traslada a Francia para continuar con su carrera musical. De este modo, se establece una correspondencia entre la transición entre fases vitales y las mujeres que protagonizan cada una de ellas. A mayores, estas tienen la capacidad de trascender la esfera de lo

---

<sup>13</sup> Luis Araque (1914-1971) fue un músico y médico español. Compositor, director de orquesta y pianista, también dirigió a la Tuna Zaragozana. Médico militar durante la Guerra Civil, abandonó esta ocupación en 1951 para dedicarse por completo a su carrera musical (Casares, 1999, p. 556).

personal para influir en su producción musical. Así, refiriéndose a su relación con Gladkowska, Leigh señala lo siguiente: “His disappointment is depicted in the Waltz Opus 70 No. 3 which accurately describes the ecstasy of love and the melancholy of it being unrequited” (2014, p. 145).

En segundo lugar, Maria Wodzinska (1819-1896) encarna el papel de «La Esposa», personificando lo doméstico. Discípula pianística del compositor, se evidencia una subordinación artística e intelectual desde el principio. Esta mujer fue el medio a través del cual Chopin pudo haber alcanzado un estado vital socialmente ideal. Sin embargo, la oposición del padre de ella a dicha unión motivó su ruptura, reflejando al mismo tiempo un choque entre dos modelos de masculinidad antagónicos. El acatamiento de la voluntad paterna, justificado narrativamente a través de la incapacidad Wodzinska para comprender la grandeza espiritual de Chopin, refleja el triunfo de un arquetipo sobre otro: la victoria del perfil ambicionado sobre el sancionado por parte del discurso falangista.

Por último, George Sand (1804-1876) desempeña el rol de «La Madre». Para Araque, la relación entre ambos responde a una especie de adoración maternal o maternidad erótica. Su excepcionalidad intelectual y su carácter son algunos de los argumentos empleados para considerarla afín al compositor. Este obtiene el apoyo logístico y emocional de una mujer que, a diferencia de Wodzinska, comprende la verdadera magnitud de su ser. A pesar de ello, la jerarquización que se establece entre ellos no contradice en ningún momento la norma general. De esta forma, se adecuan al sistema de complementariedad jerárquica entre modelos de masculinidad y de feminidad que se configura a través de estos artículos. Tal grado de compatibilidad lleva a que Araque obvie cuestiones como la propia transgresión sistémica que supuso la actividad literaria de esta mujer. Plantea una lectura relativamente amable que difiere de otras realizadas desde perspectivas y plataformas similares.

En este sentido, el trabajo de Pérez (1995, pp. 407-426) sobre la música en la revista falangista *Vértice* (1937-1946) recoge un artículo dedicado

a Sand. En él, Ruiz-Crespo<sup>14</sup> (1944, pp. 52-53) parte del escenario en el que finaliza Araque (1942): el fallecimiento de Chopin. Con un tono más severo, incide en el dolor del compositor ante la ausencia de una mujer que, finalmente, fue incapaz de cumplir con su promesa. La conmemoración por el centenario de su muerte sirve como pretexto para volver a realizar un recorrido por las mujeres que formaron parte de su vida. Focalizada en Sand, conecta el reconocimiento a su magnitud intelectual con el concepto de erudición, cuestionando así su feminidad. En este marco sitúa las supuestas impresiones de Chopin sobre su producción literaria: “(...) tienen una personalidad tan... poco femenina” (Ruiz-Crespo, 1944, p. 52). A lo largo de esta fuente, la autora profundiza en la relación que ambos mantuvieron, compartiendo la tesis de Araque (1942) sobre la adoración maternal como explicación a tal grado de compatibilidad.

Por otro lado, un caso sumamente particular es el de Mozart. Aunque quizás no sea tan paradigmático como el de Chopin, también puede ser adscrito a esta categoría. Para ubicarlo dentro de este modelo de masculinidad son de gran utilidad los argumentos esgrimidos por Laso (1944) en un artículo publicado en *Medina* en el que analiza la relación entre las mujeres y su música. Estos se corresponden con su situación económica, con las características de las prácticas artísticas de su momento histórico, con su imaginación y capacidad creativa, y con la fuerza de sus emociones y su traslación a lo musical. Así, esta fuente aborda el impacto de la acción femenina tanto en la vida personal del compositor como en su producción musical.

Las mujeres en las que la autora se detiene pertenecen al círculo familiar y personal del músico. En esta esfera sitúa a su hermana María Ana Mozart (1751-1829), también conocida como Nannerl<sup>15</sup>, y a su madre Anna

---

<sup>14</sup> Esperanza Ruiz-Crespo (1906-1992) fue una escritora y periodista española cuyos artículos también aparecieron en revistas como *Y*, *Revista para la mujer* o *Medina*. Principalmente, su producción estuvo orientada hacia temas relacionados con la mujer.

<sup>15</sup> La trayectoria de María Anna Mozart refleja las limitadas expectativas musicales a las que pudieron aspirar las mujeres. A pesar de desarrollar una importante carrera musical, participando en giras internacionales junto a su hermano, fue radicalmente excluida de esta dimensión al alcanzar la edad núbil (Rieger, 2002, p. 275).

Maria Pertl (1720-1778). Ellas, al mismo tiempo que proporcionaron al «Mozart-Niño» una suerte de amor fraternal y maternal, trataron de contener su espíritu desbocado. Con todo, en este tipo de narrativas laudatorias se atribuye al compositor una suerte de naturaleza supra-humana que se encuentra en consonancia con su condición de genio musical. Esta caracterización únicamente refuerza la jerarquización que se articula entre lo excepcional y lo normativo, proyectados respectivamente en lo masculino y en lo femenino.

En este artículo se recalca la función de estas mujeres como contrapeso a los múltiples peligros y estímulos a los que Mozart se ve sometido desde su infancia. De acuerdo con Laso, su mujer Constanze Weber (1762-1842) tomaría el testigo de las anteriores, auxiliando y asistiendo al «Mozart-Adulto». En este sentido, su papel consistiría en servir como punto de apoyo y como conexión con la realidad. De este modo, en su discurso se reitera constantemente una agencia femenina circunscrita al ámbito asistencial, estableciendo una supeditación claramente acusada entre aquel que posee el talento artístico y aquella que despliega una plataforma logística y afectiva que genera un escenario de viabilidad productiva para el primero.

En resumen, a través de artículos como los de Araque (1942), Ruiz-Crespo (1944) o Laso (1944) se presenta un modelo de masculinidad fundamentado en la dependencia. Configurado desde un paradigma que contempla la heteronormatividad como única opción posible, demanda un perfil de mujer dispuesta a resolver problemas y a solventar carencias de diversa índole. Por ello, las dinámicas de poder que se plantean a partir de las interacciones entre ambos son más complejas de lo que parece. ¿Quién se encuentra realmente subordinado a quién? El resultado final depende tanto de la perspectiva del que escribe como de las expectativas del que recibe, por lo que el contexto histórico y el marco simbólico en el que operan este tipo de discursos será fundamental para comprender su significado y su consecuente impacto social.

### 3.2. LA RESILIENCIA

El segundo modelo de masculinidad que integra dicho sistema binario se corresponde con el perfil de «hombre resiliente». A diferencia de la

inestabilidad emocional del anterior, este encarna virtudes socialmente ambicionadas como el sacrificio, la resiliencia y el esfuerzo. Bach constituye el ejemplo por excelencia en esta categoría, siéndole atribuidos valores como la austeridad, la firmeza moral o la religiosidad. La solidez de estas asociaciones es tal que todavía perduran en nuestro imaginario colectivo. Al contrario que los anteriores, su talento musical nunca fue reconocido en vida, lo que refuerza su idoneidad como representante de este arquetipo identitario.

En un artículo publicado en *Y, Revista para la mujer*, Pantorba<sup>16</sup> (1944) profundiza en su figura, dibujando un recorrido vital repleto de obstáculos. En este escenario, el fallecimiento de su primera esposa, Maria Barbara Bach (1684-1720), supuso un golpe demoledor tanto al estado anímico como a la producción musical del compositor. Por ello, la irrupción de Anna Magdalena Bach (1701-1760) es percibida como la solución a la tristeza ocasionada por la ausencia femenina. De esta forma, se desarrolla una correlación entre la transición entre mujeres, la dimensión emocional del artista, y las repercusiones derivadas de todo ello en su actividad compositiva.

El autor se apoya en la investigación de Philipp Spitta (1841-1894) para afirmar que, si en un primer momento el ámbito musical funcionó como válvula de escape, pronto la aparición de Anna Magdalena influyó directamente sobre él. Para ambos, la ascendencia de esta mujer no se limitó al carácter de la música de Bach, véase el paso de lo luctuoso a lo amatorio, sino que también se extendió a la selección del repertorio sobre el que trabajar. Así, a su condición de cantante se achaca el interés del compositor por el ámbito vocal, subrayando la creación de canciones y de cantatas específicamente dedicadas a ella. Sin embargo, llama la atención que Pantorba obvие fuentes tan interesantes como los dos cuadernos de música compuestos por Bach para Anna Magdalena en 1722

---

<sup>16</sup> Bernardino de Pantorba fue el pseudónimo empleado por el historiador y crítico de arte José López Jiménez (1896-1990). Vinculado a instituciones como la Hispanic Society of America o la Real Academia de las Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes de Córdoba, desarrolló una extensa carrera dedicada al estudio de la pintura española.

y 1725. Más allá de las piezas que contienen, estos son un testimonio realmente excepcional que funciona como:

(...) an intimate record of the place music in the domestic life of the Bach household, revealing how it was compiled and used, and giving a picture of the musical and scribing skills as well as the musical taste of Bach's second wife (Sela, 2010, p. 87).

Discursivamente, se describe cómo Anna Magdalena reinicia la «infraestructura» logística y material que soporta la actividad profesional de Bach. Esta es consciente de la magnitud de su misión musical y la asume como propia, sirviendo como estímulo permanente. Se presenta como una figura abnegada y valiente, capaz de comprender su posición y de aceptar su supeditación artístico-intelectual. A diferencia de lo que sucedía en el caso de Chopin, su aparición no se debe a una incompatibilidad, sino a una sustitución por causa mayor. En este sentido, y a pesar de que no se profundice en la figura de Maria Barbara, es evidente que su papel no es sancionado tal y como sí ocurre con Gladkoswka o Wodzinska (Araque, 1942).

Por lo tanto, dentro de esta narrativa falangista, Anna Magdalena se convierte en el modelo de madre y de esposa ideal. Por un lado, adopta a los hijos de Bach y le proporciona más descendencia. Por otro lado, le libera de toda responsabilidad doméstica y pone a su disposición su formación y habilidades musicales. En este ámbito su aportación fue tan valiosa que obras cuyos manuscritos autógrafos se perdieron, caso de los trabajos para cello solo (BMV 1007-12), han sobrevivido gracias a copias de su autoría (Yearsley, 2019, p. xxiv). En resumen, supedita su desarrollo personal y musical en beneficio de la carrera de Bach. No obstante, este escenario distó de ser excepcional, puesto que fue el destino para la mayor parte de la población femenina durante este período histórico.

Con todo, en esta fuente se plantea una asociación evidente entre las virtudes encarnadas por Anna Magdalena y aquellas que vinculan a la mujer española con la Falange de acuerdo con José Antonio Primo de Rivera (1903-1936). De este modo, teniendo en cuenta la plataforma en la que se publica el artículo de Pantorba y el perfil principal de lectora al que se dirige, la exaltación de determinadas cualidades no resulta casual. Primo de Rivera (1903-1936) articuló la conexión entre las

implicaciones de militar en Falange y el «modo de ser» de la mujer española en un discurso pronunciado en Don Benito en 1935 en el que establecía que: “(...) la mujer, casi siempre, acepta una vida de sumisión, de servicio, de ofrenda abnegada a una tarea. La Falange también es así” (1938, p. 3). En él, contrapuso la abnegación y el sacrificio femenino al egoísmo e individualismo masculino. Las dos primeras son las características en las que debe basarse la Falange y las que, al mismo tiempo, personifica Anna Magdalena.

En definitiva, esta mujer plantea ligeras diferencias respecto a los modelos de feminidad que representan las anteriores. A pesar de cuestiones comunes y transversales, simboliza un nuevo arquetipo que no solventa necesariamente carencias, sino que potencia las cualidades que ya se encuentran presentes en el hombre. Asimismo, su caso refleja ciertas discrepancias al trascender relativamente la agencia musical asignada a las mujeres. Es decir, si las demás vieron limitada su influencia sobre lo musical a un impacto circunstancial y variable sobre el compositor, Anna Magdalena fue más allá. Aunque su labor como copista estuvo en sintonía con la función asistencial y auxiliar estipulada para ellas, la relevancia histórica de su trabajo debe ser valorada. Si bien es cierto que tal importancia tiene que ver con cuestiones como la trascendencia de la figura masculina a la que se supedita o a sucesos accidentales, la realidad es que transgrede *de facto* el rol musical al que las mujeres fueron circunscritas en este contexto histórico.

#### 4. CONCLUSIONES

Indudablemente, el folclore musical español fue uno de los campos de actuación más importantes para la Sección Femenina. Esta posición hegemónica respondió a cuestiones como la relevancia y el impacto social de las agrupaciones de Coros y Danzas, pero también a la profundidad y al alcance de las actividades que estos grupos desarrollaron. Esto explica, por lo tanto, el protagonismo de la dimensión tradicional en la producción académica e historiográfica dedicada al análisis del ámbito musical de esta organización. Sin embargo, la denominada como «música culta» no fue ajena a la intervención de la Falange femenina. A

pesar de tener un potencial mediático considerablemente menor, fue capaz de demostrar su utilidad ideológica y adoctrinadora.

Con todo, esta dimensión no se circunscribió exclusivamente a la publicación de artículos de temática histórico-musical. Aunque este ha sido el objeto de estudio de esta investigación, en plataformas como *Y, Revista para la mujer* y *Medina* se incluyeron fuentes dedicadas al registro y a la descripción de actividades performativas realizadas por mujeres solistas<sup>17</sup>. Igualmente, otras hicieron referencia a proyectos impulsados por la Sección Femenina como la creación de orquestinas femeninas (S/N, 1942b; S/N, 1945b) o los Concursos Nacionales de Violín y Piano (S/N, 1945a). Estos últimos mostraron un paralelismo estructural con los Concursos Nacionales de Coros y Danzas, aunque sin el mismo recorrido y seguimiento social. En resumen, el objetivo de todas estas actividades consistió en estimular y en fomentar el interés de las camaradas y del público por la «música culta».

Sin embargo, no se puede negar que esta esfera musical fue más exclusiva que la folclórica. La participación en iniciativas de esta índole y el acceso a centros como el *Círculo Medina* ni siquiera fue posible para todas las afiliadas de la Sección Femenina. Independientemente de sus conocimientos musicales y de sus capacidades performativas, esta dimensión sociocultural poco o nada tuvo que ver con la realidad mayoritaria y cotidiana de la mujer española. Circunscrita a Madrid y a algunas capitales provinciales, es probable que aquellas personas que se interesaron por este ámbito dispusiesen de un perfil relativamente específico atendiendo a factores sociales, económicos y formativos.

Ante un escenario musical verdaderamente excluyente, las publicaciones periódicas permitieron superar barreras geográficas, logísticas,

---

<sup>17</sup> Véase los artículos dedicados a intérpretes como Ana de España (Benson, 1942a; P.S., 1942; S/N, 1942a); Lola Rodríguez de Aragón (Benson, 1942b; Benson, 1945a); Luisa Pequeño (Pedreña, 1943; García, 1945a); Luisa Stauffer (Pedreña, 1942); Josefina Ribera (Pedreña, 1942); Rosario Huidrobo (Benson, 1943b); Elisa de Sousa Pedrosa (Buey, 1943); Asunción Bartos y Ascensión Barrio (Tachin, 1943); Antonieta Levecque (Benson, 1944a); Carmen Pérez Durias (Benson, 1944b); Conchita Rodríguez (García, 1945b); Mary Loly Higuera (Benson, 1945b); Rosa Sabater (Benson, 1945c); o Consuelo Rubio (S/N, 1945c). Paradójicamente, estas referencias difieren de la agencia musical asignada a la mujer en las fuentes analizadas en esta investigación.

infraestructurales, culturales e incluso de clase. Aunque no consiguieron una conexión total, acercaron esta dimensión musical a un público más amplio. Así, revistas como *Y*, *Revista para la mujer* o *Medina* convirtieron a la «música culta» en un instrumento ideológicamente funcional gracias a su capacidad de difusión y a su apuesta por propuestas divulgativas. El concepto de accesibilidad explica el éxito de esta estrategia. No obstante, es necesario resaltar que, a pesar de que estas herramientas fueron inclusivas, no fueron participativas, puesto que nunca se estableció una dinámica bidireccional.

De este modo, la Sección Femenina se sirvió de fuentes hemerográficas de temática musical para promover la configuración, transmisión y homogeneización de arquetipos identitarios. Para ello, seleccionaron figuras artísticamente indiscutibles como Chopin, Mozart o Bach. A partir de determinados episodios biográficos y de particularidades conductuales que difícilmente trascienden la categoría de anécdota histórica, presentaron diferentes «modos de ser» y «modos de estar». Con todo, no se limitaron a la exposición de posibilidades, sino que los procesos sancionadores que articularon simultáneamente contribuyeron a resaltar los arquetipos deseables. Esta pluralidad ayudó a mostrar los peligros potenciales, tanto en lo individual como en lo colectivo, que podría llegar a acarrear la inadecuación con respecto a los modelos ideales de masculinidad y de feminidad.

Estos artículos participaron en la configuración de un sistema de masculinidad basado en el antagonismo entre dos perfiles a los que hemos denominado como «hombre débil» y «hombre resiliente». Pese a que este nunca fue desarrollado como tal, su presencia se percibe con claridad en estas fuentes. Por otro lado, y aunque sea evidente una preferencia institucional e ideológica, la adscripción de compositores a una u otra categoría no cuestionó en ningún momento su capacidad artística. Su condición de «genio» responde a su impacto en la Historia de la Música occidental y al consenso historiográfico alrededor de ellos. Sin duda, este debate internacional y supranacional trascendió las posibilidades y los intereses de las políticas culturales franquistas.

La concreción de estos modelos de masculinidad fue el paso necesario para proceder a la definición conductual e identitaria de la mujer.

Relegada constantemente a una función asistencial, su agencia musical fue limitada desde lo discursivo a su impacto en la vida personal de dichos artistas, exceptuando casos concretos en los que se transgredió circunstancialmente esta demarcación. Por ello, en lo relativo a la construcción de arquetipos de masculinidad y de feminidad a partir de la «música culta» nos podemos referir al establecimiento de un sistema basado en una complementariedad jerárquica.

Este marco de pensamiento descargó sobre la mujer la responsabilidad de complementar al hombre atendiendo a sus particularidades idiosincráticas dentro de un escenario en el que la heteronormatividad fue la única opción posible. Por lo tanto, esta jerarquización estuvo motivada por su circunscripción a lo asistencial y por la promoción de una dinámica unidireccional. La diferencia entre cargas y la inalterabilidad de expectativas vitales denota la existencia de posiciones de poder y de subordinación, las cuales únicamente responden a criterios de sexo. Así, se generó una correspondencia total entre los arquetipos articulados a través de estas fuentes hemerográficas y lo establecido en los propios estatutos de la Falange femenina:

Y partiendo del concepto Nacional-Sindicalista de reintegrar cada núcleo a su orden y cada ser a su categoría, la Sección Femenina declara que el fin esencial de la mujer, en su función humana, es servir de perfecto complemento al hombre, formando con él, individual o colectivamente, una perfecta unidad social (Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S., 1940, p. 3).

Por un lado, el «hombre débil», véase Chopin o Mozart, demanda la ayuda femenina ante sus carencias sociales, afectivas y logísticas. Por otro lado, el «hombre resiliente», caso de Bach, procura una figura femenina que potencie aquellas virtudes que ya posee. Ambos modelos de masculinidad coinciden al restringir la acción femenina a lo emocional y doméstico, excluyéndola por completo de una dimensión intelectual y artística. A pesar de que todas parten desde un mismo punto, desde lo narrativo se configuraron distintos perfiles de mujeres en función de su compatibilidad con los arquetipos de masculinidad previamente definidos. La creación de este tipo de relaciones fundamentadas en la jerarquización y en la desigualdad no sólo afectó a la propia definición de

masculinidad y de feminidad, sino que también se extendió a lo privado y familiar, lo público y musical.

Mientras que la personalidad de ellos se presentó como algo inalterable y prácticamente predeterminado, ellas fueron forzadas a adaptarse constantemente, convirtiendo objetivos ajenos en propios. No obstante, esta supeditación no sólo se presentó como algo natural de acuerdo con toda una tradición decimonónica adulterada durante el Primer Franquismo con una retórica revolucionaria y fascista, sino como un hecho positivo que supuestamente liberaba a las mujeres de tareas y responsabilidades embarazosas (Pinilla, 2006, p. 157, p. 159). A lo sumo, ellas podrían llegar a adquirir cierta agencia musical a través del hombre ante el que se subordinaban, quien asumía un rol de intermediario e incluso de condición de posibilidad.

En definitiva, a partir de artículos de temática histórico-musical publicados en revistas editadas por la Falange femenina, y bajo una pretendida finalidad divulgativa y educativa, se constata el adoctrinamiento de la mujer española mediante la transmisión de determinados modelos de masculinidad y de feminidad. De esta forma, se procedió a la selección de arquetipos ideales en sintonía con las coordenadas ideológicas del Movimiento Nacional. Convirtiendo a figuras históricas adscritas al canon de la música occidental y a las mujeres que integraron sus círculos personales en instrumentos sobre los cuales proyectar valores y atributos, la Sección Femenina participó a los procesos de articulación y de configuración de «modos de ser» y «modos de estar».

## 5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido realizada gracias al apoyo del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) “Intangible Heritage, Music and Gender International Network” (IHIMAGE) de la Universidad de Salamanca. Concretamente, se sitúa en el marco del proyecto de investigación que dicho GIR se encuentra desarrollando en la actualidad: “Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género” (Referencia: 18 KBHC/463AC01. Investigadora Principal: Matilde Olarte Martínez. Entidad financiadora: Vicerrectorado de

Investigación y Transferencia de la Universidad de Salamanca). Igualmente, me gustaría hacer extensivos tales agradecimientos a la Prof. Dra. Matilde Olarte (USAL) y a la Prof. Dra. María Jesús Pena (USAL).

## 6. REFERENCIAS

- Araque, L. (1942). Las mujeres de Chopin. Y, Revista para la mujer, (52). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Aresti Esteban, N. (2020). La historia de las masculinidades, la otra cara de la historia de género. Ayer, (117), 333-347. Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons-Ediciones de Historia.
- Barrera López, B. (2017). Prensa y propaganda en el falangismo femenino: disciplinas y prisiones discursivas. En D. González, M. Ortiz y J. Pérez (Coords.), La Historia: lost in translation? (pp. 427-432). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Benson, B. (1942a). Valores actuales: Ana de España. Medina, (88). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1942b). Valores actuales: Lola Rodríguez de Aragón. Medina, (93). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1943a). Valores actuales: Mercedes Formica-Corsi de Lloset. Medina, (110). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1943b). Valores actuales: Rosario Huidrobo. Medina, (102). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1944a). Madrid al minuto. Medina, (166). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1944b). Madrid al minuto. Medina, (195). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1945a). Madrid nos trae. Medina, (211). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1945b). Madrid nos trae... Medina, (216). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Benson, B. (1945c). Madrid nos trae... Medina, (221). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Buey, J. E. del (1943). Un concierto de Elisa de Sousa Pedrosa, Vizcondesa de Camaxide. Medina, (109). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.

- Casares, E. (1999). Araque Sancho, Luis. En E. Casares (Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana* (vol. 1, pp. 556-557). SGAE.
- Cenarro, A. (2017). La Falange es un modo de ser (mujer): discursos e identidades de género en las publicaciones de la Sección Femenina (1938-1945). *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*, (37), 91-120. Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Dávila y Fernández de Celis, S. (1941). *De la O.J. al Frente de Juventudes*. Editorial Nacional.
- Decreto de 28 de diciembre de 1939 sobre funciones de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 363, 29 de diciembre de 1939, pp. 7347-7348.
- Formica, M. (2013). *Memorias (1931-1947)*. Renacimiento.
- Fuente, I. (2006). *La roja y la falangista: dos hermanas en la España del 36*. Planeta.
- García Baro, M. (1945a). ¿Cómo es vuestro trabajo? La arpista. *Medina*, (215). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- García Baro, M. (1945b). ¿Cómo es vuestro trabajo? Una pianista. *Medina*, (208). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- García Fernández, M. (2022). *Dos en una sola carne: matrimonio, amor y sexualidad en la España franquista (1939-1975)*. Comares.
- García-Gil, D. y Pérez-Colodrero, C. (2017). Música, educación e ideología por y para Mujeres de la Sección Femenina a través de los contenidos de Y. *Revista de la mujer nacionalsindicalista y Medina (1938-1946)*. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 123-139. Universidad Complutense de Madrid.
- Illueca, L. (1967). *Padres, hijos. Orientaciones prácticas a problemas reales*. A.U.L.A.
- Laso, M. (1944). El alma de la mujer en la música de Mozart. *Medina*, (186). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Leigh, F. W. (2014). Fryderyc-François Chopin (1810-1849): Music and malady. *Journal of Medical Biography*, 22(3), 144-152. SAGE Journals.
- Ofer, I. (2017). Teresa, ¿Revista para todas las mujeres? Género, clase y espacios de la vida cotidiana en el discurso de la Sección Femenina (1960-1970). *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*, (37), 121-146. Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- P. S. [Pilar Semprún] (1942). Ana de España. Medina, (65). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Pantorba, B. de (1944). La mujer en la vida de Bach. Y, Revista para la mujer, (74). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Pedreña, J. (1942). La mujer y la música: tres mujeres en la Orquesta Sinfónica de Madrid. Medina, (52). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Pérez Zalduondo, G. (1995). La música en la revista “Vértice” (1937-1946). Nassarre: Revista Aragonesa de Musicología, 11(1-2), 407-426. Institución “Fernando el Católico”.
- Pinilla, A. (2006). La mujer en la posguerra franquista a través de la Revista Medina (1940-1945). ARENAL, 13(1), 153-179. Universidad de Granada.
- Primo de Rivera, J. A. (1938). Lo Femenino y la Falange. Y, Revista, para la mujer, (1), 3. Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Primo de Rivera, P. (1940). Veinte días de curso a las Jefes Locales. Y, Revista para la mujer, (30). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Rieger, E. (2002). Maria Anna (Walburga Ignatia) Mozart [‘Nannerl’]. En S. Sadie (Ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (vol. 17, pp. 275-276). Grove.
- Ruiz-Crespo, E. (1944). Jorge Sand no estaba allí. Vértice, (75), 52-53. Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- S/N (1941). Camaradas recompensadas con la Y de plata individual: año 1941. Medina, (33). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- S/N (1942a). Ballets Españoles de Ana de España. Medina, (88). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- S/N (1942b). Lo que se ha hecho. Un año de la labor de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. Y, Revista para la mujer, (48). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- S/N (1945a). II Concurso Nacional de violín y piano de la S.F. Medina, (220). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- S/N (1945b). Como fue el trabajo de la Sección Femenina en 1944. Medina, (211). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.

- S/N (1945c). Madrid nos trae... Medina, (245). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S (ca. 1940). Estatutos de la Sección Femenina de Falange Española y de las J.O.N.S. Imp. Cervantes.
- Sela, Y. (2010). Anna Magdalena Bach's *Büchlein* (1725) as a Domestic Music Miscellany. *Understanding Bach*, 5, 87-97. Bach Network UK.
- Tachin (1943). Concierto a dos pianos en Medina. Medina, (139). Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.
- Vincent, M. (2006). La reafirmación de la masculinidad en la cruzada franquista. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (28), 135-151. Universidad Complutense de Madrid.
- Yearsley, D. (2019). *Sex, Death & Minuets: Anna Magdalena Bach and Her Musical Notebooks*. The University of Chicago Press.

## INTERPRETACIÓN/GRABACIÓN: DIFERENCIAS EN EL HECHO MUSICAL

---

RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO  
*Universidad de Jaén*

CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

La música, como toda manifestación artística, es una forma de expresión y comunicación entre individuos. Su importancia a nivel cultural es hoy, quizá, más relevante que nunca, ya que el acceso a músicas de todos los tiempos y lugares es generalizado, directo y más o menos instantáneo. Partiendo de esto, podríamos señalar sin temor a equivocarnos que toda persona interesada en la música verá en la grabación uno de los factores fundamentales para que este lenguaje artístico se haya extendido por nuestro contexto cultural hasta lograr una completa normalización de su uso en diferentes ámbitos.

Nos referimos, por supuesto, no sólo a conciertos o discos, siendo lo primero que pensamos al hablar de música. También a su relación con otros lenguajes artísticos como el cine o los videojuegos; eventos sociales como fiestas o ceremonias; con finalidades diversas como ocurre en la publicidad o con la llamada “música ambiente” de tiendas, locales y ascensores... entre otros muchos ejemplos. Lo que resulta indiscutible es que la música en la actualidad forma parte de nuestro día a día, de la cotidianidad, incluso hasta el punto de no tener por qué ser conscientes de que la escuchamos. Esto ha ocurrido desde la invención de medios de grabación y reproducción, pero especialmente, desde su desarrollo digital.

Como hemos mencionado, se puede entender la música como una forma de comunicación donde se han desarrollado diversos lenguajes. En otras palabras, hay una gran variedad de realidades que podemos calificar como hecho musical, o *musicking* si tomamos prestado el verbo acuñado por Christopher Small (1998). Es aquí donde surge una premisa fundamental para esta investigación: existen diferencias en nuestra relación con la música interpretada y la música grabada.

Esta idea no es algo novedoso. Por ejemplo, hace algo más de cincuenta años el compositor Raymond Murray Schafer estableció un término para la disociación que experimentamos al escuchar música grabada, donde confundimos el emisor del sonido con el reproductor de sonido. A esto lo llamó *esquizofonía*, dando a la palabra una connotación negativa respecto a la realidad que identifica (Schafer, 1969, p. 43). En nuestra investigación, la esquizofonía sirve como punto de partida para explorar las aparentes diferencias en la percepción musical. Dicho esto, consideramos que ha habido una gran cantidad de cambios desde la conceptualización de la esquizofonía que no podemos dejar de tener en cuenta si queremos hablar de música. En textos como Prior (2018), Savage (2011), Nowak (2016) o López Cano (2018) podemos encontrar muestras de ello.

Así pues, partiendo de la dicotomía “música interpretada” y “música grabada”, el siguiente texto pretende analizar y discutir las diferentes aproximaciones sociales e individuales que experimentamos hoy en día respecto al hecho musical, centrando nuestra atención en el aspecto comunicativo, donde pueden surgir tanto distorsiones como posibilidades creativas. Esto provoca al mismo tiempo una dificultad, ya que al tratar la música como un auténtico lenguaje apreciamos su relación con factores como la funcionalidad social, la psicoacústica o las llamadas industrias creativas, por mencionar algunos. Dada la extensión de este escrito y la complejidad que rodea la música en la actualidad, sólo podemos mencionar algunas de estas realidades, dejando su estudio en profundidad para futuras investigaciones.

## 2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, los objetivos de esta investigación se podrían establecer en los siguientes términos:

- Analizar y estudiar nuestra relación con el hecho musical, la actualidad artística y su papel en la sociedad.
- Establecer si la aparente diferencia entre música grabada o interpretada es tal y, si es así, comprobar qué cambios perceptivos existen.
- Construir conceptos que permitan transmitir, debatir y cuestionar estos conocimientos.
- Plantear qué posibilidades artísticas están surgiendo o podrían surgir en la actualidad.

De esta forma, proponemos una reflexión sobre la música a nivel social e individual. Por otra parte, intentamos ofrecer un marco contextual novedoso para dicha reflexión.

## 3. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos señalados, nuestra investigación se ha llevado a cabo desde una perspectiva cualitativa y comparativa, incluyendo tres aproximaciones diferentes.

El grueso de la investigación se ha basado en la organización de grupos de discusión, una técnica de investigación donde varios participantes conversan sobre un tema concreto e interactúan entre sí. En este caso, la temática fue “diferencias entre interpretación y reproducción”, entendiendo la primera como música en directo y la segunda como música grabada. La propuesta original contemplaba la organización de tres grupos según sus integrantes: un primer grupo formado por alumnas y alumnos de conservatorio; un segundo grupo formado por profesorado y, por último, un tercero con familiares directos del alumnado. Para

ello, hemos contado con la colaboración de la dirección de un Conservatorio Profesional de Música, además de la iniciativa de los propios participantes.

La intención al formar estos grupos ha sido que todos ellos tengan una relación activa y cotidiana con la música, junto a una opinión más o menos formada de los temas propuestos durante la conversación. Posteriormente, las grabaciones obtenidas durante las sesiones de discusión fueron valoradas desde la perspectiva del Análisis Fenomenológico Interpretativo, siguiendo la metodología IPA (siglas en inglés), con el que se ha obtenido información directa en base a las experiencias diarias de los participantes. Aunque la entrevista semiestructurada es la técnica más empleada para la recolección de datos usando esta metodología (Duque y Aristizábal Díaz-Granados, 2019, p. 7), se optó por los grupos de discusión por la posibilidad de obtener información de un mayor número de participantes en un plazo de tiempo más corto.

La segunda aproximación ha tenido un carácter crítico autoetnográfico. Principalmente, analizando las aportaciones de los propios investigadores durante el desarrollo de los diferentes grupos de discusión. Al mismo tiempo, debemos señalar que la organización y moderación de estos se hicieron en base a ciertas percepciones autoetnográficas, ya que se realizó un guion para estructurar las discusiones que incluía conceptos e ideas de los investigadores. Dicho guion se discutirá con más detalle en las siguientes páginas.

Por último, las aportaciones obtenidas han sido comparadas y reflexionadas frente a un marco teórico-práctico, donde se incluyen autores de disciplinas musicales, musicológicas, antropológicas y sociológicas.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, expondremos una tabla de temáticas que surgieron de forma general entre las aportaciones de los participantes. Para obtenerla, se han transcrito las grabaciones de las sesiones de discusión, analizado el texto obtenido y agrupado en diferentes tablas siguiendo los pasos de la metodología indicada.

Durante el proceso de investigación vimos que resultaba imposible la organización de los tres grupos planteados inicialmente, en concreto el grupo formado por profesorado del conservatorio, por incompatibilidades horarias entre los participantes. Finalmente, se realizó un primer grupo formado por tres componentes, familiares directos de una alumna de los últimos cursos de Grado Profesional. El segundo grupo lo integraron seis alumnas de último curso de Historia del Pensamiento Musical junto a su profesor, cuya intervención ayudó a fomentar la conversación al mismo tiempo que aportaba datos desde la perspectiva del profesorado, la cual se completó con una entrevista semiestructurada personal con el director del centro.

Como se ha mencionado, todas las intervenciones giraron en torno a la misma propuesta: diferencias entre interpretación y reproducción. Sin embargo, partiendo de esta idea desde una perspectiva autoetnográfica, una cuestión que nos interesaba era la posibilidad de establecer una comparativa entre la interpretación y el lenguaje oral frente a la grabación y el lenguaje escrito. Por este motivo, se escribió un guión orientativo utilizado en todos los grupos: primero se preguntaba si consideraban que la música es un lenguaje; seguidamente si percibían alguna diferencia entre la música interpretada y la grabada; en este sentido, se proponía el mencionado concepto de *esquizofonía* como marco reflexivo; posteriormente, la comparativa establecida al principio de este párrafo; y por último, a modo de conclusión, se cuestionan las propuestas y realidades que están surgiendo o podrían surgir a la luz de lo discutido.

De esta forma, consideramos que se obtendría información relevante para los objetivos de la investigación manteniendo la flexibilidad dentro de las conversaciones, lo que propició que cada grupo de discusión centrara la atención en diferentes cuestiones del hecho musical. A modo de resultado, la siguiente tabla muestra las temáticas superordinadas y emergentes comunes a todos ellos tras el análisis realizado:

**TABLA 1. Relación temática entre los diferentes grupos**

Tema superordinario La música como lenguaje	
Cumple requisitos fundamentales del lenguaje: gramática, expresividad, transmisión, interacción, contexto, evolución	
Uno de los factores diferenciadores como lenguaje es la abstracción o no-especificación	
Se relaciona con el ser humano a nivel social e individual	
Tema superordinario Diferencias entre música interpretada y música grabada	
Aunque existe una preferencia por la interpretación, las experiencias musicales cotidianas son con la grabación	
La actitud, objetivos, herramientas, percepción y funciones de el/la intérprete u oyente varían según la situación	
Música interpretada	Música grabada
Cercana	Indirecta
Colectiva	Individual / Colectiva
Incertidumbre / Espontánea	Invariable
Evento / Ritual	Accesible
Contextual	Controlable
Valor de la expresión	Valor de la transmisión
Tema superordinario Comparativa: música interpretada - lenguaje oral / música grabada - lenguaje escrito	
Tienen un valor artístico propio	
Cuentan con herramientas propias para su desarrollo e interacción	
Pueden retroalimentarse mutuamente	
Un mismo mensaje u obra puede expresarse de diversas maneras	
Tienen diferentes contextos sociales e individuales de transmisión	
Las distorsiones propias de la comunicación difieren en cada caso	
Existen músicas no pensadas para su interpretación o con elementos "no interpretables"	
Tema superordinario Consideraciones del hecho musical	
Individuales	
Existe un gusto individual frente a un gusto social	
El valor artístico que demos a ciertas músicas es una cuestión personal	
El criterio y la calidad interpretativa se pueden desarrollar para transmitir el mensaje deseado	
Socioeconómicas	
La interpretación se contempla como un evento social	
En ocasiones, la música como tal parece secundaria o menos relevante	
La escucha de ciertas músicas puede ser asimismo un mecanismo social, influido por la moda o la función asociada a ciertos géneros musicales	
Existe un factor económico a tener en cuenta en todo hecho musical	

Tecnológicas
Con la evolución de la tecnología musical se han desarrollado nuevas experiencias, herramientas, instrumentos, funciones y formas de registro
Dicha evolución parte de problemáticas de carácter creativo
Aunque surjan nuevos medios tecnológicos, el factor humano siempre está presente de una forma u otra
Educativas
Aunque todos podemos participar del hecho musical, siempre hay un proceso de aprendizaje
La educación musical puede favorecer la apreciación, experiencia, creación y percepción de la misma, así como la curiosidad e interés artístico individual
El proceso de aprendizaje musical puede variar
La educación tiene relación con las cuestiones del error y la calidad musical

## 5. DISCUSIÓN

Como se puede apreciar, hemos estructurado el siguiente apartado manteniendo la misma nomenclatura de los temas superordinados que surgieron durante las conversaciones. La intención es que sirva como discusión, facilitando su comparativa con la tabla de resultados.

### 5.1. LA MÚSICA COMO LENGUAJE

A lo largo de la historia, la relación de la música con el lenguaje ha sido cuestionada y reflexionada, enfatizando tanto sus semejanzas como sus diferencias no sólo en sus “conexiones organizadas de sonido”, sino también en sus estructuras (Adorno, 1983, p. 1). La complejidad teórica o conceptual puede rodear esta cuestión. Sin embargo, considerar la música como lenguaje ha sido la respuesta indiscutible de todos los participantes:

“Profesor 2: Desde los filósofos griegos está totalmente orientado a que es un lenguaje, tiene su propia notación. Otra cosa es que se conozca ese lenguaje o no, el escrito me refiero.

E: Y en la parte auditiva, ¿consideras que es un lenguaje también?

P2: Igualmente. Todo lo que se escucha se puede repetir, se puede frasar, igual que cuando estamos hablando. Lo cantamos, o silbamos.”  
(Entrevista profesorado, 16/12/22)

En todos los casos se relacionaba con cuestiones de transmisión o expresión, habiendo quien llamaba la atención sobre aspectos técnicos de gramática musical o formas de registro consensuadas. La única diferencia establecida respecto al resto de lenguajes humanos fue su carácter abstracto, algo normal si tenemos en cuenta que “es precisamente en situaciones de ambigüedad referencial donde puede sugerirse que la música tiene una eficacia particular como medio de comunicación” (Ian, 2010, p. 13).

Entendiendo la música como un lenguaje, vemos que el objetivo es transmitir un mensaje que se ve afectado según su contexto. Del mismo modo, la interacción emisor - receptor debe existir en lo que entendemos como hecho musical.

En las siguientes páginas usaremos los términos *contexto* y *distorsión* para hablar de cómo se transmite o recibe el mensaje musical y referirnos a cualquier tipo de realidad que lo modifique desde su idea conceptual hasta su comprensión. Por tanto, en el marco de esta investigación entendemos que no hay mensaje que no sufra algún tipo de distorsión o carezca en absoluto de contexto.

En ocasiones, la distorsión del mensaje es tan evidente que puede llegar a distraernos del propio contenido musical. Un ejemplo de ello puede ser escuchar una música grabada en vinilo, donde invariablemente el mensaje se escucha con el ruido de la aguja sobre el LP. Sin embargo, hay ejemplos más sutiles de distorsión, como la lectura de un sistema de notación musical para su interpretación o las conversiones digitales que sufre cualquier música que escuchemos con auriculares. El contexto no sería otra cosa que escuchar esa música en altavoces de estudio, o en una fiesta, o con atención analítica, o de fondo mientras cocinamos, o en un directo tocada por músicos.

En todo caso, lo que resulta evidente es que cualquier hecho musical en el que participemos nos afecta a nivel individual y social, a lo largo del tiempo y con diferentes elementos que afectan su realidad. “El arte trata siempre de complejidades de la condición humana, así que cuando cambia, es sobre todo porque cambia de lenguaje” (Wagensberg, 2015, p. 49).

## 5.2. DIFERENCIAS ENTRE MÚSICA INTERPRETADA Y MÚSICA GRABADA

El grueso de esta investigación se ha centrado en las diferencias que podemos percibir entre música interpretada o en directo y música grabada. Evidentemente, esta separación es una cuestión de formas de comunicación musical, no de calificar una experiencia como superior a otra. Dichas formas no pueden ser “separadas de los procesos sociales y dinámicas que encontramos en las sociedades contemporáneas” (Nowak, 2016, pp. 153-154), por lo que la valoración de cada experiencia siempre está ligada al contexto.

Dicho esto, existe una clara preferencia individual por los conciertos en directo, aunque todos nos relacionemos más con músicas grabadas:

“P2: En mi vida, principalmente, lo que hay es música [grabada]. Eso está presente en la vida de todas las personas. Como asistente, me gustaría estar en conciertos todo el día pero no es posible tampoco.” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

“Susana: Tú qué prefieres, ¿música reproducida o música en directo?”

María: ¡Hombre! Yo en directo, siempre.” (Grupo familiares, 13/11/22)

Las diferencias generales entre música interpretada y música grabada se pueden apreciar en la *Tabla* □ que desglosaremos brevemente a continuación:

- La música interpretada es cercana, la grabada es indirecta.

“Alumna 2: Pero luego también, si estás en un directo y estás viendo la cara con la que alguien está interpretando...” (Grupo alumnas, 14/12/22)

“S: A mí me parece una interacción pero que no es directa realmente. Bueno, el músico graba y eso se graba, se produce, se hace todo lo que se tenga que hacer y luego la persona que lo escucha está escuchando todo eso después de todo ese recorrido que ha tenido, y con esa intención con la que lo ha grabado el músico, el productor o quién sea. Una interacción que es indirecta.” (Grupo familiares, 13/11/22)

- La música interpretada es colectiva, la grabada puede ser individual o colectiva.

“S: Muchísimas personas de las que van [a festivales] compran la entrada incluso antes de saber quién va a tocar. Porque muchos lo hacen por socializar.” (Grupo familiares, 13/11/22)

“P2: Realmente el 99% de la música que escucho, lo hago a través de mis auriculares.” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

- La música interpretada tiene un factor de incertidumbre o espontaneidad, la música grabada es invariable. Una vez finalizada, una grabación será siempre la misma.

“A2: Incertidumbre.

Profesor 1: Por ejemplo. Eso es lo que hace que prefiera la música en directo

A2: Es el gusto por la incertidumbre, por no saber qué va a pasar.” (Grupo alumnas, 14/12/22)

“E: Tiene, en principio, esa improvisación que mencionabas, pero está grabado. No va a cambiar, va a ser siempre la misma. A la tercera vez que lo escuches ya vas a saber lo que viene.

A2: Sí, ya se va perdiendo esa magia, esa incertidumbre que tenías se pierde.

Alumna 3: Sí, pasa mucho.” (Grupo alumnas, 14/12/22)

- La música interpretada es un evento, incluso puede considerarse ritual, la música grabada es accesible en cualquier momento y lugar con mucha facilidad.

“N: Que yo como músico, por ejemplo, haya concertado un momento de mi vida, que lo haya estado preparando, creando canciones y ensayándolas, y haya dicho: ‘el día tal a la hora tal voy a estar en este sitio tocando mi música’ y que la gente haya hecho un parón en su vida para dedicárselo a ese evento, a ese momento en el que nos hemos puesto de acuerdo y vamos a estar ahí, cada uno con su rol. [...] Y lo más importante es que todos nos hemos tomado un momento de nuestra vida que se lo vamos a dedicar a eso, a esa música que se va a [interpretar] en directo. Tanto los que estamos tocando como los que están oyendo.” (Grupo familiares, 13/11/22)

“P1: Son fuentes. Quiero decir, las grabaciones posibilitan escuchar cosas que, si no fuera por ellas, no hubieras escuchado. Música como los clásicos sí que la puedes escuchar, pero música contemporánea, por ejemplo, obras que se estrenan, ¿cómo las escucho yo aquí, si no las han grabado y me las han mandado?” (Grupo alumnas, 14/12/22)

- La música interpretada se ve enormemente influenciada por el contexto, la música grabada es más controlable.

“P2: Depende de mil cosas: de tu cansancio, de tu estado de ánimo, de la situación, de que alguien se mueva en el escenario o fuera del escenario... Sobre eso, en el directo, no tenemos control, por mucho que lo entrenemos. Entonces, siempre te puedes encontrar con cualquier deficiencia.” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

“M: Es que no es lo mismo. Estás escuchando una grabación que sí que suena perfecto, suena muy bien, lo tienes ahí todo muy controlado.” (Grupo familiares, 13/11/22)

- En la música interpretada valoramos la expresividad, en la música grabada la transmisión.

“A3: Es verdad que el directo da más pie a la expresión individual y subjetiva de cada uno.” (Grupo alumnas, 14/12/22)

“P2: Pero si yo quiero escuchar cómo es una obra de verdad, no quiero escucharla con fallos.” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

Estos son ejemplos concretos que ilustran las diferencias percibidas entre un tipo de música y otra. Como puede verse, aunque en las conversaciones se introdujo el concepto de esquizofonía de Murray Schafer, la disociación que percibía el compositor entre emisor y reproductor de sonido apenas es tenida en cuenta, permitiéndonos asumir que la esquizofonía como realidad ha sido totalmente asumida o superada a lo largo de estas décadas.

“E: Por ejemplo, tú me estabas comentando antes este concierto al aire libre que estaba amplificado. A priori, estás escuchando la orquesta en directo, pero el sonido que llega a ti viene de los altavoces.

P2: ¿Y qué tiene que ver?” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

### 5.3. COMPARATIVA: MÚSICA INTERPRETADA - LENGUAJE ORAL / MÚSICA GRABADA - LENGUAJE ESCRITO

Aunque la comparativa propuesta fuese de carácter autoetnográfico, las conversaciones que surgieron de su mero planteamiento han dado lugar a una de las partes más interesantes de la investigación. Cabe señalar que, no siendo algo que los participantes se hubieran planteado de antemano, las reflexiones y ejemplos que ofrecieron surgieron de manera intuitiva. El hecho de que un marco conceptual novedoso se aceptara y desarrollara con tanta facilidad nos da a entender que es una idea que merece la pena seguir investigando en profundidad. Fácilmente se

pueden apreciar diferencias y similitudes entre las distintas formas de expresión, pero nos gustaría ir un paso más allá al proponer que música interpretada y música grabada ya son dos formas de lenguaje completamente distintas dentro del hecho musical.

Como primer ejemplo proponemos la existencia de músicas no pensadas para la interpretación desde su origen. Géneros como el Lo-Fi, Digital Fusion, Keygen... músicas que no contemplan el directo, ya que su origen se encuentra en diferentes comunidades formadas en la red. Esto no quiere decir que no pudieran llevarse a un escenario, simplemente que no es el objetivo de las personas que las crean. De manera similar, hay elementos “no-interpretables” en la música grabada que son parte de las propias formas de expresión y trabajo desarrolladas gracias a los medios tecnológicos disponibles en cada momento. Algunos no resultan novedosos, como el overdub de voces para que una misma persona pueda cantar la melodía principal y los coros; otros sí parecen estar más a la orden del día, como eliminar respiraciones de forma artificial haciendo que el final de una frase coincida con el principio de la siguiente o la cultura del sample, remix y mashup que trata López Cano (2018).

También se puede apreciar esta separación de los lenguajes en los medios y herramientas según su finalidad. Por un lado, los programas de audio ya tienen su propia idiosincrasia “más allá de la estética ‘realista’ de simulaciones de hardware” (Prior, 2018, p.75). Por otro lado, la propia interpretación necesaria en ambos casos varía:

“N: Sí que es verdad que yo no sigo las mismas pautas, o no hago las mismas cosas, o pretendo lo mismo cuando estoy grabando [...] a como es en directo.” (Grupo familiares, 13/11/22)

“P2: Pero creo que hay que distinguir entre la finalidad, hasta los mismos músicos [se enfrentan] de forma diferente a un concierto que a un micro.” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

De alguna forma, estas diferencias han cambiado el propio hecho musical a nivel comunicativo en todos los sentidos. “No se trata de añadir pedazos de tecnología fresca a un lenguaje antiguo, sino de inventar un nuevo lenguaje que saque partido de la nueva tecnología” (Wagensberg, 2015, p. 12).

Una de las ideas más determinantes para defender la aparición de un nuevo lenguaje musical entre interpretación y grabación, equivalente a las diferencias entre lenguaje oral y escrito, la propusieron en el primer grupo de discusión antes incluso de proponer la comparativa:

“N: Ahora incluso podemos editar ese sonido, grabarlo por separado, juntarlo y darle ciertos matices para que sea una obra en sí misma que [es] diferente de lo que va a sonar en directo” (Grupo familiares, 13/11/22)

No es la idea más novedosa, en el sentido de que es una situación que lleva pasando décadas, pero es ahora más evidente que nunca. Las grabaciones de música, las canciones y discos, tienen un valor artístico propio, independiente de la interpretación. Sugerimos que es más evidente en la actualidad porque hasta hace relativamente poco tiempo, el objetivo de la grabación era que se pareciera lo máximo posible al directo (López Cano, 2018, p. 29). Sin embargo, ahora no parece haber una causalidad tan clara en esta relación.

Aun así, no podemos olvidar que uno y otro lenguaje se retroalimentan, no es que la grabación ya no se pueda interpretar o viceversa. Ambos forman parte del hecho musical y comparten elementos en común, pero:

“S: Igual que el sonido cambia conforme cambia la producción de la música, también se generan nuevos sonidos y expresiones musicales.” (Grupo familiares, 13/11/22)

Por último, al proponer la grabación como un lenguaje escrito, parecía inevitable preguntar dónde queda la partitura. Es cierto que actualmente se presentan *demos* antes que partituras, ya que facilitan el conocimiento sonoro de la idea musical, y que las partituras como tal no son una obra artística si no existe una interpretación. Sin embargo, “tanto la ejecución musical como su escritura, en todas sus vertientes, son efectos del lenguaje” (Rincón Serratos, 2021, p. 233), por lo tanto, se podría decir que:

“P2: El lenguaje es el mismo, solo que uno representado escrito y otro escuchado” (Entrevista profesorado, 16/12/22)

Finalmente, queda cuestionarse si el factor de distorsión que presenta una partitura al tener que interpretarla desaparece con la grabación o es sustituido por distorsiones de otra índole:

“E: Los que leemos partituras sabemos que no está toda la información. Es muy difícil. [...] Ese problema, con la grabación lo quitas [...]

P1: Directamente no hay malentendidos con la grabación. [...]

E: Esa es mi pregunta, ¿pasa con la grabación o no?

(Pausa)

A3: A mí me ha dejado...” (Grupo alumnas, 14/12/22)

#### 5.4. CONSIDERACIONES DEL HECHO MUSICAL

Dada la complejidad que rodea todo hecho musical, era inevitable que durante las conversaciones mantenidas para la recolección de datos surgieran otras cuestiones relacionadas con el mismo. A continuación, se reseñan las consideradas más relevantes en el marco de la investigación.

##### 5.4.1. Individuales

Estudiar la relación individual con el hecho musical es complejo dado el gran componente subjetivo que implica. Sin embargo, en los diferentes grupos de discusión surgió la cuestión del criterio o gusto musical. Estas aportaciones se podrían resumir en que el valor musical “emana fundamentalmente de nuestra íntima historia personal con cada pieza, obra o canción” (López Cano, 2018, p. 32).

No hay, por lo tanto, un posicionamiento establecido respecto al hecho musical, ya que la experiencia vivida y la importancia que demos a ciertos elementos sobre otros son cuestiones subjetivas y personales. Estas son especialmente necesarias para explicar situaciones de carácter ambiguo como pueden ser los directos de Hatsune Miku, discutidos con el grupo de familiares: la percepción de una interpretación se mantiene a pesar de que la cantante es un holograma y las canciones que suenan son reproducciones en una suerte de karaoke inverso, donde los intérpretes son aquellos que tocan las secciones musicales.

A este respecto, sólo podemos concluir con las palabras de Savage: “finalmente, son los oyentes quienes deben decidir si aprueban o rechazan los resultados de prácticas contemporáneas, y lo harán en sus propios términos [...] fuera de cualquier noción preconcebida de arte o artificio” (2011, p. 4).

#### 5.4.2. Socioeconómicas

El factor que ha cambiado por completo la realidad musical ha sido la virtualidad, tan presente en la actualidad. Por un lado, ha permitido el acceso a músicas imposibles de escuchar de otra forma, por otro “ha permitido nuevas formas de construcción de comunidades musicales” (Lopez Cano, 2018, p. 26) en torno a géneros o formas de creación concretas.

La utilidad o función de la música resulta imprescindible para entender su aspecto social. Podemos contemplar la interpretación como un espectáculo o evento social, donde, en ocasiones, la propia música parece secundaria o menos relevante que las conexiones humanas que se generan en torno a ella. Esto ha llevado a una sensación generalizada de pérdida del pequeño concierto en favor de festivales y macroconciertos.

Al mismo tiempo, el contexto de la grabación parece verse influenciado por las modas o tendencias, que tienden a unificar el contenido artístico para afianzarse entre el mayor número de gente posible. Entender por qué ciertas músicas predominan sobre otras es sencillo cuando vemos su escucha o creación como un mecanismo “esencial en la creación de significado social” (Savage, 2011, p. 193). Estas mismas modas parecen provenir de grandes empresas tecnológicas que hacen a cualquier música “convertirse en un estereotipo que alimenta una parte esencial de esta industria descomunal” (Rincón Serratos, 2021, p. 240).

Esto último, provoca una sospecha latente ante el factor económico de la música, donde cabe preguntarse por qué escuchamos tan a menudo, y a veces sin quererlo, ciertas músicas, con ciertos mensajes, respecto a otras.

#### 5.4.3. Tecnológicas

El aspecto tecnológico inherente al hecho musical ha ido evolucionando con los años, alterando simultáneamente el contexto y las distorsiones que pueden aparecer en el mismo, hasta el punto de tener “propiedades que dan forma y sesgan el tipo de técnicas y sonidos reminiscentes de estilos, géneros e incluso décadas particulares” (Prior, 2018, p. 92).

Tendemos a asumir la evolución tecnológica como algo que ocurre de forma inevitable. Sin embargo, el origen de toda tecnología musical ha sido resolver una problemática o inquietud de carácter artístico. “Sin música popular no tendríamos la tecnología de audio existente” (Savage, 2011, p. 13).

Por lo tanto, toda tecnología que surja tendrá un componente humano. Las habilidades técnicas para la grabación y la interpretación sencillamente cambian con esta evolución tecnológica ya que “de alguna forma, hemos soñado con estas nuevas capacidades” (Savage, 2011, p. 194).

#### 5.4.4. Educativas

Todos podemos participar del hecho musical, como mínimo con la escucha. El proceso de aprendizaje puede ser tan breve como asumir unos patrones rítmicos o armónicos de forma inconsciente o tan extenso como dedicar tu vida a perfeccionar la interpretación de un instrumento. Del mismo modo, puede presentar un carácter más o menos académico o formal.

Dado el ámbito en el que se realizaron los grupos de discusión, la cuestión de la educación musical surgía constantemente como algo beneficioso para cualquier persona en su experiencia, apreciación, crítica y creación. Ya que el gusto musical es un “conjunto de preferencias, connotaciones sociales, relación material con tecnologías, prácticas de escucha y roles asignados a la música” (Nowak, 2016, p. 125), fomentar la curiosidad y el interés por todo tipo de hecho musical parece fundamental para que individuos y sociedades comprendan su valor artístico.

A continuación, nos centraremos brevemente en dos cuestiones que surgieron de forma particularmente relevante en el grupo de alumnas y en la entrevista con el profesorado, respectivamente, ya que ambas tienen relación entre sí y el ámbito educativo.

#### La cuestión del error

De forma significativa, el error en la interpretación o la grabación surgió en la conversación entre las alumnas:

“A1: Cuando grabo siento que lo tengo que hacer perfecto porque se va a quedar ahí para siempre, la gente lo va a escuchar cuando quiera y si suena mal... [...] En un concierto tienes la posibilidad de disfrutarlo más. Si me equivoco, lo apaño y sigo.

A3: Es más anecdótico.

A6: Yo me pondría menos nerviosa grabando porque tengo la posibilidad de repetir si no me gusta cómo ha salido. [...] En el concierto te tiene que salir bien a la primera.”

Es evidente que la preocupación por el error ha sido fomentada durante el aprendizaje formal en el conservatorio. Por un lado, en la grabación es completamente inadmisibles, dada su permanencia en el tiempo y el valor de transmisión del mensaje. Por otro, vemos la actitud contradictoria de saber que el error es inevitable durante el directo al mismo tiempo que se es hiperconsciente de él en el momento de la interpretación.

El objetivo ideal, tanto en la interpretación como en la grabación, sería transmitir el mensaje sin ningún tipo de distorsión:

“A2: Es como si se intentara llegar a la perfección. Llegar a hacerlo tantas veces, o tan bien, que no tengas errores ni nada y sea todo exactamente como quieres”

Sin embargo, aunque la edición digital ha facilitado que pueda haber una versión de una obra “sin errores”, el contexto de la interpretación influye en todos los aspectos de la misma, haciendo del error algo inevitable. Por lo tanto, enseñar a afrontar el error es una cuestión a tener en cuenta en el ámbito educativo.

### La cuestión de la calidad musical

La calidad musical es una consideración difícil porque presupone unas características objetivas en el hecho artístico. A este respecto, el profesor entrevistado señala como componentes a tener en cuenta la sonorización del espacio durante el directo, los medios durante la grabación y la calidad interpretativa en ambas:

“P2: Hay algunos discos de pizarra que se han digitalizado [y permiten] escuchar cosas muy interesantes, que a lo mejor no tienen la calidad sonora, pero sí la calidad interpretativa.”

Gracias a la tecnología es posible tratar el aspecto sonoro para que tenga la mayor calidad posible. La calidad interpretativa parece algo más compleja de definir, pero el profesor señaló una manera muy efectiva de hacerlo:

“P2: Yo prefiero escuchar la música, aunque sea artificial y no se pueda hacer o todos los directos no sean iguales. Creo que el objetivo del músico es engañar al oyente, que tenga la sensación de que el fraseo gana.”

En otras palabras, ocultar el error inevitable de la interpretación para que no sea relevante durante la experiencia musical.

“P2: Yo prefiero la música bien hecha, siempre. Y sin errores (Risas).”

Pero en este caso, el contexto del directo y la calidad interpretativa hace que “sin errores” signifique “sin que se noten los errores”.

Como veíamos en el apartado anterior, centrarnos exclusivamente en el error al interpretar es algo negativo que le puede ocurrir a cualquier persona que se enfrente a una interpretación, pero que puede y debe ser educado para hacer del hecho musical la mejor experiencia posible.

## 6. CONCLUSIONES

Antes de finalizar, nos gustaría mencionar unas palabras de Prior: “quizá estamos más cerca de representar la producción cultural digital como una inflexión en una curva histórica, donde emergen nuevas formas de hacer que coexisten con y desplazan a sus antecesores” (2018, p. 92).

A lo largo de esta investigación, hemos podido profundizar en nuestra relación individual y social con la música. Ha ocurrido con los diferentes grupos de discusión que estas cuestiones no habían sido planteadas con anterioridad, ni en el caso de personas intérpretes, pero nombrar de forma conceptual una realidad provoca la reflexión inmediata sobre ella. Para concluir, nos gustaría proponer algunas cuestiones que han quedado abiertas o sin discutir.

La música ha estado históricamente relacionada con lo social. Es llamativo cómo en el ámbito de la música interpretada parecemos estar volviendo a la concepción prerromántica de considerar los conciertos como eventos sociales y culturales, más allá de la música que se interprete. Por supuesto, hemos visto que la apreciación musical es algo individual pero que puede ser susceptible de un proceso de aprendizaje. En este sentido, consideramos que la experiencia de un directo puede verse ampliada si existe un interés personal por el contexto musical y comunicativo de este tipo de interacción social.

En cuanto a la música grabada, verla como una sustitución temporal de la interpretación cada vez parece tener menos sentido. Su valor artístico y social se está desligando progresivamente del directo, especialmente con el desarrollo de tecnologías que abren nuevas posibilidades y preguntas. Una de ellas, la cual surgió durante la conversación en el grupo de familiares, es la Inteligencia Artificial como generadora de músicas: las cuestiones de su funcionamiento, ética o valor comunicativo son recientes. Dicho esto, no debemos olvidar que, incluso en el mediático caso de la composición de la 10ª Sinfonía de Beethoven por una IA, el factor humano está presente tanto en la creación de la tecnología como en la decisión de aceptar una música y darle el nombre de 10ª Sinfonía de Beethoven.

Finalmente, la consideración de que ya existan dos lenguajes diferenciados entre música interpretada y grabada, equivalentes al lenguaje oral y el lenguaje escrito, no deja de ser un marco conceptual en el que podemos encontrar nuevas reflexiones y, sobre todo, creaciones artísticas. Muchas de las cuestiones planteadas tienen mucho más sentido musical si contemplamos que la forma de registro sea sonora y no visual. Creemos que la separación de ambos lenguajes está empezando a ofrecer obras artísticas muy particulares, tanto en uno como en otro gracias a la retroalimentación que existe dentro del hecho musical. Nos parece igualmente interesante a nivel creativo y artístico la opción de hacer músicas imposibles mediante la grabación, así como buscar la manera de llevar esta imposibilidad a la interpretación.

Siendo inviable el pensamiento sobre aquello cuya existencia no conocemos, esperamos que las temáticas expuestas en este texto contribuyan

a aumentar el interés, conocimiento y creatividad respecto al hecho musical, ofreciendo al mismo tiempo la posibilidad de que puedan servir como introducción para investigaciones posteriores.

## 7. REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1983). Music and Language. In Prisms. MIT Press.  
<https://sites.evergreen.edu/arunchandra/wp-content/uploads/sites/395/2018/07/adorno.pdf>
- Duque, H., y Aristizábal Díaz-Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.  
<https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Ian, C. (2010). La Música en la Cultura y la Evolución. *Epistemus*, (Nº1), 9-19.
- López Cano, R. (2018). Música dispersa: apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital. Musikeon Books.
- Nowak, R. (2016). Consuming Music in the Digital Age: Technologies, Roles and Everyday Life. Palgrave Macmillan.
- Prior, N. (2018). Popular Music, Digital Technology and Society. SAGE Publications Ltd.
- Rincón Serratos, J. A. (2021). Fuga y ciframiento. Algunas reflexiones en torno a la música y el lenguaje. *Ágora - Papeles de Filosofía*, 40(2), 231-241.  
<https://doi.org/10.15304/ag.40.2.6788>
- Savage, S. (2011). Bytes and Backbeats: Repurposing Music in the Digital Age. University of Michigan Press.
- Schafer, R. M. (1969). The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher. BMI Canada.
- Small, C. (1998). Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Wesleyan University Press.
- Wagensberg, J. (2015). El pensador intruso: El espíritu interdisciplinario En el mapa del conocimiento. Booket.

# EL ESTRENO DE LA *NOVENA SINFONÍA EN RE MENOR* OPUS 125 DE BEETHOVEN EN ESPAÑA (1882): HISTORIA Y RECEPCIÓN

---

PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ

*Universidad de Castilla-La Mancha*

CECILIA CAPDEPÓN PÉREZ

*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

El estreno en 1882 de la *Novena Sinfonía* del compositor alemán Ludwig van Beethoven (1770-1827) en el Teatro Principal de Madrid significó un hito histórico-musical de gran trascendencia para la historia del sinfonismo español. Hasta entonces la recepción del gran compositor alemán en España se había limitado desde los años 40 del XIX a fragmentos individuales de determinadas sinfonías y sólo en 1866 se escuchó la audición de la primera sinfonía completa a cargo de la orquesta de la Sociedad de Conciertos. Es necesario, por lo tanto, verificar las causas que contribuyeron a tan tardía recepción de las obras maestras sinfónicas de Beethoven, entre las cuales cabe destacar la ausencia de una tradición sinfónica, la no existencia de orquestas profesionales hasta la creación en 1866 de la Sociedad de Conciertos, y la falta de identificación del público español con el legado sinfónico germánico.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

- Estudiar el contexto histórico-musical general de la España de la segunda mitad del siglo XIX que ha posibilitado el estreno de la *9ª Sinfonía* de Beethoven en España

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar los gustos del público español del siglo XIX, inclinados hacia la ópera italiana y posteriormente también hacia la zarzuela, con el fin de comprender la tardía recepción del repertorio germánico clásico.
- Tener en cuenta la creación de nuevas sociedades, como es el caso de la Sociedad de Cuartetos y la Sociedad de Conciertos, estudiando el papel desempeñado por Jesús de Monasterio y Francisco Asenjo Barbieri, adalides de la modernización de la música española, que tiene en la música clásica germánica (denominada “música sabia”) el canon de perfección formal y estética.
- Analizar la ocasión, circunstancias y recepción del momento culminante de la recepción beethoveniana en España: el estreno de la *9ª Sinfonía* en 1882, dirigida por Mariano Vázquez, al frente de la orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid.

## 3. METODOLOGÍA

Partiendo de una perspectiva deductiva, se hace necesaria en primer lugar la contextualización del momento histórico, cultural y musical de la España convulsa que salía de una Guerra de la Independencia para adentrarse en un reinado que defraudó las expectativas y en sucesivos periodos caracterizados por la inestabilidad, las revoluciones y pronunciamientos militares, la breve existencia de la I República o la restauración monárquica. Ello nos permitirá profundizar en las características generales que informan el ambiente musical español de aquella época y cómo el gran repertorio clásico germánico -especialmente en lo que se refiere a la figura de Beethoven- fue conocido y apreciado progresivamente pese a las iniciales cautelas del público y crítica españoles. Para ello nos serviremos de fuentes primarias procedentes de la prensa generalista y musical de la época, gracias a las cuales conoceremos de primera mano la reacción del público, de la crítica especializada y de los propios intérpretes y compositores españoles ante un nuevo repertorio, que sirvió a su vez de estímulo para la creación sinfónica patria.

#### 4. CONTEXTO HISTÓRICO-MUSICAL

Las nuevas reglamentaciones y la liberalización de costumbres que trajo consigo la Revolución de 1868 supusieron una indudable revitalización de la vida musical de España. Una de las consecuencias del renovado impulso cultural que experimenta el país se traduce en el surgimiento de las primeras asociaciones orquestales y camerísticas. A ello se refiere Carreras (2018) cuando alude al papel que desempeñó la cultura alemana en la renovación intelectual de la segunda mitad del siglo XIX: “La primera recepción en los años sesenta de la filosofía idealista alemana de la mano del krausismo... abrió nuevas perspectivas políticas y culturales al reivindicar esta doctrina la irrenunciable libertad del individuo frente a los poderes del Estado y de la Iglesia” (p. 480)<sup>18</sup>. Siguiendo la línea de pensamiento krausista, Giner de los Ríos (1878) abogaba por el valor de la reflexión y estudio en los estudios musicales, frente a una educación basada única y exclusivamente en la generación de virtuosos: defiende el gran pedagogo y pensador español una formación integral en la que el estudiante debe conocer la cultura, ideas y estilo de cada obra musical, por lo que afirma que es necesaria una reforma radical de las enseñanzas musicales en España<sup>19</sup>.

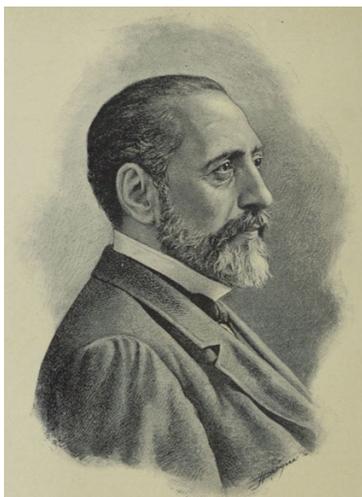
Un momento álgido en el proceso de modernización de la música española se alcanza en 1873 con motivo de la fundación de una sección de música en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (véase Subirá, 1980). Dicha modernización logró un hito decisivo con la fundación de formaciones orquestales estables y de sociedades que fomentaran los repertorios instrumentales de cámara y sinfónico: así por ejemplo, Jesús de Monasterio fundó en 1863 la Sociedad de Cuartetos y 1866 Barbieri creaba la Sociedad de Conciertos, estando radicadas ambas sociedades en la capital española.

---

<sup>18</sup> Sobre el krausismo, véase Sánchez de Andrés, 2005 y 2009a.

<sup>19</sup> Consúltense al respecto Sopena, 1994; Sánchez de Andrés, 2009b; Riesgo, 2015 y Sánchez de Andrés, 2015.

**FIGURA 1.** *Francisco Asenjo Barbieri*



Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Asenjo\\_Barbieri](https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Asenjo_Barbieri)

En la adopción y difusión de los repertorios instrumentales europeos, vía necesaria para profundizar en la mencionada renovación de la música española, desempeñó un papel fundamental el estilo clásico vienés como modelo de los más elevados valores morales y estéticos en el arte de los sonidos: su recepción favorable sería decisiva para la implantación definitiva del Clasicismo musical, al que peyorativamente se había tildado de “música sabia” (Etzion, 1998), y de los conciertos instrumentales, si bien es necesario subrayar que dicha recepción aconteció más tardíamente que en otros países europeos de nuestro entorno: buena prueba de ello viene confirmada por el tardío estreno en España de la primera sinfonía completa (□ª *sinfonía*) de Beethoven en 1866 o el hecho de que su ópera *Fidelio* fuese estrenada en España en una fecha tan tardía como 1893 (Queipo y Domínguez, 2021), mientras que la *Missa Solemnis* aún debió esperar más tiempo para ser estrenada en Madrid, concretamente en 1927, a cargo de la Orquesta Sinfónica de Madrid y el Orfeón de Pamplona, con motivo de los numerosos actos del centenario de Beethoven en la capital española (Capdepón, 2021).

No es casualidad que el estreno de la □ª *Sinfonía* de Beethoven en España en 1866 coincidiese con la fundación de la Orquesta de la Sociedad

de Conciertos de Madrid en 1866 (Sobrino, 1992, 1995 y 2001), primera agrupación auténticamente profesional. Hasta ese momento, el gusto musical predilecto del público español estaba limitado a la ópera italiana romántica belcantista mientras que en los salones y cafés se cultivaba la canción popular o las adaptaciones operísticas, razones por las que el repertorio orquestal se basaba fundamentalmente en oberturas, interludios o fragmentos orquestales de óperas.

## 5. ANTECEDENTES DE LA RECEPCIÓN BEETHOVENIANA

### 5.1 INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre la recepción de la música de Beethoven han suscitado en los últimos tiempos un gran interés y la publicación de números publicaciones en forma de libros, artículos o tesis doctorales (Kunze 1996; Kraus, 2001; Brzoska, 2014). Sin embargo, en España solo en época muy reciente han comenzado a compilarse trabajos sistemáticos en torno a dicha temática: tras trabajo pionero de Etzion (1998), la edición de dos recientes monografías con motivo del 250 aniversario beethoveniano (Capdepón y Pastor, 2021; Cascudo, 2021) significó un sustancial avance en el conocimiento de la recepción beethoveniana en España.

### 5.2 PRIMERAS AUDICIONES DE OBRAS DE BEETHOVEN

Desde 1846 se documentan las primeras audiciones de movimientos de sinfonías de Beethoven: así por ejemplo, el 15 de diciembre de aquel año se escucharon en la Real Cámara del Palacio Real de Madrid los dos primeros movimientos de la *Primera Sinfonía*, dirigidos por Francisco Frontera Valldemosa (López Gómez, 2021) y tres años después se programó en el Conservatorio de Música y Declamación de Madrid la “Marcha fúnebre” de la *Tercera Sinfonía*, que, en opinión de Hernando (15 de abril de 1849), constituía “un magnífico fragmento, que, además de unirse bien al carácter del concierto, reúne el ser uno de los mejores entre los muchos inimitables que ha compuesto el gran coloso de la instrumentación” (p. 4).

En marzo de 1859 el director y compositor Barbieri organizó en el Teatro madrileño de la Zarzuela<sup>20</sup> un ciclo de seis conciertos que incluían obras instrumentales de autores como Haydn, Mozart, Beethoven (de este último, el *Septeto* Op. 20) y Weber: la reacción del público no fue precisamente entusiasta, como el propio Barbieri (17 de julio de 1867) se encargó de recordar años después cuando escribió que

debido tal vez a lo imperfectamente que interpretamos entonces dichas obras o a lo nuevas que estas eran para el gusto del público, es lo cierto que este no pronunció un voto unánimemente favorable a ellas; y aún mucho tiempo después siguieron los críticos (permítaseme esta frase vulgar) mascando, pero no tragando, la que con cierto desdén llamaban *música sabia*” (p. 4).

Nuevos intentos para dar a conocer la música vienesa clásica tuvieron lugar en 1862 gracias a la Sociedad Musical de Socorros Mutuos (Díez Huerga, 2003) en un ciclo celebrado en el Conservatorio de Madrid, despertando en esta ocasión una recepción más positiva pues se alabó la perfección técnica exhibida por los intérpretes bajo la dirección de Gaztambide. A este ciclo se refirió el propio Morphy (24 de abril de 1862) cuando escribió que se alcanzó “un legítimo entusiasmo producido... en los elogios de todos los espectadores... Al oír aquellos secos y nutridos acordes o aquel *pianissimo* apenas perceptible, no parecía sonar una orquesta, sino un solo instrumento tocado por la mágica batuta del director” (p. 13). El “entusiasmo” al que se refería Morphy era indicativo de un cambio de tendencia favorable en la opinión pública a cómo se catalogaba anteriormente el estilo clásico germánico, excesivamente complejo o denominado “música sabia” en la prensa de la época.

Entre febrero y abril de 1864 se interpretaron el “Andante” de la *Quinta Sinfonía* y el “Allegretto scherzando” de la *Octava* de Beethoven bajo la dirección de Jesús de Monasterio (Sobrino, 1995): si bien se trataba de movimientos sinfónicos aislados, con el tiempo serían los fragmentos predilectos del público español: la crítica anónima en *El Contemporáneo* (28 de febrero de 1864) es significativa de la visión de la música clásica vienesa y de Beethoven como “modelos de ciencia musical. Por desgracia, muy

---

<sup>20</sup> Sobre el Teatro de la Zarzuela, véase García Carretero, 2003.

rara vez se nos presenta ocasión de saborear esa clase de música. Verdi ocupa el trono de Mozart y de Beethoven” (p. 4).

El papel desempeñado por músicos como Monasterio y Barbieri fue fundamental para la aceptación del estilo clásico centroeuropeo en la España de la segunda mitad del siglo XIX. Por lo que se refiere a Jesús de Monasterio<sup>21</sup>, fundó en 1863 la Sociedad de Cuartetos de Madrid, con el objetivo principal de difundir el repertorio camerístico clásico vienés entre la clase media y a los aficionados (Aguado, 2000-2002)<sup>22</sup>. Es significativo que el primer concierto de la Sociedad, el 1 de febrero de 1863, se compusiera de dos obras de Beethoven (el *Tercer Cuarteto*, Op. 18 y la *Sonata para violín y piano*, Op. 24) y de Haydn (el *Primer cuarteto*, Op. 77).

**FIGURA 2.** Jesús de Monasterio (1836-1903)



Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Asenjo\\_Barbieri](https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Asenjo_Barbieri)

A lo largo de su trayectoria de de 30 años, la Sociedad de Cuartetos de Monasterio se limitó exclusivamente a la programación de géneros

---

<sup>21</sup> Sobre Jesús de Monasterio, véanse Miralles, 2017; García Velasco, 2002; y García Velasco, 2003.

<sup>22</sup> Para profundizar en las actividades de la Sociedad de Cuartetos, consúltense también los estudios de García Velasco, 2001; Hernández, 2019; y Cascudo y Queipo, 2021.

camerísticos y se organizó conforme a un sistema de abonos por temporadas. El compositor más venerado y programado fue precisamente Beethoven, siendo el autor al que la Sociedad más sesiones monográficas dedicó (un total de cuatro entre 1874 y 1880), si bien es necesario resaltar que los cuartetos de su última etapa no fueron considerados, por lo que cabe definir su concepción como clasicista y conservadora (López Gómez, 2021). Por su parte, el influyente pensador Castro y Serrano (1866) defendía la actividad de la Sociedad de Cuartetos cuando escribió que la música clásica era la practicada en las naciones adelantadas y que su introducción en España contribuiría a la modernización musical de la nación: en dicho proceso, sigue diciendo Castro y Serrano, juega un papel destacado la música del coloso de Bonn, al cual se presenta como un héroe, “verdadero orador de los sonidos, gigante con sobradas fuerzas para recoger de un solo impulso todo lo que le dejan los otros; obtiene, ya dentro de este siglo, el privilegio de engrandecer cuanto concibe” (p. 152).

### 5.3 El estreno de la primera sinfonía completa de Beethoven: la *1.ª Sinfonía* (1866)

La repercusión de la organización de temporadas orquestales superó en gran medida el impacto de las sesiones de cámara organizadas por la Sociedad de Cuartetos. La creación de la Sociedad de Conciertos de Madrid en 1866 vino a significar un cambio trascendental en la vida musical española de la segunda mitad del siglo XIX, pues se trataba de la primera entidad orquestal profesional, convirtiéndose desde entonces en el principal difusor de la música sinfónica de Beethoven en España, tal como afirma López Gómez (2021):

De los más de 400 registros de conciertos con obras sinfónicas de Beethoven que hemos localizado en España en el periodo estudiado [1840-1903], un 70% los protagonizó la Sociedad de Conciertos de Madrid. Las demás orquestas de las que hemos registrado conciertos con presencia de sinfonías beethovenianas fueron: la Sociedad Catalana de Conciertos (7'8%), la Orquesta del Liceo de Barcelona (4%), la Unión Artístico-Musical (3'2%), la Orquesta Barbieri (2,4%), la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos (2%), la Orquesta Filarmónica de Berlín, la Orquesta Goñi de Valencia -de estas dos nos constan dos conciertos con sinfonías de Beethoven-, la Orquesta del Teatro Principal de Valencia, la Sociedad Filarmónica de Málaga, y la Orquesta Colonne -de estas tres últimas, nos consta tan solo un registro (p. 297).

En consecuencia, los afanes anteriores en el plano orquestal desde 1846 se tradujeron finalmente en el estreno de la primera sinfonía completa del compositor de Bonn el 16 de abril de 1866 en el Teatro Circo del Príncipe Alfonso de Madrid, coincidiendo precisamente con el primer concierto de la recién inaugurada orquesta de la Sociedad de Conciertos, dirigida por Francisco A. Barbieri: se trataba de la *Séptima Sinfonía* y las restantes obras que completaban el programa fueron una variopinta mezcla de obras vocales e instrumentales, pues no puede olvidarse que la Sociedad de Conciertos madrileña estaba integrada tanto por instrumentistas como por cantantes. En un artículo anónimo en la *Gaceta Musical* (14 de abril de 1866) se justificaba el protagonismo de la sinfonía beethoviana de la siguiente manera: “La colocación de la sinfonía de Beethoven en el centro del concierto, se presentaba a nuestra imaginación como el cedro majestuoso y secular, del cual se desprendían los bellos y poderosos brazos que componían las obras instrumentales de Meyerbeer, Auber y Mercadante” (p. 1)

El estreno español de esta obra representó tal acontecimiento cultural de primer orden que en la prensa se esforzaron por dar a conocer las biografías de los compositores, así como analizar las obras y su contexto histórico-musical. A la recepción positiva del concierto contribuyó asimismo que los precios de las entradas fueran moderados, tomando como modelo los *Concerts Populaires* de Padeloup en París, tal como ha remarcado Casares (1994). Por su parte, Goizueta (31 de marzo de 1866) señalaba que la *Séptima* de Beethoven, “a pesar de sus grandes dimensiones es la que más veces se ha ejecutado en París de las nueve de que se compone el repertorio sinfónico de Beethoven; lo cual prueba su supremacía sobre los demás” (p. 4).

En definitiva, las sinfonías de Beethoven alcanzaron en los años analizados un estatus de verdadero privilegio al asumir el principal protagonismo de los programas de la Sociedad de Conciertos y en el transcurso de diez años (1866-1876) se estrenaron siete de sus sinfonías, dándose a conocer más tarde la *Segunda* y la *Novena*. Por otra parte, cabe confirmar que la propagación de este repertorio germánico clásico en general y el sinfónico de Beethoven en particular, no se limitó a las grandes metrópolis como Madrid o Barcelona, sino que se extendió a otras

provincias españolas como Bilbao, Granada, Málaga, Coruña, Valencia o San Sebastián.

## 6. ESTRENO DE LA 9ª SINFONÍA DE BEETHOVEN EN ESPAÑA (1882)

### 6.1. ENSAYOS PREVIOS

Un hito en la recepción de la obra musical de Beethoven en España estuvo marcado por el estreno en el Teatro Principal de Madrid de la última sinfonía de Beethoven, que tuvo lugar el 2 de abril de 1882, dirigida en esa ocasión por Mariano Vázquez<sup>23</sup> al frente de la Orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid<sup>24</sup>. La expectación ante tal evento (el programa se completó con obras de Mercadante, Schubert y Marqués) es máxima en los días previos, como puede comprobarse por la noticia recogida en *El Debate* (1 de abril de 1882):

Mañana, a las tres, tendrá lugar en el Teatro y circo del Príncipe Alfonso el sexto concierto por la sociedad que dirige el Sr. Vázquez, ejecutando el siguiente programa: Primera parte. 1. Obertura sobre motivos del *Stabat Mater* de Rossini (Mercadante). 2. *Ave Maria* (Schubert). 3. *Polonesa n.º 4* (Marqués). Segunda parte. *Sinfonía 9ª* con coros, primera vez. Allegro ma non troppo, un poco maestoso. Molto vivace. Adagio molto cantabile. Final con coros sobre la oda *A la Alegría*, de Schiller (Beethoven). El cuarteto de coros será desempeñado por las señoritas Espí y García Cabrero, y los señores Moretti y Blasco, y las partes de coros por treinta y dos señoritas alumnas de la Escuela de Música y cuarenta profesores coristas. No dudamos se vea muy favorecido dicho teatro, a juzgar por lo escogido del programa (p. 3).

Por su parte, el crítico anónimo de *La Época* se refiere al hecho como una auténtica “solemnidad musical”, aludiendo además al posible “gran entusiasmo” con que puede ser recibido el estreno por parte del público madrileño:

En la segunda parte del concierto de mañana en el teatro del Príncipe Alfonso, se oirá por primera vez la *Novena sinfonía* de Beethoven con

---

<sup>23</sup> Sobre este director y compositor español, consúltese García-Avello, 2002; Casares, 2003; Campo, 2013-2014.

<sup>24</sup> El estreno de la *Novena Sinfonía* en Barcelona fue más tardío: 1900. Véase al respecto Carbonell y Aviñoa, 2021.

voces y coros. En la primera parte, una obertura sobre motivos del *Stabat*, de Rossini, el *Ave Maria*, de Schubert, y la *Polonesa*, de Marqués. Será una solemnidad musical... Esta tarde se ha verificado en el circo del Príncipe Alfonso el ensayo general de la *Novena sinfonía* de Beethoven. Esta obra del inmortal maestro está, como todas las suyas, cuajada de bellezas y seguramente producirá gran entusiasmo entre los aficionados. Mañana gran entrada (p. 3).

Antes del estreno hubo un ensayo general con la asistencia de eminentes compositores españoles de la época, entre ellos, Emilio Arrieta, director a la sazón de la Escuela Nacional de Música y Declamación de Madrid, ya que en el estreno intervenían alumnas de dicha institución educativa, así como profesores del centro, como fue el caso de Jesús de Monasterio o Valentín de Zubiaurre (no sólo era por entonces profesor de conjunto instrumental de la mencionada Escuela Nacional sino que también desempeñaba el cargo de maestro de la Real Capilla<sup>25</sup>), además de otros protagonistas históricos de la vida musical española de la época como Francisco Asenjo Barbieri, Ruperto Chapí o Manuel Fernández Caballero, confirmando la mencionada expectativa que se había generado, como se relató en el periódico *El Liberal* (2 de abril de 1882)<sup>26</sup>. Otras opiniones con carácter previo insistían en aspectos relacionados con la dificultad técnica en la preparación de la obra<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Véase al respecto Sojo, 2002 y Capdepón, 2017.

<sup>26</sup> Invitados por la Sociedad de Conciertos, hemos tenido el gusto de asistir ayer tarde al ensayo general de la novena sinfonía de Beethoven. Poco público o, mejor dicho, un petit comité, el distinguido maestro Arrieta, director del Conservatorio, los maestros Barbieri, Zubiaurre, Hernández, Caballero y Chapí, algunos profesores del Conservatorio, entre ellos Monasterio, algunos dilettanti y algunos representantes de la prensa y de la crítica musical. El ensayo general ha demostrado los esfuerzos de la Sociedad de Conciertos que ha conseguido en poco tiempo presentar al público, como lo hará esta tarde, la grandiosa obra de Beethoven, a pesar de no contar con todos los elementos que habrían sido necesarios en punto a masas corales, aunque preciso es decir que las alumnas del Conservatorio, que por disposición del maestro Arrieta prestan su concurso a este verdadero acontecimiento musical, hacen mucho más de lo que se habría podido esperar, dadas las dificultades y la elevada tesitura en los coros del último tiempo. La opinión general es que la ejecución de la novena Sinfonía será bien recibida por el público... (p. 4).

<sup>27</sup> Hoy se ha verificado en el circo del Príncipe Alfonso el ensayo general de la 9ª sinfonía de Beethoven. Han sido invitados la prensa, los maestros y señores críticos, de los cuales el Sr. Vázquez y la sociedad han recibido plácemes por la ejecución de una obra de tan inmensas dificultades (2 de abril de 1882).

## 6.2. ESTRENO DE LA 9ª SINFONÍA

En general, la prensa madrileña recibió en general de manera entusiasta el estreno de la *Novena Sinfonía*: sin embargo, también hubo clamorosas excepciones, como la protagonizada por el crítico anónimo del periódico *La Época* (2 de abril de 1882), el cual se refirió a la etapa de decadencia en la que se encontraba el compositor, razón por la que menciona (sin especificar cuáles) las “aberraciones que en ella se notan”. Insiste el mencionado crítico en un aspecto muy comentado en la prensa madrileña, tal cual es la cuestión de la elevada tesitura concebida para las voces femeninas, si bien alaba el proceder de la orquesta, de la cual destaca que haya podido vencer los innumerables retos que encerraba la partitura:

El sexto concierto que se ha celebrado esta tarde excitaba vivamente la curiosidad del público, porque se ejecutaba por primera vez, la Sinfonía de Beethoven con coros y que a tantas discusiones ha dado lugar entre los críticos. De los tres primeros números del programa que componían la primera parte, se han repetido el *Ave María*, de Schubert y la *Polonesa*, de Marqués. Un profundo silencio se ha establecido en el salón al comenzar la famosa sinfonía. Pieza es esta de colosales dimensiones, y sería aventurado emitir opinión alguna oyéndola una sola vez. Pertenece la obra a la última época del gran maestro, cuando ya su inmenso talento se encontraba en decadencia notoria, de lo cual se resiente la Sinfonía en cuestión. A pesar de algunas aberraciones que en ella se notan, aparece con frecuencia la potente garra del león que marca profundamente su huella indeleble. La parte escrita para el coro de mujeres es casi imposible cantarla bien por lo elevadísimo de su tesitura. La orquesta ha interpretado maravillosamente la grande y difícilísima pieza: ha sido un modelo de ejecución perfecta, cuidando los infinitos detalles de que está sembrada, con un esmero digno de loa. Dificultades de mucha monta las han vencido a maravilla, y dudo mucho que, en otras partes, donde es conocidísima la Sinfonía, se interprete tan bien como lo ha verificado la orquesta de profesores dirigida por Vázquez. Merecen, pues, los profesores la más completa enhorabuena. Han merecido loa aplausos que el público les ha prodigado, sobre todo en la interpretación del scherzo y en el adagio (p. 3).

Por su parte, y en un artículo más ecuánime que el anterior en *El Debate* (3 de abril de 1882)<sup>28</sup>, se menciona un hecho que justificaría el tardío estreno de la obra en España: en París o Milán sólo en tiempos recientes se estrenó asimismo la *Novena* del autor alemán y centra las causas de tal retraso en la “difícil partitura” que este concibió. Entre las dificultades citadas, menciona, entre otras, “las fugas repetidas, de una dificultad extraordinaria” o bien la elevada tesitura del elenco vocal, el cual habría sido considerados como “inejecutable por autorizados músicos”. Finaliza su crónica el crítico del periódico madrileño rogando que se adopten medidas para que no vuelva a repetirse una situación que se vivió el día del estreno: algunos espectadores abandonaron la sala antes de que hubiera finalizado el último movimiento, causando el consiguiente revuelo<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Es una lástima que sea una costumbre en la prensa española de la época que, en numerosas ocasiones, las crónicas especializadas de música no estén firmadas por sus autores o bien sólo aparezcan, salvo casos excepcionales, las iniciales del crítico correspondiente.

<sup>29</sup> El teatro del Príncipe Alfonso estaba ayer tarde lleno de bote en bote. El gran atractivo del concierto era la Sinfonía Novena de Beethoven, música de las obras sinfónicas del gran maestro que no era conocida entre nosotros, lo cual no es extraño porque capitales del arte como Milán y París sólo desde hace dos o tres años pueden oír tan difícil partitura. El maestro Vázquez y la Sociedad de Conciertos, al decidirse a vencer las muchas dificultades de la Novena Sinfonía, han realizado un verdadero acontecimiento musical. Sus facultades para acometer tales empresas quedaron probadas con la brillante ejecución por parte de la orquesta. La sinfonía de Beethoven está dividida en cuatro tiempos. El primero reveló desde luego aquel majestuoso estilo que es peculiar al maestro alemán. El segundo, de gran originalidad, fue muy aplaudido y el tercero, que es una filigrana musical, se hubiera repetido, a no ser tan extenso y a no haber tanta impaciencia por oír el final con coros. Este era el verdadero clou del concierto y la novedad que hasta ahora no habían presentado las obras sinfónicas de Beethoven. Desde las primeras notas de este tiempo se comprende que el gran maestro ha puesto, por decirlo así, toda su alma en esta partitura. Nada tan majestuosamente bello conocemos del insigne compositor. El exordio de la orquesta que da el motivo de los coros es de un colorido y de una expresión inimitables. La entrada de los coros, precedida de un solo bien dicho por el Sr. Blasco; las fugas repetidas, de una dificultad extraordinaria; el cuarteto que canta; un periodo fugado tan espinoso como bien matizado; el conjunto, en fin. De la orquesta y de las masas corales producen un efecto indescriptible. Solo después de oírla se puede calcular los obstáculos que habría que luchar para ejecutar la sinfonía de Beethoven. En efecto, la elevada tesitura de los coros requiere masas corales de primera fuerza y las alumnas del Conservatorio se han excedido a sí mismas. Era todo cuanto se les podía pedir así a las señoritas Espí y García Cabrero y señores Moretti y Blasco, encargados de las partes principales del elemento vocal. Baste decir que este ha sido juzgado como inejecutable por autorizados músicos para que se calculen sus dificultades. Una anécdota se refiere, que es gráfica bajo este punto de vista: “La Sontag y la Unger, cantantes de reputación justificada, que como solistas estrenaron la Novena Sinfonía y que estaban animadas de los mejores deseos en favor de Beethoven, se quejaron al autor de su tiranía por no querer enmendar ciertos pasajes difíciles e incómodos para

La repercusión del estreno en la vida musical del país ha sido tan profunda que algunos medios no dudan en dedicar amplio espacio al acontecimiento y aprovechan la ocasión para plasmar las circunstancias históricas y glosar las vivencias personales, vitales para comprender el nacimiento de la *Novena Sinfonía*. El crítico de *El Día*, que se esconde bajo la denominación equívoca de “Un aficionado”, traza una semblanza de gran interés, incluyendo al final las opiniones de algunos críticos contemporáneos y posteriores, que hacían alusión a “la más elevada manifestación del arte instrumental y el ideal de las composiciones sinfónicas”, demostrando en todo momento un buen conocimiento de la temática<sup>30</sup>. El citado artículo se completa ese mismo día con una traducción

---

la voz, y el gran maestro se contentó con decirles riendo, que estaban demasiado maleadas por la música italiana. -Pero estas notas tan altas, replicó la Sontag, ¿no podíais modificarlas? -Y estas, añadió la Unger, que no se pueden convenir sino a la voz de contralto, ¿no podíais reemplazarlas por otras? -No, no, mil veces, no, exclamó Beethoven. -Pues bien, mi querida amiga, desgañitémonos por amor de Dios, dijo la Sontag a la Unger”. Por amor de Dios tomaron parte en la ejecución de la Novena Sinfonía las alumnas del Conservatorio y no debemos ser ingratos con ellas. Para terminar, unimos nuestro ruego al siguiente de *El Liberal*: “Sería muy de desear que algunos de los concurrentes que empezaron a levantarse y salir antes de concluir el último tiempo, comprendieran que, ya que no les interesa oír hasta lo último de la obra de Beethoven, no tiene derecho para impedir al resto del público que lo haga, y que oiga sin que le interrumpan. Es, por lo menos, cuestión de cortesía, por no decir otra cosa (p. 2).

<sup>30</sup> El día 17 de diciembre de 1770 vio por primera vez la luz en Bonn (Prusia) el sublime autor de la Sinfonía pastoral. Hijo de una familia distinguida que contaba entre sus ascendientes músicos muy notables, después de recibir la primera educación literaria, emprendió, contra su voluntad y sus instintos naturales, la carrera del arte que después lo había de inmortalizar. Con la poca afición que desde luego mostró por la música, y los malos tratamientos de su padre que a viva fuerza quería darle la educación musical, Beethoven hizo poquísimos progresos en sus infantiles años. Sus primeros maestros fueron, además de su padre, Pfeiffer, director de orquesta, y el célebre organista de la corte Van-der-Eden, que más tarde se ofreció a darle lecciones gratuitamente, consiguiendo, a pesar del brusco carácter del joven discípulo, hacerle progresar rápidamente en sus estudios. A los doce años y con la buena dirección de Neefe, sucesor de Van-der-Eden, descifraba perfectamente El clavicordio templado de J. S. Bach, bajo lleno de dificultades en las fugas y preludios, y a los trece, después de algunas lecciones de composición y armonía, hizo tres cuartetos que hoy llaman la atención de los inteligentes. Hizo en este tiempo un viaje a Viena, donde conoció a Mozart. Por entonces la buena sociedad vienesa se había hecho filarmónica en el más alto grado. El príncipe Lichnowski y el conde Rasumoffski [sic], embajador de Rusia, daban soirées musicales, a las que asistían los artistas y amateur más distinguidos. Con este motivo, y después de ser ya muy estimado Beethoven en Viena, hizo oír sus primeras obras de música, que desde luego llamaron la atención, y hoy son conocidas en el nombre de cuarteto. En esta pequeña sociedad parece ser que adquirió Beethoven la ciencia de la instrumentación, que tanto admiramos en sus partituras. Precedido ya de una gran reputación y deseando darse a conocer en Alemania, visitó Praga, Leipzig y Berlín durante el año 1795, siendo en todas estas poblaciones recibido con verdadero

---

entusiasmo y admirada su prodigiosa ejecución en el piano, sobre todo en la improvisación de los temas más complicados. Músicos como Cherubini y Cramer dicen que cuando Beethoven tocaba el piano arrebatava. De la lucha que sostuvo con el célebre pianista Wolff, salió vencedor Beethoven, haciendo palidecer con su genio poderoso y habilidad todo cuando ejecutó su competidor ilustre. Empezó a escribir sus composiciones, y cada día tenían mayor aceptación. Se dice que los editores se plegaban al precio que él les ponía. Esta fue la primera época de su vida artística. Los trece años que señalan la segunda época de Beethoven, y que se hallan comprendidos entre 1801 y 1814, son quizás los de mayor gloria para el gran compositor, y también los de sus mayores amarguras y disgustos. Sin contar la sordera, que sin saber a qué atenerse, le sobrevino en poco tiempo, defecto que tantos sinsabores le produjo, Beethoven, en medio de sus grandes satisfacciones, hubo de sufrir reveses que contribuyeron poderosamente a precipitar su muerte. Esto nos explica con claridad su mal humor y esa misantropía que se han hecho proverbiales en este maestro, así como los proyectos de suicidio que en más de una ocasión quiso poner en práctica y los pensamientos sobre su próxima muerte, perfectamente consignados en una que escribió a su hermano Carlos, dada a conocer más tarde por Schindler, su biógrafo. En este tiempo dio a conocer en Viena Las creaciones de Prometeo, bailes, diversas sonatas, la Marcha fúnebre, el admirable Septeto que hemos oído tanto en los conciertos de primavera, la famosa cantata Cristo en el Monte de los Olivos, oída también hace unos años en el teatro de Apolo bajo la dirección del maestro Bretón, piezas todas de forma enteramente nueva, y dirigidas contra los partidarios de antigua escuela. El año 1805, deseando dotar al teatro alemán de una obra dramática de carácter nacional, compuso su única ópera, Fidelio o Leonora, según es conocida por otros, para el Teatro de Viena. Este drama lírico, cuya obertura también hemos oído en el Circo de Madrid y en el salón de conciertos del Retiro, está lleno de bellezas musicales de primer orden, y es la primera ópera alemana que se conoce de aquella época. La célebre cantata dramática ¡Oh glorioso momento! que el 29 de noviembre de 1814 fue oída en Viena por los soberanos y ministros que asistían al famoso Congreso, cierra el segundo período del ilustre compositor alemán e inaugura el tercero y último de su brillante carrera artística. Este período, que no es menos fecundo en obras musicales que los dos anteriores, ni tampoco inferior en el concepto de su valor e importancia, determina en grado supremo a que ha llegado este genio incomparable y la última evolución de su profundo sistema musical. Es, digámosle así, el complemento de esa vasta creación de toda su vida, que hará de Beethoven el primero entre los genios del divino arto y el más poderoso reformador en el género sinfónico. Es cierto que a partir del año 1815, el autor de la Batalla de Vitoria parece que toma nuevo rumbo en sus composiciones, que su inspiración es más laboriosa y más metafísicas sus partituras; que entra, en fin, en un período, si se quiere, más oscuro y confuso; pero en medio de todo, se observa desde luego una ciencia musical y una elevación de estilo en la composición, que hacen de las obras de este tiempo un tesoro de inestimable riqueza artística. La gran Misa solemne, sus últimas oberturas, y en particular sus últimos cuartetos, algunos de los cuales son conocidos de nosotros, y sus sonatas son, sin duda alguna, creaciones de un genio de primer orden. Por lo que respecta a las demás composiciones que el discípulo de Haydn hizo hasta su muerte, ocurrida el 26 de marzo de 1827, no todos los críticos reconocen su relevante mérito. De la Novena sinfonía existen los pareceres más encontrados, y se han emitido los juicios más diversos. Strauss en su bello libro La antigua y la nueva fe, dice que esta grandiosa producción corresponde a una época en que lo extravagante en materias musicales se estima como un rasgo de genio, y lo que no tiene forma, como una prueba de elevación y grandeza. Los críticos alemanes modernos Gerainus, Ehlert, Wagner y otros muchos, la consideran como la más elevada manifestación del arte

de un ensayo de Berlioz sobre las sinfonías beethovenianas (3 de abril de 1882).

En el artículo publicado en *El Liberal* (3 de abril de 1882), se deja entrever que una de las causas del tardío estreno de la *Novena* en suelo español ha radicado en la prolijidad técnica de su interpretación:

Ayer, según estaba anunciado, se verificó por primera vez en Madrid la ejecución de la novena sinfonía de Beethoven, verdadero acontecimiento musical, por la importancia de esta obra colosal y por las dificultades de su ejecución. Solo hace tres años que en París y dos en Milán se decidieron a acometer tamaña empresa, y aunque el éxito en Madrid, como ejecución, hubiera sido débil, habría que agradecer al maestro Vázquez y a la Sociedad de Conciertos que hubiese dado a conocer al público la novena sinfonía...” (p. 4).

Como comentábamos anteriormente, ya desde el momento de los ensayos previos de la *Novena*, estuvo presente el director de la Escuela Nacional de Música, Emilio Arrieta, el cual dio a conocer sus impresiones del día del estreno en *El Día* (3 de abril de 1882): aunque inicia su artículo refiriéndose a un hecho no confirmado por las fuentes históricas (el posible y mitificado encuentro de Beethoven con Mozart con motivo viaje a Viena<sup>31</sup>), enhebra una interesante comparación entre la *Novena Sinfonía* y la *Divina Comedia* de Dante. No desaprovechó la ocasión Arrieta para arremeter durísimamente contra las opiniones emitidas por el anónimo crítico de *La Época*, opiniones que el compositor navarro tilda como pertenecientes a “espíritus enclenques y pusilánimes... que se estremecen los pobres de terror” ante pasajes que no comprenden y

---

instrumental y el ideal de las composiciones sinfónicas. La instrucción del gran maestro era prodigiosa. De música conocía todo lo que se había escrito. De los clásicos italianos poseía las obras completas de Palestrina, Tintoris, Manini y otros. De los alemanes sabía de memoria a Sebastian Bach, a Haendel, a Haydn, a Gluck y a Mozart. A los maestros contemporáneos les trataba con cierto desenfado y jamás se mostró envidioso de ninguno, admirando entre todos al célebre Cherubini, con el cual tenía una estrecha amistad. ¡Tan grande era su corazón y tan extraordinario el espíritu de este genio revelador de la música en el siglo XIX! Muchas fueron las amarguras que pasó en la vida; grandes también sus sufrimientos y dolores, pero la humanidad no olvidará jamás la obra sublime que dejó en el mundo al subir a las misteriosas regiones de la inmortalidad.

<sup>31</sup> Es de gran interés lo que opinan unas voces tan autorizadas como los Massin (2003) en torno a esta debatida cuestión.

que consideran herejías. Por otra parte, no duda en calificar tal tipo de críticos como “afeminados cultivadores del arte”:

Dieciséis años contaba apenas Luis Van Beethoven, cuando improvisó al piano, en presencia de Mozart, una brillante improvisación sobre un tema dado, rasgo de genio que hizo exclamar entusiasmado al autor de Don Juan dirigiéndose a sus amigos que le acompañaban: «Os llamo la atención sobre este joven; algún día oiréis hablar de él». Aquél -en quien Dios obraba todos los días un milagro- según la tierna expresión de su padre, comprendió desde luego el porvenir del adolescente improvisador. ¿Y quién mejor que un soberano del divino arte podía apreciar la naturaleza y alcance de un individuo de su misma estirpe? Todo se ha dicho ya por ilustrados críticos y comentadores en elogio de las maravillosas concepciones del inmortal Beethoven. ¡Añadir una apreciación más sería verter una copa de agua en el Océano para aumentar su caudal! Aún pululan espíritus enclenques y pusilánimes que al escuchar las obras de su tercera manera, la Novena sinfonía por ejemplo, esa creación dantesca, especie de Divina Comedia, se estremecen los pobres de terror en ciertos pasajes vigorosos y sublimes que no comprenden, calificándolos de herejías musicales. Huyan del trato de estos afeminados cultivadores del arte los que deseen penetrar en las regiones encantadas de las obras del gran maestro, en cuya portada, pondría yo los siguientes versos del príncipe de los príncipes italianos: «O voi ch'avete gl'intelletti sani / Mirate la dottrina che s'asconde / sotto il velame degli versi strani». Bendigo a la Providencia que, desde el principio de mi carrera artística, me otorgó el inapreciable don de admirar a Beethoven (p. 6).

**FIGURA 3.** Emilio Arrieta (1836-1903)



EXCMO. SR. D. EMILIO ARRIETA  
EDICIÓN MADRID, DIRECTOR DE LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA Y DE CLAMACIÓN  
Hació en Puerto La Piedad, el 20 de Octubre de 1911. 1 en Madrid, el 10 de febrero de 1914

Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Emilio\\_Arrieta#/media/Archivo:Retrato\\_de\\_Emilio\\_Arrieta.png](https://es.wikipedia.org/wiki/Emilio_Arrieta#/media/Archivo:Retrato_de_Emilio_Arrieta.png)

En aquella misma edición de *El Día* en la que publicó su parecer Arrieta, no faltaron las palabras de otro gigante de la música española, Ruperto Chapí (2 de abril de 1882). Sin embargo, las palabras de Chapí sonaron ciertamente decepcionantes pues se limitó, en un evidente estado de cólera, a quejarse amargamente de la interrupción al final de la interpretación de la *Novena sinfonía* por una parte del público, aplazando de esta manera cualquier tipo de juicio, que hubiera resultado de un interés ciertamente inusitado<sup>32</sup>.

Las repercusiones del estreno de la *Novena* en Madrid fueron muy notables y la revista *Crónica de la Música* dedica casi exclusivamente un número especial a glosar el evento, incluyendo no solo la crítica del concierto sino también un pormenorizado análisis a cargo del compositor Ildefonso Jimeno (1882), para quien dicha obra transmite “grandeza de ideas sin rival”:

El que, por ejemplo, oiga, o examine por vez primera, sin previa audición, la partitura de la *Novena sinfonía*, que es la obra de que ahora se trata, habrá de convenir, en que produce vértigos hallar en ella tal cúmulo de novedades, tanta fantasía, bellezas sin número, procedimientos desusados en su tiempo, filigranas admirables, delicadezas celestes, energías casi inconcebibles en música, grandeza de ideas sin rival, conceptos majestuosos, plan vasto hasta lo inverosímil, durezas inesperadas, dulzuras cautivadoras... La agregación de las voces a la orquesta, el recitado que a esta confía y, por fin, la idea concreta que quiere expresar musicalmente, y que fija el pensamiento de su creador por medio de los bellos conceptos contenidos en la oda de Schiller A la Alegría, dan a esta pieza un carácter tal, que participa de cuanto en música se ha escrito: los géneros dramático, religioso, popular, sinfónico, todo está contenido en ella (p. 2).

---

<sup>32</sup> Mi querido amigo: que se ejecute por primera vez en España la Novena sinfonía de Beethoven, y que el público en general no la entienda y se calle porque no le guste, nada tiene de particular, mas para los admiradores de la obra y que consideramos al gran maestro como el músico más extraordinario que ha de registrar la historia del arte tal vez en algunos siglos, el desfile irrespetuoso y ciertas manifestaciones del público, sin esperar a la terminación de la obra y sin consideraciones a nada ni a nadie, ha de causarnos una dolorosa impresión, tanto más cuanto tenemos la seguridad de que ese mismo público en aquel momento y en aquel mismo sitio, hubiera aplaudido estrepitosamente unos bonitos vales de Strauss o Farbach. Ante las tristes consideraciones a que esto se presta, confieso que me falta la tranquilidad de ánimo necesaria para contenerme en los límites a que me obligan muchas circunstancias que a Vd. no se le ocultarán; y por tanto, suplico a Vd. me dispense si no le mando para la hoja literaria de mañana nada que se relacione con la solemnidad artística que para no pocos ha llevado a cabo esta tarde el respetable Vázquez con su Sociedad de Conciertos, mereciendo por ello el bien del arte y de todos los que en su progreso se interesen. Sabe usted le quiere su afectísimo amigo (p. 6).

**FIGURA 4.** Ildefonso Jimeno (1842-1903)



D. ILDEFONSO JIMENO DE LERMA,  
individuo de número de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Ildefonso\\_Jimeno\\_de\\_Lerma](https://es.wikipedia.org/wiki/Ildefonso_Jimeno_de_Lerma)

De la *Novena* se escucharán aún tres audiciones más durante la temporada 1881-1882: “muy pocas”, en opinión del crítico Mariano del Todo (1882), para el que “la novena sinfonía debe ser eterna en el oído del músico y del aficionado, porque cada vez que se oiga se encontrarán en ella nuevas bellezas”. Sigue diciendo el mencionado crítico que “la parte del canto de la Oda a la libertad o a la alegría necesita unos cantantes de primer orden. Esto, tal como está el arte en España, hubiera sido muy dispendioso para la Sociedad y por esta razón, los solistas y coros que la han desempeñado solo merecen agradecimiento” (p. 5).

## 7. CONCLUSIONES

Los numerosos estrenos de obras de Beethoven a partir de la década de los años 40 del siglo XIX en España atestiguan con claridad que la audición de sus obras más emblemáticas generó una aceptación muy amplia entre intérpretes, crítica y público.

La prensa contribuyó a fomentar el proceso de creación del mito de Beethoven con acepciones como “coloso”, “héroe”, “eminencia” o “gigante”, como hemos tenido la oportunidad de comprobar en este artículo. La concepción del estilo clásico vienés, en general, y de la obra del compositor de Bonn en particular, como modelo de perfección y de elevadas cualidades estéticas y morales consolidó la creación de un canon que se identificó con la necesaria modernización de las estructuras musicales de España, ancladas desde comienzos del Ochocientos en la ópera italiana.

En dicho proceso modernizador desempeñarían un papel muy destacado compositores como Jesús de Monasterio y Francisco A. Barbieri, fundadores de la Sociedad de Cuartetos (1863) y de la Sociedad de Conciertos (1866), respectivamente, en cuyas programaciones la música del genio alemán ocupó un destacado protagonismo.

Uno de los hitos de la recepción de Beethoven se alcanzó en abril de 1882 con motivo del estreno absoluto de su Novena Sinfonía, a cargo de la orquesta de la Sociedad de Conciertos de Madrid, bajo la dirección de Mariano Vázquez, acontecimiento culminante de extraordinarias repercusiones. Pese a la reacción negativa de una parte minoritaria de la prensa madrileña, en general la obra fue recibida de forma entusiasta por parte de la comunidad musical madrileña, como lo demuestran las afirmaciones de renombrados compositores como Emilio Arrieta, Ruperto Chapí o Ildefonso Jimeno, que coinciden en señalar el momento histórico que significó el estreno de la *Novena Sinfonía*, pese a las críticas minoritarias de un sector de la prensa, que se refirió a la presencia en la citada obra de “aberraciones”.

En definitiva, puede afirmarse que el proceso de aclimatación progresiva del público madrileño a la música sinfónica del compositor alemán y la consiguiente creación de un auténtico mito, iniciado en los años 40 del Ochocientos, culminó en 1927 con ocasión de la celebración del primer centenario del fallecimiento de Ludwig van Beethoven.

## 8. REFERENCIAS

- (28 de febrero de 1864). Variedades: primer concierto de la Sociedad Artístico-Musical de Socorros Mutuos. *El Contemporáneo*.
- (14 de abril de 1866). Programa histórico-artístico del primero que se verificará el lunes 16, a las tres de la tarde, en el Circo del Príncipe Alfonso. *Gaceta Musical*.
- (1 de abril de 1882). Noticias. *El Debate*, p. 3.
- (1 de abril de 1882). Ecos teatrales. *La Época*, p. 3.
- (2 de abril de 1882). La novena sinfonía de Beethoven. *El Liberal*.
- (2 de abril de 1882). Edición de la noche de hoy, 1º de abril. *La Correspondencia de España*, p. 2.
- (2 de abril de 1882). Ecos teatrales. *La Época*, p. 3.
- (3 de abril de 1882). Sociedad de Conciertos. *El Liberal*, p. 4.
- (3 de abril de 1882). Sociedad de conciertos. *El Debate*, p. 2.
- Aguado, E. (2000-2002). El repertorio interpretado por la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1894). *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 7-9, 27-142.
- Arrieta, E. (3 de abril de 1882). La Sinfonía en re con coros. *El Día*, p. 6.
- Barbieri, F. A. (27 de julio de 1867). La verdad en su lugar. *La Correspondencia musical*.
- Berlioz, H. (3 de abril de 1882). Las sinfonías de Beethoven. *El Día*, pp. 5-6.
- Brzoska, M. (2014). Beethoven der Gekreuzigte: Aspekte frenetischer Beethoven-Rezeption in Frankreich. *Archiv für Musikwissenschaft*, 71, 85-98.
- Campo, N. (2013-2014). *Recepción y circulación de la obra lírica de Mariano Vázquez Gómez en Madrid durante el reinado de Isabel II* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo].
- Capdepón, P. (2017). Valentín María de Zubiaurre Urionabarrenechea. <https://dbe.rah.es/biografias/6690/valentin-maria-de-zubiaurre-urionabarrenechea>
- Capdepón, P. (2021). La Orquesta Sinfónica de Madrid y los actos conmemorativos del Centenario de Ludwig van Beethoven (1927). En P. Capdepón, y J. J. Pastor (Eds.), *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical* (pp. 359-454). Tirant lo Blanch.
- Capdepón, P., y Pastor, J. J. (Eds.) (2021). *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical*. Tirant lo Blanch.

- Carbonell, J., y Aviñoa, X. (2021). Beethoven, garante de la modernidad en el cambio de siglo: el estreno de la *Novena Sinfonía* en Barcelona en el contexto del catalanismo (1900). En T. Cascudo (Ed.), *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural* (pp. 129-148). Comares.
- Carreras, J. J. (2018). La consolidación de una cultura musical. En J. J. Carreras (Ed.), *Historia de la música en España e Hispanoamérica. Vol. 5. La música en España en el siglo XIX* (pp. 479-507). Fondo de Cultura Económica.
- Casares, E. (1994). *Francisco Asenjo Barbieri. I El hombre y el creador. II Escritos*. Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Casares, E. (2003). Vázquez Gómez, Mariano. En E. Casares (Dir y Coord.), *Diccionario de la Zarzuela, II* (pp. 928-929). Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Cascudo, T. (Ed.) (2021). *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural*. Comares.
- Cascudo, T., y Queipo, C. (2021). Una práctica moderna y capitalista: escuchar música clásica en los primeros años de la Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1866). *Artígrama: Revista del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza*, 36, 263-280.
- Castro y Serrano, J. de (1866). *Los cuartetos del Conservatorio. Breves consideraciones sobre la música clásica*. Imprenta de T. Fontanet.
- Chapí, R. (3 de abril de 1882). La *Sinfonía en re* con coros. *El Día*, p. 6.
- Díez Huerga, M. A. (2003). Las sociedades musicales en el Madrid de Isabel II (1833-1868). *Anuario Musical*, 58, 253-277.
- Etzion, J. (1998). Música sabia: The reception of Classical Music in Madrid (1830s-1860s). *International Journal of Musicology*, 7, 185-232.
- García-Avello, R. (2002). Vázquez Gómez, Mariano. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, X* (pp. 766-767). Sociedad General de Autores y Editores.
- García Carretero, E. (2003). *Historia del Teatro de la Zarzuela de Madrid*. Fundación de la Zarzuela.
- García Velasco, M. (2001). La Sociedad de Cuartetos de Madrid (1863-1864). *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 8-9, 149-194.
- García Velasco, M. (2002). Monasterio y Agüeros, Jesús. en E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, VII* (pp. 664-676). Sociedad General de Autores y Editores.
- García Velasco, M. (2003). *El violinista y compositor Jesús de Monasterio. Estudio biográfico y analítico*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo].
- Giner de los Ríos, F. (23 de octubre de 1878). Sobre la Institución y el Conservatorio. *El Pueblo Español*.

- Goizueta, J. M. de (31 de marzo de 1866). Revista Musical. *La Época*.
- Hernández, B. (2019). La nueva Sociedad de Cuartetos de Madrid: un vistazo a la práctica camerística de fin de siglo a través de la prensa periódica local y generalista (1899-1900). En C. Queipo, y M. Palacios (Eds.): *El asociacionismo musical en España: estudios de caso a través de la prensa* (pp. 1-32). Calanda Ediciones musicales.
- Hernando, R. (15 de abril de 1849). Conservatorio de Música y declamación. Ejercicios Mensuales. *El Heraldó*.
- Jimeno, I. (5 de abril de 1882). La Novena Sinfonía de Beethoven. *Crónica de la Música*.
- Kraus, B. A. (2001). *Beethoven-Rezeption in Frankreich. Von ihren Anfängen bis zum Untergang des Second Empire*. Verlag Beethoven-Haus.
- Kunze, S. (1996). *Ludwig van Beethoven: die Werke im Spiegel seiner Zeit: gesammelte Konzertberichte und Rezensionen bis 1830*. Laaber Verlag.
- López-Gómez, F. (2021). Las sinfonías de Beethoven en España (1840-1903). En P. Capdepón y J. J. Pastor (Eds.), *Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical* (pp. 289-357). Tirant lo Blanch.
- Massin, J. y B. (2003). *Wolfgang Amadeus Mozart*. Turner.
- Miralles, A. (2017). Jesús de Monasterio. En *Diccionario Biográfico Electrónico*. <https://dbe.rah.es/biografias/13001/jesus-de-monasterio-y-agueros>
- Morphy, G. (24 de abril de 1862). Revista Musical. Conciertos en el Real Conservatorio de Música y Declamación. *La América*.
- Queipo, C., y Domínguez, J. M. (2021). *Fidelio* en España: el estreno madrileño de 1893. En T. Cascudo (Ed.), *Un Beethoven ibérico. Dos siglos de transferencia cultural* (pp. 129-148). Comares.
- Riesgo, F. (2015). Reformismo, difusión y legado musical de Francisco Giner de los Ríos. *Anales de Literatura Española*, 27, 107-129.
- Sánchez de Andrés, L. (2005). El pensamiento del krausismo español y su proyección en la investigación musicológica y la crítica musical. *Revista de Musicología*, 28 (2), 961-976.
- Sánchez de Andrés, L. (2009a). *Música para un ideal: pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Sociedad Española de Musicología.
- Sánchez de Andrés, L. (2009b). El pensamiento y la actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. Iniciativas Krausoinstitucionalistas en el ámbito de la educación musical (1869-1915). En J. M. Vázquez (Coord.), Francisco Giner de los Ríos, *actualidad de un pensador krausista* (pp. 199-258). Marcial Pons.
- Sánchez de Andrés, L. (2015). Música y filosofía. Pensamiento y actividad musical de Francisco Giner de los Ríos. *Paideia. Revista de filosofía y didáctica filosófica*, 35 (154), 363-382.

- Sobрино, R. (1992). *El sinfonismo español en el siglo XIX: la Sociedad de Conciertos de Madrid*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Sobрино, R. (1995). La música sinfónica en el siglo XIX. En E. Casares y C. Alonso (Eds.), *La música española en el siglo XIX* (pp. 279-324). Universidad de Oviedo.
- Sobрино, R. (2001). La Sociedad de Conciertos de Madrid: un modelo de sociedad profesional. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 89, 125-148.
- Sociedad de Conciertos (3 de abril de 1882). *El Liberal*.
- Sojo, P. (2002). Zubiaurre, Valentín. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, X (pp. 1201-1204). Sociedad General de Autores y Editores.
- Sopeña, F. (1994). La Institución Libre de Enseñanza y la música. *Música. Revista del RCSMM*, 1, 125-146.
- Subirá, J. (1980). *La música en la Academia: historia de una sección*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Todo, M. del (17 de mayo de 1882). Sociedad de Conciertos 1882. *Crónica de la Música*.
- Un aficionado (3 de abril de 1882). *Sinfonía novena* de Beethoven. *El Día*, p. 5.

## CONMEMORACIONES DEL PRIMER CENTENARIO DE LUDWIG VAN BEETHOVEN EN MADRID (1927): LA ACTIVIDAD ORQUESTAL

---

PAULINO CAPDEPÓN VERDÚ  
*Universidad de Castilla-La Mancha*

### 1. INTRODUCCIÓN

En 1927 se celebró a nivel mundial el primer centenario del fallecimiento del gran compositor alemán Ludwig van Beethoven (1770-1827), cuya obra musical constituyó una de las culminaciones del arte sonoro de todos los tiempos. Así por ejemplo, en Viena tendrá lugar uno de los principales eventos académicos: la celebración de un Congreso internacional sobre la vida y obra de Beethoven, en el que participará una delegación española dirigida por el prestigioso musicólogo Higinio Anglés. En otros países como los Estados Unidos se organizaron importantes ciclos orquestales, como el protagonizado por la Orquesta Sinfónica de Boston entre los días 22 y 29 de marzo de 1927, interpretándose distintas obras del compositor alemán en el Symphony Hall de Boston a cargo de la Orquesta Sinfónica de la ciudad bajo la dirección de Serge Koussevitzky. O bien el ciclo de la Universidad de Siracusa, en el que se interpretaron las nueve sinfonías del compositor de Bonn.

Por otra parte, en Suiza tuvo lugar la Exposición Internacional de Música de Ginebra en abril de 1927 con participación de numerosos países, los cuales aportaron numerosa documentación relativa a Beethoven. Han de destacarse asimismo los actos de homenaje a la memoria de Beethoven en la América hispana, y más concretamente en Argentina, con la programación de distintas obras en diferentes centros culturales, así como la celebración de una misa de difuntos en la catedral bonaerense o la representación de *Fidelio* en el Teatro Colón en julio de 1927, con la participación de una de las cantantes más célebres de la época: la

soprano dramática inglesa Eva Turner en el principal papel protagonista (Capdepón, 2021).

España no fue una excepción en la organización y celebración de numerosos actos conmemorativos, siendo Madrid la ciudad que centró un mayor número de actividades de distinta naturaleza, cuyo estudio es el objetivo principal de este capítulo.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

- Estudiar las actividades conmemorativas que se organizaron en el Madrid de 1927 por parte de entidades oficiales, sociedades públicas y privadas, orquestas y coros, agrupaciones de cámara, medios de comunicación, etc., con el fin de honrar la figura de Beethoven en su primer centenario.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dilucidar el alcance de la repercusión del centenario beethove-niano para profundizar en la difusión y asentamiento de la música clásica germánica, ejemplificada en Beethoven, en Madrid a comienzos del siglo XX
- Analizar la actividad de las tres principales orquestas madrileñas en los actos celebrados para honrar a Beethoven durante 1927.
- Considerar el estudio de las infraestructuras musicales madrileñas (teatros, auditorios, salas de conciertos, salas de cine, espacios privados de sociedades, etc.) para entender el éxito alcanzado en los actos conmemorativos del fallecimiento de Beethoven en el Madrid de 1927.
- Conocer el papel de la prensa y de los críticos madrileños en la recepción favorable que logró la música beethoveniana desde comienzos del siglo XX y que alcanzó su cénit en 1927.

### 3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este capítulo se ha partido fundamentalmente del análisis de las fuentes hemerográficas históricas, teniendo en consideración la información obtenida del análisis de cinco de las principales cabeceras periodísticas madrileñas de comienzos del siglo XX (*ABC, El Sol, La Época, La Voz, La Libertad, El Heraldo y El Liberal*<sup>33</sup>), especialmente los dos primeros periódicos madrileños, que son los que dedican mayor espacio e importancia a la información y a la crítica musical, por lo que su consulta resulta esencial para el conocimiento del ambiente musical, verdaderamente esplendoroso, que rodeó a Madrid en aquel año emblemático de 1927.

### 4. PRINCIPALES ACTOS CONMEMORATIVOS

#### 4.1. INTRODUCCIÓN: AGRUPACIONES ORQUESTALES Y CORALES

Madrid experimenta durante las primeras décadas del siglo XX una etapa de auténtico auge en el plano sinfónico<sup>34</sup>: a este ambiente florido se suman, en palabras de Cortizo y Sobrino “los esfuerzos desarrollados por la normalización del repertorio camerístico, la difusión de las producciones nacionales y la aparición de nuevas generaciones de compositores bien relacionados con el mundo artístico europeo” (Cortizo y Sobrino, 2002, p. 1072).

Además de la orquesta del Teatro Real, se fundó en 1904 la Orquesta Sinfónica de Madrid, que se convertirá en la gran agrupación orquestal de la capital de España con un protagonismo creciente gracias a la figura carismática de su director titular desde 1909, Enrique Fernández Arbós<sup>35</sup>.

---

<sup>33</sup> Una primera aproximación de recopilación hemerográfica de gran interés puede encontrarse en Tolosa Magriñá y Tortella (2015).

<sup>34</sup> Véase al respecto García del Busto, 1991; Vázquez, 1993; Ruiz Tarazona, 2001 y Sobrino, 2004-2005.

<sup>35</sup> Nacido en Madrid en 1863, se formó en los conservatorios de Madrid como alumno de Jesús de Monasterio y de Bruselas. Posteriormente amplió sus estudios con Joachim en Berlín. A su regreso a España se presentó como solista de violín en Madrid con la Orquesta de la Sociedad de Conciertos, que por entonces dirigía Tomás Bretón, interpretando los conciertos de Mendelssohn y Wienawski. Asimismo, cooperó con Albéniz y ofreció una serie de conciertos que lo

Posteriormente se crea la Orquesta Filarmónica por iniciativa de Bartolomé Pérez Casas<sup>36</sup> y la Orquesta Lassalle<sup>37</sup>, denominada de esta manera en honor a su fundador, José Lassalle. Todo ello sin menoscabo de la participación de la Banda Municipal de Madrid, agrupación que asimismo intervendrá en los actos de homenaje al coloso alemán.

Por último, hemos de nombrar una serie de orquestas cuya labor y actuación es más bien de carácter puntual o bien ofrece una trayectoria muy breve: nos referimos a la Orquesta Benedito, la Orquesta Polifónica<sup>38</sup> y la Orquesta Hispana de Conciertos<sup>39</sup>. También desarrolla una actividad muy destacada en la difusión del repertorio orquestal la Banda Municipal de Madrid, agrupación que asimismo participará en los actos de homenaje a Beethoven en 1927.

Por lo que se refiere a las agrupaciones corales, brilla con luz propia en 1927 la Masa Coral de Madrid, que, bajo la dirección de Rafael Benedito, mantuvo una estrecha colaboración con la Orquesta Sinfónica de Madrid. Entidades corales menores en la capital de España fueron los Coros universitarios, fundados por propio Benedito con el fin de dar a conocer el repertorio coral en el ámbito universitario madrileño, el Coro del Hogar Vasco, la Masa Coral de San Francisco el Grande, el Coro del Seminario y la Capilla polifónica, cuya fundación está relacionada con

---

convirtieron en uno de los más sobresalientes protagonistas de la vida musical madrileña. Al consolidarse su prestigio, recibió la oferta del puesto de concertino en la Orquesta de Boston, pero su vocación de director había comenzado a forjarse ya en 1904, con motivo de la celebración de los conciertos del Gran Casino de San Sebastián, desembocando finalmente en lo que fue su gran creación: la fundación de la Orquesta Sinfónica de Madrid (Capdepón, 2017a). Sobre esta gran personalidad de la historia musical española en la primera mitad del siglo XX, consúltense asimismo Espinós, 1942; Franco, 1999; Temes, 2005 y Baeza, 2016.

<sup>36</sup> En torno a Pérez Casas, véase Subirá, 15 de diciembre de 1917; Fernández de Latorre, 1999; Iglesias, 2001; Sánchez et al., 2003; Cuadrado, 2006 y Mena, 2017.

<sup>37</sup> También conocida como "Orquesta del Palacio de la Música". Sobre Lassalle, consúltense Casares, 2000; Gómez, 11 de octubre de 1932; Salazar, 11 de octubre de 1932;

<sup>38</sup> En referencia a la Orquesta Polifónica estaba compuesta por miembros de las otras tres principales orquestas madrileñas (Sinfónica, Filarmónica y Lassalle) con el fin de interpretar música religiosa bajo la dirección del padre Luis Iruarrizaga (1891-1928). Sobre este director, consúltense Alday, 1987; Alday, 1991; Martínez, 2000 Martínez, 2000.

<sup>39</sup> De la Orquesta Hispana de Conciertos, apenas existe información documental, salvo que era dirigida por un tal "maestro Arias" (25 de febrero de 1927).

la anteriormente citada Orquesta Polifónica, más bien centrada en la interpretación de música sacra.

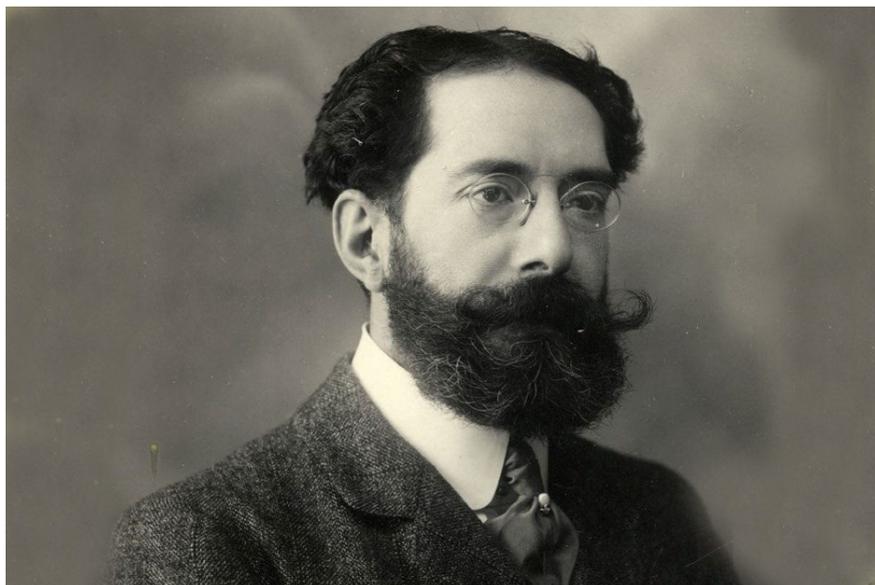
## 4.2. PARTICIPACIÓN DE LAS ORQUESTAS MADRILEÑAS EN EL CENTENARIO

### 4.2.1. Orquesta Sinfónica de Madrid

Ya desde los inicios de 1927 se percibe en Madrid un interés que se intensificará conforme se acerque la fecha del nacimiento de Beethoven en marzo, como lo demuestra la iniciativa protagonizada por la Orquesta Sinfónica de Madrid junto a la Masa Coral de Madrid para interpretar *Novena Sinfonía* (15.01.1927). Es solo un ejemplo de la excepcional implicación de dicha Orquesta y de su propio director, Enrique Fernández Arbós, en los actos de homenaje a Beethoven a lo largo de todo el año del aniversario, pues no se limitará a Madrid, sino que emprenderán giras por provincias: es el caso de los dos conciertos organizados en junio de 1927 en Pamplona con la interpretación de la *Misa Solemnis* y de la *Novena Sinfonía* junto al Orfeón Pamplonés, acontecimiento que gozó de gran repercusión (18 de junio de 1927).

Fue una preocupación constante de Arbós que sus conciertos llegarán a amplias capas de la sociedad y por ello aceptó participar en los que se denominaban “conciertos populares”, los cuales se celebraban los domingos por la mañana en el Monumental Cinema, gozando de una recepción muy positiva por parte del público, tal como lo recogió la crónica de *ABC* con ocasión de la programación de la *Quinta Sinfonía* de Beethoven junto con obras de Grainger, Falla y Wagner (6 de noviembre de 1927, p. 44).

**FIGURA 1.** *Enrique Fernández Arbós*



Fuente: <https://dbe.rah.es/biografias/9340/enrique-fernandez-arbos>

Pero la gran aportación de la agrupación dirigida por Arbós fueron los tres ciclos beethovenianos que se sucedieron en Madrid a lo largo del año. El primer ciclo tuvo lugar en febrero, siendo patrocinado por el periódico *El Sol*, con una repercusión muy amplia en una clara demostración de la creciente intensidad que estaba alcanzado el culto al compositor germano: si a ello se añade la retransmisión de los tres conciertos del ciclo por parte de Unión Radio<sup>40</sup> a toda España se entiende la extraordinaria repercusión que obtuvo. Será el crítico de *El Sol* y posible promotor del ciclo, Adolfo Salazar<sup>41</sup> quien anuncie y reseñe los tres conciertos desde las páginas del periódico, además de escribir una serie de cinco artículos sobre la vida y obra de Beethoven que constituyen una

---

<sup>40</sup> Sobre Unión Radio, *cfr.* Arce, 2005 y Afuera, 2019.

<sup>41</sup> Sobre este influyente crítico y musicólogo, véase Casares, 1982, 1983, 1984, 1986, 1987, 1989, 2002; García Laborda y Ruiz Vicente, 2009; Capdepón, 2017b y Parralejo, 2019.

de las aportaciones más interesantes de la musicología española en torno a la figura del compositor de Bonn<sup>42</sup>.

Al poco tiempo de finalizar el exitoso ciclo organizado por *El Sol*, la Sinfónica madrileña y Arbós se embarcan en un nuevo ciclo de seis conciertos de abono: en esta ocasión se cambia el escenario y del Monumental Cinema se pasa al Teatro de la Zarzuela, desarrollándose el ciclo del 8 de marzo al 12 de abril. Las diferencias principales con el ciclo anterior estriban no sólo en el escenario elegido sino también en dos aspectos de la programación: la oportunidad de escuchar las nueve sinfonías y la alternancia de las obras beethovenianas con las de otros autores españoles (primicias de Esplá, Turina, Ernesto Halffter y Sorozábal) y extranjeros como Debussy, Ibert, Rimsky-Korsakov y Prokofiev (1 de marzo de 1927).

El último ciclo del “año Beethoven” se celebró en noviembre de 1927 y ofreció en común con el primer ciclo de *El Sol* dos aspectos: el mismo escenario (Monumental Cinema) y parejo número de conciertos (3). La expectación por la llegada del Orfeón de Pamplona a Madrid es máxima ya que se trata de la primera ocasión en que se va a escuchar completa en Madrid la *Misa Solemnis* pues anteriormente sólo se habían escuchado fragmentos en la Real Basílica de San Francisco el Grande a comienzos de siglo. Castell afirma que la obra posee tal cúmulo de dificultades que sólo la disciplina de una formación coral como el Orfeón pamplonés es capaz de superarlas, si bien no deja de criticar la actuación de los cuatro solistas alemanes por su “emisión de voz dura, fría, inflexible...”, afirmando que si el Orfeón hubiera cantado de la misma manera que los cuatro cantantes solistas, la *Misa* sería inaudible; afirma no entender que tras la audición de la magna obra el Orfeón hubiera cantado, a modo de *bis*, una jota de Larregla (Castell, 12 de noviembre de 1927).

---

<sup>42</sup> Salazar, A. (5 de febrero de 1927), p. 8; Salazar, A. (26 de febrero de 1927), p. 8; Salazar, A. (5 de marzo de 1927), p. 8; Salazar, A. (12 de marzo de 1927), p. 10 y Salazar, A. (26 de marzo de 1927), p. 4.

FIGURA 2. El Orfeón Pamplonés y la Orquesta Sinfónica de Madrid



Por su parte, Adolfo Salazar se refiere a este día como “día máximo” y “día memorable”: no está de acuerdo en que se haya alterado el orden de las partes pues se priva “de su lógica natural el discurso beethoveniano y aminora la poesía de aquella página”; se trata de una crítica breve y concisa pues prefiere reservarse Salazar a un análisis más exhaustivo cuando haya escuchado la *Novena* en el tercer y último concierto, pero merece la pena resaltar los elogios que reserva para la interpretación del Orfeón por haber sabido plasmar “la energía de los acentos, la intensidad poética de otros pasajes, la claridad en la exposición de las fugas y la inteligente manera de estar concebida la interpretación de los episodios” (Salazar, 12 de noviembre de 1927, p. 4).

El ciclo de tres conciertos en el Monumental Cinema culmina con la interpretación de la *Novena*, también a cargo de los mismos intérpretes. Salazar ha reservado un amplio artículo en *El Sol* centrándose en la *Missa solemnis* y en la *Novena Sinfonía*: ofrece un gran interés sobre el significado de la música beethoveniana en comparación con los rasgos galantes de los compositores de la primera fase clásica que responden a una sensibilidad superada en el XIX (Salazar, 13 de noviembre de 1927, p. 5).

#### 4.2.2. Orquesta Filarmónica de Madrid<sup>43</sup>

Por lo que se refiere a la Orquesta Filarmónica de Madrid, si bien no organizó ciclos como los de la Orquesta Sinfónica, sí fue habitual la inclusión de obras del genio alemán, optando su director, Bartolomé Pérez Casas, por mezclar sus obras con las de otros autores e incluso con estrenos absolutos. Al coincidir los conciertos de la Orquesta Filarmónica con el gran ciclo beethoveniano que está protagonizando en el Monumental Cinema la Orquesta Sinfónica, toda la atención mediática está concentrada en esta última agrupación en detrimento de la actividad concertística de la orquesta dirigida por Pérez Casas.

Desde su fundación ha sido prioritario para su director titular que la Filarmónica fuera dirigida por eminentes maestros, como fue el caso de Maurice Ravel, Igor Stravinski o Eugen Szenkar<sup>44</sup>, director de la Ópera de Colonia: este último dirigió la interpretación de la obertura *Leonora*. en tal como se recoge en la crónica en *ABC*, donde alaba el “dominio absoluto” (Castell, 23 de febrero de 1927, pp. 34-35).

**FIGURA 3.** Eugen Szenkar (1891-1977)



Fuente: [https://en.wikipedia.org/wiki/Eugen\\_Szenkar](https://en.wikipedia.org/wiki/Eugen_Szenkar)

---

<sup>43</sup> Para una visión más específica de la relación de la Orquesta Filarmónica de Madrid con los actos del centenario beethoveniano, véase Capdepón, 2020.

<sup>44</sup> Sobre este director de origen húngaro, consúltese Szenkar, 2014 y Bauchhenßm 2016.

El 26 de marzo de 1927, día del aniversario, y organizado por la Sociedad Filarmónica de Madrid, la Orquesta Filarmónica y Pérez Casas se sumaron al homenaje generalizado con la interpretación de un brillante concierto en el Teatro de la Comedia que incorporaba como novedad un arreglo orquestal del director de orquesta y compositor alemán Felix Weingartner (1863-1942) de la *Sonata para piano n.º 29, op. 101* «Hammerklavier», además del *Septimino* y la *Primera Sinfonía*. Pero como prolegómeno se escuchó la “Marcha fúnebre” de la *Tercera Sinfonía* “como piadoso tributo de respeto a su llorado autor”. El cronista de *ABC* alude al agotamiento de los miembros de la agrupación orquestal debido al “enorme trabajo que supone la ejecución de las fugas libres a tres voces, y las laberínticas manifestaciones de los sentimientos que palpitan en la obra” (Castell, 27 de marzo de 1927, p. 41). Una crítica más exhaustiva es la escrita por Juan José Mantecón para *La Voz*: en su opinión, el trabajo “hábil y sagaz” de Weingartner no es del todo plausible por el uso de procedimientos instrumentales ajenos a la estética beethoveniana, aun reconociendo el conocimiento previo del estilo del compositor de Bonn por parte del director alemán. Afirma Mantecón que el arreglo orquestal está alejado del espíritu de la *Sonata* original y de la sonoridad global de las sinfonías (Mantecón, 28 de marzo de 1927, p. 2).

En mayo de 1927 es otro director extranjero, Vladimir Shavitch quien se puso al frente de la Orquesta Filarmónica en un acto organizado por la Asociación de Cultura Musical en el Teatro de la Comedia: se ofreció, entre otras obras, la *Quinta sinfonía* beethoveniana, y como novedad absoluta, el estreno de una obra del compositor uruguayo Eduardo Fabini, *La isla de los ceibos*. La crítica de Mantecón, sin embargo, evidenció las carencias de Shavitch como director orquestal y de Eduardo Fabini como compositor (B., 19 de mayo de 1927, p. 3).

El viernes 4 de noviembre de 1927 se inauguraba la nueva temporada 1927-1928 con un concierto inaugural de carácter monográfico con el fin de homenajear a Beethoven, dedicando tanto en *ABC* como Adolfo Salazar en *El Sol* amplias crónicas a tal evento.

A comienzos de diciembre, tiene lugar el último concierto de la Filarmónica que incorpora obras de Beethoven, concretamente la *Séptima Sinfonía*. No deja de ser llamativa la modesta atención prestada por

Pérez Casas al aniversario del músico de Bonn y su preocupación prioritaria por el estreno de nuevas obras o de obras poco conocidas de autores consagrados, en contraste con la dedicación de Enrique Fernández Arbós, quien se erigió, gracias a los conciertos individuales y a la programación de sendos ciclos, como hemos comprobado en el apartado anterior, en protagonista absoluto de los actos del centenario beethoveniano.

#### 4.2.2. Orquesta Lassalle

Los denominados “Festivales Lassalle” habían alcanzado un gran prestigio en la vida musical madrileña y en el año beethoveniano por excelencia se programó asimismo un “Festival Beethoven” para conmemorar la efemérides: de las obras interpretadas en el citado Festival elogió Salazar desde las páginas de *El Sol* las prestaciones del solista (el pianista portugués Vianna da Motta), de quien dice, aludiendo a su formación germana, que “su manera de comprender a Beethoven entra dentro de lo que podría llamarse una “clasicidad” del romanticismo, en un sentido más directo”; al referirse a la Orquesta Lassalle, escribe que en la su versión de la sinfonía “tuvo un éxito especial en su dirección de la *Séptima*, cuyo “Allegretto” dijo con gran sentimiento y llaneza de estilo, fácil de dicción, pero con una emoción sincera”<sup>45</sup>. Desde las páginas de

---

<sup>45</sup> El festival organizado ayer por Lassalle contenía esas dos oberturas, la Sinfonía en la y el Concierto en mi bemol, para piano y orquesta; es decir: obras todas ellas que corresponden al momento de plenitud del genio de Beethoven. Lassalle tuvo un éxito especial en su dirección de la Séptima, cuyo “Allegretto” dijo con gran sentimiento y llaneza de estilo, fácil de dicción, pero con una emoción sincera. En el Concierto en mi bemol, ese director y su orquesta colaboraron a la perfección con un pianista de vasto renombre, menos conocido en España de lo que supone su fama y aun la proximidad de su patria natal. Vianna da Motta, en efecto, portugués de nacimiento y director del Conservatorio de Lisboa, es un pianista de criterio centroeuropeo, formado en Alemania, y cuyos grandes maestros constituyen el fondo de su repertorio. Vianna da Motta ha pasado ya del momento en que es necesario formar la máquina interpretativa para obtener un renombre momentáneo. Su prestigio es sólido y cimentado en una larga carrera; así, pues, su estilo es reposado, tranquilo, de un concepto en donde no existen grandes desníveis de emoción; criterio de maestro, en una palabra, que no busca la excepción, sino lo ejemplar. Su sonido es claro y limpio, sin necesidad de esfuerzos, y su manera de comprender a Beethoven entra dentro de lo que podría llamarse una “clasicidad” del romanticismo, en un sentido más directo; es decir, un romanticismo de las escuelas. Muy aplaudido en el primer movimiento de esa obra beethoveniana, el “Adagio” se diluye, para el gusto del señor Vianna da Motta, en singulares lentitudes, tras de las cuales el “rondó” no necesita una velocidad insólita para desarrollar los graciosos meandros de sus frases. El profesor Da Motta tocó después,

*El Liberal*, Andrada en lo referente al *Concierto n° □ para piano* afirma que:

“en todo el concierto existió un justo equilibrio y un entusiasmo digno del mayor elogio” mientras que, respecto a las piezas propiamente sinfónicas se expresa de la siguiente manera: “se produjo con una mayor vivacidad y animación que en el anterior, y en todo momento se vio el deseo de alcanzar el deseado ajuste y perfección interpretativa”<sup>46</sup>.

Ni que decir tiene que, a lo largo de todo el año de 1927, José Lassalle incluiría obras de Beethoven en su programación anual del Palacio de la Música.

## 5 ESCENARIOS PRINCIPALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El elevado número de auditorios, teatros y salas de conciertos en la capital española significó una sustancial mejora de las infraestructuras musicales en la capital española. Por otra parte, las principales sedes en las que se programan las actuaciones de mayor repercusión en relación con la celebración del “Año Beethoven” son las siguientes: Teatro de la Zarzuela, Monumental Cinema, Teatro Cómico, Teatro del Centro, Teatro de la Comedia, Teatro Español, Teatro Apolo, Teatro-Circo, Palacio del Círculo de Bellas Artes, Palacio de la Música y Palacio del Hielo.

---

siempre en ese estilo reposado y sencillo, el primer tiempo de la Sonata Claro de luna, para agradecer los insistentes aplausos del auditorio complacido (Salazar, 4 de noviembre de 1927, p. 10).

<sup>46</sup> La orquesta dirigida por el maestro Lassalle ha efectuado el pasado sábado su tercer concierto, dedicado a Beethoven, cooperando al mismo el director del Conservatorio de Lisboa, señor Vianna da Motta, que al piano y acompañado por la orquesta, interpretó el Quinto concierto, del autor de las Sonatas. Sería pueril el descubrir ahora la acusada personalidad artística del señor Motta, notabilísimo autor e intérprete, pianista todo justeza y fina sensibilidad que presiden dominio absoluto y técnica impecable. Su labor halló en la orquesta la adecuada réplica, ya que en todo el concierto existió un justo equilibrio y un entusiasmo digno del mayor elogio. La orquesta sola, en Coriolano, Egmont y en la Séptima sinfonía se produjo con una mayor vivacidad y animación que en el anterior, y en todo momento se vio el deseo de alcanzar el deseado ajuste y perfección interpretativa. Por la ponderada labor de la orquesta y los entusiasmos de su director, cuyo amor a lo nuestro le llevan a organizar un concierto a la memoria de Bretón para fecha cercana, fueron largamente aplaudidos, aplausos que con toda justicia compartió el ilustre director del Conservatorio de Lisboa, Sr. Vianna da Motta (Andrada, 4 de diciembre de 1927, p. 4).

**FIGURA 4.** Palacio de la Música en Madrid



Por su parte, los medios de comunicación como periódicos, revistas o la radio desempeñarán un papel fundamental en la difusión de los actos conmemorativos del “Año Beethoven”: así por ejemplo, los periódicos *El Sol*, *ABC* o *La Voz* reservan amplio espacio para la crítica, la reflexión y la divulgación musicales, siendo algunos de los críticos de los citados periódicos madrileños como Adolfo Salazar, Juan José Mantecón<sup>47</sup> o Víctor Espinós<sup>48</sup>, auténticos referentes de una etapa dorada de la crítica musical española. Y no puede dejar de citarse la decisiva contribución de Unión Radio, que transmitió en directo varios de los conciertos conmemorativos celebrados en aquel año de 1927.

La prensa madrileña se afanó en honrar la personalidad y obra del compositor alemán: así por ejemplo, *ABC* publicó varios artículos que glorificaban la figura del compositor alemán (Vilaseca, 26 de marzo de 1927; Castell, 26 de marzo de 1927): el propio Castell reconoce que “una biografía de Luis van Beethoven no cabría en un número completo de *ABC*;

---

<sup>47</sup> Sobre Mantecón consúltese Sánchez, 1997 y 2000; Prieto 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2016a, 2016b y 2018.

<sup>48</sup> En torno a Espinós cfr. Valor, 1988; Casares, 1999; Rodríguez, 1999; Blay, 2018; Ferreiro, 2018.

tan fecunda es en detalles, episodios y anécdotas como trascendental la obra filarmónica realizada en su glorioso tránsito por esta vida... Tampoco una mención analítica de sus composiciones, por sintética que fuese, cabría en el limitado espacio de una crónica” (Castell, 26 de marzo de 1927, p. 3).

Asimismo, emblemáticos autores literarios como Azorín participaron en el homenaje al compositor alemán: en el semanario *Idella*, publicado en Elda, publicaba el célebre autor unas sentidas palabras en forma de relato el mismo día del aniversario beethoveniano (Azorín, 26 de marzo de 1927, p. 8).

Pero una de las aportaciones más lúcidas al centenario se debe a uno de los más prestigiosos musicólogos españoles de la historia, José Subirá (1882-1980), quien escribió un artículo en el que afirma, entre otros aspectos abordados, que rara fue la publicación española de la época que no se hizo eco de una manera u otra del centenario beethoveniano:

Como no existe actualidad más viva que la de un centenario de un gran hombre, por estas semanas se habrán visto en la precisión ineludible de presentarnos a Beethoven todos los diarios y todas las revistas que se precien de recoger la actualidad, a fin de rendirle los debidos homenajes. En millares de publicaciones se dirá con pocos de días de diferencia, que aquel compositor era nieto de un músico de capilla por la línea paterna, y de un cocinero por la materna... se dirá que, como creador, produjo nueve o diez sinfonías... Ahora bien, por encima de aquellos infelices veneradores ocasionales y de esos desventurados desdeñadores sistemáticos, millares y quizás millones de almas -creámoslo así, en beneficio de la Humanidad misma- oirán con devoción suma la sonata, la sinfonía o el cuarteto predilecto de su amadísimo Beethoven, precisamente por los días en que se cumple el primer centenario de tan dolorosa pérdida, y sentirán conmovirse ante el artista que fue tal grande en sus creaciones y no menos grande en sus pesadumbres (Subirá, 26 de marzo de 1927).

## 6. CONCLUSIONES

La celebración del dicho centenario en 1927 en España alcanzó uno de sus momentos culminantes en la ciudad de Madrid gracias a la implicación directa de numerosas personalidades de la música, agrupaciones orquestales y corales, y sociedades, asociaciones o entidades públicas y privadas que organizaron todo tipo de homenajes desde conciertos y

recitales monográficos, festivos, ciclos de conciertos, conciertos y recitales didácticos, conferencias o ciclos de conferencias hasta propuestas de erección de monumentos, pasando por actos benéficos.

La actividad principal en el plano sinfónico estuvo asumida principalmente por la Orquesta Sinfónica de Madrid gracias al empeño personal y la identificación con la música del genio de Bonn del director de la mencionada agrupación, Enrique Fernández Arbós. La Orquesta Sinfónica y Arbós despliegan durante todo 1927 una incesante actividad interpretativa no sólo en Madrid sino también en distintas provincias. El análisis de las fuentes hemerográficas ha permitido comprobar el extraordinario éxito de recepción, teñido de verdadera veneración, que sintió el público madrileño al asistir a los conciertos de la Orquesta Sinfónica de Madrid, todo ello sin menoscabo de las notables aportaciones de otras orquestas principales como la Orquesta Filarmónica de Bartolomé Pérez Casas o la Orquesta Lassalle.

Por otra parte, la repercusión de los actos y ciclos protagonizado por dichas orquestas madrileñas se vio amplificado gracias a la emisión en directo por Unión Radio de algunos de los conciertos.

Por último, críticos de los principales periódicos madrileños como Adolfo Salazar, Juan José Mantecón, Víctor Espinós, Ángel Andrada o Ángel María Castell contribuyeron al conocimiento y difusión de las obras beethovenianas con sus críticas y crónicas de los conciertos, artículos de fondo, series o dossieres.

## 6. REFERENCIAS

- (2 de diciembre de 1891). Noticias y espectáculos. Salón Romero. El Día, p. 4.
- (15 de enero de 1927). Masa Coral de Madrid. ABC, p. 34.
- (25 de febrero de 1927). Velada literario-musical para un Templo. ABC, pp. 19-20.
- (1 de marzo de 1927). Conciertos. Orquesta sinfónica. El Sol, p. 2.
- (18 de junio de 1927). Un éxito artístico. La Sinfónica, en Pamplona. La Libertad, p. 3.
- (6 de noviembre de 1927). La Orquesta Sinfónica en Monumental Cinema”, ABC, p. 44.
- Afuera, Á. (2019). La sociedad Unión Radio. Empresa, emisora y programación (1925 - 1939). [Tesis doctoral, Universidad Complutense].

- Alday, J. M. (1987). Los Hermanos Iruarrizaga. Caja de Ahorros Vizcaína.
- Alday, J. M. (1991). P. Luis Iruarrizaga, C.M.F. En el centenario de su nacimiento. Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Alday, J. M. (2017). Iruarrizaga Aguirre, Luis. En Diccionario Biográfico Electrónico. <http://dbe.rah.es/biografias/12996/luis-iruarrizaga-aguirre>
- Andrada, Á. (4 de diciembre de 1927). Palacio de la Música. El Liberal, p. 4.
- Arce, J. (2005). Música y radiodifusión: la programación musical de Unión Radio (1923-1936). [Tesis doctoral, Universidad Complutense].
- Azorín (26 de marzo de 1927), La música. Idella, p. 8.
- B. [Juan José Mantecón] (19 de mayo de 1917). Vladimir Shavitch y George Enesco en la A. de C. M. La Voz, p. 3.
- B. [Juan José Mantecón] (28 de marzo de 1927). Conciertos para conmemorar el día del centenario de la muerte de Beethoven. La Voz, p. 2.
- Baeza, M. (2016). Enrique Fernández Arbós (1863-1939): maestro y embajador de la música en España y en el Mundo. Educador y figura indiscutible en la historia y desconocido por la profesión actual. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/677473>
- Bauchhenß, E. (2016). Eugen Szenkar (1891-1977): Ein ungarisch-jüdischer Dirigent schreibt deutsche Operngeschichte. Böhlau Verlag.
- Blay, F. X. (2018). Espinós Moltó, Víctor Juan. En Diccionario Biográfico Electrónico. <http://dbe.rah.es/biografias/8948/victor-juan-espinos-molto>
- Capdepón, P. (2017a). Fernández Arbós, Enrique. En Diccionario Biográfico Electrónico. <http://dbe.rah.es/biografias/9340/enrique-fernandez-arbos>
- Capdepón, P. (2017b). Salazar Palacios, Adolfo. En Diccionario Biográfico Electrónico. <http://dbe.rah.es/biografias/6105/adolfo-salazar-palacios>
- Capdepón, P. (2020). El “Año Beethoven” (1927): la Orquesta Filarmónica de Madrid y Bartolomé Pérez Casas. Cuadernos de Investigación Musical, II (número extraordinario), 113-144.
- Capdepón, P. (2021). La Orquesta Sinfónica de Madrid y los actos conmemorativos del Centenario de Ludwig van Beethoven (1927). En P. Capdepón y J. J. Pastor (Eds.). Beethoven desde España. Estudios interdisciplinares y recepción musical (pp. 359-454). Tirant lo Blanch.
- Casares, E. (1982). Introducción a la obra histórica de Salazar. En A. Salazar, La Música en la Sociedad Europea, I (pp. 15-31). Alianza editorial.
- Casares, E. (1983). La Generación de la República o la Edad de plata de la música española. Fundación Juan March.

- Casares, E. (1984). Adolfo de Salazar y el Grupo de la República. Cuadernos de Música, 1 (1), 7-27.
- Casares, E. (1986). La música en la Generación del 27. Homenaje a Lorca, 1915-1939, Ministerio de Cultura.
- Casares, E. (1987). La música española hasta 1939, o la restauración musical. En Actas del Congreso España y la música de Occidente, 2 (pp. 261-322). Ministerio de Cultura.
- Casares, E. (1989). Manuel de Falla y los músicos de la Generación del 27. En Manuel de Falla tra la Spagna e L'Europa (pp. 49-63). L. Olschki.
- Casares, E. (1999). Espinós Moltó, Víctor Juan. En E. Casares (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 4 (p. 780). Sociedad General de Autores y Editores.
- Casares, E. (2000). Lassalle, José. En E. Casares, Emilio (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 6 (pp. 779-780). Sociedad General de Autores y Editores.
- Casares, E. (2002). Salazar Palacios, Adolfo. En E. Casares (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 9 (pp. 557-584). Sociedad General de Autores y Editores.
- Castell, A. M. (23 de febrero de 1927). La Orquesta Filarmónica dirigida por Szenkar en Bellas Artes. ABC, pp. 34-35.
- Castell, A. M. (26.03.1927). El centenario de Beethoven. ABC, p. 3.
- Castell, A. M. (27 de marzo de 1927). El centenario de la muerte de Beethoven. En la Sociedad Filarmónica y en el Palacio de la Música. ABC, p. 41.
- Castell, A. M. (8 de noviembre de 1927). Los conciertos populares de la Orquesta Sinfónica". ABC, p. 2.
- Castell, A. M. (12 de noviembre de 1927). La Misa Solemne de Beethoven y el Orfeón de Pamplona. ABC, p. 39.
- Cuadrado, M. D. (2006). Bartolomé Pérez Casas y la Orquesta Filarmónica de Madrid (1915-1936). [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Cortizo, M. E. y Sobrino, R. (2002). Sociedades. En E. Casares (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 9 (pp. 1065-1066). Sociedad General de Autores y Editores.
- Espinós, V. (1942). El Maestro Arbós (Al hilo del recuerdo). Espasa Calpe.
- Fernández de Latorre, R. (1999). Historia de la Música Militar de España. Instituto de Historia y Cultura Militar del Ministerio de Defensa.
- Ferreiro, D. (2018). La identidad lírica de Conrado del Campo en los retablos de Víctor Espinós. Cuadernos de Música Iberoamericana, 31, 157-180.

- Franco, E. (1999). Fernández Arbós, Enrique. En E. Casares (Dir. y Coord.): *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, 1 (pp. 578-579). Sociedad General de Autores y Editores.
- García Laborda, J. M. y Ruiz Vicente, J. (Eds.) (2009). *Textos de crítica musical en el periódico El Sol (1918-1936)*. Doble J Editorial.
- Gómez, J. (11 de octubre de 1932). Los que se van. Pepe Lassalle. *El Liberal*, p. 8.
- Iglesias, A. (2001). Pérez Casas, Bartolomé. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, 8 (pp. 631-632). Sociedad de Autores y Editores.
- Jungheinrich, K. H. y García del Busto, J. L. (1991). *Los grandes directores de orquesta. La dirección de orquesta en España*. Alianza editorial.
- Mena, A. (2017). Pérez Casas, Bartolomé. En *Diccionario Biográfico Electrónico*. <http://dbe.rah.es/biografias/5379/bartolome-perez-casas>
- Martínez, R. (2000). Iruarrizaga Aguirre, Luis. En E. Casares (Dir. y Coord.), *Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana*, 6 (pp. 484-485). Sociedad General de Autores y Editores.
- Parralejo, F. (2019). *El músico como intelectual. Adolfo Salazar y la creación del discurso de la vanguardia musical española (1914-1936)*. Sociedad Española de Musicología.
- Prieto, L. (2001a). *Obra Crítica de Juan José Mantecón (Juan del Brezo): “La Voz”, 1920-1934*. Arambol.
- Prieto, L. (2001b). Juan José Mantecón: Apuntes de un crítico y compositor de la Generación del 27. *Madrid. Revista de Arte, Geografía e Historia*, 4, 427-447.
- Prieto, L. (2001c). Los músicos mayores del Ejército en el primer tercio del siglo XX. En torno a la campaña de prensa promovida por el crítico musical Juan José Mantecón. *Militaria: revista de cultura musical*, 15, 149-164.
- Prieto, L. (2004). *Catálogo de Obras de Juan José Mantecón (1895-1964)*. Fundación Juan March.
- Prieto, L. (2016a). *Archivo Juan José Mantecón: metodología de valorización de archivos personales de naturaleza musical [Tesis doctoral, Universidad Complutense]*.
- Prieto, L. (2016b). *Valorización de archivos personales musicales mediante el sistema de catalogación relacional multidireccional: el ejemplo del archivo Mantecón*. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 39, 241-282.

- Prieto, L. (2018). Mantecón Molins, Juan José. En Diccionario Biográfico Electrónico. <http://dbe.rah.es/biografias/56986/juan-jose-mantecon-molins>
- Rodríguez, A. (1999). Víctor Espinós Moltó (1873-1948) y la creación de la Biblioteca Musical. En Actas: ponencias españolas e hispanoamericanas de la Asociación Internacional de Bibliotecas musicales, Archivos y Centro de Documentación (pp. 15-24). AEDOM.
- Ruiz Tarazona, A. (2001). Orquestas. I España. En E. Casares, E. (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 8 (pp. 194-208). Sociedad General de Autores y Editores.
- Salazar, A. (5 de febrero de 1927). Film de la vida de Beethoven. El Sol, p. 8.
- Salazar, A. (26 de febrero de 1927). Beethoven: el artista y la época. El Sol, p. 8.
- Salazar, A. (5 de marzo de 1927). Beethoven: la fuerza; la obra. El Sol, p. 8.
- Salazar, A. (12 de marzo de 1927). Beethoven: sinfonía y drama. El Sol, p. 10.
- Salazar, A. (26 de marzo de 1927). Beethoven: la música de cámara. Hacia el futuro. El Sol, p. 4.
- Salazar, A. (11 de octubre de 1932). Ha muerto el maestro Lassalle. El Sol, p. 4.
- Salazar, A. (4 de noviembre de 1927). Un festival Beethoven en el Palacio de la música. Las oberturas. El pianista Vianna da Motta. El Sol, p. 10.
- Salazar, A. (12 de noviembre de 1927). La Misa solemne de Beethoven, por el Orfeón Pamplonés y la Orquesta Sinfónica. El Sol, p. 4.
- Salazar, A. (13 de noviembre de 1927). De la Misa en re a la Sinfonía con coros. Último concierto del Orfeón Pamplonés. El Sol, p. 5.
- Salas Ortiz, A. et al. (2003). Homenaje a Bartolomé Pérez Casas (1873-1956). Real Academia de Bellas Artes de Santa María de la Arrixaca.
- Sánchez, V. (1997). Juan José Mantecón, Crítico y compositor de la Generación del 27. Cuadernos de Música Iberoamericana, 4, 49-75.
- Sánchez, V. (2000). Mantecón Molins, Juan José. En E. Casares (Dir. y Coord.), Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana, 7 (pp. 106-110). Sociedad General de Autores y Editores.
- Sobrino, R. (2004-2005). Paisaje musical de Madrid en el primer tercio del siglo XX: las instituciones orquestales y la Banda Municipal de Madrid. *Recerca Musicologica*, 14-15, 155-175. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Subirá, J. (15 de diciembre de 1917). Hablando con Pérez Casas. *Arte Musical*, pp. 3-5.

- Subirá, J. (26 de marzo de 1927). En un centenario solemne. Luis van Beethoven. La Esfera, XIV, nº 690.
- Szenkar, E. (2014). Mein Weg als Musiker: Erinnerungen eines Dirigenten. Frank & Timme.
- Temes, J. L. (Ed.) (2005). Memorias de Arbós (1863-1904). Editorial Alpuerto.
- Tolosa Magriñá, E. y Tortella, J. (2015). 1927: Centenario Beethoven. Legado Isidre Magriñá. Editorial Arpegio.
- Valor, E. (1988). Diccionario alcoyano de música y músicos. Llorens Libros.
- Vázquez, R. J. (1993). Presenting the Spanish Orchestral idiom. Revista de Musicología, 16-3, 1221-1224. Sociedad Española de Musicología.
- Vilaseca, A. M. (26.03.1927). In memoriam. Cuando éramos tan beethovenianos. ABC, p. 2.

## PROYECTOS DE CATALOGACIÓN DE ICONOGRAFÍA MUSICAL: LA BASE DE DATOS DE AEDOM

---

GORKA RUBIALES ZABARTE  
*Universidad Complutense de Madrid*  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente ponencia es ofrecer una revisión de los parámetros tomados en consideración en el desarrollo de la base de datos de Iconografía Musical de AEDOM, los criterios científicos adoptados en el diseño de la ficha de catalogación y la materialización de la iniciativa en una plataforma digital que será próximamente puesta a disposición del público general.

### 2. OBJETIVOS

En el presente *paper* nos proponemos analizar el proceso de creación de la ficha de catalogación de la base de datos de Iconografía Musical del AEDOM y los criterios tomados en consideración para el diseño de la estructura de campos.

### 3. METODOLOGÍA

Repasaremos el proceso de creación de la ficha de catalogación prestando atención al contexto internacional en el que la misma ha sido desarrollada y las variables tomadas en consideración para la inclusión de los diferentes campos.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1. LOS ESTUDIOS DE ICONOGRAFÍA MUSICAL EN ESPAÑA

La iconografía musical es una disciplina relativamente joven en el campo de los estudios musicológicos en España. Su incorporación al plan de estudio de las universidades españolas está permitiendo el surgimiento de un nuevo tipo de trabajos en los que los datos facilitados por las artes visuales se combinan con otras fuentes para el estudio de los repertorios del pasado. El interés de las nuevas generaciones por la iconografía musical queda, por otra parte, atestiguada por la cantidad de trabajos de grado y master centrados en el tema, así como el surgimiento de otros trabajos que la utilizan como herramienta de análisis. Los estudios de iconografía musical en España, tanto en su aspecto científico y de difusión como en la creación de repertorios locales nos permiten esbozar, de manera general, tres etapas en su desarrollo: En la primera, que da comienzo en el siglo XIX y se entronca en los trabajos de autores pioneros de comienzos de la musicología española, como Barbieri o Pedrell, el estudio de las representaciones musicales se encuadraba en el contexto de discursos eruditos sobre el arte, la música o la literatura.

La irrupción de la llamada *Early music* a partir de la década de 1970 fomentó el interés de recuperación de repertorios y autores olvidados interpretados con instrumentos originales. Este interés por la música antigua contribuyó a orientar los estudios de iconografía musical, en especial hacia la organología y la música medieval. Este fenómeno que ocurrió en toda Europa, tuvo una notable importancia en España ampliando el ámbito de estudio a repertorios hasta entonces poco trabajados.

Por último, a partir de los años, 2000, la iconografía musical se desenvolverá en el marco de redes nacionales e internacionales, especialmente a través del establecimiento de acuerdos de colaboración entre instituciones y centros de estudio distribuidos por toda Europa y, en tiempos más recientes, por el resto del globo. Un buen ejemplo de este tipo de iniciativas es el proyecto europeo *Images of Music*, desarrollado entre

2002 y 2003 bajo la dirección de Tilmann Sebass<sup>49</sup>, al que nos referiremos más adelante. El objetivo del proyecto era la creación de una base de datos internacional de iconografía musical mediante la colaboración de diferentes instituciones de ocho países.

#### 4.2. ÁMBITOS DE ESTUDIO DE LA ICONOGRAFÍA MUSICAL

El desarrollo de la iconografía musical a partir de la década de 1970 llevó asociados dos tipos de acercamientos a la disciplina que, a grandes rasgos se siguen manteniendo en relación con los estudios de iconografía musical. Por una parte los estudios científicos y su difusión y por otra, la creación de repertorios y su catalogación.

Desde su creación en 2005, el Grupo Complutense de Iconografía Musical ha trabajado activamente en ambos ámbitos, desarrollando herramientas para la catalogación y descripción de contenidos iconográfico-musicales<sup>50</sup>, organizando cursos anuales de Iconografía Musical<sup>51</sup> y desarrollando tareas extensivas de catalogación de fondos como las realizadas en el Museo Nacional del Prado<sup>52</sup>. Esta separación de las actividades de investigación y catalogación tienen asimismo su refrendo en el contexto internacional. Mientras el RIDIM (*Repertoire International de*

---

<sup>49</sup> El proyecto ERC Images of Music-A Cultural Heritage, dirigido por Tilman Seebass, se desarrolló entre 2002 y 2003. El proyecto contaba con la participación de instituciones públicas y privadas de cinco países de la EU con el objetivo de crear una base de datos de iconografía musical en la que recopilar las catalogaciones realizadas por todas las instituciones participantes. Durante el proyecto se organizaron tres exposiciones virtuales.

<sup>50</sup> En 2012 el Proyecto Iconografía Musical de la UCM en colaboración con el CESEM/NIM de la *Universidade Nova* publicó un DVD editado por C. Bordas e I. Rodríguez con recursos para la catalogación y el estudio de fuentes de Iconografía Musical en España y Portugal. Véase Bordas y Rodríguez (2012).

<sup>51</sup> El Grupo Complutense de Iconografía Musical ha organizado cursos anuales de Iconografía Musical desde 2005. Se puede consultar la actividad del grupo y el programa de estos cursos en <https://www.imagenesmusica.es>.

<sup>52</sup> La descripción de la iconografía musical contenida en las colecciones fue añadida por el museo a la documentación de cada una de las obras. Además, con motivo del día Internacional de la Música, el 21 de junio de 2012, el Museo del Prado y el Proyecto de Iconografía Musical UCM presentaron El sonido de la Pintura en el Museo del Prado, que incluía la grabación de algunos de los fragmentos de música notada localizadas en las obras del museo. (<https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/el-sonido-de-la-pintura-en-el-museo-del-prado/eb949e8a-bcc6-4c21-8a2e-b6d5cbbb9acc>).

*Iconographie Musical*)<sup>53</sup> se ocupa de la catalogación de materiales y el desarrollo de herramientas para la catalogación y descripción de los contenidos, el *Study Group for Music Iconography*<sup>54</sup>, creado en 2007 en el seno de la Sociedad Internacional de Musicología, se marcó como objetivos el fomento de la investigación en iconografía musical y la difusión de los resultados.

#### 4.3. EL DESARROLLO DEL GRUPO DE TRABAJO DE ICONOGRAFÍA MUSICAL DE AEDOM

El proyecto de la Unión Europea *Images of Music-A Cultural Heritage*, dirigido por Tilman Seebass, al que nos referíamos anteriormente, propuso hace algunos años iniciativas para poner en marcha proyectos locales en el ámbito de la iconografía musical que en una fase posterior habrían de confluir mediante herramientas informáticas. A raíz de ello se crearon varios grupos nacionales que, una vez concluido el proyecto en 2003, continuaron trabajando en esta línea, como el de la Universidad Complutense de Madrid. La confluencia de intereses entre este grupo de investigación vinculado a la universidad y la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM), culminó con la creación en 2005 del grupo de trabajo de Iconografía Musical, del que forman parte profesionales de distintos ámbitos y cuyo principal objetivo es el estudio, catalogación y difusión del patrimonio iconográfico musical de la Península Ibérica. AEDOM es una organización sin ánimo de lucro,

---

<sup>53</sup> El *Répertoire International d'Iconographie Musicale* es una de las cuatro "R"-s creadas en colaboración por la Sociedad Internacional de Musicología (IMS) y la Asociación Internacional de Bibliotecas, Archivos y Centros de Documentación Musicales (IAML) para la creación de un corpus monumental de música y literatura e iconografía relacionadas permanece en gran parte inexplorado (las otras tres son RISM, RILM y RIPM). La función principal de las "R" es crear las herramientas de investigación bibliográfica necesarias que identifiquen y faciliten el acceso a este extenso corpus de fuentes primarias. El sitio web de RIdIM declara que "La Asociación promueve, apoya y lleva a cabo en todo el mundo proyectos de catalogación e investigación, talleres y conferencias sobre la cultura visual relacionada con la música, la danza y las artes escénicas." (<https://ridim.org/>)

<sup>54</sup> El IMS Study-Group for Musical Iconography, coordinado por Björn R. Tammen, with Gabriela Currie y Nicoletta Guidobaldi presenta como uno de sus principales objetivos "promover el intercambio académico sobre iconografía musical dentro de los estudios musicológicos, históricos del arte, históricos, culturales y antropológicos." (<https://www.musicology.org/networks/sg/musical-iconography>)

fundada en 1993, que aglutina a profesionales de bibliotecas, archivos y todo tipo de interesados en el campo de la documentación<sup>55</sup>. Es la rama española de IAML (Asociación Internacional de Bibliotecas, Archivos y Centros de Documentación Musicales)<sup>56</sup>. El Grupo de trabajo de Iconografía Musical se creó como una de las comisiones de trabajo que operan en el seno de la asociación. El carácter interdisciplinar del grupo En el momento de su creación, el grupo de trabajo estableció una serie de prioridades y objetivos que han definido su trayectoria durante los últimos años:

1. Estudiar y difundir el patrimonio iconográfico de las diferentes comunidades autónomas españolas, y por extensión también en Portugal, desarrollando un repertorio de fuentes con iconografía musical conservadas en este ámbito.
2. Impulsar el uso de la Iconografía Musical dentro del ámbito académico, especialmente en los estudios de musicología e historia del arte.
3. Desarrollar herramientas de catalogación de iconografía musical en entorno web a libre disposición de los investigadores
4. Finalmente, reunir en una única base de datos las catalogaciones realizadas por los principales centros y especialistas que trabajan sobre iconografía musical en España y Portugal, adaptándolas a los estándares internacionales que está elaborando RIidIM (*Répertoire International d'Iconographie Musicale*), para facilitar el intercambio y la confluencia de la información.

Una de las necesidades recurrentes que ha aflorado en los diversos encuentros del grupo de Iconografía Musical ha sido creación una base de datos común en la que reunir las catalogaciones realizadas por los especialistas de los diversos centros implicados. La creación de esta base de datos supondría la elaboración progresiva de un repertorio de fuentes con contenido Iconográfico relativo a la música en la Península Ibérica.

---

<sup>55</sup> La página web de la asociación ofrece una visión general de los grupos de trabajo creados durante los últimos años y su actividad. Véase <https://www.aedom.org/>

<sup>56</sup> <https://www.iaml.info/>

#### 4.4. PROYECTOS DE CREACIÓN DE BASES DE DATOS DE ICONOGRAFÍA MUSICAL

Durante las últimas décadas, el avance de las herramientas informáticas y el desarrollo de nuevos recursos metodológicos ha fomentado el surgimiento de proyectos relacionados con la investigación y la catalogación de fondos iconográfico-musicales. El diálogo y las iniciativas de colaboración entre los diversos centros e investigadores sigue siendo fluida. Son numerosos los congresos, jornadas y cursos organizados durante los últimos años, en los que, además del resultado de la investigación, se han creado foros destinados a promover la creación de sistemas de catalogación y fomentar la interoperabilidad entre las iniciativas propuestas por los diferentes centros. Muchos de los grupos nacionales o regionales han desarrollado su propia herramienta de catalogación y parece que, por el momento, la creación de una red internacional de referencia que permita la interoperabilidad entre los diferentes catálogos está lejos de materializarse.

#### 4.5. DESARROLLO DE BASES DE DATOS A NIVEL INTERNACIONAL

Los proyectos surgidos durante los últimos años son de naturaleza diversa estando algunos vinculados a la catalogación de colecciones específicas conservadas en determinadas instituciones como bibliotecas o museos, mientras que otros están relacionados con la catalogación sistemática de fuentes en un ámbito nacional o internacional, centrándose en temáticas específicas o dando cabida a todo tipo de materiales<sup>57</sup>.

Tras el gran número de iniciativas impulsadas durante las dos últimas décadas, se ha llegado a un punto de inflexión en el que, analizando los resultados de dichos proyectos, se ha valorado sus aportaciones para la creación de un sistema amplio y flexible, capaz de englobar materiales de procedencia diversa. El objetivo común de todos estos proyectos ha

---

<sup>57</sup> Un ejemplo de la primera categoría podría ser el proyecto desarrollado por el Grupo Complutense de Iconografía Musical en la catalogación de fondos del Museo Nacional del Prado. En el segundo bloque se podría englobar, entre otras, la citada base de datos internacional de RIdIM, mientras que un buen ejemplo de base de datos centrada en una tipología específica de fondos puede ser el proyecto *Musicastallis*, base de datos desarrollada por Frédéric Billet para la catalogación de la iconografía presente en las misericordias medievales. Los resultados del proyecto se pueden consultar en <https://musicastallis.huma-num.fr/>

sido la creación de un corpus de contenido iconográfico-musical mediante el desarrollo de recursos flexibles de catalogación que puedan adaptarse a las diferentes realidades y permitan la consulta de los fondos por parte de un colectivo de ámbito nacional o internacional, permitiendo la posterior migración del material catalogado a redes internacionales más amplias. A de hoy, aún no se han alcanzado el desarrollo de una herramienta que colme todas expectativas internacionales, sin embargo, dos proyectos están trabajando en esta dirección: la nueva base de datos desarrollada por el RIDIM y la base de datos de la Asociación Española de Documentación Musical (AEDOM) de la que trataremos en las próximas líneas. Ambas, partiendo de un atento análisis de los proyectos de catalogación precedentes aspiran a la consecución de los objetivos anteriormente expuestos y suponen, a distintos niveles, las principales iniciativas en la instauración de un repertorio internacional de iconografía musical.

#### 4.6. EL PROCESO DE CREACIÓN DE LA BASE DE DATOS DE AEDOM

##### 4.6.1. Cuestiones previas

Como estadio previo al desarrollo de la base de datos, el equipo de trabajo debió plantearse una serie de cuestiones previas:

Elección de la plataforma en la que estará preservada la información

La primera disyuntiva tiene que ver con la propia naturaleza de la base de datos y los campos contenidos en la ficha de catalogación. Es decir, habrá que decidir entre el desarrollo de una base de datos “ex novo” o en la incorporación de los campos de iconografía musical en los repositorios de patrimonio existentes. En el primer caso, se elige un sistema en el que desde el principio se genera una herramienta específica para catalogar el objeto al completo, incluyendo la información de iconografía musical. En la segunda opción, se incorporan únicamente los campos específicos relativos al contenido iconográfico-musical, a las bases generales de patrimonio de cada país o región, ya existentes, donde los campos ya están definidos y el objeto de estudio ya ha sido inventariado. Ambas opciones son viables y ofrecen numerosas posibilidades gracias

a las nuevas formas de interoperabilidad. De este modo, las bases más locales o específicas pueden participar de proyectos de carácter general cumpliendo unos criterios mínimos, sin tener que renunciar a su independencia.

Un aspecto importante a tener en cuenta desde el punto de vista de la difusión de la iconografía musical, es que la paulatina pero constante incorporación de esta información a las bases generales de patrimonio, está considerada ya como parte imprescindible de la documentación.

### Ámbito de acción del proyecto

El segundo elemento importante a considerar es el ámbito de acción del proyecto de catalogación; es decir si es de ámbito nacional, internacional, local o si la investigación está destinada a una tipología de fondo concreta.

Así, la nueva base de datos del RIidIM (Repertorio Internacional de Iconografía Musical), es la única que parte de un planteamiento internacional: Propone incorporar el material iconográfico resultante de las investigaciones y catalogaciones llevadas a cabo por entidades más pequeñas de ámbito nacional o regional, manteniendo un enlace a la base de datos originaria de cada institución. De esta manera, se convertiría en un auténtico repositorio internacional de patrimonio iconográfico musical. Un ejemplo análogo que desarrolla ampliamente esta capacidad denominada interoperabilidad, es la *Biblioteca digital Europea*, que reúne archivos de los 27 países de la Unión europea y cuya función principal es facilitar el acceso y la difusión del patrimonio cultural y científico europeo. La interoperabilidad permite que estas superestructuras se sirvan de la información de proyectos nacionales que no perderán sus particularidades, su identidad o autonomía, poniendo a disposición de un gran número de usuarios el intercambio y la confluencia de la información.

Otra opción es la que fue concebida en 2002-2003 para el ámbito europeo, por el proyecto *Images of Music* dirigido por Tilman Seebass, que tuvo un año de duración<sup>58</sup>. Este proyecto creó un software específico

---

<sup>58</sup> Cfr. nota 1.

llamado *MusIco*, para la catalogación “ex novo” de fondos de las colecciones europeas.

Un tercer ejemplo referido al ámbito local o nacional, es la base de datos EUTERPE, diseñada en el año 2000 por el *Centre d'Iconographie Musicale* del Instituto de Investigación del patrimonio musical de Francia (Institut de Recherche sur le Patrimoine Musical en France (IRPMF), que está dirigido por Florence Gétrau<sup>59</sup>.

También existen otras alternativas como son las de bases de datos relacionadas con la catalogación de un tipo de fondos específico. Este es el caso de la diseñada por el Grupo UCM de Iconografía Musical que se adapta al corpus iconográfico del Museo del Prado de Madrid.

#### Definir los potenciales usuarios

Una cuestión fundamental es la necesidad de definir a los potenciales usuarios y el modo de acceso que utilizarán. En este sentido, la mayoría de los proyectos han decidido optar por un acceso telemático a través de una plataforma web que permite acceder fácilmente a las catalogaciones, así como posibilitar a los propios investigadores incorporar y actualizar los materiales.

#### Identificar las necesidades técnicas del proyecto

La idiosincrasia de una base de datos de iconografía musical define la necesidad de incorporar imágenes de calidad, peso y formato adecuado, lo que requerirá analizar el tráfico y el sistema de almacenamiento de ese material gráfico, determinando su jerarquización dentro de la ficha de catalogación. Los sistemas de catalogación de patrimonio cuentan con una imagen general representativa que sirve de identificación de la pieza, o en su caso, del conjunto artístico. Las fuentes de iconografía musical necesitan por lo general un análisis pormenorizado del objeto material y su contenido específico, con la consiguiente multiplicación del número de imágenes. Esta circunstancia genera un mayor peso de la base de datos en su conjunto y un mayor tráfico en la red, haciendo

---

<sup>59</sup> Cfr. nota 12.

imprescindible contar con un soporte informático de mayor capacidad, lo que puede incrementar de manera importante los gastos del proyecto. Las diferentes iniciativas han adoptado diversas soluciones: desde la inclusión en la propia base de datos de las imágenes de detalle a la misma calidad que la imagen general del objeto, como es el caso de los proyectos *Images of Music*, el del Grupo de la UCM o el del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico; o bien eliminar las imágenes de la ficha de catalogación e incorporar un link que las enlaza a la institución que las alberga, tal y como ha decidido hacer el RIDIM en su nueva base de datos, evitando así su peso y el tráfico resultante.

#### 4.7. EL DISEÑO DE LA FICHA DE CATALOGACIÓN

La primera fase del proyecto se completó a lo largo de 2011 y 2012. Durante dicho periodo, el grupo de trabajo de Iconografía Musical de AEDOM ha llevado a cabo un estudio comparativo pormenorizado de las principales bases de datos con contenido iconográfico relativo a la música elaboradas durante los últimos años y ha desarrollado un modelo propio de ficha de catalogación. El objetivo de esta comparación es establecer una ficha que contenga los campos mínimos exigidos en la mayor parte de los sistemas con el fin de permitir la interoperabilidad con otras bases de datos.

Las bases tomadas en consideración para la realización de la comparación son las siguientes:

- La base de datos desarrollada por el Grupo Complutense de Iconografía Musical para la catalogación de las colecciones del Museo del Prado<sup>60</sup>.
- La base Euterpe gestionada por el *Centre d'Iconographie Musicale* del Instituto de Investigación del patrimonio musical de Francia (IRPMF)<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Para la catalogación de los fondos del Museo del Prado el Grupo Complutense diseñó una base de datos específica en *File Maker*.

<sup>61</sup> Base de datos diseñada para catalogar iconografía musical en el arte occidental a posterior al siglo XVI. Constituye uno de los principales proyectos de catalogación desarrollado por el

- La base de datos de iconografía musical de RIdIM<sup>62</sup>.
- Las catalogaciones realizadas por la delegación RIdIM-Alemania – *Bayerische Staatsbibliothek* (Munich)<sup>63</sup>.
- La base de datos MusIco – Desarrollada en el seno del proyecto *Images of Music*<sup>64</sup>.
- La desarrollada por el Archivo de Iconografía musical y fuentes literarias de la Universidad Aristóteles de Tesalónica, denominada MitoS<sup>65</sup>.

Para el desarrollo de la ficha de catalogación se han comparado los campos existentes en las diferentes bases de datos en búsqueda de coincidencias. La estructura de campos resultante, que podríamos definir como un “esquema de mínimos” constituirá, por lo tanto, los campos mínimos exigidos en los diferentes sistemas para dar una ficha por completada. Al basar el diseño de la ficha de catalogación en los campos existentes en otras bases de datos, el proyecto aumenta la interoperabilidad con el resto de proyectos. Posteriormente, dicho esquema se ha ampliado con algunos campos adicionales utilizados durante los proyectos precedentes del ámbito ibérico, adaptando así la nueva ficha de catalogación a las necesidades del ámbito de estudio. Este estudio

---

*Institut de recherche en musicologie* (IReMus) junto con *Musiconis*, proyecto de catalogación de Iconografía musical de los siglos VIII a XV.

<sup>62</sup> La base de datos de RIdIM ha experimentado diversas modificaciones. Una visión general del proyecto se encuentra en la página web de la asociación: <https://ridim.org/ridim-database/>

<sup>63</sup> El centro de trabajo alemán del RIdIM se estableció en la Bayerische Staatsbibliothek en 1979. El trabajo está financiado por los gobiernos federal y estatal a través de la Unión de Academias Alemanas de Ciencias y Humanidades, con sede en Mainz. Los fondos catalogados por RIdIM-Deutschland se pueden consultar en: <https://ridim.musiconn.de/willkommen-bei-ridim>.

<sup>64</sup> Base de datos diseñada por Paul Bayer en el contexto del proyecto ERC *Images of Music-A Cultural Heritage*, desarrollado entre 2002 y 2003. Véase nota 1.

<sup>65</sup> Base de datos desarrollada por Alexandra Goulaki-Voutyra y Antonia Roumpi, de la Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia) en el seno del Archivo de Iconografía Musical y Fuentes Literarias, fundada en 1996. Desde 2016 se ha establecido como un laboratorio de investigación en el Departamento de Estudios Musicales AUTH y renombrado como "Laboratorio de Investigación de Iconografía Musical-AUTH". La web de la universidad contiene información sobre este proyecto: <http://ikee.lib.auth.gr/record/313597?ln=en>

comparativo, así como la elaboración de la ficha de catalogación han sido llevados a cabo por el autor de este *paper*.

#### 4.6.2. Estructura resultante de la comparación

La referida comparación de los diversos sistemas de catalogación, permitió constatar la existencia de nueve campos mínimos coincidentes en todos ellos:

1. Nombre de la agencia catalogadora, del catalogador y clave de identificación
2. Título y descripción de la obra
3. Medio y técnica
4. Localización del obra y número de inventario
5. Nombre del/de los artista(-s)
6. Lugar de creación de la obra
7. Fecha de creación
8. Temas representados, con referencia al catálogo Iconclass
9. Instrumentos musicales, con referencia a la clasificación Hornbostel-Sachs

Durante el estudio comparativo de las diferentes bases de datos antes mencionadas, pudimos constatar que los elementos coincidentes en sus estructuras de campos se limitaban a nueve campos básicos, que es lo que podríamos considerar el núcleo mínimo necesario para la catalogación de un fondo de iconografía musical. Estos resultados hacen coincidir nuestro proyecto con las conclusiones a las que llegó el grupo del *Study Group for Music Iconography* formado a iniciativa de Tilmann Sebbass tras los encuentros celebrados en Lermoos (junio de 1992), Innsbruck (octubre de 1993) y Tours (mayo de 1994)<sup>66</sup>; así como con los planteamientos desarrollados por instituciones del ámbito español a partir del decisivo congreso celebrado en Sedano (Burgos) en 1996<sup>67</sup>, cuyas actas fueron publicadas en la revista *Imago Musicae*<sup>68</sup>.

---

<sup>66</sup> Véase Gétreau (1995, pp. 192-193).

<sup>67</sup> Véase Bordas (1996, pp. 411-414).

<sup>68</sup> Seebas, T. (1998). *Imago Musicae*. *Internacional Yearbook of Musical Iconography*, Vol. 13, 1996, (editado en 1998).

La estructura de nueve campos obtenida por el grupo de trabajo de AEDOM coincide por tanto con los nueve campos imprescindibles para la catalogación de fondos definidos en estos encuentros y que asimismo están en línea con las conclusiones descritas por Florence Getreau en su artículo de 2007 relativo a la catalogación de Iconografía Musical en Francia<sup>69</sup>.

#### 4.6.3. Esquema de la ficha de catalogación resultante

Como ya hemos dicho, el equipo de trabajo amplió la estructura básica de nueve campos con el fin de adaptar el sistema a las catalogaciones realizadas por proyectos precedentes. El resultado es una ficha de catalogación basada en 12 campos básicos. Los referidos bloques o áreas de contenido son las siguientes:

1. **Control:** Información relativa al catalogador, centro al que pertenece, fecha de creación de la ficha y un histórico de las modificaciones que se han realizado en la ficha.
2. **Identificación:** Información relativa al contexto de producción del material a catalogar, su autor, cronología, título, lugar de edición, etc...
3. **Estructura:** Al catalogar estructuras complejas formadas por varias partes, como sería el caso de un programa iconográfico o las ilustraciones de un incunable, podremos representar de forma esquemática la interdependencia de las partes que forman el conjunto.
4. **Localización:** Se refiere a la información relativa a la institución o lugar de conservación del material a catalogar, número de inventario, ubicaciones anteriores, etc...
5. **Fotografía:** En este campo se insertarán una o varias imágenes del objeto a catalogar, información relativa al tipo de imagen, a su autor y al propietario del ©copyright
6. **Descripción física:** Descripción física del objeto contenido en la representación iconográfica, junto a materiales, técnicas, medidas, etc...

---

<sup>69</sup> Gétreau (2007, pp. 72-78).

7. **Descripción de escena:** Descripción pormenorizada de la escena musical.
8. **Grupos:** En las escenas complejas y cuando exista más de un grupo de participantes, resultará necesario diferenciarlos entre sí, especificando las características generales de cada grupo, su número y su función.
9. **Participantes:** Descripción pormenorizada de los individuos que participan en la escena musical (cualquiera que sea su naturaleza) y de la acción que desempeñan, su actitud, atributos, etc...
10. **Instrumentos o accesorios musicales:** Información relativa a los instrumentos musicales, accesorios u otros objetos relacionados con la práctica musical, los intérpretes a los que están asociados y su clasificación Sachs & Hornbostel.
11. **Música notada:** Información de los ejemplos de música notada que aparezcan en las escenas, sea cual fuere su naturaleza. Se incluirá la transcripción del incipit de los ejemplos musicales que sean legibles, citando al autor de la transcripción cuando ésta haya sido tomada de otra fuente.
12. **Bibliografía:** Bibliografía relacionada con el análisis iconográfico-musical de la imagen catalogada.

## 5. MATERIALIZACIÓN DEL PROYECTO

### 5.1. INCLUSIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE CATALOGACIÓN DESARROLLADAS POR EL GRUPO COMPLUTENSE DE ICONOGRAFÍA MUSICAL

Uno de los principales problemas a los que debe hacer frente la ficha de catalogación es la necesidad de dar cabida a objetos de naturaleza, arco cronológico y procedencia muy diversa. Es por ello que la base ha desarrollado una ficha “flexible”, adaptada a las necesidades de los fondos, que permite tanto la elaboración de catalogaciones sencillas que únicamente incorporan los campos imprescindibles, así como catalogaciones más extensas para las que se pueden agregar campos opcionales.

En el desarrollo de la ficha, se ha concedido especial importancia a la normalización y a la unificación de criterios, buscando la mayor homogeneidad posible. Así, se incluye el uso de tesauros específicos que han

sido desarrollados, adaptados y traducidos al castellano y portugués por los grupos de trabajo de la Universidad Complutense y de la *Universidade Nova de Lisboa*. De entre ellos, es especialmente significativo el tesoro ICONCLASS: un sistema desarrollado en los Países Bajos para clasificar todo tipo de escenas representadas en el arte occidental a través de códigos alfanuméricos, y que permiten su identificación sin necesidad de hacer descripciones escritas y abiertas<sup>70</sup>. Otro de ellos es el tesoro HORNBOSTEL-SACHS, elaborado para la clasificación de instrumentos musicales según la manera en la que se produce el sonido<sup>71</sup>. En este sentido, el Grupo Complutense de Iconografía Musical ha desarrollado un extenso Tesoro de Instrumentos musicales que también está disponible en la página web del grupo. El proyecto incluye, además, tesoros desarrollados durante las anteriores iniciativas y tiene el propósito de desarrollar otros listados nuevos para su utilización en campos específicos de la ficha de catalogación. El sistema ha incorporado así mismo, un listado de bibliografía musical en español o que trata sobre temas ibéricos que también ha sido desarrollado por el Grupo Complutense durante los últimos años<sup>72</sup>.

## 5.2. CREACIÓN DE UNA PLATAFORMA INFORMÁTICA PARA LA CATALOGACIÓN

En la segunda fase del proyecto se ha procedido a la creación de la plataforma informática que soportará la base de datos. Una de las condiciones que se ha impuesto a dicha plataforma es la de recoger los campos especificados en el modelo de ficha de catalogación y permitir su adaptación a un entorno web al que tendrán acceso todos los miembros de AEDOM y el público general, pudiendo consultar o aportar materiales de forma gratuita. Para ello, además de la base de datos, deberá desarrollarse un formulario web que permita aportar, consultar y modificar los

---

<sup>70</sup> Bordas y Rodríguez (2012, pp. 252-401)

<sup>71</sup> Bordas y Rodríguez (2012, pp. 197-251)

<sup>72</sup> Bordas y Rodríguez (2012, pp. 402-611); Un primer vaciado de bibliografía sobre iconografía musical en la Península Ibérica se encuentra en Bordas (1994)

contenidos de la base de datos, siguiendo un modelo, el de ATRIL<sup>73</sup>, cuya funcionalidad ya ha sido comprobada.

### 5.3. CATALOGACIÓN DE MATERIALES

Durante la primera fase del proyecto la base de datos ha estado alojada en un servidor privado al que únicamente han tenido acceso los miembros del equipo de desarrollo de la aplicación. Una vez creada la base de datos y el interfaz para la inserción de datos, se ha procedido a la catalogación de materiales iconográficos de naturaleza diversa para poner a prueba la estructura de campos de la ficha de catalogación y la propia operatividad de la aplicación informática.

Durante esta fase del proyecto, no se ha considerado relevante la catalogación de corpus significativos de obras, sino más bien, la utilización de materiales disponibles directamente para el catalogador. En la siguiente fase del proyecto se procederá a la catalogación sistemática de corpus de materiales intentando ampliar significativamente la naturaleza de los mismos y su procedencia espacial y temporal.

### 5.4. PUESTA EN LÍNEA DE LA BASE DE DATOS

Una vez solventados los problemas surgidos durante la fase de prueba anterior, se ha procedido a alojar la aplicación en un servidor online para permitir que los miembros de AEDOM y el público general tengan acceso a la misma.

## 6. CONCLUSIONES

Uno de los principales objetivos del presente proyecto, ha sido la creación de una base de iconografía musical en español y en portugués que a través de su futura integración en las bases de datos internacionales, ponga a disposición de un mayor número de usuarios las catalogaciones del patrimonio ibérico, las herramientas y los listados traducidos. Su aportación

---

<sup>73</sup> ATRIL, es una base de datos creada por la comisión de archivos de orquesta de AEDOM que recoge información sobre obras de música sinfónica y música lírica creadas en España. Véase <https://atril2.aedom.org/>

en la preservación del patrimonio y su disponibilidad para acceder a herramientas científicas de futuros investigadores, convierten la base de datos de AEDOM, en un importante paso adelante en la creación de un futuro grupo de iconografía musical en el ámbito ibérico e iberoamericano.

Esta experiencia adquirida en las últimas dos décadas no nos puede hacer olvidar todos los retos que tenemos por delante: uno de ellos es la generación de lenguajes comunes, al menos dentro de la Unión Europea, que afectaría tanto a los tesauros como a las herramientas informáticas. Algo similar puede decirse del futuro de las bases específicas, que deben buscar su espacio, siempre necesario, dentro de los grandes proyectos de catalogación general. Otro de nuestros desafíos permanentes es el desarrollo de infraestructuras que permitan la difusión y la constante puesta en común del proceso de las investigaciones, de hallazgos y de nuevas metodologías y herramientas destinadas a la catalogación y a la difusión de estas fuentes de iconografía musical. Una buena interpretación de los logros alcanzados, como se ha intentado poner de relieve a lo largo de estas líneas, resultará imprescindible para abordar el planteamiento de futuros proyectos.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Bordas, Cristina e Isabel Rodríguez López (eds.). (2012). *IMAGENesMUSICA: Recursos para la catalogación y estudio de fuentes de Iconografía Musical en España y Portugal*. Madrid: AEDOM.
- Bordas, Cristina. (1996). VIII Encuentro del Study Group for Musical Iconography: Sedano (Burgos), 15-19 de mayo de 1996. *Revista de Musicología*, vol. 19, nº 1-2, Enero-Diciembre 1996. pp. 411-414.
- Bordas, Cristina. (1994). Bibliografía sobre iconografía musical española. *AE- DOM: Boletín de la Asociación Española de Documentación Musical*, vol. 1, nº. 1, 1994, pp. 9-56.
- Gétreau, Florence. (2007). La catalogación de la iconografía musical en Francia (1936-2006): una perspectiva interdisciplinar. *Boletín DM*, 11, pp. 72-78.
- Gétreau, Florence. (1995). Journées d'étude pour la documentation en iconographie musicale (Catalogage-Informatisation) Leermoes, juin 1993; Innsbruck, octubre 1993; Tours, mai 1994. *Musique-Images-Instruments* nº 1, 1995, pp. 192-193.
- T. Seebas, Tilmann (ed.). (1996). *Imago Musicae*. *Internacional Yearbook of Musical Iconography*, vol. 13, 1996, (editado en 1998).

# MÚSICA, MECENAZGO Y PODER: LAS PINTURAS DEL PATIO INTERNO DEL CASTILLO AMBRAS EN INNSBRUCK

---

GORKA RUBIALES ZABARTE

*Universidad Complutense de Madrid*

*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos proponemos abordar el análisis de un gran ciclo iconográfico del siglo XVI. Se trata de los frescos que decoran el patio interior del castillo Ambras en Innsbruck (Austria). Realizadas en el contexto de remodelación del castillo, entre 1564 y 1567, están compuestas por más de 900 m<sup>2</sup> pintados en grisalla que incluyen temas caballerescos, escenas regias, representaciones de virtudes y otros personajes alegóricos.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de esta ponencia es ofrecer un marco de referencia para el análisis del papel de la música en el programa iconográfico del patio, prestando especial atención a los modelos u obras de referencia que el comitente y los autores de las pinturas pudieron tomar en consideración e intentando relacionarlos con el contexto general del programa iconográfico.

## 3. METODOLOGÍA

Para el estudio de la iconografía mostrada en el programa decorativo del patio procederemos a la identificación de las escenas, episodios y personajes que la componen poniéndolas en relación con obras del entorno directo del archiduque Fernando II y el contexto histórico y artístico en

el que se desarrolló la realización de los frescos. Para la realización de dicho proceso de comparación, recurriremos a obras de carácter alegórico y claro mensaje dinástico comisionadas por el archiduque en las que el contenido gráfico desempeñaba un papel relevante, como el *Imagines Gentis Austriacae* o el *Armamentum Heroicum*. Prestaremos asimismo atención a la producción de grabados de artistas germanos y flamencos del mismo periodo en busca de ilustraciones que pudieron servir de modelo para la producción del patio.

#### 4. CONTEXTO: AMBRAS Y FERNANDO II DE TIROL

##### 4.1. SOBRE LA REFORMA DEL CASTILLO Y LA CREACIÓN DEL PATIO

El testamento del emperador Fernando I de Habsburgo (1503-1564) disponía la distribución de sus dominios en partes iguales entre sus hijos, con lo que Fernando (1529-1595), el segundogénito, fue nombrado en 1564 gobernador del Tirol y los territorios aledaños, la denominada *Vorlande*. En el momento de su nombramiento, el archiduque se encontraba en Praga, donde ostentó desde 1547 el papel de gobernador de Bohemia en representación de su padre<sup>74</sup>.

Fernando no parecía interesado en la fulgurante carrera militar que el nuevo emperador, su hermano, había proyectado para él. A pesar de haber participado en notables campañas, como la colaboración con su tío, el emperador Carlos V, en la guerra contra Francia en 1544 o haber dirigido personalmente la campaña contra los turcos en Hungría, el archiduque relegó la vida militar a un segundo plano contrayendo nupcias en secreto con la joven patricia Philippine Welser en 1557. El emperador aprobó el enlace bajo la condición de que fuese mantenido en secreto.

Tras su nombramiento como gobernador de Tirol, Fernando decidió instalar a su familia morganática en el castillo Ambras, una antigua fortificación medieval en las inmediaciones de Innsbruck, que había estado en posesión de su abuelo Maximiliano I (1459-1519)<sup>75</sup>. La vieja

---

<sup>74</sup> Scheicher (1985, p. 29).

<sup>75</sup> Como explica Waldner (1916, pp. 128 y ss.) que toma buena parte de los datos sobre la biografía de Fernando II de Hirn (1885), el castillo había estado en posesión del abuelo del

construcción, no obstante, no se adaptaba a las necesidades de la familia, por lo que Fernando emprendió un vasto proyecto de remodelación del complejo que coordinó personalmente desde Praga.

En 1564, transcurridos apenas unos meses del nombramiento del archiduque, el arquitecto Albert Lucchese y su hijo Giovanni emprendieron la remodelación de los edificios siguiendo el minucioso plan diseñado por Fernando<sup>76</sup>. La reforma consistió en la integración de los diferentes edificios que configuraban la construcción medieval en un único complejo que, pese a la remodelación, nunca perderá su carácter medieval<sup>77</sup>. La reforma del castillo se completará cinco años después con la construcción de dos nuevas estructuras en la parte baja del complejo, la *Spanische Saal* o “Sala Española”, empleada como sala de celebraciones y el “Castillo Inferior” o *Unterschloss*, destinado a albergar las extensas colecciones del archiduque, la *Wunderkammer*<sup>78</sup>.

La remodelación del castillo superior consistirá en la unión de los edificios preexistentes en torno a un gran patio central que se cubrirá con mortero y será decorado con pinturas al fresco.

#### 4.1.1. La decoración del patio previa a la reforma

Al parecer, algunos de los edificios integrados en la obra contenían decoraciones previas realizadas durante el periodo en el que el castillo estaba en posesión del emperador Maximiliano I. Los trabajos de restauración de las pinturas llevados a cabo entre 1984 y 1991 dejaron al

---

Archiduque, el emperador Maximiliano I, que lo vendió a la familia Schurff en 1510. Tras el fallecimiento del último miembro de dicha familia en 1563, Fernando II adquirió el complejo pagando por él 15.300 gulden.

<sup>76</sup> Bůžek, Václav. (2009, p. 244). Véase también Pavlac y Lot (2019, p. 209) para una visión general del proceso de reforma del castillo.

<sup>77</sup> Scheicher (1985, p. 29).

<sup>78</sup> Las colecciones de Fernando II gozaron fama internacional en su época. De forma paralela a la colección de armas y armaduras de hombres ilustres, el archiduque reunió en dichas colecciones maravillas del mundo natural traídas de territorios lejanos junto con diversas obras artísticas. La afición por el coleccionismo de Fernando II y su hermano, el emperador Rodolfo II, es analizada por DaCosta Kaufmann (1978), quien subraya la función de este tipo de coleccionismo como modo de representación. Sobre las cámaras artísticas del Renacimiento tardío, véase Schlosser (1988).

descubierto un sol de gran tamaño pintado al fresco en la pared norte (Fig. 1), que ya había sido parcialmente revelado durante una restauración anterior del patio, realizada en 1930<sup>79</sup>. No es posible determinar los contenidos del resto de decoración correspondiente a esta época al hallarse está cubierta por la capa de mortero aplicada en el siglo XVI.

**FIGURA 1.** Fragmento de los frescos de la época de Maximiliano I que componían la decoración del patio dejado al descubierto durante la restauración llevada a cabo entre 1922-1930



#### 4.2. AUTORÍA DE LOS FRESCOS

La decoración del patio sigue un esquema muy popular en las fachadas de los edificios en el norte de Italia durante los siglos XV y XVI<sup>80</sup>. El ciclo de héroes, alegorías de la virtud y las artes que conforman el

---

<sup>79</sup> Batz (1992, p. 20-22).

<sup>80</sup> Una visión general del uso de este tipo de decoraciones en la región veronesa durante el siglo XVI se encuentra en Schwaikart (1973).

programa iconográfico, revela una influencia clara de los modelos de la Italia septentrional<sup>81</sup>.

Ninguno de los estudios sobre la decoración del castillo ha aportado información concluyente sobre la autoría de las pinturas, sin embargo, en el registro de cuentas del castillo de 1565 figuran pagos al pintor Hans Polhammer por “pinturas en el castillo”<sup>82</sup>. Este dato rebate la atribución de las pinturas a otro pintor tirolés, Heinrich Teufel, propuesta por los primeros trabajos sobre la decoración del castillo que, no obstante, no aportan ningún dato consistente que permita apoyar dicha afirmación<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Elisabeth Scheicher (1992, p. 4-18) estudió la decoración pictórica de las fachadas del patio interior del castillo de Ambras. El sistema de decoración empleado consiste en la división del espacio en varias franjas horizontales, estando la más baja ocupada por una decoración que imita los sillares rústicos empleados en las construcciones erigidas en la parte baja del castillo. El principal objetivo del mortero y la decoración es integrar los diferentes edificios en un complejo único, al que las cornisas y la separación en franjas confieren un carácter homogéneo no exento de algunas irregularidades. Como explica Schwaikart (1973, p. 17), esta división de las fachadas en franjas sigue un modelo de decoración ya estandarizado en Verona desde el siglo XV. Scheicher (1992, p. 13) describe las figuras mostradas en la decoración, que representan una mezcla de diferentes tipos de alegoría, incluyendo vicios y virtudes, así como referencias a miembros eminentes de la dinastía de los Habsburgo, y figuras que presumiblemente tenían un significado especial para Fernando.

Figura 2. Visión general de la decoración del patio.

<sup>82</sup> Scheicher (1992, p. 8) facilita la localización de esta documentación, conservada en el Tiroler Landesarchiv (TLA), Taitbuck 1565, f. 307.

<sup>83</sup> Weaver, Andrew H. (2020, p. 223). La atribución de las pinturas a Teufel se encuentra en estudios como Garber (1928, p. 14) y Egg (1972, p. 51). La atribución de las pinturas a Teufel resulta dudosa y de difícil comprobación, ya que no se han conservado obras de atribución segura a este pintor tirolés.

*FIGURA 2. Visión general de la decoración del patio*



#### 4.3. RESTAURACIONES E INTERVENCIONES

Uno de las principales dificultades para el análisis de los frescos es el mal estado de conservación que los mismos presentaban hasta la

restauración de 1991 y la reinterpretación de numerosos elementos realizada por los autores de intervenciones anteriores.

Tras la muerte de Fernando II el castillo entró en un periodo de inactividad y decadencia durante el que los nuevos propietarios, los herederos del archiduque, se despreocuparon del cuidado y manutención del complejo. El castillo sufrió nuevos daños en 1703, durante la invasión bávaro-francesa del Tirol y de manera similar durante las guerras napoleónicas<sup>84</sup>.

Durante el siglo XIX se reavivó el interés por Ambras. En 1832, con motivo de una visita del emperador Francisco I al castillo, se llevó a cabo una somera evaluación de su estado. En palabras del conservador de Tirol, Franz Graf Enzenberg, “las pinturas dibujadas usando tinta azul y negra son tan frías y tristes que muestran un aspecto deplorable”<sup>85</sup>.

Poco después, el pintor y encuadernador tirolés Franz Vischer recibió el encargo de realizar copias de las pinturas del patio. Este publicó sus dibujos en 1849<sup>86</sup>. Los dibujos de Vischer, sin embargo, tienen sus límites, dado que en el momento en el que fueron realizados, los frescos ya se hallaban muy deteriorados y el dibujante se limitó a plasmar el perfil de las figuras o recoger alguno de sus atributos de forma esquemática<sup>87</sup>.

El patio fue objeto de una nueva intervención tras el nombramiento del archiduque Karl Ludwig como gobernador del Tirol en 1857, ya que este

---

<sup>84</sup> Durante los años que siguieron a la muerte del archiduque, el castillo tuvo usos diversos. EN 1779 fue utilizado como cuartel, en 1796 como hospital de campaña y a partir de 1779 funcionó como hospital. Sobre el uso del castillo y la suerte que corrieron las colecciones del archiduque durante a partir del siglo XVIII, véase Braun. (1995, p. 103 y ss.).

<sup>85</sup> Scheicher (1992, p. 9).

<sup>86</sup> Como explica Scheicher (1992, p. 9) la obra publicada por Vischer en 1849 incluía 101 dibujos de la decoración del patio.

<sup>87</sup> Además, en sus dibujos Vischer omitió la zona de la planta baja, ya que la misma no contenía representaciones de figuras o escenas. Hasta la intervención del pintor tirolés, el edificio había estado ocupado por varias compañías militares, pero en 1834, Vischer logró que el emperador decretase la transformación de los acuartelamientos en vivienda, lo que posibilitó la recuperación de parte de la, ya muy deteriorada, decoración del patio. Sobre la actividad de Vischer y su participación en la recuperación del castillo, véase Braun (1995, p. 104 y ss.).

utilizó el castillo como residencia de verano<sup>88</sup>. Con el fin de facilitar el acceso a las estancias del segundo piso se instaló en la fachada norte un pasadizo de vidrio y metal que se ocupaba la totalidad de la misma. La referida pasarela a la altura del segundo piso se mantuvo hasta los trabajos de remodelación llevados a cabo en 1930 para transformar el castillo en museo (Fig. 3)<sup>89</sup>. El pintor a cargo de la restauración de las pinturas, Franz Singer, no conocía los dibujos realizados apenas 80 años atrás por Vischer, por lo que reinterpreto de manera personal las secciones perdidas o poco claras de buena parte de las figuras. La restauración de Singer fue llevada a cabo en un contexto en el que gran parte de las pinturas se había perdido o era visible tan solo de manera velada. En palabras de los autores de la última restauración de las pinturas, llevada a cabo en 1991, la intervención de Singer supuso la pérdida irreversible de más de un tercio del material pictórico, dado que, para la realización de sus repintes, utilizó pinturas minerales a base de silicatos, prácticamente imposibles de eliminar<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Carlos Luis de Austria (1833-1896) fue el tercer hijo del archiduque Francisco Carlos de Austria (1802-1878) y de la princesa Sofía de Baviera (1805-1872). Fue nombrado gobernador del Tirol en 1855.

<sup>89</sup> La restauración de las pinturas se llevó a cabo entre 1922 y 1930 en el contexto de reconversión del complejo residencial en museo. Se eliminó el pasadizo de metal y se encargó la restauración de las pinturas al pintor Franz Singer. Sobre los pormenores de esta intervención y el resultado de la intervención sobre las pinturas, véase Batz (1992, pp. 22 y ss.).

<sup>90</sup> En palabras de los coordinadores de la restauración completada en 1992, Rudolfine Seeber y Wolfgang Batz, "las intervenciones y reinterpretaciones realizadas por Singer supusieron la pérdida irreversible de un tercio del material pictórico". Batz (1992, p. 23).

**FIGURA 3.** Pasarela construida en 1857 para facilitar el acceso a las estancias de la zona norte del castillo



## 5. ANÁLISIS DEL PROGRAMA ICONOGRÁFICO DEL PATIO

### 5.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONJUNTO

La decoración del patio está compuesta por seis franjas superpuestas que, como hemos dicho, contienen numerosas escenas mitológicas, religiosas y simbólicas que, a primera vista, no guardan ningún tipo de relación entre sí. La franja inferior o zócalo está decorada con un motivo cuadrangular pintado a grisalla que evoca el almohadillado típico de los palacios del renacimiento florentino<sup>91</sup>, mientras los accesos están enmarcados por arcos de medio punto en cuyas claves figuran rostros grotescos (Fig. 4).

Sobre el zócalo, las cinco franjas restantes están dispuesta alternando ventanas y zonas de paramento pintadas en grisalla. Dado que la estructura de los edificios que conforman el patio es diversa, con el fin de mantener la simetría, se han pintado varias ventanas falsas en las zonas que carecen de ellas.

Todas las figuras están pintadas a trampantojo y su disposición, posición y el color característico de la grisalla parecen realizados con la intención de evocar la apariencia de estatuas. Muchas de las imágenes recuerdan en su factura y composición a los grabados que circulaban en la época de los cuales el archiduque, gran coleccionista de arte, poseía un número considerable en su nutrida biblioteca<sup>92</sup>.

---

<sup>91</sup> Como señala Baur-Heinhold (1975, pp. 17-18) la circulación de este tipo de decoraciones se incrementó gracias a la técnica del grabado.

<sup>92</sup> A los cuales habría que añadir la extensa colección de retratos que el archiduque poseía, que comprendían a miembros de la familia Habsburgo, una serie de retratos de los Gonzaga, los Médici, algunos príncipes alemanes y otras personalidades de renombre, así como a algunos ejemplares de la colección de retratos de Giovio y otros fondos, conservados hoy, en su mayor parte, en el *Kunsthistorische Museum* de Viena.

*FIGURA 4. Disposición de la decoración en el patio – vista general de la pared oeste*



## 5.2. CICLO DE “LOS NUEVE DE LA FAMA”

Repasaremos la iconografía del patio comenzando por la franja superior, ocupada por 19 caballeros ataviados con lujosas armaduras flanqueados por cariátides y telamones. El deterioro de las pinturas y los sucesivos

repintes han provocado que diez de esos caballeros hayan perdido los atributos que los caracterizaban. Por el contrario, los nueve restantes permiten una identificación clara, se trata de los nueve héroes o “los nueve (caballeros) de la fama”, ciclo de nueve personajes históricos considerados los máximos exponentes del ideal caballeresco<sup>93</sup>. Los personajes que componen este grupo, que gozó de una notable popularidad en la literatura y el arte de la Edad Media, proceden de la Antigüedad clásica (Héctor de Troya, Alejandro Magno, Julio César), del Antiguo Testamento (Josué, el rey David, Judas Macabeo) así como del periodo cristiano (el rey Arturo, Carlomagno, Godofredo de Bouillón)<sup>94</sup>.

La relevancia de esta temática como elemento de representación en los palacios de los miembros de la casa de Habsburgo resulta de especial significación, ya que éstos remontaban el origen de su linaje al héroe troyano Aeneas comisionando pormenorizados elencos genealógicos para demostrar su pertenencia a tan rancia alcurnia<sup>95</sup>. Una de esas clasificaciones genealógicas fue comisionada por el propio archiduque. Se trata de la denominada *Habsburger Blutlinie* o “Línea sanguínea de los Habsburgo”, una serie de 38 dibujos que Fernando II solicitaba a su hermano, el emperador Maximiliano II, en una carta de 1563<sup>96</sup>.

La relación entre estos frescos y la anteriormente citada *Habsburger Blutlinie*, además de con la serie de los nueve héroes realizada por Virgil Solís y la interpretación de las mismas por Burgkmair en 1516 ha sido

---

<sup>93</sup> De Francisco Olmos y Fernández Martínez (2021) comentan el desarrollo de esta tradición inventada y los ideales asociados a los modelos caballerescos en los que se basa. Huizinga (2005, p. 53) subraya la importancia del elemento caballeresco como embellecimiento de la forma ideal de la vida aristocrática durante la Edad Media, subrayando la enorme distancia que separaba la forma de la vida y la realidad.

<sup>94</sup> Como explica Huizinga (2005, p. 93) la primera referencia al grupo de los nueve de la fama, “les neux preux”, tres paganos, tres judíos y tres cristianos, se encuentra en *Voeux du Paon* (hacia 1312) de Jacques de Longuyon.

<sup>95</sup> Favereau Doumenjou y Geevers (2018, p. 454) analizan el proceso de legitimación dinástico basado en la sustitución de las raíces familiares poco claras y recientes por el “descubrimiento” -es decir, en muchos casos la invención- de una línea de ascendencia más extensa que a menudo se remontaba a la Antigüedad clásica.

<sup>96</sup> Scheicher (1992, p. 13).

ya analizada por numerosos estudios<sup>97</sup>. Parece que el archiduque conservaba los dibujos de Tirol con un serio interés historiográfico con el fin de utilizarlos en uno de sus proyectos más ambiciosos, el *Imagines Gentis Austriacae*, publicado en cinco volúmenes entre 1558 y 1573 con ilustraciones de Francesco Terzio<sup>98</sup>. Dicha obra, comisionada por Fernando se recogen 74 grabados de gran tamaño de los miembros de la familia de los Habsburgo a modo de álbum de familia<sup>99</sup>. Comparten este carácter de relación genealógica otras obras comisionadas por el archiduque, como la colección de retratos de cuerpo entero de los gobernadores de Tirol con la que decoró las paredes de la *Spanische Saal*, así como con la colección *Armamentarium Heróicum*, comisionada al pintor y grabador Domenicus Custos para mostrar los fondos de su colección de armamento y que no llegó a ver jamás, dado que se publicó en 1601, tras su fallecimiento<sup>100</sup>.

---

<sup>97</sup> O'Dell-Franke (1977, pp. 84-85) analiza la relación de los dibujos de la *Habsburger Blutlinie* con los „nueve héroes” de Virgil Solis y la referida serie de Hans Burgkmair de 1516.

<sup>98</sup> Francesco Terzio estuvo al servicio de Carlos V, de Maximiliano II y de Fernando II de Tirol. Sobre la creación del *Imagines gentis Austriacae*, véase Scheicher (1983).

<sup>99</sup> Una disposición general de los retratos de los miembros de la familia Habsburgo se encuentra en la decoración de las paredes de la *Spanische Saal*, constuida entre 1569 y 1572 en la parte baja del castillo. La sala, de más de 43 metros de longitud, está decorada con los retratos de cuerpo entero de 27 gobernantes tiroleses, cuya serie comienza con el Conde Albrecht I del Tirol (hacia 1240-1304), incluye a los condes de Görz-Tirol y Margarethe Maultasch (1318-1369) y finalmente a los Habsburgo para terminar con Fernando II. Véase Christina Posselt-Kuhl (2015, p. 48).

<sup>100</sup> Fernando comisionó el *Armamentum Heroicum* a modo de catálogo ilustrado de su colección de armas y armaduras, la *Heldenrüstkammer*. El autor de los dibujos fue el pintor y grabador italiano Giovanni Battista Fontana (Verona, 1524 – Innsbruck, 1587), pintor de corte del archiduque Fernando II. Los 126 retratos dibujados por Fontana fueron posteriormente grabados por Domenicus Custos (1550/59 - 1615). Una primera versión de la obra, en latín, se publicó en Innsbruck en 1601. Véase Scheicher (1985, p. 30). Sobre el significado alegórico del armamento de hombres ilustres, véase Posselt-Kuhli (1995).

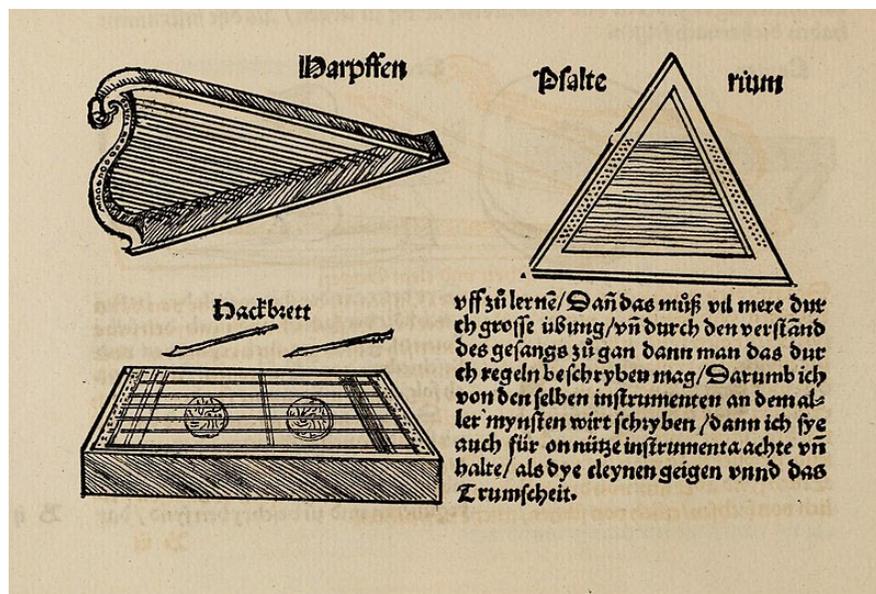
**FIGURA 5.** Representación del rey David como uno de “los nueve de la fama” – Pared sur del patio interno de Ambras



Formando parte de “los nueve de la fama”, encontramos una poco habitual representación del rey David, mostrado como un heroico caballero luciendo una lujosa armadura y una corona radiada (Fig. 5). Tras él, descansa su escudo en el que está inscrita un arpa de grandes dimensiones

que permite identificar la figura con el personaje del antiguo testamento. El instrumento cuenta ocho órdenes y solo la tabla armónica plana y el clavijero son visibles. A pesar de que solo es visible parcialmente, el instrumento presenta grandes similitudes con la reproducción del *Musica getuscht und angezogen* de Sebastian Virdung del 1511 (Fig. 6)<sup>101</sup>.

**FIGURA 6.** Ilustración del arpa incluida en la página 17 de *Musica getutscht und außgezogen*. Sebastian Virdung (1511)



Fuente: <https://archive.org/details/musicagetutschtu00vird/page/n5/mode/2up>

Esta inusual iconografía de David, al que habitualmente encontramos representado como un pacífico rey músico autor de los salmos proviene de la edad media, pero en este caso fue tomada de la serie “los nueve dignos” de Virgil Solís<sup>102</sup> (Fig. 7), posteriormente reinterpretada por

<sup>101</sup> La obra sobre teoría musical de Sebastian Virdung *Musica getutscht und außgezogen* fue publicada en Basilea en 1511. Constituye uno de los primeros trabajos impresos dedicados al estudio de los instrumentos musicales que aparecen agrupados en familias en función del medio de generación real del sonido (cuerda, lengüeta, tubo, etc.).

<sup>102</sup> La producción de Solís es amplísima. Muchas de sus series son de pequeño formato y las imágenes van rodeadas de intrincados marcos que recrean arquitecturas y arabescos de orfebrería. Como explica Huizinga (2005, p. 61)

Hans Burgkmair (Fig. 8), grabador al servicio de Maximiliano I que realizó numerosos grabados para ilustrar los relatos biográfico-fantásticos del emperador como *Weisskonig* o *Teuerdal*, que sin lugar a dudas formaban parte del corpus bibliográfico disponible en Ambras<sup>103</sup>.

**FIGURA 7.** *El rey David – Serie de los nueve dignos*



Fuente: MAK – Museum für angewandte Kunst (Nº inv.: KI 3755-6)

<sup>103</sup> Estos escritos autobiográficos del abuelo del archiduque, Maximiliano I, comparten con el ciclo de frescos del patio la reinterpretación del ideal artúrico y los valores caballerescos. Un estudio de estas obras y la reinterpretación del modelo artúrico se encuentra en Williams (1980).

FIGURA 8. Hans Burgkmair: Drei gute Juden (Tres buenos judíos)



Fuente: Herzog Anton Ulrich-Museum Braunschweig (<http://kk.haum-bs.de/?id=h-burgkmair-wb3-002>)

### 5.3. EL CONJUNTO DE DEIDADES FEMENINAS

La tercera franja sobre el zócalo muestra una serie de figuras femeninas que, en la práctica totalidad de los casos, también han perdido los atributos que las caracterizaban. Resulta sencillo, no obstante, identificar la quinta figura comenzando por la izquierda como la diosa Atenea, quien tras haber inventado el aulós, lo abandonó al percatarse de que tañer el instrumento desfiguraba su rostro<sup>104</sup>. Posteriormente, el sátiro Marsias recuperó el instrumento con el que retó al dios Apolo con funestas consecuencias<sup>105</sup>.

El instrumento, formado por dos tubos cónicos, es visible en la parte inferior izquierda del nicho y junto al mismo se encuentra un objeto cónico de difícil identificación, que podría ser la custodia del propio instrumento o un folio de música enrollado. Los tubos son de igual longitud y presentan cuatro agujeros digitales repartidos de forma equidistante. La imagen (Fig. 9) permite observar en la parte superior de los tubos la presencia de un quinto agujero digital o un intento de representar algún tipo de bisel o embocadura<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> Entre otras fuentes antiguas, el episodio es narrado por Publio Ovidio Nasón en *Fastos*, VI, vv. 697-710.

<sup>105</sup> *Ibid.* vv. 706-710.

<sup>106</sup> De tratarse de un bisel, el instrumento no podría ser identificado con un aulós y la figura femenina no podría ser identificada como Atenea. Los repintes de Singer y la mala conservación de la pintura dificulta la identificación. Cf. Batz (1992, p. 23)

**FIGURA 9.** Deidad femenina en la pared norte del patio



#### 5.4. EL CICLO DE ESCENAS DE BATALLA

La segunda línea está compuesta, como decíamos, por una desordenada sucesión de escenas de batalla de corte caballeresco (Fig. 10), un tanto anacrónicas en un periodo en el que ya se combatía con armas de fuego

contra el imperio otomano<sup>107</sup>. Es fácilmente perceptible el intento por revalorizar la antigüedad y el ensalzamiento de los valores caballerescos que se observa en el conjunto de la decoración del patio. Las cargas a caballo y las recepciones regias, intercaladas con de forma desordenada con escenas de origen bíblico y alegórico, parecen articularse en torno a las virtudes exigibles a los *équites* de la caballería medieval<sup>108</sup>. Algunas de estas escenas de batalla guardan similitud con las ilustraciones realizadas por Jost Amman para la biblia publicada en Frankfurt por Sigismund Feierabend en 1580<sup>109</sup>, sin embargo, la relación entre ambas no resulta concluyente.

Los estandartes que portan los caballerizos representados se han borrado o han sido reinterpretados por los restauradores, lo que impide la identificación de los episodios bélicos representados en cada escena. Si es observable, no obstante, la panoplia que portan algunos de los combatientes, compuesta de picas largas, sable corto y armadura, lo que permitiría identificarlos como húsares, regimientos húngaros de caballería ligera cuya actividad resultó crucial en la contención de las invasiones otomanas<sup>110</sup>. La relación del archiduque Fernando II con estas tropas de élite se remonta a su actividad en tierras húngaras, donde fue el encargado de dirigir la campaña contra los turcos en representación de su padre<sup>111</sup>. En

---

<sup>107</sup> El uso de armas de fuego en los regimientos y las escoltas personales de las clases elevadas era ya habitual a finales del siglo XVI. A modo de ejemplo, basta repasar el episodio descrito por Hirn (1885, p. 96) en el que se narra la sorpresa del párroco de Lana al recibir la visita del obispo auxiliar de Trento en 1579 y comprobar que el séquito que lo acompañaba iba armado con armas de fuego y puñales.

<sup>108</sup> Como ya hemos comentado, el ensalzamiento de los ideales caballerescos y la leyenda ar-túrica se remonta a las representaciones del abuelo del archiduque, Maximiliano I. Véase Williams (1980).

<sup>109</sup> Scheicher (1992, pp. 16-17) compara los frescos de Ambras con las ilustraciones de Jost Amman para la biblia publicada en Francfurt en 1564 por Sigismund Feierabend.

<sup>110</sup> En sus primeros tiempos, el equipo del húsar constaba de un sable de caballería, una lanza y una armadura ligera. Su principal forma de ataque consistía en una carga compacta con lanza contra tropas de infantería. Sirvieron igualmente para misiones de reconocimiento y para efectuar incursiones de aprovisionamiento para el ejército en marcha. En el combate, su función consistía en hostigar al enemigo, apoderarse de baterías de artillería o perseguir a las tropas en retirada. Sobre estas unidades de caballería ligera, véase entre otros Corvisier y Childs (1994, p. 367 y ss.).

<sup>111</sup> Sobre la actividad del archiduque Fernando II como comandante para hacer frente a la invasión turca, véase Forcher (2017, pp. 56 y ss.)

el furor de la batalla distinguimos el pabellón y parte del cuerpo de algunos aerófonos de metal como trompas rectas. En la siguiente imagen podemos observar un desfile de Husares portando las lanzas largas denominadas “Copi” conservada en la crónica del segundo matrimonio del archiduque con Ana Catherina Gonzaga (Fig. 11)<sup>112</sup>.

**FIGURA 10.** Detalle de las escenas de batalla



---

<sup>112</sup> Sigmund Elsässer fue pintor de la corte del archiduque Fernando II. Realizó grabados de los desfiles, bodas y otras festividades organizadas de la corte. El llamado *Libro de fiestas nupciales del archiduque Fernando II* debe su origen a la segunda ceremonia matrimonial del noble tirolés, celebrada en mayo de 1582 en Innsbruck; la novia era la princesa mantuana Anna Caterina Gonzaga. El códice contiene 106 estampas en color del desarrollo del torneo organizado con motivo de las fiestas. Sobre el libro de fiestas nupciales y la actividad de Elsässer en la corte tirolesa véase Gáldy y Heudecker (2019, p. 116).

FIGURA 11. Visión del desfile de húsares. Sigmund Elsäser (?-1587); Hochzeitskodex Erzherzog Ferdinands II (Códice nupcial del archiduque Fernando II). 1582. Impreso por Johannes Agricola (1572-1602)



Fuente: Kunsthistorisches Museum Wien, Kunstammer (Inv. 5270) ([www.khm.at/de/object/91277/](http://www.khm.at/de/object/91277/))

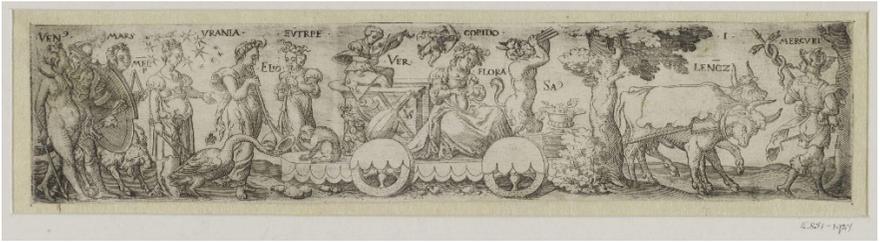
### 5.5. EL CICLO DE CARROS TRIUNFALES

La segunda franja sobre el zócalo está cubierta en su totalidad por una serie de seis carros triunfales acompañados por una comitiva de coribantes, sátiros y otros personajes que celebran el desfile (Fig. 12). Por desgracia, esta es una de las zonas en las que la pérdida de material pictórico resulta más evidente. Si bien algunos pocos elementos y atributos son aún observables, muchos elementos han sido repintados dificultando la interpretación de las escenas. Sin embargo, el material pictórico conservado permite observar la cercanía de estas pinturas con el ciclo de carros triunfales grabado por Virgil Solís durante esos años (Fig. 13).

**FIGURA 12.** Uno de los carros mostrados en la segunda fila de las cuatro paredes del patio



**FIGURA 13.** Virgil Solis: Primavera. Grabado que forma parte de una serie para representar las cuatro estaciones



Fuente: Victoria & Albert Museum, London (Inv. E.851-1927) (<https://collections.vam.ac.uk/item/O760332/spring-etching-virgil-solis/>)

Pese a no poder observar muchos de estos elementos, resulta evidente que cada uno de los carros está acompañado por una comitiva conformada por un grupo de personajes diferenciado. Muchos de ellos siguen al grupo tañendo instrumentos musicales.

El primer grupo de la pared norte está compuesto por cuatro mujeres que acompañan al carro tañendo trompetas de tipología diversa (Fig. 14).

**FIGURA 14.** Grupo de mujeres que acompañan a uno de los carros representados en la pared norte

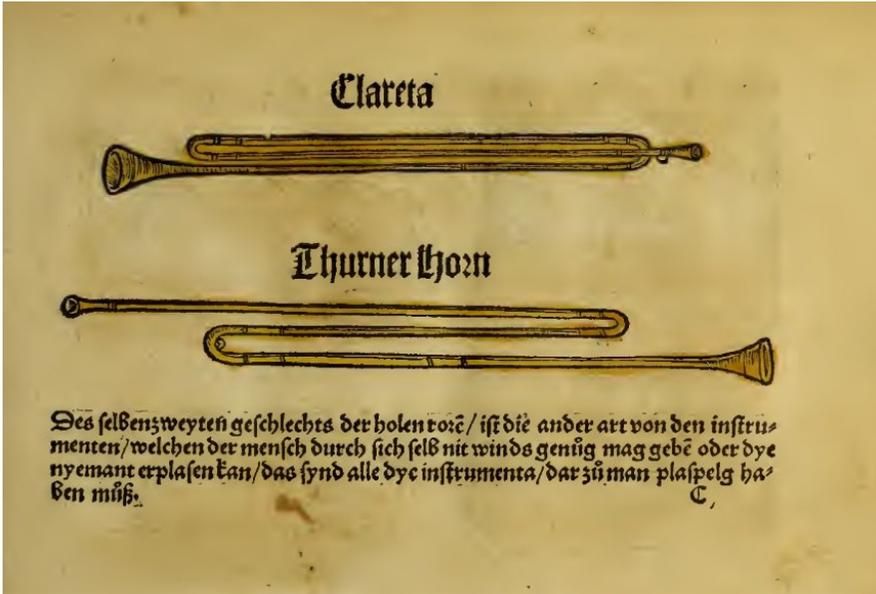


Tres de ellas son rectas, de cuerpo cilíndrico y terminadas en un pabellón cónico poco pronunciado. Una de ellas sostiene el aerófono con una mano, mientras con la otra percute un tambor de grandes dimensiones que lleva colgado a la cintura. La intérprete de la derecha tañe una trompeta curva de tubo cilíndrico en forma de S, que guarda grandes similitudes con la “claretta” o trompeta de registro agudo del tratado de *Virdung* de 1511 (Fig. 15)<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Sebastian Virdung: *Musica getutscht und außgezogen durch Sebastianus Virdung, Priester von Amberg verdruckt, um alles Gesang aus den Noten in die Tabulaturen dieser benannten dreye Instrumente der orgeln, der Lauten und der Flöten transferieren zu lernen kürzlich gemacht*, Basilea: Erhard Oeglin, 1511. Se trata del tratado impreso más antiguo sobre instrumentos musicales.

**FIGURA 15.** Representación de la “Clareta” Musica getutscht und außgezogen. Sebastian Virdung (1511)



Fuente: Boston Public Library (Inv. M. 149a.71) (ark:/13960/t7zk7tr8k)

A la derecha de este grupo, uno de los integrantes del cortejo, coronado con laureles, sopla un retorcido olifante de grandes dimensiones mientras una figura femenina tañe dos enormes crótalos ante la extraña figura que muestra el caduceo de Mercurio (Fig. 16). Las diferencias en la factura de esta última figura, y la incoherencia de muchos de los elementos nos inducen a pensar que se trata de uno de las abundantes reinterpretaciones del material llevadas a cabo por Singer.

**FIGURA 16.** Comitiva que acompaña a uno de los carros de la pared norte



A la derecha de la impronta dejada por la logia, encontramos un nuevo grupo formado por un tañedor de trompeta recta como las del primer grupo y un segundo instrumentista que sopla un aerófono de morfología extraña. El intérprete situado en la parte frontal del siguiente carro, tañe asimismo una trompeta recta, esta vez de cuerpo ligeramente cónico

**FIGURA 17.** Comitiva que acompaña a uno de los carros de la pared norte



En el siguiente grupo dos figuras femeninas tañen un aerófono cónico de forma sinuosa y unos crótalos de gran tamaño respectivamente, mientras que el grupo de sátiros de la pared norte parecen estar tocando dos chirimías acompañados por un pequeño *putto* flautista (Fig. 18).

**FIGURA 18.** *Comitiva que acompaña a uno de los carros triunfales.*



En la parte delantera del siguiente carro, otro individuo sopla un retorcido olifante de grandes dimensiones y dos figuras femeninas tañen instrumentos sendas chirimías en las podemos incluso apreciar los agujeros digitales (Fig. 19).

**FIGURA 19.** Comitiva que acompaña a uno de los carros triunfales.



## 5.6. LAS ARTES LIBERALES

La franja inferior de la pared norte está ocupada por las artes liberales. Como en toda gran corte renacentista no podía faltar el cultivo de las ciencias. De izquierda a derecha encontramos consecutivamente el *trivium* y el *cuatrivium* con la música ocupando el extremo derecho de la franja (Fig. 20). La música, representada como una mujer joven, tañe un órgano positivo de tamaño medio con una sola hilera de tubos cónicos o rectangulares accionando los fuelles que se encuentran bajo sus pies.

**FIGURA 20.** *La música entre las artes liberales*



Resulta sorprendente la forma en la que el pintor ha alterado la perspectiva del teclado para permitirnos observar la forma en la que las manos descansan sobre el mismo (Fig. 21). La representación de los fuelles, por el contrario, es bastante esquemática.

**FIGURA 21.** *Detalle de la alteración de la perspectiva para mostrar las manos de la intérprete sobre el teclado*



### 5.7. ORFEO ENTRE LOS ANIMALES

La escena que ocupa la cuarta franja de la pared oeste tiene un papel preeminente en la decoración del patio. Exceptuando la serie de carros triunfales de la que hemos hablado anteriormente, es la única que ocupa todo el ancho de la pared. Se trata de un maravilloso Orfeo entre los animales que cubre toda la franja de lado a lado (Fig. 22).

En el centro de la escena, Orfeo, sentado bajo un gran árbol tañe una lira de considerables dimensiones que sostiene sobre su pierna izquierda. El joven sujeta el arco con la mano derecha y parece marcar el ritmo con el pie izquierdo mientras toca, a la manera de los rapsodas de la antigüedad. Llegando desde ambos lados, un sinfín de animales comunes, exóticos o fantásticos se acerca a escuchar la irresistible melodía.

FIGURA 22. Orfeo entre los animales



El instrumento presenta una caja angulada con grandes escotaduras laterales, así como numerosas volutas tanto en la pala como en el punto de unión entre el mango y la caja. La tapa armónica es plana y sobre la misma no se observan oídos ni rosetones. Parece tratarse de un instrumento fantástico, si bien se aprecia claramente el cordal de forma triangular en la parte inferior de la caja. Si obviamos los elementos fantásticos como las volutas o la extraña forma angulosa del cuerpo, el instrumento tañido por Orfeo podría guardar similitudes alguno de los ejemplares conservados en la amplia colección de instrumentos de Fernando, concretamente las *violas da braccio*, instrumento que en este periodo podría ser considerado moderno y del que el archiduque poseía varios ejemplares construidos en Italia<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Fernando II era un gran amante y mecenas de las artes. La actividad musical en la corte tiroleza experimento un notable auge desde su llegada. En 1548 había creado las *Gesang- y Musikkapelle* (Capilla vocal e instrumental) que le acompañaron cuando se trasladó a Innsbruck en 1567. El inventario de los libros e instrumentos conservados en Ambras, encargado por el emperador Rodolfo un año después de la muerte del archiduque, en 1596, evidencia

Resulta asimismo interesante la figura del simio situado a la derecha de la imagen que intenta, en vano, imitar los movimientos de Orfeo fro-tando dos listones de madera. La morfología de este animal recuerda a la de los simios contenidos en un juego de naipes grabado por Virgil Solís de los que se conservan ejemplares en Ambras y en otras coleccio-nes (Fig. 23).

**FIGURA 23.** Naipe de un juego de 52 cartas grabado por Virgil Solís (ca. 1550-1575).



Fuente: The British Museum (Inv. 852514001)

---

una notable actividad musical en el entorno del archiduque. Sin embargo, los instrumentos de viento tienen una presencia mucho mayor respecto a los de cuerdas en las colecciones de Ambras. Mientras los primeros comprenden más del 79% de los fondos, la presencia de los segundos se limita al 21%. Cf. Waldner (1916, pp. 128-147). Sobre la actividad musical en el entorno del archiduque, véase Senn (1920, pp. 63-171).

Resulta evidente que la presencia de Orfeo en el centro del patio, del “guía de las musas”, combinada con la representación de las “artes liberales” en la parte inferior, representarían al archiduque Fernando II como protector de la Música y el Teatro – los nuevos elementos de la fiesta cortesana del siglo XVI.

## 6. FUENTES UTILIZADAS PARA LA ELABORACIÓN DEL PROGRAMA ICONOGRÁFICO

Emulando al uso que hiciera su abuelo, el emperador Maximiliano I de los grabados de Durero con un uso representativo<sup>115</sup>, el archiduque recurrió a las obras de dibujante y grabadores contemporáneos para el diseño de un amplio programa que, a modo de mosaico, exponía las virtudes y la moralidad presumibles a una personalidad de su categoría.

No es posible precisar el número total de grabados empleados como modelo para la elaboración del programa iconográfico del patio. Sólo algunos escasos ejemplos han podido ser identificados, como “la muerte de Absalon” de la pared sur, basado en un grabado de Jost Amman para la biblia publicada en 1564<sup>116</sup>. La (Fig. 24) muestra la escena de Ambras y el grabados realizado por Virgil Solís sobre este tema (Fig. 25)<sup>117</sup>.

---

<sup>115</sup> Sobre la circulación de los grabados de Durero y el interés de los Habsburgo por su obra, véase Levey, Shaw e Skrine (1973, pp. 113-114).

<sup>116</sup> Scheicher (1992, p. 17) ha identificado que la escena de “La muerte de Absalom” parece estar tomada de un grabado de Jost Amman (Zurich, 1539 – Nüremberg, 1591) incluido en la biblia publicada por Sigmund Feyerabenden en Frankfurt en 1564. La misma fue posteriormente reeditada en 1564, 1565, 1569 y 1571. Cf. M. Geisberg, *Der Deutsche Einblatt-Holzchnitt in der Ersten-Hälfte des 16 Jahrhunderts. Übersicht über die in der ersten Hälfte des Werkes Veröffentlichten Holzschnitte*, Munich, Schmidt, 1929, 1930, 1.54 y 1.96.

<sup>117</sup> [https://dia.pitts.emory.edu/dia/image\\_details.cfm?ID=5729](https://dia.pitts.emory.edu/dia/image_details.cfm?ID=5729)

**FIGURA 24.** La muerte de Absalom representada en la pared este del patio.



La comparación de las imágenes permite comprobar que, pese a que el pintor de Ambras ha reinterpretado la escena, la iconografía básica sigue siendo la misma. Salvando algunas pequeñas modificaciones, la escena de “Judith con la cabeza de Olofernes” de la pared este parece estar tomada de esa misma fuente<sup>118</sup>. Puede que algunas de las escenas con escenas de batalla representadas en la segunda franja también procedan de la biblia ilustrada por Amman, dada la similitud de estas escenas con muchos de los grabados relativos al “viejo testamento”<sup>119</sup>. Pero dado el mal estado de conservación de las pinturas y la tremenda pérdida de material pictórico original en esta zona, no se puede asegurar dicha relación.

---

<sup>118</sup> Scheicher (1992, p. 17). En el mismo trabajo la autora pone en relación los frescos de Ambras con la decoración de los castillos de la zona de Bohemia. Véase también M. Lejskova-Mathysova, “Schweizerische graphische Vorlagen in der Renaissancekunst der böhmischen Länder”, en *Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte*, vol. 27, nº 1, 1970, pp. 44-58.

<sup>119</sup> Ibid.

**FIGURA 25.** *Virgil Solis: La muerte de Absalom tomado de Biblische Figuren des Alten vnd Newen Testaments : gantz künstlich gerissen / durch den weitberhümpten Vergilium Solis zu Nürnberg. (mediados del siglo XVI).*

II. SAMV. XVIII.

Prælia miscetur, pereunt bis millia dena:  
Sic pereunt, iustum qui perijisse uolunt,  
Absolon infamis confixus cuspide pendet,  
Rex nati luget fata cruenta sui.



Es kompt zur schlacht; da werden geschlagen/  
Zwentsig tausent im wald da lagen/  
Absolon beim haar am baum blieb hangen/  
Erstochen/hat sein lohn entpfangen.

Fuente: Pitts Theology Library Digital Image Archive

En cualquier caso, parece que los frescos guardan una estrecha relación con los grabados de Virgil Solis, Jost Amman y otros grabadores activos en el área de Nüremberg durante el siglo XVI, los denominados

“Kleinmeistern”<sup>120</sup>. Esta forma de decorar la fachada es insólita para la época en el Tirol, siendo Ambras el único caso documentado.

## 7. CONCLUSIONES

1. La iconografía que compone la decoración del patio parece estar basada en su mayor parte en grabados
2. Entre los modelos utilizados, ocupan un lugar preferente los denominados *Kleinmeister*, grabadores de obras de pequeño formato entre los que destacan las obras de Virgil Solis y Jost Amman
3. El cultivo y mecenazgo de la música y las artes que el archiduque desarrolló como gobernante del Tirol tienen un refrendo claro en la iconografía mostrada en el patio
4. Resulta plausible que fuese el propio archiduque el responsable de confeccionar el programa iconográfico del patio dada su similitud con otros proyectos en los que Fernando participó como promotor o comitente
5. El cultivo y mecenazgo de la música y las artes que el archiduque desarrolló como gobernante del Tirol tienen un refrendo claro en la iconografía mostrada en el patio
6. La lectura de un buen número de elementos que posibilitan la interpretación de las escenas representadas han desaparecido o han sido reinterpretados por restauraciones poco cuidadosas, por lo que resulta necesaria una búsqueda de modelos que posibiliten una correcta lectura del programa iconográfico y del papel de la música en el mismo.

---

<sup>120</sup> Como explican Landau y Parshall (1997, p. 65), durante este periodo los grabados aún no habían adquirido la categoría artística que tendrán en épocas posteriores y no cabría considerar los primeros fondos de grabados acumulados por patronos y artistas como auténticas colecciones, sino como un interés fomentado por las posibilidades técnicas y artísticas del nuevo medio.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Amthor, Eduard Gottlieb. (1873). *Der Alpenfreund. Monatshefte für Verbreitung von Alpenkunde unter Jung und Alt in populären und unterhaltenden Schilderungen aus dem Gesamtgebiet der Alpenwelt und mit prakt. Winken zur genußvollen Bereisung derselben.* Vol. 6. Gera: Amthor.
- Batz, Wolfgang. (1992). “Ergebnisse der Restaurierung der Fassadenmalereien im Hochschloss Ambras“. *Österreichische Zeitschrift für Kunst und Denkmalpflege (ÖZKD)*, v. 46, pp. 18-25.
- Baur-Heinhold, Margarete. (1975). *Bemalte Fassaden. Geschichte, Vorbild, Technik, Erneuerung.* Munich, Callwey.
- Braun, Gerd. (1995). *Schloß Ambras in Tirol. Zeitschrift „Burgen und Schlösser“.* 1995/II, pp. 99-111.
- Bůžek, Václav. (2009). *Ferdinand von Tirol zwischen Prag und Innsbruck: der Adel aus den böhmischen Ländern auf dem Weg zu den Höfen der ersten Habsburger.* Viena. Böhlau Verlag.
- Corvisier, André y John Childs. (1994). *A dictionary of military history and the art of war (2 ed.).* Wiley-Blackwell.
- DaCosta Kaufmann, Thomas. (2021). Chapter 1 *Sculpture Collecting and the Kunstammer“.* Malcolm Baker y Inge Reist (eds.): *Sculpture Collections in Europe and the United States 1500-1930.* Brill Academic Pub, pp. 27-45.
- DaCosta Kaufmann, Thomas. (1978). *Remarks on the Collections of Rudolf II: The Kunstammer as a Form of Representatio.* *Art Journal*, vol. 38, nº 1, pp. 22-28.
- Egg, E. (1972). *Die Innsbrucker Malerei im 16. Jahrhundert. Festschrift für Karl Schadelbauer.* Innsbruck-Viena-Munich: Stadtmagistrat-Innsbruck.
- Favereau Doumenjou, Marie y Geevers, Liesbeth. (2018). *The Golden Horde, the Spanish Habsburg Monarchy, and the Construction of Ruling Dynasties.* Maaïke van Berkel y Jeroen Duindam (eds.). *Prince, Pen and Sword: Eurasian Perspectives.* Leiden/Bostón: Brill, pp. 452-512.
- Forcher, Michael. (2017). *Erzherzog Ferdinand II. Landesfürst von Tirol: Sein Leben. Seine Herrschaft. Sein Land.* Haymon Verlag
- Francisco Olmos, José María de y Rodrigo José Fernández Martínez. (2021). *Los nueve de la fama: Los modelos caballerescos medievales y la creación de una heráldica inventada.* *Hidalguía: la revista de genealogía, nobleza y armas*, nº. 387, pp. 143-197. (ISSN 0018-1285).
- Gáldy, Andrea M. y Sylvia Heudecker. (2019). *Collecting Prints and Drawings.* Cambridge Scholars Publishing

- Garber J. (1928). Schloss Ambras. Die Kunst in Tirol, vol. 14.
- Geisberg, Max. (1929). Der Deutsche Einblatt-Holzschritt in der Ersten-Hälfte des 16 Jahrhunderts. Übersicht über die in der ersten Hälfte des Werkes Veröffentlichten Holzschritte. Munich, Schmidt.
- Henning, Uta. (1987). Musica Maximiliana. Die Musikgraphiken in den bibliophilen Unternehmungen Kaiser Maximilians I. With an English summery. Neu-Ulm, Stegmiller.
- Hirn, Josef. (1885). Erzherzog Ferdinand II. von Tirol: Geschichte seiner Regierung und seiner Länder. Innsbruck. Wagner.
- Huizinga, Johan. (2005). El Otoño de la Edad Media (The Waning of the Middle Ages: (1919)). Madrid: Alianza.
- Landau, David y Peter W. Parshall. (1994). The Renaissance Print, 1470-1550. Yale University Press.
- Levey, Michael, James Byam Shaw y Peter Norman Skrine. (1973). Essays on (Albrecht) Dürer. Manchester University Press.
- Lejskova-Mathysova, Milada. (1970). Schweizerische graphische Vorlagen in der Renaissancekunst der böhmischen Länder. Zeitschrift für Schweizerische Archäologie und Kunstgeschichte (ZAK), vol. 27, n° 1, pp. 44-58.
- Marinelli, Sergio. (1993). La fin de l'éclipse du dessin véronais. Le dessin à Vérone aux XVIe et XVIIe siècles - 101 eme Exposition du Cabinet des Dessins / Musée du Louvre: 7 Octobre - 13 Decembre 1993, Paris, Reunion des Musees Nationaux, pp. 13-22
- O'Dell-Franke, Ilse. (1977). Kupferstiche und Radierungen aus der Werkstatt des Virgil Solis. Wiesbaden, Steiner.
- Pavlac, Brian A. y Elizabeth S. Lott. (2019). The Holy Roman Empire: A Historical Encyclopedia, Santa-Barbara (CA), ABC-CLIO.
- Posselt-Kuhli, Christina. (1995). Kunst und Krieg: Semantiken der Inszenierung des „Kunsthelden“ am Beispiel des Armamentarium heroicum. helden. heroes. héros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen 3.2, 2015, pp. 45–57.
- Scheicher, Elisabeth. (1992). Ein ‚böhmisches‘ Schloß in Tirol. Zu den Fassadenmalereien des Ambraser Hochschlosses. Österreichische Zeitschrift für Kunst und Denkmalpflege (ÖZKD), vol. 46, pp. 4-18.
- Scheicher, Elisabeth. (1985). The Collection of archduke Ferdinand II at Schloss Ambras: Its purpose, composition and evolution. Oliver Impey y Arthur MacGregor (eds.), The origins of museums, the Cabinet of Curiosities in Sixteenth and Seventeenth-Century Europe. Oxford: Clarendon Press, pp. 29-38.

- Scheicher, Elisabeth. (1983). Die 'Imagines gentis Austriacae' des Francesco Terzio. Jahrbuch der Kunsthistorischen Sammlungen in Wien / Kunsthistorische Sammlungen des Allerhöchsten Kaiserhauses, Vol. 79, Viena, pp. 43-92.
- Schlosser, Julius von. (1988). Las cámaras artísticas y maravillosas del Renacimiento tardío. Madrid: Akal.
- Schlosser, Julius von. (1920). Das Orchester des 16 und 17 Jahrhunderts. Die Sammlung alter Musikinstrumente: beschreibendes Verzeichnis. Viena: Anton Schroll, pp. 37-45.
- Schwaikart, Gunter. (1973). Fassadenmalerei in Verona: vom 14. bis zum 20. Jahrhundert, Munich, Bruckmann.
- Senn, Walter. (1920). Musik und Theater am Hof zu Innsbruck : Geschichte der Hofkapelle vom 15. Jahrhundert bis zu deren auflösung im Jahre 1748, Innsbruck, Österreichische Verlagsanstalt, 1920.
- Waldner, Franz. (1916). Zwei Inventarien aus dem XVI. und XVII. Jahrhundert über hinterlassene Musikinstrumente und Musikalien am Innsbrucker Hofe. Studien zur Musikwissenschaft (StMw) 4, pp. 128-147
- Weaver, Andrew H. (ed.), A companion to Music at the Habsburg Courts in the Sixteenth and Seventeenth Centuries, Leiden/Boston, Brill, 2020.
- Williams, Gerhild S. (1980). The Arthurian Model in Emperor Maximilian's Autobiographic Writings Weisskunig and Theuerdank. The Sixteenth Century Journal, Vol. 11, No. 4 (Winter, 1980), pp. 3-22.

THE KURT SCHINDLER'S WRITINGS  
ON SPANISH MUSIC:  
A NEW SOURCE FOR MUSICAL HERITAGE  
IN MANHATTAN

---

MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCTION

In 2003 I founded in the old secretary archive of the Hispanic Institute, in the basement of the building, forty-six photocopies' pages with the handwriting of the German composer Kurt Schindler (1882-1935). These pages were distributed in two groups, the first one of thirty-nine pages and the second one of only six pages. The topic was Spanish music, which was divided in six big groups:

- -I. Folksongs of the Basques
- -II. Folksongs from Asturias and Old Castile
- -III. Compositions by Modern Composers of Catalonia
- -IV. Songs from Andalusia and Murcia
- -IV [bis]. Modern Spanish Piano-Music
- -V. Catalonia Folk-songs and Country-Dances (Sardana)

After reading them carefully, I realized that these pages were the draft copy of the introductions to a series of six concerts on Spanish music that Schindler gave in the Hispanic Institute, founded in 1916 by the Spanish Professor Federico de Onís (1885-1966) in The University of Columbia. I presume that those concerts were part of the Musical Evenings, which activities took part on Wednesdays weekly. With these

talks Schindler wanted to give a general idea on Spanish popular music as well as the new compositions than Basque and Catalan composers were writing taking an inspiration on popular songs. Also, Schindler explained to the audience's contemporary Spanish piano music, showing his taste and knowledge as pianist of this repertoire.

All the Spanish popular songs included in these Schindler's notes were published by him in Boston, in Ditson Press, during the seven years between 1917-1923. During this time these songs were part of the repertoire performed by the Schola Cantorum of New York conducted by the own Kurt Schindler. The details of these musical collections are the following:

- Schindler, Kurt (Ed.) (1917). *Folksongs of Catalonia, Andalusia and the island of Mallorca. Choral Ballads. By the New School of Catalanian Composers. Repertory of the Schola Cantorum* of New York.
- Schindler, Kurt (Ed.) (1917-1918). *Songs of the Spanish Provinces. Edited and with Piano Accompaniments by Kurt Schindler: Catalonia, Basque Provinces*. Boston: Oliver Ditson.
- Schindler, Kurt (Ed.) (1917-1918). *Spanish Sacred and Secular Songs in novel settings by Kurt Schindler*, 5 vols. Boston: Oliver Ditson Company.
- Schindler, Kurt (Ed.) (1922-1923). *Songs of the Spanish Provinces. Edited and with Piano Accompaniments by Kurt Schindler: Asturias, Castilian and Leon, Catalonia, Basque Provinces, Andalusia, Galicia*, 12 vols. Boston: Oliver Ditson Company.

Although most of the translations of the text from Catalan or Spanish into English were made by Schindler, there are some indications of Mary Ellis Pelt (Opdycke)<sup>121</sup> (1886-1981) as coauthor or fetch translations.

---

<sup>121</sup> Pelt was a famous musical critical of the The New York Evening Sun during the time on these editions, 1920-1924; she founded the Metropolitan Opera Archives of New York, where was working for almost thirty years (1957-1981)

## 2. OBJETIVES

- To transcribe and study the unpublished and handwritings notes that the German composer Kurt Schindler (1884-1935) elaborated to give his lectures on Spanish popular music at the Spanish Institute (The University of Columbia)
- To compare these manuscripts is now in the Hispanic Institute (The University of Columbia) with the Kurt Schindler Papers in Lincoln Center (The New York Public Library), Series 2: Programs and Clippings, Scrapbook
- To compare these manuscripts with the programs of the Musical Evenings published by the Spanish Institute

## 3. METHODOLOGY

I present Kurt Schindler's original notes transcribed with his Basque, Catalan, Spanish and Latin original spellings.

## 4. RESULTS

### 4.1. FOLKSONGS OF THE BASQUES.

#### 4.1.1. The Basque People

Along the inner angle of the Bay of Biscay, on the North and the South of the Western Pyrenees, live the Basque People, a sturdy race of mountaineers and fishermen, settled there since prehistoric times, speaking a language utterly different from that of any other race, and -since no other explanation has as yet been discovered, - apparently belonging to the most ancient Celto-Iberic stock of the Hispanic peninsula. Today about one third of them are French, while the remaining two thirds form the Spanish provinces of Guipúzcoa (with San Sebastian), Vizcaya (with Bilbao) and part of Navarra. They are a proud race, and their aristocracy feels inferior to none, not even to the Castilians; they are rugged and muscular, and their favorite "Jeu de Paume" (Basketball) is justly famous; and in our times they have become a thriving and prosperous

people, owing to the fact that Bilbao is the steel center of Spain, a veritable little Pittsburgh in Europe, full of bustle and activity and smoke.

#### 4.1.2. The Basque Music

Among this little race of scarcely five millions, that speak five dialects of a language that none understands, and in which every phrase is constructed in inverted sense compared to our modern tongues, -a vast treasure of folk-music has been preserved since time immemorial, tunes ranging from the most emotional melancholy to the wildest rhythms of warlike (?) dances (*zortzikos*), from sweet shepherd lays saturated with mountain to boisterous ditties of merriment and carousing, since the middle of the last Century collectors began to note down these son-treasures, especially Salaverri, whose book is unfortunately no more on the market, -but the first systematic explorer of Basque folklore was Charles Border (the founder of the Schola Cantorum of Paris) who applied for and received from the French government a stipend to enable him to do this research work. He had heard in 1885 a Basque singer chanting the "Txoriñuak Kaloian" (which is rendered on this program), and this glorious, deeply inspired melody convinced him of the importance of opening these music treasures to the world.

Ever since then the Schola Cantorum of Paris has been festering the music development of the Basques: both Uzandizaga and Guridi completed their studies there under d'Indy's direction. And more directly the work of the Schola Cantorum of St. Jean de Luz (on the Franco-Spanish frontier), an offshoot of the Paris institution, has had a great bearing on the musical life of the Basques. It is not generally known that Ravel is a French Basque, and we have as yet not heard the songs and piano-works of the Padre José Antonio [Donostia] de San Sebastian, although they are much acclaimed in Spain.

During the last ten years the Basques have become much attached to choral singing. Inspired by the success that Catalonia had achieved in this form of art, which served in the same time as a center of a sane nationalism, as a kindly fire of idealism, they founded large choral societies in all their cities; among these the most important are the Orfeo Donostiarra of San Sebastian (led by the energetic and enthusiastic

Secundino Esnaola) and the Orfeo Bilbaino (conducted by the composer and organist Jesús Guridi). It is an agreeable duty to offer my thanks thus publicly to both Mr. Esnaola and Guridi for the readiness with which they opened me their archives, allowing me thus to take copies of much hitherto unpublished choral literature.

In listening to the music, we shall not find it as strange and inaccessible as the language. The Celtic strain is clearly felt, a certain kinship to Breton and Welsh melody; but, strangely enough, also a relation to Finnish rhythms and harmonic conception. But this relation of the Basques and Finns (?) is a shrouded mystery, strangely accentuated by the fact that recently anatomists have declared the absolute identity of the skull-formation of both races.

1.) Jesús Guridi. Goico Mediyán (On the Mountain Tops).

Folksong from Navarra, harmonized for 6-part mixed chorus (MS). In this, as in all the other Basque numbers, the men's choir sings divided in four parts, while the women's voices are mostly in two, rarely in three divisions. An unusual effect is produced at the end of the piece by the prolonged "diminuendo" of the voices, which seem to come to a full stop, only to swell up again to a thundering fortissimo.

2.) Jesús Guridi: Txori Urretxindorra (The Nightingale's Message).

The energetic and exuberant rhythmical verse, with which Guridi has set this old tune, is disapproved of by the erudite Padre José Antonio (who is an eminent folklorist). He holds that the melody -according to the text- should be sung slowly and with deep sentiment. We may be able to present his version another year.

Norberto Almandoz Mendizábal

An absolute newcomer among the musicians in Spain is this young monk from San Sebastian, who at the age of 26 was appointed first organist at the Cathedral of Sevilla, and whom I met there just at the time of his appointment, in the home of Don Ed(o)[u]ardo Torres, the *maestro de capilla* of the Cathedral, scrutinizingly glancing through pages of

Moussorgsky, -only to find him again later in San Sebastian, listening to the rehearsals of his own works by the *Orfeon*. H(is)[e] is a singularly ardent spirit, an austere devotion to the ideal quite out of the ordinary; he is at home in the classical polyphonic music of Victoria and Palestrina, as well as in the latest works of liturgical character, he has lately turned to enriching his racial choral literature by a set of folksong-settings, of which we offer three specimens, all as yet in manuscript, and one even unperformed so far. He follows to some extent the path shown by the Catalan composers Nicolau and Pedrell; but his work is distinguished by an extraordinary richness of polyphony, a great audacity in leading and intertwining the path which are always vocal and a refreshing freedom from convention. Having compared his setting with the original tunes in their threadbare harmonization, we confess ourselves amazed at the fertility of an imagination, which unravels and accentuated the hidden beauty of each song as with magic wand.

On our questioning him regarding any biographic details that might interest an American public, this young ascetic priest retorted. Just say that (I)[he] was born in 1893 in Astigarraza, province of Guipúzcoa, a little village near San Sebastian, famous for the best cider! (K[urt.] S[chindler.] )

3.) Norberto Almandoz. "Itiuna\_" (Melancholy).

Canción Amatoria (Love-song), harmonized for 6-part mixed chorus

4.) Norberto Almandoz. "Txoriñuak Kaloian" (The Bird in its Cage).

Canción Amatoria (Love-Song) from the Laburdi (French Basque), harmonized for 6-part mixed chorus (MS, first performance).

The intricate devices, by which the effects of this piece are achieved, are difficult to analyze they should be engaged first before dissecting. But let us listen for a moment to this description of the folksong itself (translated from a Lecture on Basque Folk-Music by the Padre José Antonio): "This is the jewel of our song-treasures; it breathes the deepest melancholy. How well the music illustrates the word 'sadly' of the first line! And that restlessness of which the second line speaks, is painted with

master hand in the gradual crescendo. It appears as if the bird was endeavoring to escape from its prison: but all efforts are vain: it must resign this is expressed by the descending notes, when 'it yearns for the fields'. Already abated, it asks for the reason of its imprisonment. And it finds no better answer than to yearn for liberty in a deeply felt apostrophe, half resignation, half deep sadness, a phrase that, musically, is of extraordinary novelty and delicate taste".

The priest Resurrección María de Azkue in his lecture on Basque Folk-Music (Bilbao 1901) quotes a very similar tune, sung to the text "Bardua Amext" which may well be the last-second stanza, applying the symbol of the caged bird to a loregarshing heart: 'Last night I dream that I saw on beloved one. To see him, oh! and, not to speak to him! Is this so sad. Great a pain to bear? I wish I'd die'.

5.) Norberto Almandoz. "Goixian On" (It is good at morn).

Canción Humorística (Drinking song) from Navarra. The melody of this song was recorded from the lips of a peasant in the mountains of Navarra by the Padre José Antonio de San Sebastian; in his above-mentioned lecture he comments on the extreme simplicity of the tune, which combines with scanty means and shorted compass to describe the minute details of the picturesque and grotesque text.

At the Orfeo[n] of San Sebastian where I heard Almandoz's work in rehearsal, the chorus performed -with the sanction of the composer- at the second climax of the piece a most naturalistic- shout, the so-called 'Irintzi', the ancient war-hoop of the Basques, a tremendous cry of joy, which will be rendered faithfully in this American performance, probably to the bewilderment of the audience, who has not had time to read these explanatory notes. Be it also added that the wine here referred to is the Basque 'Chacoli' (*txakoli*) of which another Basque folksong praise the qualities, - an extremely light beverage, in which the old peasant of the tale must have been over-indulging.

**TABLE 1.** *Original texts in Basque and their translation into English by Kurt Schindler*

Author and Tittle	Basque Texts	English translations
Jesús Guridi. Goico Mediyán (On the Mountain Tops).	Goico mediyán edurra dago/ Errekaldian izotza/ Neu zugandik libre nago/ Ta pozik dankat biyotza	High upon the mountains lies the snow/ And the river's mouth is still covered with ices./ But Spring has broken the fetters of Winter./ I am free, and my heart is full of gladness.
Jesús Guridi: Txori Urrerxindorra (The Nightingale's Message).	Txori urretxindorra, ots egizak nerekin/ Maitenaren atea biyok alkarrekin./ Ots ezti batez eyok ageri ixicillik/ Bere adiskide bat baidala irekin	Nightingale, sing thou together with me/ At the door of my beloved one./ Tell her with thy sweet voice very secretly/ That one of her friends is here with thee. (K[urt.] S[chindler.] )
Norberto Almandoz. "Itiuna" (Melancholy).	Oi, Edunnetxo [Edunnetxo is the diminutive of the Basque word for "snow", and is used as a maiden's name similarly to the Spanish name "Nieves, Nievecita", derived from the "Virgen de las Nieves", like so many other female names from effigies of the Madonna (Pilar, Montserrat, etc.)] maitia, len biyotz alaya!/ Zerden alata eldu zain oin gogorra itiuna?/ Goratu biyotza arpeguiya alaitu/ Pozic ililli ta ikusiko den:/ Bixitza denan on ederra!	Oh, dear little Nievecita, how cheeful was thy heart before!/ What has befallen thee, that thou art so sad?/ Lift up thy heart, show a smile on thy face./ walk contentedly, and then thou with see:/ How beautiful it is to live! (K[urt.] S[chindler.] )
Norberto Almandoz. "Txoriñuak Kaloian" (The Bird in its Cage)	Txoriñuak kaloian, tristerik du Kantatzen/ Dia larik an zer jan zer edan./ Kampua desiratzen. Zeren? Zeren?/ Libertadea zuiñen eder den!	The little bird in its cage sings so sadly./ And yet it has plenty of food and drink./ It yearns for the fields. Why, or why?/ Because liberty is so beautiful? (K[urt.] S[chindler.] )
Norberto Almandoz: "Goixian On" (It is good at morn)	Goixian on, arratzian on,/ Matzareu zumua beti duk on,/ Eta beti duk on. Etxera abiya ta juan ezin./ Erori eta bertan etzin./ Berriz abiya ta juan ezin/ Erori eta bertan etzin.	It is good at morn, it is good at night,/ The juice of the grape is always good./ Nay, always t' is good. I was strumbling homeward and could not walk/ I fell, and there I remained/ Again I got up and could not walk/ I fell, and there I remained. (K[urt.] S[chindler.] )

Source: own elaboration

#### 4.2. FOLKSONGS FROM ASTURIAS AND OLD CASTILE.

The songs of the Asturian mountain-people (on the North-coast of Spain) are distinguished by their candid purity, their fragrant and mellow charm, their frank and natural humor. Here we are in the Switzerland of Spain, among a race untouched by the Moors (who were defeated in the mountain-passes of Covadonga). In three specimens, all from the

collections of Baldomero Fernandez of Oviedo, we shall hear rhythms, that remind us of Bizet's "Carmen", melodies that closely resemble the swing of Piemontese folksongs, and we shall see the text refer[s] to the "Gaita", the particular form of bagpipe, common to Asturias, Galicia and León.

The "Song of the Donkey" with its Quixotian humor, comes from the villages near Salamanca, the old University of Castile, and was collected by the savant priest and archivist of that city, Don Dámaso Ledesma

- 1.) Martirio d'Amor (Love's Martyrdom). Asturian Folksong.
- 2.) La Resalada (The Little Siren). Asturian Folksong.
- 3.) La canción del Burro (The Donkey's Burial). Riverana. Humorous Folksong from the province of Salamanca (Castile). Original in Salmantino dialect.
- 4.) La Gaita Alegre (The Merry Bagpipe). Asturian Folksong.

**TABLE 2.** Original texts in Spanish and their translation into English by Kurt Schindler and Mary Ellis Opydycke

Title	Spanish Texts	English translations
Martirio d'Amor (Love's Martyrdom)	Si me quieres dar la muerte/ Olvidame, prenda mía, / Que no hay acero más fuerte/ Para quitarme la vida./ Dame la mano, paloma mía!.../ Para qué me das la muerte/ Pudiendo darme la vida./ Bien sabes que yo te adoro/ Y tú, cruel, me martirizas./ Dame la mano, paloma mía,/ dame la mano, que eres mi vida!	If it's my death that thou seekest,/ Quickly forget me, my treasure./ Stronger than steel cuts such grieving,/ Kills me with pain without measure./ Yield, o beloved, to my entreaty!/ Why do thou harten to kill me,/ When thou might at crown me with pleasure/ Cruel one, see, I adore thee./ Torture me not beyond measure!/ Mock not my passion, that none may sever!/ Dove of my heart, I love thee forever (K[urt.] S[chindler.] )
La Resalada (The Little Siren)	Como eres tan buena moza, / Te precias de tanto honor;/ Te llaman la resalada,/ La hechicera del amor./ Con ese garbo que llevas/ Y esa gracia en el andar,/ Vas enloqueciendo; niña,/ A los mozos del lugar.	Since you are so good a maiden/ And richly your honor prize,/ They call you the little siren,/ The witch with magic in her eyes./ With charm and coquetish glances,/ with steps that are full of grace/ You madden, enchanting maiden,/ The lads through all the market-place. (M[ary.] E[llis.] O[pydycke.] )

<p>La canción del Burro (The Donkey's Burial)</p>	<p>Ya se murió el burru/ que acarrea la vinagre, / Ya lo llevó Dios/ de esta vida miserabre. Que turu, ru, ru, ru... El era valienti,/ él era muinu,/ él era el aliviu/ de todú Villarinu. Que turu, ru, ru ru...</p>	<p>Dead is now the donkey/ That our burdens used to carry. / Now the Lord has called him/ In this life no more to tarry (Sing.): too-rue, rue, rue, rue... He was brave and valient,/ Gentle at his labors,/ He was such a comfort/ Therefore weep, ye stricken neighbours: (Sing.): too-rue, rue, rue, rue... (K[urt.] S[chindler.])</p>
<p>La Gaita Alegre (The Merry Bagpipe).</p>	<p>A mí me gusta lo blanco,/ Viva lo blanco, muera lo negro,/ que lo negro es cosa triste:/ yo soy alegre, yo no lo quiero. ¡A mí me gusta una niña;/ Vaya una niña! Vaya un salero! / A mí me gusta una gaita/ Que tenga el forro de terciopelo.</p>	<p>White is the color I fancy:/ Long live the White! Fie, Black, come not near me./ For Black is the emblem of sadness,/ I do not like it, I want to cheer me! White are the cheeks of my maiden! / She is so graceful, she is my treasure/ Ho! to the sounds of the bagpipe/ Let us now skips and trip in a measure. (K[urt.] S[chindler.])</p>

Source: own elaboration

#### 4.3. COMPOSITIONS BY MODERN COMPOSERS OF CATALONIA.

##### The Orfeo Catalá and Lluís Millet

By tendering a special reception and concert to the conductor of the Schola Cantorum, while on his visit to Barcelona, the Orfeo Catalá, its eminent president, Don Joaquín Cabot y Rovira, and its conductor, Lluís Millet, have rendered signal honors not only to him, but to the organization that he represented. As a slight token of gratitude, the Schola Cantorum of New York render to-night on its program the "Cant de la Senyera", the Flag-Song of this distinguished Society, the Song to the banner which has accompanied it on its way to European fame, and which is sung at every one of its concerts, when the flag is unfurled. May the exchange of artistic ideals across the ocean, between kindred societies, continue, as it was so happily begun!

##### 1.) Lluís Millet. El Cant de la Senyera (The Song of the Flag).

Flag-Song of the Orfeo Catalá of Barcelona (6-part chorus). Poem by Joan Maragall (in Catalan)

2.) Antoni Pérez-Moya. Els Fadrinets de Sant Boi (The Proud Bachelors).

Catalan Folksong, harmonized for 6-part mixed chorus. This poem is much longer; it tells how the younger conceited swain pays a call to his Laya (Eulalia), who receives him with mocking derision and finally bids him, with words none too gentle, to return by the same staircase by which he came. This is only one specimen of the exceedingly prolific pen of Pérez-Moya, one of the youngest Barcelona musicians, who specializes in choral compositions.

Enric Morera

Enric Morera is, among the many composers of Barcelona, the one in whose music the Catalan soul is most faithfully mirrored, and in whose melodies the Catalonian most likes to recognize his own special entity. Frank and sincere, explosive, and enthusiastic, hearty, and mellow in its melody, at times rugged and uncouth, his music roots deep in the characteristics of his race. When Morera returned some 25 years ago from his studies in Belgium, he found Barcelona with a new national enthusiasm, of which he soon became one of the moral leaders. Whether conducting chorus, or composing operas, songs, ballads, he went to his task with tremendous activity, setting to music much of the considerable poetic output of young Catalonia. The list of his works is very large, and much of it has spread over the confines of his province into the rest of Spain and to Cuba and South America. But in his native city they love him best for his Sardanas, those typical age-old country-dances, which he has perfectionated, and of which he has created a series of the most successful specimens.

3.) Enric Morera. Remordiment (Remorse).

Choral Ballad for six-part mixed voices and soprano-solo. Poem by Joan Ruiz (Porta) (in Catalan). This ballad, while beginning with a deliberate musical quotation of an ancient Catalonian folksong, "El Cant des Aucells" (The Song of the Birds), is otherwise constructed of original material. Composed only a year ago, it is an example of Morera's neat, epigrammatic style, in which only the important is emphasized. As one

of his most distinguished compatriots says of Morera's work: much that seems rugged and cruded on the printed page, is absolutely just and to the point, when realized in performance, because the vision is correct, and the acoustical values impeccably chosen. The strange musical passage before the end, when the so heterogeneous two melodies are sung simultaneously without any explanatory harmonies to fill in, produces a surprising effect: anxiously, weirdly hush the shadowy, whispered phrases of the sopranos and tenors, while fatefully the Spectro of Death rises on the solemnly proclaimed song of the basses.

4.) J. Sancho-Marraco. El Fill de Don Gallardó (The son of Don Gallard).

Bell-Chorus, based on a Catalan Folk-Melody, for 6-part mixed voices. Great is the contrast between the somber, gory medieval poem and the gay, almost rollicking tune to which it is sung. But the musical background of harmonious bells lifts it into a perspective of no little attraction. This is the Catalonian version of a story, which in its garb of the Isle of Mallorca, harmonized by Pedrell, was sung by the Schola-Chorus two years ago [13th/January/1918] under the title: "The Ballad of Don Joan and Don Ramon".

J. Sancho-Marraco belongs also to the set of younger musicians of Barcelona, when he lives as a teacher and composer. Other ones of his works, the "Song of the Vagabond", figures in the last part of this program.

5.) Antoni Nicolau. Divendres Sant (Holy Friday Music in a Catalonian Church).

[From a set of Choral Ballads, bearing the collective title: Incens y Farigola (Frankincense and Thyme)]. For double-chorus (8 voices), Solo-Quartet, and a separate choir of women's voices in unison.

Antoni Nicolau, the venerable director of the Conservatory of Barcelona, has written some of the finest a capella music of our modern times. His touching ballad: "La Mort del Escola" (In the Monastery of Montserrat) performed by the Schola chorus Jan. 15. 1918 left a deep emotion

in the hearts of the audience, as is still frequently attested. This work, as well as the Holy Friday Chorus and four further ballads: "Captomb", "La Mare de Deu", "Entre Flors" and "El Noy de la Mare" (which the Schola intends to perform in coming seasons) form a cycle of religious ballads conceived in a spirit of devout mysticism yet permeated with the simple naivete of the folksong. This cycle bears the name "Frankincense and Thyme", with which the composer, who had then just returned from his years in Brussels, tried to express the guiding inspiration of his work, namely, the artistic incarnation of his childhood memories: the incense of the gothic church and the fragrant thyme of his beloved Catalan folksong.

No better comment on the "Holy Friday Music" can be given than by quoting the following excerpt from an address given in 1902 by Lluís Millet (who had then just led the first performance of this music): "The *Divendres Sant*" is the most important of Nicholau's works. It is the embodiment of a profound impression, which had taken root with the author since his childhood days and which he himself thus beautifully explains in a letter sent for insertion in the program on the night of its first performance: "These are impressions for the tradition-hallowed Holy Week, of Maundy Thursday and of Good Friday: mystic day, when everything stops as if dreaming; materialistic life is silent, so that the spirit may better perceive the echoes from the Eternal. And the mystic chords of classical religious polyphony (NB. The 'Improperia') alternate and amalgamate harmoniously with the sacred folksong, the 'frankincense' with the thyme, the Eternal with the Human. Humanity feels the weight of the Holy Cross upon herself and feels its redeeming force". The composer has used two different texts, combining the Latin (and Greek) liturgy in their classical garb of religious harmony with the Catalan words of Mossén Cinto (the poet-priest Jacinto Verdaguer), set fittingly to tunes of folksong character. These two elements, both profoundly felt, are first exposed separately; then they gradually draw nearer each other, until they fuse and melt in a mystic embrace, resolving themselves into the final: "Al cel alca'l cor", in which is condensed all the profound sentiment which has dictated this sublime poem (The Catalan words of the text: "Lo bon Jesuset", can be found in Verdaguer's poems under the

title: "Rahims y Espigues" [Grapes and Cope Ears] They are sung to a tune formed on the model of the folksong of 'San Ramón').

**TABLE 3.** Original texts in Catalanian and their translation into English by Kurt Schindler

Author and tittle	Catalonian Texts	English translations
Lluís Millet: El Cant de la Senyera (The Song of the Flag).	<p>Al damunt dels nostres cants/ Aixequem una Senyera/ Que els farà més triomfants. Au, companys, enarborem-la/ En senyal de germanat!/ Au, germans, al vent desfem-la/ En senyal de llibertat./ Que volei! Contemplem-la./ En sa dolça majestat! Oh bandera catalana!./ Nostre cor t'és ben fidel!./ Volaràs com au galana/ Pel damunt del nostre anhel!./ Per mirar-te sobirana./ Alçarem els ulls al cel. I et duren arreu en l'aire./ Et duren, i tu ens duràs:/ Voleiant al grat de l'aire./ El camí assenyalaràs. /Dóna veu al teu cantaire./ Llum als ulls i força al braç.</p>	<p>High above our songs/ Let us lift our banner/ That it may lead them to triumph! Lo, comrades, let us waist it/ As a signal of brotherhood!/ Lo, brothers, let it flutter in the wind/ As a token of liberty!/ Let it wave! And oh, behold it/ In its sweet majesty! Oh, banner of Catalonia!/ Our hearts are true to thee!/ Thou shalt fly like a gallant bird/ High above our yearning souls./ To behold thy sovereign flight/ Let us heavenward raise our eyes. Everywhere before us lifted/ Thou shalt always lead us on:/ Proudly waving through the air/ Thou shalt show us the road./ Give voice to thy singers./ Light to their eyes, and force to their arm! (K[urt.] S[chindler.])</p>
Antoni Pérez-Moya. Els Fadriets de Sant Boi (The Proud Bachelors).	<p>Els fadeins de Sant Boi/ molta fatxenda'n gasten./ El més petit de tots/ ne gasta mes que'e altres, lalala/ El mano de la Laya será. Va vestir de vellút./ botonada de plata./ Se n'ha comprar un ram./ set duros d'or costava, lalala/ El mano de la Laya será. Se n'ha comprar un ram./ set duros d'or costava./ Tres duros costa'l ram./ quatre mes la lligada, lalala/ El mano de la Laya será. Quant l'ha tint comprat/ ja no sap ont posarse!/ Ja se'l posa al barret/ per fer mes pompa i gala, lalala/ El mano de la Laya será.</p>	<p>The bachelors of Sant-Doi/ are a boastful, bragging lot./ But the smallest of them all/ brags more than all the others, la ra la/... all this to find favor in Laya's eyes! He wears a velvet jacket/ with large silver-buttons./ A bunch of flowers he bought/ that cost him seven dollars, la ra la/... all this to find favor in Laya's eyes! He bought a bunch of flowers./ seven dollars it cost him./ Three dollars of the bunch/ and four more for ribbon/... all this to find favor in Laya's eyes! When he had bought the flowers./ he knew not where to place them./ So he tucked them on his bonnet/ for pompous ostentation, la ra la/... all this to find favor in Laya's eyes! la ra la (K[urt.] S[chindler.])</p>

<p>Enric Morera. Remordiment (Remorse)</p>	<p>Ai! mare deixeu-m'hi anar/ a Alforja a plegar [a]vellanes/ Que m'hi espera un fadrinet,/ fadrinet de Rinde-caynes.          Ai filla, la meva filla:/ Que és lo que'm demandes ara?/ No lo consentiré par jo,/ primer morta i enterrada.          La filla n'arrenca un plor./ Sa mare resta atorada./ Mentrestant passa l'amor,/ Truca á la porta forana.          Cavalcant un cavallo blanc,/ emprenden la devallada./ La mare una espina al cor./ La filla tota rialles.          Quan encara no fà un mes,/ es sent tocar les campanes./ Campanes toquen a mort/ per la pobre de la mare.          Ai filla, la meca filla:/ Que és lo que'm demandes ara?/ No lo consentiré par jo,/ primer morta i enterrada.          Mare, no hi full tornar més,/ a Alforja a plegar [a]vellanes.</p>	<p>Oh mother, let me go to Alforja/ to pick the hazelnuts./ For there awaits me a young lad,/ a young lad from Riu-de-caynes.          Oh, daughter, my daughter:/ What is it you are asking me now?/ I can never consent to this./ Rather I'd be dead and buried.          The daughter breaks out in tears;/ In stern dismay stands the mother./ Meanwhile Love passes by on his way/ And knock at the outer door.          Galloping on a white horse/ The lovers ride down the valley./ The mother's heart is rent by thorns,/ While jay beckons to the daughter.          When hardly a month has passed,/ the bells are set a-ringing/ O bells, for whom are you tolling?/ For the poor forsaken mother:          Oh, daughter, my daughter:/ What were you are asking from me?/ I could never give my consent/ Rather I'd be dead and buried.          Mother, I shall never return/ to Alforja to pick the hazelnuts/ (K[urt.] S[chindler.]</p>
<p>J. Sancho-Marraco. El Fill de Don Gallardó (The son of Don Gallard).</p>	<p>Les campanes de Paris/ ne toquen totes a bandol,/ El Fill de Don Gallardo/ que l'han ferait en batalla.          A la batalla del rei,/ e'ls que hi van nón tornen gaires./ Je ja l'en veis a venir/ per un camp que verdejava.          Que feu qui lo mes fill/ que hi feu ami color mudada?/ Ne culpó violes i flors/ per a curar les mies llagues.          Mare, avi me n'han errada./ Maleits sigan els barbers/ i qui te l'ha ordenada!/ Ning, nana, ning, nong.</p>	<p>Hark! The bells of Paris town/ All at once were ringing, tolling,/ For the son of Don Gallard/ Hid been wounded in the battle.          Many that went out to fight/ For the king, are not returning./ Oh! behold the noble knight/ Midst green fields his wounds a-nursing.          What art seeking here, my son/ and why are thy cheeks so paid./ I was culling herbs and flowers/ for to stop my blood from flowering.          For to-day I have been bled/ And the bleeding has overcome me,/ Be the evil surgeon curst/ Who has brought such woe upon thee./ Ding, dang, ding, dong./(K[urt.] S[chindler.]</p>

<p>Antoni Nicolau. Divendres Sant (Holy Friday Music in a Catalan Church)</p>	<p>Choirs [Latin]: Popule meus, quid feci tibi? aut in quo contristavi te? Responde mihi. Soli [Latin]: Quia eduxi te de terra Aegypti, parasti crucem Salvatori tuo? Women's voices (Catalan words): Lo bon Jesus et s'enpuja à la vinya/ Donchs que'n portará? Donchs que'n portaría?/ Ne porta un Brahim que sua sang viva. Choir I [Greek]: Hagios o Theos, Haigs ischiros./ Hagios athanatos, elesion imas! Choir II [Latin]: Sanctus Deus, Sanctus fortis,/ Sanctus immortalis, miserere nobis! Soli [Latin]: Ego dedi tibi sceptrum regale,/ tu dedisti capiti meo spineam coronam. Choirs [Latin]: Popule meus, quid feci tibi? aut in quo contristavi te? Responde mihi. Women's voices (Catalan words): Lo von Jesuit va a la corona./ Donch's que'n cullira?/ Donchs que'n bulliría?/ Hi segan lo blah ne cull una espiga. Choir I [Greek]: Hagios o Theos, Haigs ischiros./ Hagios athanatos, elesion imas! Choir II [Latin]: Sanctus Deus, Sanctus fortis,/ Sanctus immortalis, miserere nobis! Antiphonal [Latin]: Crucem tuam adoramus, Domine,/ et sanctam resurrectiones tuam laudamos et glorificamus/ Ecce enim promoter lignum venit gaudium in universo mundo</p>	<p>Oh, my people, what have I done to thee?/ or wherein have I wearied thee? Testify against me. Because I brought thee forth from the land of Egypt, thou hast prepared a cross for thy Saviour. When the Christ-child went thr' the vineyard,/ What did he bring from there?/ A grape, whose sap was live blood. Holy God,/ Holy and Mightily/ Holy and Immortal,/ have mercy upon us! I gave thee a royal scepter:/ and thou gavest my head a crown of thorns? or wherein have I wearied thee? Testify against me. When the Christ-child went thro' the cornfield,/ What did he gather there?/ From the corn that he mowed he culled one ear. Holy God,/ Holy and Mightily.../ Holy and Immortal,/ have mercy upon us! We venerate Thy cross, O Lord: and praise/ and glorify Thy holy Resurrection: For behold, through the Tree joy hath/ come to the whole world.</p>
---	--	---

Source: own elaboration

#### 4.4. SONGS FROM ANDALUCIA AND MURCIA

1. Canción callejera (Mira-la bien) collected and harmonized by Felipe Pedrell.

Canción callejera de ciego postulante (Street song of a blind Beggar). Original Text (Castilian). From the 6 "Canciones Arabescas", an early

work of the dean of Spanish Music; he was among the first who tried to transcribe the Andalusian melodies, as they are really sung, and not as pedant wanted to stereotype them.

2.) El Paño Moruno (The Moorish Cloth) Setting by Kurt Schindler, or: El Platero (The Silversmith). Folk-Dance of the province of Murcia.

The unusual rhythmical character of this dance results from the fact that the accompaniment is in a straightforward tempo of 3-8, while the melody oscillates between a 6-8 and a 3-4 rhythm, a phenomenon common to several other Andalusian folkdances, namely the "Zapateado", the "Peteñera" and the "Polo". It is worthy of note, that the Finale of Lalo's Violin-Concerto (Symphonie Espagnole) is founded on a similar melody and rhythm, as recorded in old collections under the name: "El Paño de la Habana".

3.) La Malagueña. Coplas (Ditties) from Malaga.

To attempt a verbal translation of these exuberant, witty sallies would be preposterous, as they are based on a clever play of words, not transferable into English, unless by the use of slang. The Spaniard uses the word "sal" and "salero" (salt and saltbox or smartness) very much as we use the word "pepper" and "pep". Consequently, we might translate (with apologies to the public): "The maiden of Malaga have the pepper of the Lord on their lips; and on the tip of their tongue: sugar, cinnamon and spicy cloves! What 'pep'! What 'smartness'! Long live the pepper and the 'pep'! For truly you have more 'pep' than all the pepper of the world".

**TABLE 4.** Original texts in Spanish and their translation into English by Kurt Schindler.

Title	Spanish Texts	English translations
Mira-la bien	<p>Mira-la bien! mira-la bien! / Que hasta bonitos tiene los pies!...</p> <p>Mi compañera cuando va andando, / Perlas y flores va derramando, Tiene los ojos, que las pestañas/ Le hacen manojos!...</p> <p>Tiene los dientes como granitos/ De arroz con leche</p> <p>Y es más hermosa que los rosales/ Llenos de rosas.</p> <p>Mira-la bien! Mira-la bien!</p>	<p>Look at her well! Look at her well! / Look at her feet so dainty and fine!</p> <p>When thro' the street my maiden is starting/ Flowers and pearls she's everywhere darting</p> <p>Her burning glance, as Lolita dances/ Everyone entrances!</p> <p>And when she smiles, her teeth shimmer white/ Like the grains of sweet rice!</p> <p>And when she blushes, her cheeks would seem/ Bowers of red roses!</p> <p>Look at her well; Look at her well!</p>
El Paño Moruno (The Moorish Cloth)	<p>Diga usted, señor platero/ cuánta plata es menester/ para engarzar un besito/ de boca de una mujer?</p> <p>Señor platero, he pensado/ que usted lo sabrá engarzar, / por eso le vengo a dar/ una obrita de cuidado:/ A mí un besito me ha dado/ mi novia con gran salero;/ engarzarlo en plata quiero, / porque soy su fiel amante;/ ¿qué plata será bastante?/ Diga usted, señor platero.</p> <p>Aunque su boca es chiquita/ el beso recio sonó, / pues con gusto me lo dio/ esa dama tan bonita, / hermosa y muy exquisita,/ con garbo y con salerito.</p> <p>Diga usted, señor platerito,/ sin faltar a la verdad/ la plata que puede entrar/ para engarzar un besito!</p>	<p>Mister Silversmith, pray tell me, / How much silver need there be/ For to frame a kiss so dainty/ My sweetheart gave unto me?</p> <p>My neighbors tell me you're clever, / That well you've mastered your trade;/ So here I come, unafraid, / And bespeak your best endeavor. / A finer kiss there was never. / And that none often may claim it,/ I desire in silver to frame it./ I'm her true lover undaunted:/ Pray, how much silver is wanted?/ Mister Silversmith, pray tell me.</p> <p>Though her lips are dainty and tender/ The kiss was hearty and sweet. / My joy was rented complete/ By this token of surrender. / How great her beauty and splendor! / I hardly knew what befell me! Prithee, Mister Silversmith, tell me, /(Let me know the truth indeed!)/ Just how much silver you need/ For the frame that you shall sell me?</p>
La Malagueña. Coplas (Ditties)	<p>Tienen las Malagueñitas/ la sal de Dios en los labios/ y en la punta de la lengua/ azúcar, canela y clavo.../ tienen las Malagueñitas...Ay!</p> <p>Salero, viva el salero/ salero, viva la sal! / Que tiene usted más salero/ que el salero universal. / Salero, viva el salero.</p>	<p>The maiden of Malaga have the pepper of the Lord on their lips; and on the tip for their tongue: sugar, cinnamon and spicy cloves! What 'pep'! What 'smartness'! Long live the pepper and the 'pep'! For truly you have more 'pep' than all the pepper of the world. (K[urt.] S[chindler.]</p>

Source: own elaboration

#### 4.4. [BIS]. MODERN SPANISH PIANO-MUSIC

1. Isaac Albéniz (born at Camprodón in the Catalonian Pyrenees, died 1909 at Cambo). "The Procession of Corpus Christi in Sevilla" (from the cycle (*sic*) *Iberia*).

No more extraordinary sight is to be seen in the world than the festival of Corpus Christi in Sevilla. The greatest pomp and display of the Catholic Church meets here with the fairytale splendor of the Arabian Nights. As Arthur Symons says: "Seville lights up for a feast day as a face light up with a smile. The whole place is transformed and glittering. Crimson or white and blue cloths are thrown over balconies, rows of lamps and candles burn above them, and between the lights eager faces lean over, looking down at the eager faces looking up at them. Here is the tune Seville, idle, brilliant, moving gaily, making the most of the world on the Church's terms of felicity for the other world".

Albeniz's music despices the gradual approach of the procession, to the strains of a popular song (known as "La Tarara"); the rhythms become more crisp, the music surges, until one can literally see the rain of flowers and confetti that fill the air. In the midst of this profusion a slow solemn chant arises, impassioned in its Arabesque design, the quintessence of the "Saetas", those "darted" optic sallies in which the people of Andalusia give voice to their ever creative imagination. Like the airings that are spread from opposite houses across the narrow streets, the the garlands of musical ornaments flutter above this sublime chant. Then the song modulates in soft cadences, as if carried on the wings of a myriad guitars that seem the feverish pulse-beat of the festive city, surging and pining the melody yearns and throbs with the mystic fervor of the meridional soul. Now the march of the procession is resumed, and more brightly, more glaringly clash the strumming chords of the music, more whimsically, more capriciously entwined and interlace the melodies, until all whirls along in a wild Tarantella of mummers and merry-makers. Then suddenly -silence! Through the open Cathedral doors pours the solemn sound of the organ. A Moorish love-song temples in the clear evening air. Daintily and fantastically the graceful Mouresque lines of

the Giralda tower stand out against the dusty sky. Distant bells reverberate. All voices are hushed. The Andalusian night has set in.

2. Enrique Granados (1867-1916). *Quejas o La Maja y el Ruiseñor* (from *Goyescas*) (Complaints, or: The Belle and the Nightgale).

During the last fifteen years of the XVIII Century and the beginning of the XIXth the beaux and belles of Castilian aristocracy who adopted the gay and brilliant costume of the people, were called "Majos" and "Majas". Following the example set by the Court of Carlos IV this picturesque fashion was adopted at that time by all classes of society.

The forty-five pictures of the life and fiestas of the Majos, which Goya painted by order of the King as models of tapestries for the Royal palaces, convey the most vivid impression of this interesting period, and they form one of the priceless collections of the Prado Museum in Madrid. The Duchess of Alba, the most brilliant and beautiful woman of the Madriline Court of Goya's time, has been many times portrayed by his master hand in the costume of a Maja; she was Goya's friend and protectress, and legend has it that he was madly in love with her, and that his devotion was not unrequited.

It is from this picturesque and imaginative world that Granados drew his inspiration for the cycle of piano-pieces published under the title of "Goyescas" or "Los Majos Enamorados"; upon the melodic material of these piano-pieces he founded in turn his opera of the same name, which was performed in the presence of the composer at the Metropolitan Opera House January 1916, two months before his untimely and cruel death on his home-ward journey.

"Quejas" is one of the six Goyescas for piano, and like so much of Granados' work it is distinguished by its delicate, refined drawing and its noble, romantic sentiment that is so typically Spanish having been kept alive there since times of troubadours and through the "romanceros" of the Middle Ages.

3. Manuel de Falla (born 1877 in Cadiz, lives in Madrid). Andaluza (From the *Quatro Piezas Españolas*, publ. 1909).

Falla is the first Andalusian composers to come to prominence in the international world of modern music. Since the death of Albéniz and Granados the honor of being the foremost champion of progress in musical Spain has easily fallen upon his shoulders. He started quite logically in the footsteps of Albéniz, and being himself a brilliant pianist, he has written as long as eleven years ago a series of remarkable piano-pieces in the impressionistic, delicately chiseled manner of the older master. "Andaluza", with its vivacious, crisp rhythms and its dreamy middle section of pronounced gipsy (gitana) character, is one of a set of four pieces, dedicated to Albéniz.

Since then, Falla has long sojourned in Paris, and having passed first under the influence of Debussy and later entered into a vivid exchange of ideas with his friends Ravel and Stravinsky, he returned at the beginning of the War to Madrid. In these last years he has composed several works of typical Spanish character, which have focussed the attention of the cognoscents in France, England and Spain, although they have as yet not crossed the Atlantic; especially the opera "La Vida Breve", the suite for piano and orchestra, called "Noches en los Jardines de España" (Nights in the Gardens of Spain), and the opera -ballets: "L'Amor Brujo" (Love's Witchery) and "El sombrero de Tres Picos" (The Three-Cornered Hat).

Falla's workmanship is of the finest, he is never satisfied with his achievement; eagerly and nervously he keeps on remodeling and chiseling his filigree-music, like a silversmith of medieval time.

4. Isaac Albéniz. El Albaicín (from *Iberia*).

Opposite the hill of the Alhambra, divided only by the marrow valley of a little stream (the genil), rises the "Albaicín", the hill which houses the Gitanos (Gipsies) of Granada. Here, as in Guadix and near Toledo, these little and beautiful normal children of the earth, the ancient "Egipcianos", live in their cave-dwellings, grottos that are hewn deep into the

rock of the hill, and that show nothing to the eye but a spotless white dove front between gardens, cypresses and fruit trees.

Wise and cunning are the wrinkled faces of the old gypsies, beautiful and sinuous the gaily bedecked figures of the young men and women and hosts of graceful children play around on the tortuous, ill-paved roads that wind uphill thro' the gipsy quarter. Albéniz's music shows us the Albaicin at night. Melancholy, monotonous strumming of guitars, the weird articulations of a gipsy song, castagnets, wild rhythms of stamping and dancing, that become at times like a frenzied argy of sound.

Never commonplace, always original and "castizo" (characteristic true to life) Albéniz's pianism has acquired new sonorities from the guitar. Technically better equipped than a half century before the Russian Glinka (who for several months listened to a gipsy guitarist of Granada, trying to learn his secrets of harmony), Albéniz knew how to transcribe the elusive fleeting chords of the Gitano's master hand.

5. Isaac Albéniz. *Navarra* (posthumous work, finished by Dédat de Sévéric).

Navarre, green country of the Pyrenees foothills, halfway between the Basque coast and the plains of Aragon, is the province from which Sarasate sallied forth into the relics of the great violinist's career in a special museum. Navarra has her own national dance, the "Jota Navarra", just as Aragon prides herself for her world-famous "Jota Aragonesa" and Valencia sways to her gentle and dainty "Jota Valenciana".

The Navarra dance, of which Albéniz left this idealized trans[cription] is perhaps less proud and less spicy than the Aragonesa species, but it is rich and sweet, sanguine, and passionate, encircling in its sweep, the most vintage of an old noble province.

## 5. CATALONIA FOLK-SONGS AND COUNTRY-DANCES (SARDANA)

### THE SARDANA

How to describe a Sardana?! It is not a dance like other dances, it is a roundelay formed by groups and circles, shifting to and for, first with gentle steps, then emphasizing the rhythm, with swifter and loftier motion, until the whole chain seems to sway in ecstatic rhythm. Hearty and mellow flow the strains of the 'Cobla', this little band of eleven players. They come from the mountain villages with their weird native music-instruments, with their 'Tiples' and 'Tenoras', and they play on them with an expressive, rather poignant tone; their leader beats the tiny 'Tamburil', which is like a miniature drum, while alternately playing the Fluvio, that sounds like the pipes of Pan, during the pauses when the rest of the band stops. Then the act begins anew, and other dancers are joining the first circle, linking hands with their neighbors; the group is now too large, so a second ring is formed within the first, and a third in the centre consists only of maiden in graceful white garments; unconscious of their grace, they fleet airily to the sound of the music, with the postures of the Botticelli damsels of the 'Primavera' picture.

Catalonian parents as a rule do not allow their daughters to dance other dances, especially not the variety we call "Spanish Dances", and the maidens are well-contented to tray the Sardanas. For to a Catalan, it is more, much more than a dance. It is national self-Expression, optimism, joy of life, philosophy, moral elation, almost religion. The joined hands become a symbol of brotherhood, the gradually waking animation seems to thrill with the encircling forces of nature, the eyes enchanted, as it were, are "fixed upon the infinite".

Nothing is known of the provenience of the Sardana, except that it was danced in the self-same way centuries ago, in the Ampurdan valley, on the foothills of the Pyrenees, from the city of Gerona up to the charming plains of Olot. Some say that the Phenicians brought these dances to Catalonian shores, others that the Greek colonists introduced them; and the priestess at the Mysteries of Old Greece danced just so and no other way. And in truth a sardana is a beautiful thing to behold, lifting the

mind with a vision of grace and harmony. But the Catalan sees in it, first of all, with the words of his poet, Joan Maragall: "es la dansa sencera d'un poble que estima i avança donant-se les mans".

That it is the sincere dance of a people, that loves and moves onward with joined hand, in brotherly union. Who can say what deep stirring influence the recent widespread revival of the Sardanas has exercised upon the nationalistic movement in Catalonia? Many have assured me that it has worked moral transformation of the masses. On the wings of its rhythms the Catalan feels even more conscious of his separate racial individuality, which, as he humbly says, is not at all better than others, but just "different".

All the good composers of Catalonia have written Sardanas, in the first line Morera, then Lamote de Grignon, Pujol, Lambert, Balcells, and not forget our "Pablo" Casals, whom his compatriots call "Pau" Casals. Usually, these compositions are written for bands, and dedicated to special favorite "coblas", like the two rival ones for first prize, the band of "La Perellada" and the cobla of "La Bisbal". The Schola, however, is presenting two choral Sardanas, the two latest acclaimed successes of Maestro Morera.

All this preamble seemed necessary in order to prepare the public that a "Dance of the Nuns" is perfectly proper, provided the dance be a sardana.

1.) Eric Morera. La Sardana de las Monjas (The Dance of the Nuns).  
(Poem by Angel Guimerá).

Angel Guimerá, the poet of these picturesque lines, is known to the American public as the author of the drama: "Martha of the Lowlands", which was also produced in d'Alberto operatic version at the Metropolitan Opera House. He has attained more international fame than any other Catalonian poet.

2.) J. Sancho-Marraco. Cançó del Lladre (The Song for the Vagabond)

Catalan Folksong, harmonized for 4-part mixed chorus with tenor and soprano solo. English version by Mary Ellis Opdycke.

3.) Francesc Pujol. *La Gata i en Belitre* (Cat and Dog).

Catalan Folksong, for 4-part mixed chorus (MS). Francesc Pujol is Millet's right-hand-man as assistant director of the Orfeó Catalá, in whose ranks he once sang as a chorister. Since several years he also conducts the symphony concerts given in the "Palau de la Musica Catalana". Finally, he is the Orfeon's Librarian, and a most erudite one; and it is in this capacity that he graciously presented the Schola of New York with many precious manuscript-scores, of which only a few could be included in this concert's limited frame.

4.) El Rossinyol (The Nightingale). Catalan Folksong (MS).

Harmonization for 6-part mixed chorus by Kurt Schindler. English version by Mary Ellis Opdycke and Kurt Schindler. This number was composed for the "Juegos Florales" (Flower-Festival) given under Spanish auspices in Carnegie Hall, May 4th, 1919, and was rendered by a small choir from the Schola.

5.) Enric Morera. Les Fulles seques (The dancing dry leaves)

Sardana for 5-part mixed chorus. English version by Mary Ellis Opdycke and Kurt Schindler.

**TABLE 5.** Original texts in Spanish and their translation into English by Kurt Schindler and Mary Ellis Opdycke.

Author and title	Catalonian Texts	English translations
<p>Eric Morera. La Sardana de las Monjas (The Dance of the Nuns)</p>	<p>Al davant de l'ermita de Sant Rafel/ les sardanes airoses pugen al cel,/ i tothom sent a l'anima dolços de mel. Sardanes com aquestes mai s'han sentit,/ Fins les ballen els avis quan ve la nit,/ I als genolls de la mare canta el petit. Per planúries i serres escampa el vent/ de la cobla les notes alegre- ment,/ i fins l'ona s'hi acosta, que ai lluny la sent. En un coll de muntanyes hi ha un mo- nastir/ De puntetes les monges van ai jardi,/ que les roses enceses, i el llessamí. Les sardanes arriben fins ais seus cors/ amb gatzara i rialles dels balla- dors,/ i entorn d'elles, els arbres, quines remors! Dues monges, a l'ombra, les mans s'han pres;/ ja se n'hi ajunten d'altres, altres després;/ les de més lluny s'hi acosten; tothom ja hi és. Ballen totes porugues, ben dolça- ment;/ enrogides les galtes, mig somialent,/ i sos peus en la terra, ni menys se'ls sent. Rondinant l'abadessa ja se n'hi va./ Sent-hi a prop, llagrimaja; no sap re- nyar,/ que ella també n'és filla de l'Em- pordà. La lluna que s'aixeca, les monges veu./ Pel damunt de la tàpia la cara treu,/ i els hi diu, bondadosa: -Balleu, balleu!</p>	<p>In the fields near the convent of San Raph- ael/ Hear the sounds o the graceful sarda- nas swell;/ The enchant and entice with mellifluous spell. When was e'er a Sardana as sweet as this, / E'en the elders now join in the danc- ers' bliss, / And the children are tripping to win mother's kiss. Over mountains and meadows, the breezes stray, / and they carry the tune so jolly and gay, / E'en the rivers are stirring to music's play. On the crest of the mountain a convent stands, / To its garden on tiptoes trip timid bands/ Of the nuns, where the rose all its fragrance expands. The sound of the dance with its innocent sway/ And the mirth of the crowd and the merriment gay, / Touch their hearts with a yearning that naught can allay. Locking hands in the shadows come sis- ter's twain, / While the others are lured by the glad refrain, / Until all o them sway in a graceful chain. Now they tread so densely a measured round, / While they blush, as they trip to the lilting sound/ And their toes hardly press on the mossy ground. Grumbling Mother Superior reaches the throng, / But her heart quickly softens: For- gotten long, / scenes of her childhood skin on wings of the song. The full moon is arising: her face is wan, / She peeps over the wall, where the nuns have gone, / And she calls to them fondly: Dance on' dance on.</p>

<p>J. Sancho-Mar-raco. Cançó del Lladre (The Song for the Vagabond)</p>	<p>Quan jo n'era petitet,/ festejava i pre-sumia,/ espardenyia blanca al peu,/ i mocador a la falsaia.  Adéu, clavell morenet!/ Adéu, estrella del dia!  I ara, que ne sóc grandet,/ m'he posat a mala vida./ Me só posat a robar,/ ofici de cada dia.  Adéu, clavell morenet!/ Adéu, estrella del dia!  Vaig robar un traginer/ que venia de la fira,/ li prenguí tots els diners/ i la mostra que duia.  Adéu, clavell morenet!/ Adéu, estrella del dia!  Quan he tingut prou diners,/ he robat també una nina,/ l'he robada amb falsedat./ dient que m'hi casaria.  Adéu, clavell morenet!/ Adéu, estrella del dia!</p>	<p>When I was a tiny lad, / At the games no boy was bolder;/ Shiny shoes were on my feet/ And a kerchief round my shoulder.  [Refain]: I shall see my blossom never, / Little star, farewell forever...  Now that I am grown a man/ I have roamed the world half over, / Good for nothing is my life/ As a worthless, careless rover.  I shall see my blossom never, / Little star, farewell forever...  Once I robbed a trader's pack, / He had gold and silver ample,/ Cloth he'd sold when at the fair/ I made off with every sample.  I shall see my blossom never, / Little star, farewell forever...  When my purse was full of gold/ At a maiden's door I tarried, / Robbing her with promises/ That we'd hasten to be married.  I shall see my blossom never, / Little star, farewell forever...</p>
<p>Francesc Pujol. La Gata i en Belitre (Cat and Dog).</p>	<p>De la gata i el belitre/ jo us diré lo que ha passat:/ s'ha perdut alguna cosa, / no sé qui l'haurà trobat./ Si serà el gos o bé el gat,/ a la nyigo, nyigo, nyigo, nyigo,/ si serà el gos o bé el gat/ aquell qui l'haurà trobat.  Ja en respon una velleta:/ Penso que haurà estat el ca:/ jo, la gata, no l'he vista/ ni sentida miolar./ Que si jo el puc atrapar,/ a la nyigo, nyigo, nyigo,/ que si jo el puc atrapar,/ prou que me la pagarà!  Dones, bé estareu contentes, / ara que el ca se n'ha anat,/ atipareu bé la gata/ que estigui grassa aviat./ Li donareu pa torrat,/ a la nyigo, nyigo, nyigo,/ li donareu pa torrat/ amb all i oli ben sucats.</p>	<p>I shall tell you, what has happen'd/ To the dog and and to the cat:/ Something disappear'd, and no one/ Knew what had become of that. / Whether Fido or the cat/ Who had run away with that.  Up spoke Grammy then and answered:/ Naughty Fido, it was you, / For I have not seen the pussy/ Nor have even heard her mew;/ If the cat should give the cue/ To the riddle diddle diddle/ If the cat should give the cue,/ This offense she soon must rue.  Ladies, be you well contented:/ Fido's driven from his mat;/ Come and pamper poor old Pussy/ so she'll soon be big and fat. / Feed her toast and tender rat/ While we play the fiddle diddle, / Feed her toast and tender rat/ Steeped in spices, all of that!</p>
<p>El Rossinyol (The Nightingale).</p>	<p>Rossinyol, que vas a França, rossinyol,/ Encomana'm a la mare, rossinyol,/ d'un bell boscatge, rossinyol, d'un vol.  Encomana'm a la mare, rossinyol,/ i en el pare no pas gaire, rossinyol,/ d'un bell bocatge, rossinyol, d'un vol.  I en el pare no pas gaire, rossinyol,/ perquè m'ha mal maridada, rossinyol,/ d'un vol, d'un bell bocatge, rossinyol, d'un vol.</p>	<p>Little Nightingale, to France now went thy way, / Send my greeting to my mother on thy way/ Thro' vale and forest, priethee, do not stray!  Send my greeting to my mother on thy way, / And do not forget my father on thy way/ Thro' vale and forest, priethee, do not stray!  Pray do not forget my father on thy way/ Who has given me to Damon for to play/ In vale and forest, in the month of May.</p>

<p>Enric Morera. Les Fulles Seques (The dancing dry leaves)</p>	<p>Les fulles seques fan sardana/ d'ací d'allà saltironant,/ i dintre el bosc la tramuntana/ sembla la cobla al lluny sonant. I quin seguit de fulles roges/ que enjogassades porta el vent,/ les que més corren, semblen boges,/ altres se'n venen dolçament. I quan el sol se'n va a la posta, / l'arbre que enyora el seu fullam,/ poc a poc et son ombra acosta/ als balladors damunt del camp. I surt la lluna trista i sola,/ fulla d'un arbre on ha viscut,/ que va cercant pel cel on vola/ les companyones que ha perdut. Les fulles seques fan sardana;/ mes, quan l'albada surt després,/ de les endú la tramuntana/ espais enlaire per mai més. I l'arbre sec ja torna a viure,/ fulles i flors arreu badant,/ i cada brot, quin cants de riure,/ fent nius les aus i els becs juntant! Després la fruita, que encisera,/ pengim-penjam al sol que es foc,/ el préssec ros i la cirera,/ la pruna clàudia i l'albelcorc! Oidà ! Quin goig! Fem les rodone, / sardanejant de dia i de nit,/ les mans unint homes i dones,/ els ulls clavats en l'infinit!</p>	<p>See how the leaves are tripping, skipping/ Whirling about in measure gay, / Hear thro' the brush the Autumn breezes/ Singing like music far away. Red are the leaves in bright procession/ Playfully dancing in the air, / Some of them madly rushing onward/ Others are floating everywhere. Now that the sun is slowly sinking/ See how the tree stands alone and lorn,/ Casting its shadow on the dancers/Over the fields where they are borne. Sadly, the moon at last is rising/ Is she a leaf the storm has tossed? / Wearily wandering in the Heavens/ Seeking the comrades she has lost? Into the dark the leaves are dancing;/ But when the night at least is o'er, / Winds o the morning drive them onward/ Borne on their wings for evermore. Winter is spent. New life is springing/ Bringing the tree a dress of green, / Merry the branches sing with laughter, / Bindings their dowry feathers preen. Soon will the fruit be richly swelling/ Under the sun that burns so hot, / Rosy the peaches, gold the apples, / Mellow the plum and apricot. Oh joy! Oh joy! Let's form a circle! / Dancing the round by day and night, / Turn to the infinite your glances/ with heads erect and eyes a-light!</p>
---	--	---

Source: own elaboration

## 5. DISCUSSION

What are the reasons for Kurt Schindler's admiration to Spanish popular music and contemporary Spanish musicians?

## 6. CONCLUSIONS

After studying the contents of the two manuscripts (from Columbia University and from the Lincoln Center), I have been able to identify handwriting single sheets and drafts manuscripts by Schindler that are now in both institutions.

Analyzing these notes carefully, I admit that they were made before his long stays of field work in Spain sponsored by the University of Columbia and the Center of Historical Studies between 1929 and 1934, which demonstrates his knowledge of both: Spanish popular music, as well as the compositions of Spanish contemporary composers, with whom he established important musical networks in order to give his concerts and premiere of Spanish repertoires along the East coast of the United States. Because of his cultural background on Spanish music, it is clear why Prof. Federico de Onís (The University of Columbia) will entrust him with the coordination of the fieldwork in Spain that was part of the Spanish Folklore Archive, a macro project in what I am working, and where this paper is only a small part of it.

## 7. ACKNOWLEDGEMENTS

This research belongs to the project I B1 "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género" (reference 18 KBHC/463AC01) sponsored by The University of Salamanca.

## 8. REFERENCES

- Katz, I. (2022). The chronology of Kurt Schindler's fieldwork in the province of Soria, Spain (July 24th through sep. 28th, 1930, and September 1932). *Salvajes de acá y allá. Memoria y relato de Nos-Otros. Liber Amicorum Luis Díaz Viana* (pp. 63-77). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Montoya Rubio, J. C.; Olarte Martínez, M. M. (2012). Un país en la mochila: la organización del material fotográfico de Kurt Schindler. *Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España* (pp. 495-553). Dos Acordes.
- Núñez López, M. T. (2016). *La Balteira: bases para la reconstrucción de un drama musical inédito*. Calameo, <https://es.calameo.com/books/0049288908d40cfl11305>. Consultado el 12 de octubre de 2022.
- Olarte Martínez, M. M. (2009). *Apuntes de Sevilla a través de intrépidas jovencitas americanas de los años 30: Bienvenido Mr. Schindler*?. *Lo Andaluz Popular, Símbolo de lo Nacional* (pp. 95-111). Editorial de la Universidad de Granada / CDMA.

- Olarte Martínez, M. M. (2012). La correspondencia inédita de Kurt Schindler como una fuente directa para contextualizar la vida musical del primer tercio del siglo XX. Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España (pp. 553-652). Dos Acordes.
- Olarte Martínez, M. M.; Montoya Rubio, J. C. (2012). Cuando los epistolarios eran redes sociales. Aproximación a las conexiones de Kurt Schindler a través de sus corresponsales. Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del Patrimonio y la Oralidad en España (pp. 652-682). Baiona: Dos Acordes.
- Olarte Martínez, M. M. (2014). Contextualización del proyecto Plans for the Study of Spanish Folklore de Kurt Schindler. La música acallada. Liber Amicorum José María García Laborda (pp. 291-310). Amarú Ediciones, Colección Musicología Hoy, vol. 1.
- Olarte Martínez, M. M. (2015). Federico de Onís y Kurt Schindler, protagonistas de los transvases culturales entre Norteamérica y España en los felices años 20. La traducción: puente entre lenguas y culturas. Estudios en honor de la profesora Ludmila Ilieva (pp. 382-393). Sofia University "St.Kliment Ohridski".
- Olarte Martínez, M. M. (2016). La música aplicada (o incidental) escrita por Kurt Schindler para teatros de Manhattan en las primeras décadas del siglo XX. Estudios sobre la influencia de la canción popular en el proceso de creación de música incidental (pp. 237-280). Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 1.
- Olarte Martínez, M. M. (2018). Luisa Espinel, Rebeca Switzer y Miirra Alhambra: alma mater de las veladas musicales de la Casa Hispánica en la Universidad de Columbia. Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad (pp. 37-56). Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 6.
- Olarte Martínez, M. M. (2021). La Schola Cantorum of New York y sus conciertos de música popular española en el Carnegie Hall (1917-1924): difusión de repertorios desconocidos para un público neoyorkino. El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural (pp. 1349-1371). Madrid: Dykinson.
- Olarte Martínez, M. M. (2022a). Estudio de los orígenes, redes de colaboración y algunas aportaciones derivadas del Proyecto de Archivo de Folklore Español recopilado para la Universidad de Columbia en la primera mitad del siglo XX Salvajes de acá y allá. Memoria y relato de Nos-Otros. Liber Amicorum Luis Díaz Viana (pp. 79-96). Ediciones Universidad de Valladolid.

- Olarte Martínez, M. M. (2022b). Hacia la reconstrucción del Archivo de Folklore Español de la Universidad de Columbia: el inventario de los carretes del Seminario Federico de Onís. Investigación y experiencias en educación artística, creatividad y patrimonio cultural e inmaterial (pp. 487-511). Madrid: Dykinson Colección Conocimiento Contemporáneo nº 53.
- Olarte Martínez, M. M. (2022c). Redes culturales en torno a la recepción de música española de tradición oral en la Nueva York de los años 20: de los cancioneros a la colección Sacred and Secular Music of Spain and Catalonia for Chorus. Patrimonios vivos: Música, performatividad y representación (pp. 17-32). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 13.
- Ramírez García, C. (2022). Música española en el Carnegie Hall: conciertos de la Schola Cantorum de Nueva York (1918-1926). Patrimonios vivos: Música, performatividad y representación (pp. 55-68). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 13.
- Sagarra Gamazo, A. (2018). Doña Gramática y Delgadina. Transmisión femenina de la música popular española en USA (1910-1940). Las mujeres y la construcción cultural (pp. 249-262). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Sagarra Gamazo, A. (2022). Cuando los papeles rompen el silencio. Redes culturales femeninas desde el Archivo Boricua de Federico de Onís. Patrimonios vivos: Música, performatividad y representación (pp. 99-112). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 13.
- Pena Castro, M. J. (2022). El patrimonio fotográfico en la negociación del folklore español. Ruth Matilda Anderson. Patrimonios vivos: Música, performatividad y representación (pp. 85-98). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 13.
- Pérez Borrajo, Aarón (2022). A Raia - la Raya: música popular a ambos lados de la frontera hispano-lusa. Patrimonios vivos: Música, performatividad y representación (pp. 69-82). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, Colección Música Viva, vol. 13.

*EL CANTO POPULAR RELIGIOSO DE LLUIS MILLET:  
FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA SPANISH SACRED AND  
SECULAR SONGS DE KURT SCHINDLER*

---

CLAUDIA RAMÍREZ GARCÍA  
*Universidad de Salamanca*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los estudios sobre patrimonio musical la partitura adquiere especial relevancia al constituir una fuente tangible portadora de cuantiosa información sobre el contexto de praxis musicales ocurridas en el pasado. Tal es el caso de *Spanish Sacred and Secular Songs*, colección publicada en Nueva York en el año 1918 por la casa editorial Oliver Ditson Company<sup>122</sup>, conformada por cinco canciones populares españolas adaptadas para diferentes tesituras de voces y piano. Kurt Schindler<sup>123</sup> (Berlín 1882-Nueva York 1935) fue el arreglista y editor de todas las piezas. En esos momentos, el músico alemán se desempeñaba como director musical de la Schola Cantorum de Nueva York<sup>124</sup>, agrupación que había interpretado las melodías el 15 de enero de 1918 en el Carnegie Hall. Dicha ocasión fue la primera vez en que las personas que asistían a los conciertos del coro que tenían lugar en la sala principal del teatro, escucharon música popular española. Este acontecimiento se repitió durante

---

<sup>122</sup> La editorial fue creada en 1835 por Oliver Ditson quién en 1857 se unió a John C. Haynes. Durante el siglo XIX fue una de las editoriales de música más prestigiosas de los Estados Unidos. En el año 1930 su catálogo fue comprado por la Compañía Theodore Presser.

<sup>123</sup> Nacido en Alemania y con una sólida formación académica, Kurt Schindler residió en Nueva York desde el año 1905 hasta su fallecimiento. En esta ciudad desarrolló una intensa carrera profesional desempeñándose en roles tan diversos como la edición musical, la composición, la dirección coral y orquestal y la interpretación pianística, por solo mencionar algunos.

<sup>124</sup> La agrupación coral fue creada en 1909 bajo el nombre de Coro MacDowell y tres años más tarde fue renombrada como Schola Cantorum de Nueva York. Kurt Schindler fue el director musical desde su surgimiento hasta 1926.

aproximadamente ocho años y fue bien recibido tanto por la prensa como por el público.

The Schola Cantorum, at the second concert in Carnegie Hall last evening, devoted its program to some of the out-of-the-way manifestations of music in which Mr. Schindler [sic] is interested and in which he knows how to interest his audience. This time it was various forms of Spanish music, or music indigenous within the geographical boundaries of Spain: chiefly Basque and Catalanian for the chorus, with some folk-songs sung as solos from other parts of Spain. (*The New York Times*, Mar 25, 1920. p.9. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922]).

At the second concert of the Schola Cantorum, given last evening in Carnegie Hall, Mr. Schindler continued to work zealously the vein of Spanish music in which he has found so much that is of value and interest to music lovers. He brought forward again much that gave pleasure, in both choral and solo forms, in art song and folk song. (*The New York Times*, Mar 17, 1921. p.22. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922]).

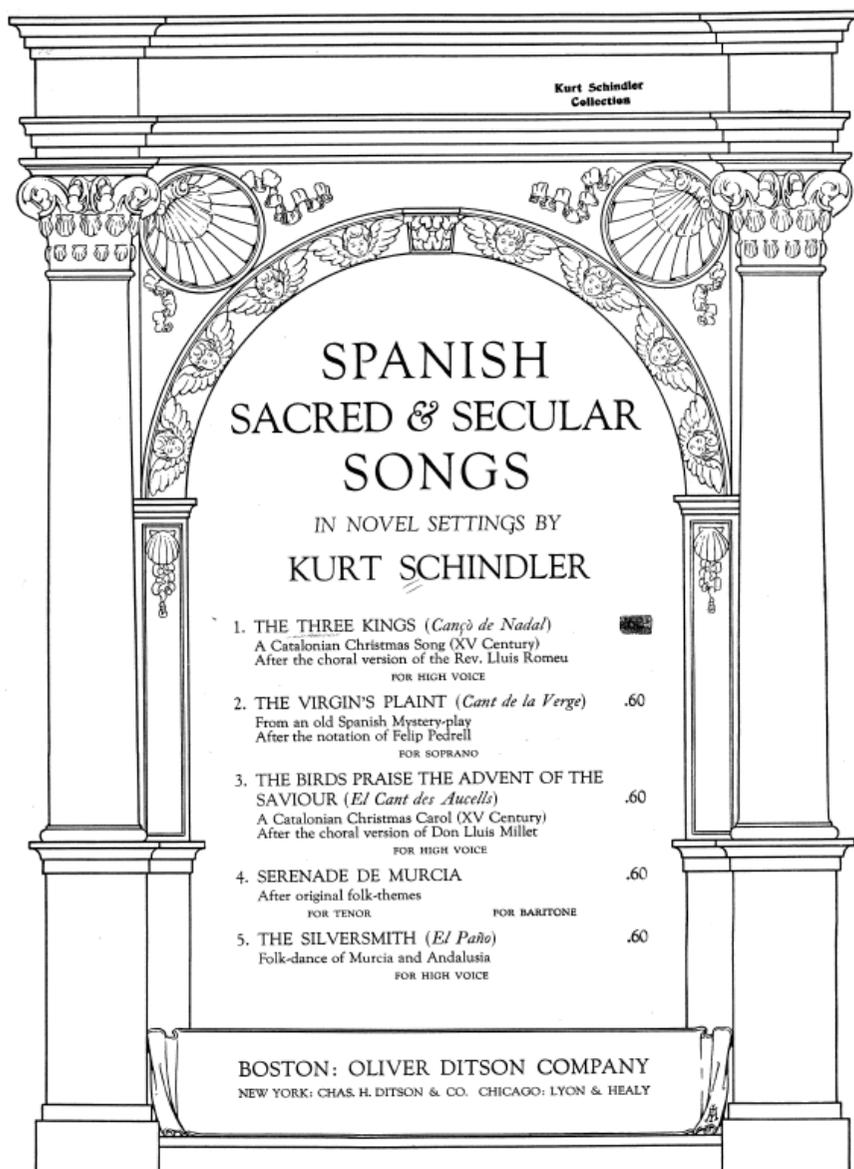
La edición de cuatro colecciones, todas a cargo de Kurt Schindler, publicadas entre 1918 y 1923 recogen gran parte de las más de setenta canciones interpretadas por la Schola Cantorum en el prestigioso teatro. *Spanish Sacred and Secular Songs* fue la primera de ellas.

## 2. OBJETIVOS

En la portada de la colección aparece información relevante sobre la tipología y procedencia de cada una de las melodías:

- The three kings-A Catalanian Christmas Song (XV Century)
- The Virgin's plaint-From an old Spanish Mystery-play
- The birds praise the advent of the saviour- A Catalanian Christmas Carol (XV Century)
- Serenade de Murcia-After original folk-themes
- The Silversmith-Folkdance of Murcia and Anadalusia

FIGURA 1.



Fuente: Hatitrust.com

Más allá de la oportunidad que ofrece la colección para describir las características musicales intrínsecas de este repertorio, su existencia genera interrogantes sobre el contexto de su publicación, ubicado en un

complejo entramado de relaciones e intercambios culturales ocurridos entre España y Estados Unidos, antes del estallido de la Guerra Civil. ¿De qué fuentes partió Kurt Schindler para realizar los arreglos de las cinco melodías que integran *Spanish Sacred and Secular Songs*? ¿Cómo las obtuvo? ¿Cuáles fueron los criterios seguidos por él para realizar los arreglos?

### 3. METODOLOGÍA

Una de las secciones que más información aporta sobre el contexto en el que circuló el repertorio estudiado son los prólogos. Cuatro de las cinco piezas incluye uno que antecede a la partitura. En líneas generales los textos tienen una estructura similar: comienza con el título en inglés, seguido del nombre en la lengua original, que puede ser valenciano antiguo, catalán o castellano. Posteriormente aparece información sintetizada sobre la procedencia de las piezas, que coincide con los datos de la portada. Continúa con la letra de la canción en lengua original acompañada de la traducción literal al inglés. Por último, incluye una redacción en la que amplía la información sobre las canciones, aporta datos sobre el contexto donde se interpretaban originalmente, explicaciones sobre elementos musicales o textuales, así como indicaciones para su interpretación.

Al final de tres prólogos (*The birds praise the advent of the saviour*, *The Silversmith* y *Serenade de Murcia*) aparecen las letras K. S., que coinciden con las iniciales de Kurt Schindler. Comparando la estructura, el contenido y el estilo de los cuatro textos me inclino a pensar que el prólogo de *The Virgin's Complaint*, el único que no está firmado, también fue escrito por el músico alemán.

A partir del estudio de los prólogos de las canciones *The Virgin's Complaint* y *The birds praise the advent of the saviour* y del cotejo con otras fuentes primarias se elaboran posibles respuestas a las interrogantes sobre las dinámicas que propiciaron la circulación de estas melodías en el Nueva York de principios del siglo XX.

#### 4. THE VIRGIN'S PLAINT

En el prólogo de la pieza *The Virgin's Plaint* o el *Cant de la Verge*, Kurt Schindler amplía la información que había ofrecido en la portada. En este caso indica que la melodía formaba parte de un antiguo Misterio, que se interpretaba en Elche. El músico alemán comete un error al ubicar la localidad en Cataluña, cuando realmente se encuentra en Valencia. También apunta que se trataba de una reconstrucción realizada por Felipe Pedrell a partir de un antiguo manuscrito. Continúa explicando que la representación de este Misterio formaba parte de una tradición que había comenzado en la Edad Media en la que se representaba La Muerte y Asunción de la Virgen María los días 14 y 15 de agosto, respectivamente. Concluye el texto con la narración del contenido de la canción y para esto emplea palabras del compositor catalán Lluís Millet:

At the beginning of the sacred representation the Virgin Mary intones a plaint, which seems to carry to us the perfumes of the garden of Sulamith. The Virgin enters the church escorted by the two Marys, by angels and saints. Between the pillars of the apse there are representations of scenes from the garden of Gethsemane, the mountain of Calvary and the Holy Sepulchre. The celestial attendants spread flowery wreaths over the cushions, on which the Virgin kneels and where She sings this plaint, in which She expresses the great longing of the soul to wing its flight to a happy Eternity. (Schindler, 1918, p.2)

El texto descrito aporta datos valiosos, pero deja sin esclarecer algo fundamental: Kurt Schindler no indica la fuente de la que extrajo la cita. De ahí que sea necesario indagar en otras fuentes para completar la información.

El 23 de diciembre de 1917 el periódico *The New York Times* publicó una nota breve en la que anunciaba que el director del Orfeón Catalán, Lluís Millet, había enviado a Kurt Schindler partituras de música española que serían estrenadas por la Schola Cantorum, el 15 de enero del año siguiente. Vale destacar que esta fecha, mencionada al comienzo de este artículo, es precisamente la ocasión en la que la coral estadounidense estrenó en Nueva York el repertorio incluido en la colección que aquí se estudia.

Diecisiete días después se vuelve a dar visibilidad a este acontecimiento en el prestigioso órgano de prensa. Esta vez se ofrecen más detalles sobre el tipo de música que recibió Kurt Schindler:

Some timely comment from oversea as to interesting Spanish choral music, new to New York, at the Schola Cantorum's coming concert, is issued here by way of introduction to an entire repertory of these Spanish pieces from the Orfeo Catala, which itself gave the more serious music of that peninsular people, old "Miracle" and "Nativity" songs of mediæval Spain, and choral ballads of a new school of Catalonian composers, recently in the course of a European tour. (*The New York Times*, Mar 13, 1918. p.x5. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922])

La información anterior se corrobora y se complementa con la consulta de la correspondencia entre Kurt Schindler y Lluís Millet que se encuentra en los fondos Kurt Schindler's Papers de la Biblioteca Pública de Nueva York<sup>125</sup> y Lluís Millet del Archivo Digital del Orfeón Catalán<sup>126</sup>. A través de ella se pueden rastrear parte de los intercambios profesionales y de amistad entre ambos músicos a quienes se debió la llegada del repertorio estudiado a Nueva York.

De acuerdo con datos procedentes del Centro de Documentación del Archivo Catalán, el vínculo entre ambos directores comenzó cuando Kurt Schindler contactó con Lluís Millet interesándose por el trabajo del Orfeón Catalán, sobre todo por el repertorio interpretado por la agrupación durante su gira a París y Londres en el año 1914. En el fondo Lluís Millet del propio centro, se encuentra una carta escrita por Schindler en octubre de 1917. A juzgar por el tono en que está escrita y la información que ofrece se infiere que la correspondencia entre ambos músicos había comenzado anteriormente.

Kurt Schindler comienza la misiva expresando su agradecimiento al músico catalán por enviarle música hasta el momento desconocida por él:

Je ne saurais vous exprimer trop chaleureusement le grand plaisir que vous m'avez donné en m'envoyant, par les soins de M. Francesch Millet, les merveilleux exemples de la musique Catalane moderne, ainsi que votre admirable livre sur le chant religieux en Espagne. Vous m'avez

---

<sup>125</sup> <https://browse.nypl.org/>

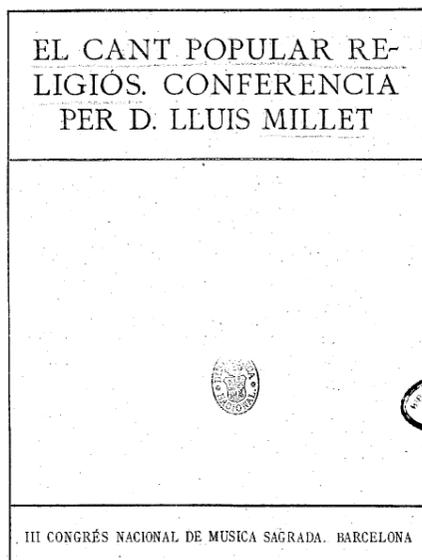
<sup>126</sup> <https://arxiu.palaumusica.cat/>

véritablement ouvert les yeux sur un nouveau monde musical et, tout en m'attendant -d'après les succès de votre chœur à Paris et à Londres- à des surprises artistiques, je vous avoue que j'ai été ébloui par la beauté de ces œuvres nouvelles et anciennes que vous m'avez faites parvenir, cette musique Catalane si puissante et noble, si pleine de délicatesse et de charme. (Recuperado de: <https://arxiu.palaumusica.cat/>)

En la carta no aparecen los títulos de las piezas que Millet envió a Schindler, solo se sabe que se trata de ejemplos de música catalana moderna y el texto de la conferencia *El canto popular religioso* impartida por Lluís Millet en el III Congreso Nacional de Música Sagrada, celebrado en Barcelona del 21 al 25 de noviembre de 1912.

En esta conferencia, el músico catalán hace un recorrido por las diferentes formas que encarna el canto popular religioso en España e ilustra su intervención con ejemplos musicales interpretados por miembros del Orfeón Catalán. Francés Pujol realizó la traducción al español a la vez que dirigió la interpretación de los cantantes.

**FIGURA 2.**



Fuente: Biblioteca Digital Hispánica

En las páginas 18 y 19, Lluís Millet aborda los Dramas litúrgicos, Milagros y Autos Sacramentales. En este apartado menciona el Misterio de la Muerte y Asunción de la Virgen de Elche como uno de los más importantes representados en España. Explica que Felipe Pedrell había realizado una transcripción y estudio profundo a partir de un manuscrito del siglo XV. A continuación, informa que los integrantes del Orfeón interpretarían un pequeño fragmento de la obra y lo describe de la siguiente manera:

Es al principio de la representación que la Virgen María canta este lamento, que parece traernos el perfume de los jardines de Sulamita. La Virgen entra en la iglesia rodeada de las dos Marías, de los Ángeles, de los Elegidos; delante del catafalco donde se halla dispuesto el escenario, la corte celestial echa coronas sobre los almohadones donde se arrodillará la Virgen. Sobre las columnas del ábside está representado el Huerto de Getsemaní, el monte Calvario y el sepulcro, recuerdo de la resurrección gloriosa. La Virgen María se arrodilla sobre florido almohadón y delante de aquella evocación de los grandes dolores de su vida, comienza este lamento que oiréis, que es la expresión del gran deseo del vuelo del alma a la eternidad bienaventurada. (Millet, s.f., p.19)

Comparando este fragmento con el texto del prólogo de la canción *The Virgin's Complaint* citado anteriormente, y el fragmento melódico incluido en la conferencia con la partitura de la colección, es posible asegurar que Kurt Schindler partió de la conferencia de Lluís Millet para realizar su arreglo coral a la vez que tomó información para incluirla en su prólogo.

## 5. THE BIRDS PRAISE THE ADVENT OF THE SAVIOUR

La segunda de las canciones analizadas en este artículo, *The birds praise the advent of the saviour* o *El Cant des Aucells* es una melodía navideña del siglo XV en la que diferentes clases de aves anuncian la llegada del Niño Jesús. Kurt Schindler comienza el prólogo con otra cita de Lluís Millet y aquí tampoco indica de qué fuente ha extraído el texto.

“The melody of this song has been pronounced by Don Millet as one of the most beautiful that has sprung from Catalonian soil. He says: “The oriental modality which colors it gives it an ideal melancholy charm which is ravishing”. (Schindler, 1918, p.1)

Teniendo en cuenta que en el caso anterior el documento de referencia para el arreglo fue la conferencia del músico catalán y conociendo que ambas constituyen melodías medievales se pudiera pensar que *The birds praise the advent of the saviour* también estaba incluida en el texto de Lluís Millet.

En la página 29, el director del Orfeón Catalán aborda la tradición melódica navideña. Explica que en la Edad Media era habitual este tipo de canto y que en los cancioneros modernos también era posible encontrar numerosos ejemplos. A continuación, presenta dos ejemplos que serían interpretados por los integrantes del Orfeón Catalán y el segundo es precisamente la melodía que aquí se estudia, descrito con las mismas palabras empleadas por Kurt Schindler en su prólogo:

El segundo que oiréis es una de las melodías más hermosas de la tierra catalana; es el canto de los pájaros pregonando la buena nueva. La modalidad bastante oriental que le da color, le da al propio tiempo una idealidad melancólica que enamora. (Millet, s.f., p.29)

Continuando con el análisis de prólogo de la segunda canción se encuentra información relevante sobre los criterios seguidos por Kurt Schindler durante la realización del arreglo. Si en el caso anterior el punto de partida era una melodía, en esta ocasión el músico alemán toma como referencia una adaptación coral. En el texto, Schindler explica que Lluís Millet había arreglado el primer verso de la canción para coro masculino y soprano y que con la intención de brindarle al público norteamericano una versión más amplia de la historia, él había armonizado otras dos estrofas de la canción.

Millet has set the first verse of the song for male chorus (humming voices) and solo soprano, and in this short form it was rendered at the concerts of the Orfeó Catalá in Paris and London, with Maria Barrientos as soloist, producing a profound effect [...] the editor and arranger-desiring to give to the public the entire story of the song, with its enchanting descriptions of the various birds-found himself confronted with the task of elaborating two further verses in the way of variations (yet leaving the melody untouched). Thus, the eagle's great chant soars up majestically, while the sparrow daintily chirps his answer. The nightingale warbles its melody in a modal transformation to a major key, while the quail and the cuckoo come hopping and tripping in a little duettino-canon. Finally, the perturbed owls take flight in an anguished staccato.

The first verse, however, is left untouched, in the pure beauty of Don Millet's setting. (Schindler, 1918, p.1)

En su conferencia Lluís Millet incluyé el texto completo de esta melodía, aunque no indica la fuente de la que lo extrae. A continuación, se transcribe íntegramente en la lengua original.

Al veure despuntar  
lo major iluminar  
en la nit més ditxosa,  
los aucellets cantant  
a festejarlo van  
ab sa veu melindrosa.  
L'Áliga imperial  
va pels ayres volant  
cantant ab melodia  
díhent: Jesús esnat  
per tráurens de pecat  
y darnos alegría.  
Responli lo Pardal:  
esta nit es Nadal  
es nit de gran contento  
lo Verdúm y 'l Lluhé  
diuhen cantant també:  
Oh, qu'alegría sento.  
Cantava 'l Passarell:  
Oh, qu'hermós y que bell  
es l'infant de María;  
y lo alegre Tort:  
Vensuda n'es la Mort,  
ja naix la vida mía.  
Cantava 'l Rossinyol:  
Hermós es com un sol,  
brillant com una estrella.  
La Cotxa y lo Bitxach  
festejen al manyach  
y a sa Mare donzella.  
Cantava 'l Reyetó  
per gloria del Senyor,  
inflant ab bisarria;  
lo Canari segueix;  
la música pareix  
del Cel gran melodia.  
Cantava 'l Cotolíu  
Aucells, veniú, veniú

a festeja a la Aurora;  
y lo Merlot, xiulant,  
anava festejant  
a la millor Senyora.  
L'Estiverola diu:  
No es hivern ni es istiu,  
sino qu'es primavera;  
perque ha nat una flor  
que per tot dona olor,  
en lo Cel y la terra.  
Cantava 'l Francolí:  
Aucells, ¿qui vol venir  
a glosar melodia,  
a veure 'l gran Senyor  
ab son gran resplendor  
dintre d'una establía?  
Cantava la Puput:  
esta nit ha vingut  
lo Rey de cels y terra.  
La Tórtora y Colom  
admiren a tothom  
cantant sense tristesa.  
Pigots y Borroners  
se'n pujen pels fruyters,  
cantant ab alegría;  
la Guatlla y lo Cu-cut  
molt de lluny han vingut  
per contempla al Mesies.  
Cantava la Perdiu  
Me 'n vaig a fer lo niu  
dins d'aquella establía,  
pera veure Pinfant  
com esta tremolant  
en brassos de María.  
La Garsa, Griva y Gaig  
diuhen: Ja ve 'l Maig,  
Respon la Cadernera:  
Tot arbre reverdeix,  
tota planta floreix  
com si fos primavera.  
Cantava lo Pinsá:  
Gloria avuy: festa dema.  
Sento gran alegría  
de veure lo diamant  
tan hermas y tan brillant

als brassos de Maria.  
Lo Xot y lo Mussol,  
al veure exir lo Sol,  
confosos se retiren,  
Lo Gamarús y Duch  
Diuhen: -Mirar no puch,  
Los resplandors m'admiren.

Es lógico pensar que Kurt Schindler partiera también de esta fuente para seleccionar el texto que incorpora en su arreglo. Lo interesante es que, en vez de tomar estrofas completas, el músico alemán las crea a partir de la combinación de diferentes versos. Hecho que contradice su afirmación de que había mantenido sin cambios la primera estrofa armonizada por Lluís Millet.

Al veure despuntar  
lo major iluminar  
en la nit més ditxosa,  
los aucellets cantant  
a festejarlo van  
ab sa veu melindrosa,  
cantant lo gran Senyor  
ab son gran resplendor  
y sa Mare hermosa.  
L'Áliga imperial  
va pels ayres volant  
cantant ab melodía.  
Responli lo pardal:  
esta nit es Nadal,  
es nit de alegría.  
Cantava'l passarell:  
vensuda n'es la mort,  
ja neix la vida mía.  
Cantava'l Rossinyol:  
hermós es com un sol  
Em bressos de María.  
La guatlla y'l cucut  
molt lluny han vingut  
per contempla'l Messia.  
Lo mussol y lo duch  
diuhen: mirar non puch  
los resplendors m'admiran.

Vale destacar que el día del concierto la Schola Cantorum interpretó esta y otras canciones en la lengua original, aspecto que fue mencionado en la reseña publicada en el periódico *The New York Times* al día siguiente del evento: “Catalonian is a tongue of clipped Latin vocables, not always making for beauty in these songs, but giving original flavor, best in the rough peasant tunes”. (*The New York Times*, Mar 16, 1918. p.9. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922])

Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta partitura aparece el texto de la canción en catalán acompañado de la traducción literal al inglés realizada por el propio Kurt Schindler y el compositor y crítico estadounidense Deems Taylor. Teniendo en cuenta que estas publicaciones fueron pensadas para el público norteamericano se entiende la necesidad de incluir la traducción a la lengua inglesa. Sin embargo, este aspecto está motivado por otro elemento que desvela Kurt Schindler en la carta escrita a Lluís Millet antes referida.

Además de la misiva, el músico alemán enviaba al director del Orfeón Catalán, dos volúmenes litografiados que incluían las once piezas españolas que la Schola Cantorum estrenaría en la sala principal del teatro Carnegie Hall el 15 de enero de 1918. Su intención era que Lluís Millet valorara los arreglos que él había realizado. Le explica también que la impresión de dichos volúmenes había sido subvencionada por la Junta Directiva de su sociedad coral y que no estaban destinados a la venta. Esto se corrobora con la información que aparece en el artículo *Spain sends new choral art and folk songs, miracle and nativity pieces from Orfeo Catala*, publicado en el periódico *The New York Times* el 13 de enero de 1918:

Privately printed in America, the brief scores include two folios, free settings of the ancient airs, harmonized by Kurt Schindler for mixed chorus, with others by Lluís Romeu, Enric Morera, Felip Pedrell, Joan B. Lambert, A. Nicolau, a few of the last named ranging to paraphrases of melodies from Andalusia and the island of Mallorca. In place of a publisher's imprint appears the name of the Schola Cantorum of New York. (*The New York Times*, Mar 13, 1918. p.x5. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922])

Esta fuente aporta información sobre los otros músicos que intervinieron en la realización de los arreglos. Teniendo en cuenta de que, junto con su conferencia Lluís Millet había enviado a Schindler música catalana moderna, pudiera inferirse que precisamente se trataba de adaptaciones realizadas por los compositores mencionados en el artículo, que además coincidían con algunas de las obras interpretadas por el Orfeón Catalán durante sus conciertos en París y Londres. Se llega a esta conclusión a partir del cotejo de datos entre el artículo del periódico neoyorkino y el programa del concierto del 15 de enero de 1918. Vale destacar que en el texto mencionado se le concede gran importancia a la cobertura de las presentaciones del Orfeón Catalán en reconocidos órganos de prensa parisinos y londinenses. Es precisamente de ellos de donde se extrae la mención a algunas de las obras interpretadas durante la gira que se muestra en la cita siguiente:

Among the choral compositions on their program none received a greater tribute than the dramatic old Spanish romances and folk songs. The “Ballad of Montserrat” by A. Nicolau, with its choirs of monks and its transfiguration of a young infant prodigy, whose violin resounds from heaven, while the voices of the singers hush to long-drawn vibratos like choirs of violoncellos; Millet’s “Song of the Birds Praising the Advent of the Saviour”, with its curious Oriental intervals and harmonies; the legend of “Don Joan and Don Ramon, the Two Enemy Brothers” by F. Pedrell; Morera’s Catalan folk song, “Under the Elm”, with its dainty swing and dewy freshness all these were singled out for special comment. (*The New York Times*, Mar 13, 1918. p.x5. Recuperado de: ProQuest Historical Newspapers: The New York Times [1857-1922])

A continuación, se transcribe el listado de canciones españolas interpretadas por la Schola Cantorum de Nueva York en el concierto del 15 de enero de 1918<sup>127</sup>.

- A Miracle of the Virgin Mary
- The Adoration of the Shepherds
- The Ballad of Don Joan and Don Ramon
- The Three Kings
- The Virgin’s Lament

---

<sup>127</sup> Información tomada del programa del concierto recuperado de: <https://www.carnegiehall.org/>

- The Miracle of San Ramon
- Under the Elms
- Serenade of Murcia
- The Three Drummers
- The birds praise the Advent of the Saviour
- El Paño
- In the Monastery of Montserrat

Regresando a la carta, Kurt Schindler le explica a Lluís Millet que la impresión con fines comerciales del repertorio incluido en los volúmenes litografiados que le enviaba sería discutida solo en caso de que el concierto tuviera éxito. Este dato se corrobora con la existencia de la colección que aquí se analiza y una segunda publicada al año siguiente con el nombre *Sacred and Secular Music of Spain and Catalonia for chorus*. El músico alemán continúa explicando que, con respecto a los beneficios de las ventas de las publicaciones, su intención era compartirla a partes iguales con los otros músicos españoles que habían realizado las adaptaciones y que debido a que la música en cuestión no estaba protegida por la Ley de Derecho de Autor en los Estados Unidos, él se encargaría de realizar la traducción al inglés a fin de poderlas inscribir y recibir los beneficios económicos que posteriormente compartiría.

[...] mon intention serait- si cela convient à vous et à Messrs. vos confrères de partager à parties égales les royautés de la vente en Amérique avec vous et Messrs. Morera, Pedrell et Nicolau pour les pièces qui seront originalement ou partiellement de votre ou de leurs arrangements [...] je ferai tout pour protéger leurs droits d'auteur ici en Amérique, malgré le fait, qui vous est probablement connu, que cette musique n'est pas- d'après les lois- "Copyright" en Amérique. Le fait que je me chargerai des traductions anglaises, me donnera la possibilité de protéger leurs oeuvres et en divisant les royautés en parties égales j'aurai le grand honneur et le plaisir de leur faire tirer quelque bénéfice de cette vente. (Recuperado de: <https://arxiu.palaumusica.cat/>)

## 6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión es posible afirmar que, la principal vía de acceso de Kurt Schindler al repertorio de canciones populares españolas que seleccionaba para ser interpretadas por la Schola Cantorum de Nueva en

el teatro Carnegie Hall fueron los vínculos profesionales y personales que el músico alemán estableció con compositores, instrumentistas y directores de coro españoles. A partir de la revisión de fuentes primarias como cartas y recortes de prensa se puede rastrear un intercambio bastante fluido de partituras y materiales musicales entre uno y otros.

En este artículo se ha hecho referencia a su amistad con Lluís Millet con quien comienza esta red de intercambios que se va ampliando con el transcurso de los años. Hecho que tiene una implicación directa en el repertorio de música española interpretado por la Schola Cantorum que también se ve incrementado.

En el caso de las dos canciones analizadas que integran la colección *Spanish Sacred and Secular Songs*, ha quedado demostrado que la fuente de la que partió Kurt Schindler para la realización de estos dos arreglos fue la conferencia de Lluís Millet *El canto popular religioso*. El estudio de los prólogos de *The Virgin's Complaint* y *The birds praise the advent of the saviour* ha demostrado que, a pesar de que ambas fueran melodías medievales presentaban características muy disímiles. En el caso de la primera se trataba de una melodía reconstruida a partir de un manuscrito medieval mientras que la segunda constituía un arreglo realizado por otro músico. Partiendo de estos ejemplos se pudiera afirmar que el resultado manifiesto en las adaptaciones corales de Kurt Schindler fue producto de un complejo proceso creativo rico en referencias contextuales y musicales. Vale destacar el interés del músico alemán por presentar las melodías en su lengua original, tanto en el concierto como en la publicación. Luego de la revisión de las fuentes mencionadas se entiende que además de ser una forma muy respetuosa de divulgación cultural también constituía una estrategia para insertarse en la ya compleja y competitiva industria cultural estadounidense.

Por último, con este estudio de caso se ratifica la utilidad de la partitura en los estudios sobre patrimonio musical. Ella se convierte en una fuente de gran valor debido a la diversidad de información contextual que puede contener permitiendo así un análisis que trasciende lo estrictamente musical.

## 8. REFERENCIAS

- Frontera Zunzunegui, M. E. (2014). Una figura en el campo de la música tradicional española en el primer tercio del siglo XX. El polifacético músico alemán Kurt Schindler (1882-1935). (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Frontera Zunzunegui, M. E. (2012). La música de Kurt Schindler en los catálogos de las grandes bibliotecas y en otras fuentes: nuevas aportaciones a sus ediciones musicales. En M. Olarte Martínez (ed. y coord.), Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del patrimonio y la oralidad en España. (pp. 418-470). Bayona: Dos Acordes.
- Kagan, R. L. (ed.) (2002). Spain in America. The origins of Hispanism in the United States. University of Illinois.
- Millet, Ll. (s.f.). El canto popular religioso. Taller d'Arts Gràfiques Henrich y Compañía.
- Olarte Martínez, M. (2022). Redes culturales en torno a la recepción de música española de tradición oral en la Nueva York de los años 20: de los cancioneros a la colección Sacred and Secular Music of Spain and Catalonia for Chorus. En M. J. Pena Castro (ed.), Patrimonios vivos: música, performatividad y representación. (pp. 17-32). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Olarte Martínez, M. (2021). La Schola Cantorum of New York y sus conciertos de música popular española en el Carnegie Hall (1917-1924): difusión de repertorios desconocidos para un público neoyorkino. En S. Olivero Guidobono (ed.), El devenir de las civilizaciones: interacciones entre el entorno humano, natural y cultural (pp. 1349-1371). Madrid: Dykinson.
- Olarte Martínez, M. (2016). La música aplicada (o incidental) escrita por Kurt Schindler para teatros de Manhattan en las primeras décadas del siglo XX. En S. de Andrés Bailón (ed.) Estudios sobre la influencia de la canción popular en el proceso de creación de música incidental. (pp. 237-280). Ediciones Universidad Salamanca, vol. 1.
- Olarte Martínez, M. (2015). Federico de Onís y Kurt Schindler, protagonistas de los transvases culturales entre Norteamérica y España en los felices años 20. En P. Mollov (ed.), La traducción: puente entre lenguas y culturas. Estudios en honor de la profesora Ludmila Ilieva. (pp. 382-393). Sofia University St. Kliment Ohridski.
- Olarte Martínez, M. (2012). La correspondencia inédita de Kurt Schindler como una fuente directa para contextualizar la vida musical del primer tercio del siglo XX. En M. Olarte Martínez (ed. y coord.), Fuentes documentales interdisciplinarias para el estudio del patrimonio y la oralidad en España. (pp. 554-630). Bayona: Editorial Dos Acordes.

- Ramírez García, C. (2022). Música popular española en el Carnegie Hall: conciertos de la Schola Cantorum de Nueva York (1918-1926). En M. J. Pena Castro (ed.), *Patrimonios vivos: música, performatividad y representación*. (pp. 55-68). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ramírez García, C.; Alonso Vicario, Y.; Gálvez Méndez, D. A. (2020). Chant de Trouvère de Kurt Schindler: Estreno y publicación en Nueva York. *Popular Music Research Today*. 2/1 (2020). (pp. 69 – 79).  
<https://doi.org/10.14201/pmrt.22154>
- Sagarra Gamazo, A. (ed.) (2017). *Liberales, cultivadas y activas. Redes culturales, lazos de amistad*. Ediciones Universidad de Salamanca, Colección Música Viva, vol. 6.
- Sánchez Rodríguez, V. (2018). El Orfeo Català y sus conciertos parisinos de 1914: de la estela de una diva al triunfo de lo popular. *Popular Music Research Today: Revista Online De Divulgación Musicológica*. (pp. 121–154).  
<https://doi.org/10.14201/pmrt.19019>
- Schindler, K. (1918). *The Virgin's Plaint*. Oliver Ditson Company.
- Schindler, K. (1918). *The irds Praise the Advent of the Saviour*. Oliver Ditson Company.

## LA TEORÍA DE LA ACCIÓN SOCIAL DE ERVING GOFFMAN A TRAVÉS DE *LUCES DE BOHEMIA*, DE RAMÓN DEL VALLE-INCLÁN

---

LORENA ALEMÁN ALEMÁN

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

### 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Ramón del Valle-Inclán publicó por primera vez *Luces de bohemia* mediante unas entregas semanales en la revista *España*, entre el 31 de julio y el 23 de octubre de 1920. En cambio, la edición libresca fue publicada en 1924, en una versión revisada y con nuevas añadiduras; y, en España, la obra teatral no se llevaría a escena hasta 1970 (Zamora Vicente, 1927, p. 13). Estamos ante la primera publicación de lo que se conoció en la producción de Valle con el nombre de *esperpento*, que consta además de una trilogía publicada bajo el título *Martes de Carnaval* (1930).

El primer reconocimiento del *esperpento* se basa en sus efectos cómicos y patéticos, aterrorizadores y trágicos, monstruosos y absurdos. Sus características fundamentales se rigen por una caricaturización grotesca que deforma lo humano, una exposición de la lamentable condición humana, el dramatismo y la teatralería de los personajes como proyección de «toda la vida miserable de España» y, por último, una marcada actitud existencialista (Cardona y Zahareas, 1970, pp. 70-72). No obstante, Valle considera que el *esperpento* no tergiversa la realidad, sino que la muestra como tal, puesto que la miseria es la pura realidad, no necesita deformación alguna. Esta visión nace de la contemplación distanciada de las gentes que forman parte de esa realidad, a quienes ve como muñecos movidos por los hilos del guiñol de la vida; una vida que los mueve a su antojo, sin capacidad de tomar decisiones y sin razocinio. El *esperpento* es una metáfora de esa visión que realiza.

Esta estética viene dada por el entorno, pero también toma elementos de la tradición española, como el feísmo y lo grotesco; véase por ejemplo las pinturas de Goya o Velázquez; y de la tradición europea, como El Bosco o el realismo de Zola, coetáneo a Valle-Inclán. Este feísmo también lo podemos encontrar en el Arcipreste de Hita; en Cervantes, cuya descripción del patio en *Rinconete y Cortadillo* podríamos considerar esperpéntica; en Mateo Alemán, con la creación del pícaro más degradado; en Quevedo con su *Buscón*; y desde luego en Torres Villarroel, a caballo entre el Barroco y el Neoclasicismo.

Toda esa tradición, mezclada con el ambiente de las Vanguardias y lo grotesco procedente de Italia con Pirandello, es lo que nos dará la estética tan particular de Valle. Y con el esperpento, pese a sus características estilísticas, es capaz de reproducir una visión impresionista de la realidad del momento. Es factible, por tanto, explicar la intencionalidad del dramaturgo a través de la teoría sociológica de Goffman, quien niega que «la realidad de las relaciones sociales [...] carece de teatralidad y de ficción» (Ferrari, 2012), hasta el punto de indagar en una teoría de acción social dramática. Pese al declive del interaccionismo simbólico, Goffman planteó en la década del cincuenta su teoría sociológica a partir del mismo y, hasta los años setenta, publicó una serie de estudios que trajo consigo el surgimiento del análisis dramático basado en dicho interaccionismo (Ritzer, 1997b, p. 83).

En efecto, según el sociólogo, el teatro es una metáfora idónea para observar y entender «los procesos sociales de escala reducida» (p. 84), tal como desarrolla en su obra más relevante, *Presentation of Self in Every Day*, publicada en 1959, en la que explica mediante un arduo estudio comparativo las relaciones entre individuos en su contexto social:

Para decirlo en pocas palabras, Goffman pensaba que existían múltiples analogías entre las representaciones teatrales y el tipo de «actos» que todos realizamos durante la acción e interacción cotidianas. Consideraba que la interacción era sumamente frágil y que se mantenía por las representaciones sociales. La representación deficiente o desorganizada constituye una gran amenaza para la interacción social, del mismo modo que lo es para la representación teatral (p. 83).

A continuación, ampliaremos las claves de su pensamiento y por qué resulta idónea para entender la alegoría de Ramón del Valle-Inclán en *Luces de bohemia* (1920).

## 2. OBJETIVOS

Tras plantear la problemática de la cuestión que nos ocupa y presentar brevemente las características de *Luces de bohemia* (1920), la analogía entre el pensamiento de Valle-Inclán y la teoría de Goffman pretende alcanzar los siguientes objetivos:

### 2.1. REALIZAR UNA LECTURA SUBJETIVA DEL TEXTO

- Mediante la interpretación de la obra, desarrollamos algunas hipótesis que nos puedan acercar al pensamiento del autor, en el contexto de una España en declive a comienzos del siglo XX.

### 2.2. PROFUNDIZAR EN EL SIMBOLISMO DE LA OBRA

- Aunque el mensaje de Valle-Inclán es explícito, nos centramos en el esperpento para explicar de manera pormenorizada su visión caricaturizada de las relaciones sociales, que no es más que un retrato fiel de la humanidad.

### 2.3. ANALIZARLA DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA Y SOCIOLÓGICA

- A través de teorías sociológicas de la segunda mitad de siglo XX, advertiremos el sentido racional del autor y los aspectos más críticos de su pensamiento. Por ello, recurrimos a la teoría de la acción social según Erving Goffman y a conceptos filosóficos de pensadores como Carl Gustav Jung o Michel Foucault.

### 2.4. DESTACAR LA UNIVERSALIDAD DE LA TEMÁTICA

- Por último, es necesario subrayar la actualidad de la tesis planteada por Valle-Inclán y, apoyándonos en términos sociológicos, defender su denuncia social como necesaria para un cambio en la sociedad, no solo la de entonces, sino la actual.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio se lleva a cabo mediante una metodología cualitativa y un análisis inductivo, descriptivo y exploratorio, que sigue, en todo momento, las leyes de la hermenéutica literaria.

El estudio de Erving Goffman es determinante para definir el relevante carácter sociológico de *Luces de bohemia* (1920), de Ramón del Valle-Inclán; de modo que su bibliografía publicada entre los años cincuenta y setenta resulta fundamental para alcanzar los objetivos de la investigación. A través del concepto del individuo de Gustav Jung y de la interacción social analizada por Goffman, advertimos que la obra de Valle-Inclán va más allá de la sátira, pues con ella ilustra la metáfora dramática de las relaciones humanas.

Asimismo, los estudios de Foucault (1970), Ritzer (1997), Ramírez Lago (2006), Herrera Gómez y Soriano Miras (2004), y de Mercado Maldonado y Zaragoza Contreras (2011) son fundamentales para el planteamiento principal, puesto que sus investigaciones acerca de la teoría de la acción social podemos aplicar las conclusiones de Goffman a la estética de *Luces de bohemia* y el pensamiento humanístico que Valle-Inclán expone mediante las acciones de sus personajes. Por ende, nos acercamos al sentido metafórico de su obra y la profundidad de su mensaje filosófico. Además de los autores ya citados, son imprescindibles las aportaciones de Caballero (1998), Ferrari (2000, 2012), Belvedere (2016), y Gallina y Moscardi (2016); sobre la interacción social y el enfoque dramático de Goffman.

### 4. LA EXPLORACIÓN DE LOS MECANISMOS DE COMPORTAMIENTO

Como afirman Herrera Gómez y Soriano Miras (2004, p. 60), Erving Goffman ha pasado a la historia de la sociología como un «brillante e irregular intérprete de la vida cotidiana». A partir del microanálisis, establece una relación entre el funcionalismo de Durkheim y el interaccionismo simbólico, con lo cual logra explicar el comportamiento humano y sus encuentros cara a cara. Esta comunicación, que entre los

integrantes de una misma comunidad puede verse como «significativa, razonable y normal» (Goffman, 1961, pp. 9-18), forma parte de una construcción colectiva en la que se consolida una serie de normas y actitudes cotidianas, como sostiene Mercado y Zaragoza (2011, p.161):

Para Goffman, la vida es como una representación teatral y consiste en actuaciones «performances», donde hay actores y público. [...] Para la representación teatral, los actores emplean máscaras, entendidas por Goffman como tipificaciones estereotipadas de los roles sociales, lo que supone la preexistencia de normas y pautas de acción a las que los individuos deben adecuarse en su actuación.

La interacción social se basa en un sistema de determinadas reglas y rituales que Goffman (1983, p.12) organiza en dos tipos y que son fundamentales para una «efectiva cooperación». En primer lugar, las «convenciones habilitadoras», que suponen el contrato social; y, en segundo lugar, las reglas basadas en valores e ideales que los individuos aceptan por considerarlas justas y objetivas, lo que se corresponde con el consenso social. En ambos tipos de interacción, cada uno de los individuos se presenta a sí mismo mediante acciones y comportamientos que generan una impresión en los demás con el objetivo de crear un perfil personal de carácter positivo, de modo que se trata en todo momento de un acto comunicativo intencional y consciente:

Su intención es que tal pretensión de «identidad» sea tomada seriamente y, con tal fin, busca gestionar y controlar lo más posible –mediante sus acciones y comportamientos– la «impresión» que los otros recaban de él. Por tanto, la acción social siempre es *performance*, representación para un público, y esto constituye un aspecto esencial de su «sentido» social. De forma detallada, Goffman describe el esfuerzo y las estrategias que activan los individuos para presentar una imagen «idealizada» de sí mismos, esto es, ventajosa para ellos y veraz para los otros.

Desde este punto de vista, tal como señalábamos en el estado de la cuestión, la vida cotidiana en la realidad equivale a una representación teatral, en la que el individuo es un «actor social», en términos sociológicos, puesto que se convierte en un simple portador de roles y su mera existencia supone una «metáfora dramática» (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, pp. 62-63). De hecho, sostienen Gallina y Moscardi (2016) lo siguiente: «Como nos cuenta la teoría de la acción social de

Erving Goffman, tenemos como sujetos la habilidad de interpretar personajes comprometidos y fatigosos, sumergirnos, salvar situaciones a partir de ellos, incluso salvarnos a nosotros mismos». No obstante, el actor social no tiene conciencia del modo en que su interacción con los demás se basa en las impresiones que pretende generar, por lo que no es dueño de su *performance*, la comunicación que transmite no es intencional, sino que se rige por las reglas y normas impuestas por la sociedad en la que vive<sup>128</sup>. Sus acciones tienen cierto sentido desde la perspectiva del propio sujeto, incluso pueden ser interpretadas como propias, pero realmente dejan entrever una situación manejada por los hilos del convencionalismo: «Por lo tanto, el individuo no sólo trata de acreditar una cierta imagen de sí; contextualmente, siempre proyecta una propia “definición de la situación”» (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, p. 61; cit. Goffman, 1959: pp. 19-23, pp. 277-279).

Goffman es consciente en todo su estudio de esta forma de control social a través de los principios, los valores y las normas que representan los individuos colectivamente y que se imponen de manera externa en ellos, condicionándolos, en su interacción con los demás; lo que se conoce como «efecto durkheimiano». Por lo tanto, el sociólogo se aleja de teorías de acción social basadas en sentimentalismos sociológicos y en cualidades estrictamente humanas, como la comunicativa de Habermas<sup>129</sup> (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, p. 62), quien presenta una actitud crítica ante la teoría popperiana y propone, a partir de sus tres conceptos ontológicos, un cuarto en el que se engloban todos los demás. Así, Popper distingue, en primer lugar, el mundo objetivo, el de los estados físicos, que es el mundo de los objetos, cuyo criterio es la verdad; en segundo lugar, el mundo social, que se corresponde con los estados de conciencia y que incluye la actitud del sujeto para actuar, cuyo

---

<sup>128</sup>«La dramaturgia es un ritual. Crea un sentido de realidad compartida, realidad que no es forzosamente efímera. En la medida en la que el ritual tiene éxito, crea símbolos sociales llenos de fuerza moral. [...] Cabe, pues, decir que los rituales tienen un carácter coercitivo» (Caballero, 1998, p.127).

<sup>129</sup>No obstante, Goffman reconoce que la teoría comunicativa y la teoría social son intrínsecas: «Coherente con su perspectiva “realista”, sin embargo, considera que es necesario partir de la estructura de la acción social para comprender la estructura de la comunicación» (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, p.73).

criterio es la rectitud; y, en tercer lugar, el mundo subjetivo, es decir, simbólico, cuyo criterio es la veracidad y que equivale al pensamiento científico y poético, al análisis artístico, etc. Posteriormente, Habermas incluirá el mundo de la vida, en el cual los individuos requieren de los tres mundos previos para establecer sus procesos de comunicación, de modo que el mundo objetivo, el subjetivo y el social suponen un sistema de referencia para la interacción en la vida cotidiana:

La acción comunicativa va a tener que ver, entonces, con el mundo de la vida, en el cual los actores sociales hablan respecto de otros mundos. [...] Habermas establecía que una situación de entendimiento posible exige que los hablantes y oyentes establezcan una comunicación simultáneamente en dos planos: el de la intersubjetividad, en que los sujetos hablan entre sí; y el de los objetos o estados de cosas, sobre los que se entienden (Belvedere, 2016).

Por el contrario, en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Goffman sostiene que para entender el sentido de la acción social se debe «empezar por lo exterior al individuo para, posteriormente, trabajar en lo interior, y no al contrario» (1959, p.124)<sup>130</sup>. De esta manera, se ciñe estrictamente al estudio del «subsistema de la interacción» (Belvedere, 2016). Su propuesta se centra en la interacción humana simbólica a partir de «la realidad experimentada, conocida y comprendida» (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 170) en un constructo puramente social, cuyas conductas están sometidas a la absoluta dependencia de un colectivo y su relación con este. Mediante la repetición de acciones cotidianas, esta conducta deja de ser cuestionada y se consolida en el pensamiento del sujeto hasta que este llega a adaptarse y a participar activamente de ella (pp. 162-163). El actor social, al igual que el personaje dramático, construye así una «fachada» con todas aquellas características positivas que logren aprobación en su colectivo, mediante valores externamente apprehendidos y la aceptación de una jerarquía fundamental para la convivencia en sociedad:

---

<sup>130</sup>Como señala Caballero (1998, p.123), Goffman «busca lo exótico dentro de lo familiar, intentando contemplar con distanciamiento intelectual lo más cotidiano y corriente de nuestras actividades diarias».

Goffman insiste en que tal juego de representaciones nunca transmite la identidad real, sino la identidad querida, por ello, la conducta humana se caracteriza por las técnicas de publicidad, marketing e interpretación, por lo que el modelo de Goffman refleja la importancia que tiene la negociación como forma de interacción social (Ramírez Lago, 27-11-2016).

Toda acción ante los demás, por ende, es el resultado de una comunicación funcional e instrumental, lo que Goffman (1959, pp.47-63, pp. 82-88) denomina «idealización»; es decir, toda interacción depende únicamente del contexto sociocultural en el que los actores sociales intervienen y, a partir de la socialización que surge de esa situación, estos asumen sus roles plenamente: «En toda concreta situación social el actor se encontrará con tener que optar consciente o inconscientemente por [...] sus motivaciones personales, [o por] los valores y las normas sociales que dan a una u otra alternativa una mayor “dignidad” moral y social» (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, p.68).

Esta configuración conductual, sostenida mediante un sistema de creencias y modelos de comportamiento plenamente asumidos, es lo que Goffman (1974, p.27; 1981, p.108) denomina «framework» (*marco* o *estructura*), que establece por completo el «sentido de la realidad» mediante el análisis del mundo y de los acontecimientos que se dan en la naturaleza; es decir, un orden moral que se inserta en el plano cognitivo de cada individuo para garantizar su necesaria integración en la sociedad:

Según Goffman, en la interacción se trata siempre de definir la situación de forma que permita ganar el control sobre las impresiones que los demás forman de nosotros. [...] Desde esta teoría, la interacción consistiría en crear impresiones que permiten formar las inferencias que nos benefician y que reflejan las intenciones y los aspectos de la propia identidad que queremos comunicar, haciendo de la relación con los otros un continuo manejo de la imagen pública, una serie sucesiva de autopresentaciones. [...] Cualquiera de estos escenarios supone la creación de impresiones y, en función de tu interpretación, las personas con las que interactúes te impondrán una personalidad u otra. Desde esta perspectiva, la identidad es la forma de presentarse del sujeto en función de las ventajas y desventajas que tienen las posibles múltiples identidades del sujeto en un momento dado (Ramírez Lago, 27-11-2016).

De modo que este marco moral es fundamental para contribuir a la comunicación fluida entre los miembros de un colectivo y lograr, con ello,

«salvar la cara»; o, lo que es lo mismo, «salvar la situación» (Goffman, 1955, pp. 224-228). Por el contrario, si el individuo no se inserta adecuadamente en esta orden moral dominante, sus facultades expresivas son proyectadas a través de un lenguaje e intención confusos, carecen de «apariencias normales» desde el punto de vista de los otros y, como consecuencia, «encontramos que dos individuos corren el riesgo de ser desacreditados» (1959, p. 23).

Por lo tanto, de acuerdo con Goffman, una teoría de acción social íntegra debe analizar las relaciones interpersonales a partir de tres niveles diferentes: a) el modelo normativo del rol; b) el rol típico, y c) la «prestación de rol» o «ejecución de rol» (Herrera Gómez y Soriano Miras, 2004, p. 65). Estos tres niveles se relacionan ligeramente con las tres partes del concepto de persona planteadas por Carl Gustav Jung (Carrasco Belmont, 2022, p. 32-33),

a) el Ego, que se corresponde con la «identidad» del individuo, es decir, quién es;

b) la Persona, que es la imagen pública, el rol social que desempeña o cómo desea ser percibido por los demás –recordemos que persona evoluciona del latín «persona»<sup>131</sup>, que significa «máscara»– y se corresponde con la idea de «impresión» de Goffman<sup>132</sup>;

y c) la Sombra, que es la parte oculta del individuo, imposible de apreciar por los otros, incluso todo aquello que el individuo se niega a ver de sí mismo. La Sombra, por tanto, se interpone entre el Ego y la

---

<sup>131</sup> Advertido en el etrusco «phersu» y en la raíz del griego «prósōpon», con el mismo significado que el vocablo latino.

<sup>132</sup> «La expresividad del individuo (y por tanto su capacidad para producir impresiones) parece implicar dos tipos radicalmente distintos de actividad señalizadora (*sign activity*): la expresión que produce (*gives*) y la expresión que se le escapa (*gives off*). [...] Independientemente del objetivo concreto que el individuo tenga en la cabeza y de su motivo para tener este objetivo, le interesará controlar la conducta de los demás, especialmente las respuestas que le den. Este control se consigue fundamentalmente influenciando la definición de la situación que los otros formulan... Así, cuando un individuo aparece en presencia de otros, habrá normalmente alguna razón para que movilice su actividad de modo que produzca en los demás una impresión que le interese producir» (Goffman, 1959, pp. 2-4).

Persona, aunque también forma parte de la «identidad» definida por Goffman.

En este sentido, el «modelo normativo del rol» puede ser equiparado con el Ego, de Jung, puesto que la identidad del individuo se configura a partir de un orden moral colectivo<sup>133</sup>; mientras que la «ejecución de ese rol» se refleja en su concepto de Persona. De acuerdo con Ramírez Lago (27-11-2016): «Defiende que gran parte de nuestra conducta depende de los escenarios interpersonales y suele tomar las formas de lo que queremos conseguir y de lo que nos interesa de nuestros interlocutores. Se trata de un manejo constante de nuestra imagen ante los demás». Obtenemos de esta distinción dos caras o facetas de la identidad, es decir, del Ego<sup>134</sup>; y Goffman se refiere a ellas a través de dos «regiones» de la interacción social: la región anterior es la Persona, la máscara empleada ante los demás<sup>135</sup>; mientras que la región posterior es la Sombra. Como sostiene Ritzer (1997, p. 83):

En toda interacción social existía [según Goffman] una *región anterior* que equivalía al proscenio de la representación teatral. Los actores en el escenario y en la vida social se mostraban interesados en su apariencia, su vestimenta y el empleo de accesorios. Pero tanto en el escenario como en la vida social existía también una *región posterior*, lugar al que los actores podían retirarse y en el que se preparaban para su representación. En las bambalinas, o entre bastidores, los actores podían desprenderse de sus papeles y ser ellos mismos.

---

<sup>133</sup>«En las palabras de Jung, el individuo vive tanto de aspiraciones y objetivos como de causas y determinaciones, es decir, este es moldeado en su forma presente por las experiencias acumuladas a través de las generaciones pasadas, regresando hasta los orígenes más profundos y desconocidos de la humanidad, pero sin perder por un momento su orientación a futuro. Existe, por tanto, una personalidad colectiva, racialmente preformada, que actúa selectivamente en el mundo de la experiencia y es modificada y elaborada por las experiencias que se tienen» (Carrasco Belmont, 2022, p. 32; cit. Jung, 1960).

<sup>134</sup>«En el enfoque dramático de Goffman, la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual. Lo que Goffman proporciona en *La presentación del yo...* es una descripción fenomenológica de distintos aspectos de una actuación. [...] El problema aquí es el de la interrelación entre la autorrealización, por una parte, y el cumplimiento de las prescripciones de los roles sociales, por otra» (Caballero, 1998, p. 131).

<sup>135</sup>Según Ferrari (2000, p. 32): «[...] Goffman, al describir los sujetos como "máscaras", tal como hacía Luigi Pirandello, no puede ignorar que la identidad de cada uno de ellos se modifica también en función de la percepción que de él tienen los demás, de manera que no es invariable a través del tiempo».

Definitivamente, la representación de la realidad por parte de Valle-Inclán a través del esperpento estaba lejos de ser una caricatura en términos de índole sociológica. Ya lo señaló Foucault (1970, p. 29) en *La arqueología del saber*: «Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro. No me pregunten quién soy, ni me pidan que permanezca invariable: es una moral de estado civil la que rige nuestra documentación. Que nos dejen en paz cuando se trata de escribir».

## 5. LUCES DE BOHEMIA (1920) COMO REFLEJO DE ESTA INTERACCIÓN SOCIAL

Podemos ejemplificar el esperpento de *Luces de bohemia* (1920) a través de una acotación en la que se nos describe a la España hambrienta, decadente y podrida de principios de siglo: «Una mujer, despechugada y ronca, tiene en los brazos a su niño muerto, la sien traspasada por el agujero de una bala. Max Estrella y Don Latino hacen un alto» (Valle-Inclán, 1973, p. 125). También podemos advertir la estética del género mediante ecos literarios, que son versionados de forma sarcástica y grotesca, como es su clara referencia al «Canto a Teresa», de José de Espronceda<sup>136</sup>: «Bueno, pues que lo entierren. ¡Que haya un cadáver más, sólo importa a la funeraria!» (p. 87). La acotación adquiere en la obra de Valle-Inclán un enorme valor, ya que no solo es de carácter funcional, sino que destaca por su lenguaje poético. El autor fue un verdadero pionero y, como tal, es muy conciso a la hora de elegir una terminología exacta, pues el misterio y la sugerencia de únicamente las primeras cinco líneas es absoluta, muy cargada de contenido y, además, estética. El «crepúsculo» (p. 5) marca un cambio durante el día, por lo que nos está anticipando a un *cambio* —esa es la sugerencia—; junto con una significativa adjetivación («angosto», «lánguida», etc.), pues el narrador realiza una aposición al dar un dato que no percibimos como espectadores: el que habita allí es un poeta de odas y madrigales.

En los siguientes parlamentos se nos planea una situación muy complicada en la que Max Estrella dice estar esperando la respuesta a un escrito

---

<sup>136</sup>«Truéquese en risa mi dolor profundo... Que haya un cadáver más, ¡qué importa al mundo!» (Espronceda, 1999, p. 226).

suyo y que, por ello, puede esperar «a que lo entierren»; la mujer, en cambio, le da esperanzas. El autor nos sumerge así en la desesperanza más absoluta, introduciendo de un modo radical el tema de la muerte: «podemos suicidarnos colectivamente» (p. 6). Los elementos más significativos de *Luces de bohemia* (1920) son los personajes, que son presentados de manera coral y sin ser definidos del todo, cuya nominación, en cambio, posee una gran significación. Para su creación, Valle-Inclán debió adecuar un lenguaje nuevo a la riqueza plástica del Madrid del momento, el de los años veinte, pero el de la calle: salones del ministerio, cuarteles del ejército, la noche y la mañana madrileña, los Cafés, los lugares de paso más bohemios, etc. Asimismo, convivirán en su producción tanto los personajes populares como los de clase alta, por lo que combinará frases de registros cultos con otras castizas y populares, además de expresiones literarias y frases de sainetes renombradas en la época.

A la luz de las posteriores ejemplificaciones, los personajes son grotescos en la medida en que su autor apostaba por la visión deformada del esperpento como único modo de ver la realidad. En este sentido, debemos partir de los tres modos que tenía Valle de retratar a sus personajes: en primer lugar, de rodillas, desde donde los vemos dotados de una condición superior –representaría la novela épica–; en segundo lugar, de pie, considerándolos como iguales; y, por último, desde el aire, donde vemos a los personajes como seres inferiores, títeres movidos por hilos plegables –representaría, en este caso, el esperpento (Martínez Sierra, 7-12-1928, pp. 3-4).

Estos tres modos de representar a sus personajes coinciden con las tres partes del individuo que establece Jung: el Ego, la Persona y la Sombra. En esa asimilación está la clave del retrato realista que Valle-Inclán realiza de la sociedad en la que vive, pues a través del plano de rodillas advertimos el Ego de los personajes; con el plano de pie, su Persona, la impresión que pretende generar en los demás; y, desde el aire, vemos su Sombra, una visión patética y deplorable. Aunque seamos conscientes de la sátira que el autor realiza con su obra, llama la atención cómo, a

través de la perspectiva de teorías sociológicas postmodernistas<sup>137</sup>, podemos identificar el Yo, la Persona y la Sombra de cada uno de sus personajes, que son mostrados explícitamente; y es relevante también cómo Max Estrella y Don Latino revelan, mediante su interacción social, las partes que conforman el concepto de Persona ideado por Jung:

MAX.– Los ultraístas son unos farsantes. El esperpentismo lo ha inventado Goya. Los héroes clásicos han ido a pasearse en el callejón del Gato.

DON LATINO.– ¡Estás completamente curda!

MAX.– Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española sólo puede darse con una estética sistemáticamente deformada.

DON LATINO.– ¡Miau! ¡Te estás contagiando!

MAX.– España es una deformación grotesca de la civilización europea.

DON LATINO.– ¡Pudiera! Yo me inhibo.

MAX.– Las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas.

DON LATINO.– Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.

MAX.– Y a mí. La deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta, Mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las normas clásicas.

DON LATINO.– ¿Y dónde está el espejo?

MAX.– En el fondo del vaso.

DON LATINO.– ¡Eres genial! ¡Me quito el cráneo!

MAX.– Latino, deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras y toda la vida miserable de España.

DON LATINO.– Nos mudaremos al callejón del Gato (Valle-Inclán, 1973, pp.132-133).

El «callejón del Gato» era, en los tiempos del autor, una popular calle del centro de Madrid que tenía sus paredes repletas de espejos burlescos,

---

<sup>137</sup>De acuerdo con Ritzer (1997<sup>a</sup>, pp. 5-6), la teoría social postmoderna es «[...] una teoría social diferente a la moderna [...] una de las diferencias fundamentales se encuentra en la idea de si es posible encontrar soluciones racionales [...] a los problemas de la sociedad».

de manera que los paseantes podían ver su reflejo distorsionado al pasar. Esta es una metáfora de la estética del esperpento; pero, para Valle-Inclán, esta deformación plasma la situación real de la sociedad española, tan grotesca como hilarante.

Si tenemos en cuenta el particular y sugerente método de creación de Valle-Inclán, es de esperar que en *Luces de bohemia* (1920) los personajes no destaquen precisamente por un tratamiento uniforme. En su lugar, son seres extraños, fanticos a los que la vida va llevando de un lado a otro sin ser del todo responsables de sus acciones. El ambiente miserable, su corruptela y la necesidad de supervivencia hacen que lo humano se vea cada vez más reducido a la muñecalización y la animalización. De hecho, a menudo los describe con cualidades animalísticas e incluso introduce animales en la obra –loros y perros–, quienes, en cambio, sí se comportan como humanos, lo que supone no solo una crítica a la hipocresía de la sociedad, sino una ridiculización de la misma:

EL PELÓN.– ¡Vi-va-Es-pa-ña!

EL CAN.– ¡Guau! ¡Guau!

ZARATUSTR.– ¡Está buena España! (p. 18)

Aun así, podemos encontrar personajes planos que muestran una sola faceta, una sola parte de su identidad, como Madame Collet o Don Latino. Este representa al bohemio vividor, aprovechado y cínico; que, junto al bohemio heroico encarnado por Max Estrella, forma parte del trasunto de Alejandro Sawa y constituye una severa burla de la bohemia de principios de siglo XX. En algunas ocasiones, también representa diversas personalidades literarias, como Homero, Virgilio, Sancho Panza o Lazarillo. Por el contrario, distinguimos personajes esféricos, que responden además a aquellas personalidades tipo que son caricaturizadas y que llevan a cabo la sátira social. El personaje esférico por excelencia es Max Estrella, un poeta ciego que vive en la más triste miseria, cuya visión de la vida es amarga y decadente. Evidentemente, es una figura sobre la que Valle volcó múltiples rasgos de su personalidad. En un momento dado, el personaje denuncia cómo ha sido ignorado por su talento envidiable y su rebeldía, también envidiable; mientras aduladores y conformistas, como Maura –en su momento, el director de la RAE, logran

reconocimiento— (pp. 48-49). Varias son las veces que alude a su ceguera como principio de todos sus males: «¡Para mí, siempre es de noche! Hace un año que estoy ciego. [...] El ciego se entera mejor de las cosas del mundo, los ojos son unos ilusionados embusteros» (p. 95). Sin embargo, su condición no contrarresta su estima de ilustre superioridad, con la que exalta y diviniza su imagen de poeta:

EL PRESO.— Mi nombre es Mateo.

MAX.— Yo te bautizo Saulo. Soy poeta y tengo el derecho al alfabeto. Escucha para cuando seas libre, Saulo (p. 68).

Asimismo, en cada una de sus intervenciones puede apreciarse un guiño o una crítica, ya sea a otras estéticas como el modernismo o a la situación social y política de principios de siglo XX; y, además, en su acercamiento al mundo del proletariado, ejerce como portavoz de todas sus reivindicaciones. Por ejemplo, en el siguiente parlamento, Max atribuye la pésima condición política a la profusión de la fe popular:

DON GAY.— He caminado por todos los caminos del mundo, y he aprendido que los pueblos más grandes no se constituyeron sin una Iglesia Nacional. La creación política es ineficaz si falta una conciencia religiosa con su ética superior a las leyes que escriben los hombres.

MAX.— Ilustre Don Gay, de acuerdo. La miseria del pueblo español, la gran miseria moral, está en su chabacana sensibilidad ante los enigmas de la vida y de la muerte. [...] Este pueblo miserable transforma todos los grandes conceptos en un cuento de beatas costureras. Su religión es una chochez de viejas que disecan al gato cuando se les muere. (Valle-Inclán, 1973, pp. 19-20)

Asimismo, en otra escena le da la palabra a un miembro del populacho que establece una crítica del sistema en defensa del comunismo ruso y la igualdad de bienes:

El ideal revolucionario tiene que ser la destrucción de la riqueza, como en Rusia. No es suficiente la degollación de todos los ricos. Siempre aparecerá un heredero, y aun cuando se suprima la herencia, no podrá evitarse que los despojados conspiren para recobrarla. Hay que hacer imposible el orden anterior, y eso sólo se consigue destruyendo la riqueza. Barcelona industrial tiene que hundirse para renacer de sus escombros con otro concepto de la propiedad y del trabajo. En Europa, el patrono de más negra entraña es el catalán, y no digo del mundo porque existen las Colonias Españolas de América. ¡Barcelona solamente se salva pereciendo! (pp. 66-67)

Según Zamora Vicente (1927), esta cita ya carece de realidad cronológica, puesto que se trata de uno de las torsiones narrativas en las que el tiempo sufre una deformación, contribuyendo así al esperpento con el que comulga el autor. Esta luxación, además, aplicada a la situación de la sociedad actual, podría tener un sentido incluso más alegórico; puesto que en nuestro progreso temporal tendemos a atrasarnos ideológicamente: nuestro sistema deforma –esperpentina– el tiempo, da saltos a través de él, pero hacia atrás. En otro caso más revelador, Valle le da voz directamente al proletariado, que habla a través del personaje del albañil para presentar su denuncia: «La vida del proletario no representa nada para el Gobierno» (Valle-Inclán, 1973, p. 127).

Por otro lado, vemos aparecer en la obra al Marqués de Bradomín, personaje ya existente en la *Sonata de otoño* (1902); e incluso al propio Rubén Darío como portavoz del Modernismo, un movimiento de índole puramente estético que surge como reacción contra todo lo que implique reflejo de la realidad. Valle-Inclán presenta tan detalladamente el personaje de Darío que, incluso, cuando en la Escena Novena está sentado con Max y Don Latino en el Café, exclama lo siguiente: «¡Admirable! ¡Max, es preciso huir de la bohemia!» (Valle-Inclán, 1973, p. 104). Según Zamora Vicente (1927), «admirable» fue la palabra por excelencia del Modernismo y muy común en el modo de hablar de Darío.

Por último, un personaje muy habitual en las obras de Valle-Inclán y que resulta fundamental en el esperpento es la muerte, representada casi como un personaje más que se instala en la obra y convive con el resto. El recurso es tomado de una larga tradición literaria, empezando por las danzas macabras y los autos de Gil Vicente (*Da Barca do Inferno*, 1517), y será muy recurrente, incluso imprescindible, en piezas dramáticas de autores posteriores, como en *Bodas de sangre* (1931), de Federico García Lorca; ya que la Luna, símbolo de la muerte en su producción, está presente de principio a fin acompañando a los amantes protagonistas. A su vez, se trata de un procedimiento que nos lleva a la obra cinematográfica de Ingmar Bergman; pues, como sabemos, en *El séptimo sello* (1957) la muerte se presenta como parte del elenco para desafiar al protagonista mediante una batalla de ajedrez. De hecho, también en este largometraje se introducen evidentes elementos esperpénticos,

como los personajes circenses, los afectados por la peste o la mujer que va camino de ser quemada en la hoguera. Y sin olvidar *Persona* (1966), en la que podemos apreciar esas tres facetas del individuo propuestas por Carl Gustav Jung. Estamos de nuevo ante una realidad tan deformada como verídica, expuesta a través de una visión en la que nada se sostiene y todo es convulso; pues en Bergman la *persona* es una máscara, pero también la máscara es una persona. Al igual que Max Estrella, los personajes bergmanianos siempre están hartos de estar vivos.

## 6. CONCLUSIÓN: LA REALIDAD ES UNA PERFORMANCE

Como afirman Gallina y Moscardi (2016): «Vivimos la experiencia siniestra que implica actuar». Definitivamente, en la obra encontramos un escaparate que funciona como trasunto de la realidad del momento. En esa última noche, acompañamos a Max en un viaje hasta los infiernos del Madrid de la bohemia, cuya reproducción constituye un microcosmos de la sociedad española en general, donde todos y cada uno de los personajes poseen un destello real. De hecho, es Zamora Vicente (1927) quien realiza una nómina pormeronizada del *alter ego* de estos personajes en la vida real del Madrid de los años veinte; y en él atestigua que todos y cada uno de los personajes de *Luces de bohemia* (1920) se presentan como un paralelismo de la sociedad: las prostitutas, la gente del AMPA, los vendedores, el típico matón o incluso el librero Zaratustra, que por supuesto existió y se llamaba Pueyo. También parece vislumbrar en cada uno de ellos un cierto determinismo, puesto que todos están destinados a la destrucción, abocados a la muerte o al fracaso moral.

Max está en todo momento acompañado por su lazarillo, Don Latino, de modo que se trata de una peculiar versión de *La divina comedia* (1472) de Dante; solo que Homero, ese gran poeta ciego, es aquí un poeta ciego y no reconocido que vive de un modo paupérrimo; mientras que Virgilio, el poeta que lo conduce hacia esa bajada a los infiernos, es aquí un ser desvergonzado que hunde a Max aún más en su particular infierno – Don Latino–. Asimismo, encontramos en la obra diversas esferas de la mitología clásica, pero llenas de pobreza y lugubridad; y con personajes de la tragedia clásica que son dibujados como seres mezquinos que le

niegan continuamente la ayuda a Max: son fanticos, en lugar de héroes. Como afirma el personaje de Rubén Darío: «Marqués, la muerte muchas veces sería amable si no existiese el terror de lo incierto. ¡Yo hubiera sido feliz hace tres mil años en Atenas!» (Valle-Inclán, 1973, p. 156). No puede haber héroes en una sociedad como la española de esos momentos, una España donde «se premia todo lo malo» –dice un sepultorero en la penúltima escena– (p. 153) y que amordaza a las personas impidiendo el resurgir de la sociedad. Valle ya no cree en ese retorno, y lo refleja además a través de las últimas palabras de Max Estrella antes de morir, que constituyen una síntesis del sentido fundamental del esperpento, y en los que comparte su negativa visión del mundo con los lectores.

En su último aliento, Don Latino lo deja abandonado en el portal de su propia casa, robándole lo único que le quedaba en la vida, que era la capa y la cartera con un billete de lotería que finalmente resultó premiado; un hecho que revela una ironía descomunal. En este contexto de adversidad e injusticia grotesca, Valle-Inclán concluye con tres réplicas extremadamente irónicas, con las que muestra su descontento con el género humano («¡El mundo es una controversia!») y con la mundana sociedad española («¡Un esperpento!») que, en su exaltación de falsos valores, ha sepultado los verdaderos motivos existenciales, matando el pensamiento ilustrado, el pensamiento libre de hilos: el «¡cráneo privilegiado!».

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belvedere, C. (2016). El discurso del dualismo en la teoría social contemporánea: una crítica fenomenológica. Eudeba.
- Caballero, J. J. (1998). La interacción social en Goffman. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (83), 121-149.
- Cardona R., y Zahareas, A. (1970). *Visión del esperpento. Teoría y práctica en los esperpentos de Valle-Inclán*. Castalia.
- Carrasco Belmont, V. M. (2022). *La individualidad y sus máscaras: visión trascendente de la personalidad*. Independiente.
- Espronceda, J. De (1999). *Antología poética*. Akal.

- Ferrari, V. (2000). *Acción jurídica y sistema normativo: introducción a la sociología del derecho*. Dykinson.
- Ferrari, V. (2012). *Derecho y sociedad*. Universidad Externado de Colombia.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gallina, A., y Moscardi, M. (2016). *Diccionario de separación: de amor a zombie*. Eterna Cadencia.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry*, 18 (3), 213-231.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1961). *Asylums*. Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. Macmillan.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Harper & Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). Interaction Order. *American Sociological Review* (48), 1-17.
- Herrera Gómez, M., y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers* (73), 59-79.
- Martínez Sierra, G. (7-12-1928). *Hablando con Valle-Inclán. De él y de su obra*. ABC (Madrid), p. 3-4.
- Mercado Maldonado, A.; y Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14 (31), 158-175.
- Ramírez Lago, R. (27-11-2016). *La teoría de la acción social de Erving Goffman*. *Psicología y Mente*. <<https://psicologiaymente.com/social/teoria-accion-social-erving-goffman>>
- Ritzer, G. (1997a). *Postmodern social theory*. McGraw-Hill.
- Ritzer, G. (1997b). *Teoría Sociológica Contemporánea*. McGraw-Hill.
- Valle-Inclán, R. del (1973). *Luces de bohemia*. Alonso Zamora Vicente (Ed.). Espasa Calpe.
- Zamora Vicente, A. (1927). *Asedio a Luces de bohemia. Primer esperpento de Ramón del Valle-Inclán*. Discurso leído el día 28 de mayo de 1927. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

## UNA SÍNTESIS CUALITATIVA DE LITERATURA SOBRE DIVERSIDAD FUNCIONAL, DANZA Y EDUCACIÓN

---

BELÉN MASSÓ-GUIJARRO  
*Universidad de Granada*

GLORIA MARÍA RAMOS HERRERA  
*Universidad de Granada*

ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

La participación activa de las personas con diversidad funcional en el mundo de las artes, y en concreto en la danza, es un reto ligado a la garantía de los derechos culturales que debe ser abordado. En los últimos años, esta preocupación por garantizar el acceso y la plena participación de las personas con diversidad funcional en la vida cultural y artística se ha incrementado, materializándose en diversos eventos, acuerdos y proyectos (Barbieri y Salazar, 2019). Estas iniciativas socio-artísticas proponen diferentes fórmulas para hacer efectivos los derechos culturales que ya fueron reconocidos en 1966 por las Naciones Unidas y posteriormente regulados en la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

En el ámbito de la danza profesional, existe un creciente interés por buscar estrategias de inclusión de aquellos que han quedado históricamente fuera de los circuitos artísticos normalizados (Abbing, 2019). Así, la lucha por una mayor igualdad en las condiciones de acceso y participación en el mundo de la danza ha constituido el propósito fundamental de algunas compañías pioneras como *CanDoCo* (Gran Bretaña), *Axis* (EEUU), *Restless and Sprung* (Australia), *Psicoballet Maite León* y *Danza Mobile* (España), *ConCuerpos* (Colombia) y *Sin Límites* (Argentina). Estas compañías realizan un trabajo conocido como "Danza

Inclusiva", que la investigadora española precursora Marisa Brugarolas (2015) considera un término paraguas para definir aquellas experiencias de danza en las que participan personas con diversidad funcional y cuyo objetivo principal es la creación y el aprendizaje de la danza. En consecuencia, esta denominación deja fuera otras modalidades que establecen sinergias entre la danza y la diversidad funcional, como es la danza-terapia, ya que la finalidad de éstas no es artística sino terapéutica.

Además, es preciso considerar que, en el ámbito de la Danza Inclusiva, los grupos creativos pueden ser homogéneos, es decir, formados íntegramente por personas con diversidad, o heterogéneos, formados por personas con y sin diversidad funcional. Por tanto, se distingue entre la Danza Inclusiva, modalidad en la que los grupos son homogéneos, y la Danza Integrada, un "término utilizado para describir la danza que reúne a personas con y sin diversidad funcional" (Hickey-Moody, 2017, 7), que constituye un ámbito específico dentro del campo de la Danza Inclusiva. No obstante, algunos autores utilizan ambas terminologías indistintamente debido a su cercanía semántica.

En cuanto a los precedentes de investigación en danza inclusiva, destaca el estudio pionero de Ann Cooper Albright (1997) sobre danza contemporánea, cuerpo e identidad, así como el libro "Making an entrance" de Adam Benjamin (2002), donde el autor ofrece las diferencias conceptuales entre la danza inclusiva y la integrada. Otras referencias más recientes son los trabajos de corte *foucaultiano* de la activista e investigadora Petra Kuppers (2004; 2014; 2016), que investiga el concepto de "normalidad" y sus implicaciones para el campo de la diversidad funcional y las artes, desde la perspectiva de los estudios culturales. Asimismo, en Sandahl y Auslander (2005) se realiza una exhaustiva investigación interdisciplinar sobre el cuerpo como agente cultural y social, basada en el estudio de varios espectáculos de teatro físico. En Hadley y McDonald (2018) encontramos el primer manual publicado sobre el concepto "Disability Arts", y el estudio de Hickey-Moody (2009) arroja luz sobre las experiencias personales de los participantes de la compañía de danza inclusiva "Restless Dance Company" ofreciendo una visión de la construcción social en este contexto.

Como muestra esta proliferación de estudios, la flagrante desigualdad en el acceso a los derechos culturales de las personas con diversidad funcional ha suscitado un interés considerable en el ámbito científico. Sin embargo, los artículos de revisión sistemática no son frecuentes en el ámbito de la danza, y menos aún en el campo híbrido de la danza y la diversidad funcional, pese a tratarse de un campo de interés que ha experimentado un considerable auge en los últimos años. Así, con la excepción del estudio de Rossi y Munster (2013), que sintetiza la literatura sobre danza y diversidad funcional producida en Brasil, no hay estudios que resuman el desarrollo los logros y los principales desafíos de esta área de praxis e investigación. Por lo tanto, consideramos que una revisión de la literatura científica internacional relevante sobre el tema resulta especialmente valiosa para aportar rigor científico, abrir nuevas líneas de investigación y ampliar las posibilidades de investigación en danza inclusiva, una disciplina bien establecida en el campo de las prácticas pero aún emergente en el científico.

## 2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este trabajo fue revisar sistemáticamente la literatura sobre danza inclusiva correspondiente a la última década, para ofrecer una síntesis cualitativa sobre los principales hallazgos, logros y desafíos del área de investigación. Basándonos en revisiones sistemáticas sobre áreas relacionadas, como la de Tumanyan y Huuki (2020) sobre danza como instrumento para trabajar con jóvenes o la de San-Juan-Ferrer y Hípola (2020) sobre danza para el desarrollo de la inteligencia emocional, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuáles son las características de los estudios sobre el ámbito de la danza y la diversidad funcional?
- (2) ¿Cuáles son los principales temas de investigación identificados a través del análisis de la literatura?
- (3) ¿Qué implicaciones socioeducativas y caminos para futuras investigaciones se han identificado a través de esta revisión?

### 3. METODOLOGÍA

El desarrollo de la revisión sistemática de la literatura se ha basado en el Protocolo PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, et al. 2009). Para responder a las preguntas de investigación presentadas, se han desarrollado varias fases de análisis. En primer lugar, se realizó la búsqueda en tres bases de datos seleccionadas (WOS, Scopus y ERIC) y se efectuó el cribado de resultados atendiendo a los criterios de exclusión e inclusión. Seguidamente se analizó la distribución temporal de los estudios, su localización geográfica y los diseños de investigación empleados (Petticrew y Roberts, 2006). Finalmente, se realizó la síntesis cualitativa de literatura partiendo de los principios del análisis temático (Thomas y Harden, 2008).

#### 3.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

La recopilación de datos se llevó a cabo utilizando tres bases de datos internacionales relevantes, dos de ellas generalistas (World of Science y Scopus) y la otra especializada en el ámbito educativo (ERIC). A los efectos de esta investigación, no se incluyeron aquellos estudios de las áreas de la Rehabilitación y la Medicina. El corpus científico incluido en la muestra se centra en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y hace especial foco en las disciplinas educativas. El tipo de diversidad funcional tampoco fue un criterio de exclusión o inclusión, pues especificar la etiqueta médica nos parecía contradictorio con el enfoque de la investigación, que pretende cuestionar críticamente las miradas *patologizantes* hacia la diversidad funcional.

Así pues, se definieron un conjunto de criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios de las bases de datos, que mostramos a continuación:

**TABLA 1.** Criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda de la literatura

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Investigaciones publicadas en los últimos 10 años Investigaciones centradas en la temática de la danza inclusiva/integrada Tipo de documento: artículo Estudios procedentes de áreas de investigación de "Artes y Humanidades" y "Ciencias Sociales"	Editoriales, cartas, libros, conferencias Estudios previos a 2011 Investigaciones centradas en disciplinas artísticas distintas a la danza o que no consideren específicamente el objeto de estudio, como sucede con aquellas centradas en la terapia.

Fuente: Elaboración propia

### 3.2. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las recomendaciones para una búsqueda en bases de datos ofrecidas en (Sunny y Angadi, 2017) las palabras clave se extrajeron del tesoro de ERIC y de la UNESCO como instrumentos de representación del conocimiento. Para asegurar la precisión en la búsqueda se utilizaron comillas ("" ) y se conectaron los términos mediante operadores booleanos (AND/OR/NOT). En la tabla 2 puede consultarse la ecuación establecida con cada base de datos.

**TABLA 2.** Especificaciones de la búsqueda

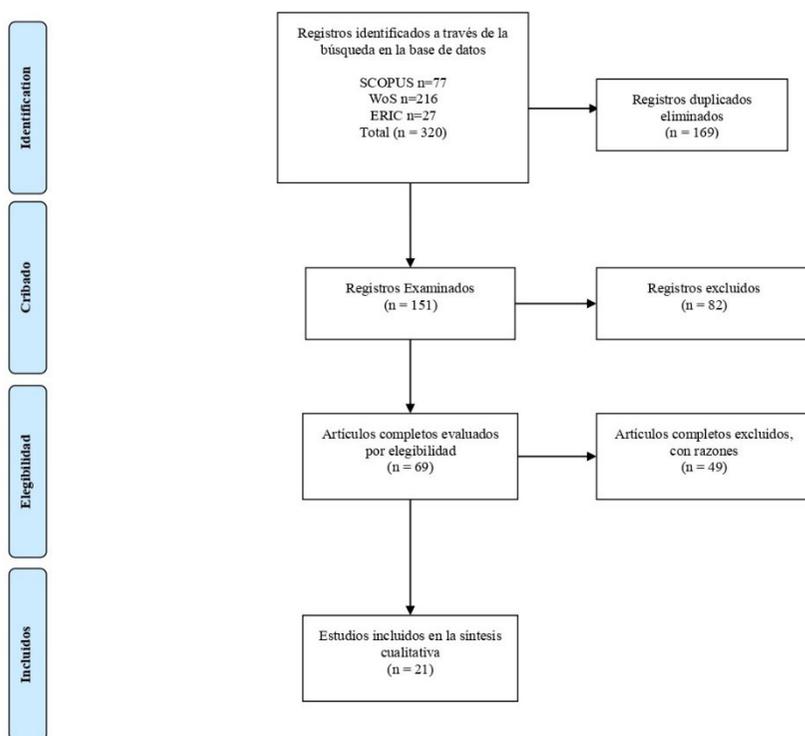
Data base	Search Specifications	N articles
Scopus	TITLE-ABS-KEY ( disabilities AND dance ) AND ( EXCLUDE ( SUBJAREA, "MED" ) ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA, "HEAL" ) OR EXCLUDE ( SUBJAREA, "COMP" ) ) AND ( LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2021 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2020 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2019 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2018 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2017 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2016 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2015 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2014 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2013 ) OR LIMIT-TO ( PUBYEAR, 2012 ) ) AND ( LIMIT-TO ( DOCTYPE, "ar" ) )	77
WoS	TS= (dance AND disabilities) Refinado por: DOMINIOS DE INVESTIGACIÓN: (SOCIAL SCIENCES OR ARTS HUMANITIES) AND TIPOS DE DOCUMENTOS: (ARTICLE) AND DOMINIOS DE INVESTIGACIÓN: (SOCIAL SCIENCES OR ARTS HUMANITIES)	217
ERIC	dance AND disabilities	27

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan las fases de exploración y búsqueda de la literatura de nuestra revisión, basadas en el proceso propuesto por la Declaración PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman, 2009). La

figura 1 ilustra el proceso de selección seguido. Como se muestra, tras la lectura de los resúmenes y la aplicación de los criterios de exclusión e inclusión, se estudió el texto completo de los estudios incluidos y se evaluó en profundidad su adecuación temática. La decisión final sobre los artículos incluidos en el análisis temático, se alcanzó mediante un proceso de consenso entre las investigadoras.

**FIGURA 1.** Diagrama de flujo que resume los resultados de la estrategia de búsqueda



Fuente: Elaboración propia

#### 4. RESULTADOS

Esta sección aborda las principales características de los estudios seleccionados (ver Apéndice para consultar un resumen pormenorizado) y expone los tres focos emergentes del análisis temático: a) barreras para

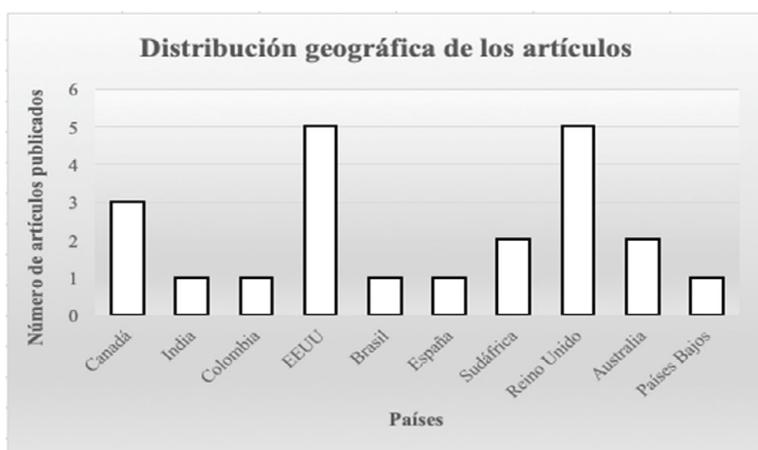
el acceso y participación plena en el mundo de la danza; b) avances y logros de la educación en danza inclusiva; y c) logros y desafíos en la danza profesional inclusiva. Para el análisis de contenido de los documentos se ha utilizado el software cualitativo Nvivo 12.

#### 4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIOS SELECCIONADOS

En el corpus de artículos analizado encontramos una muestra del amplio abanico de disputas teóricas y prácticas que genera la inclusión de las personas con diversidad funcional en el ámbito de la danza. Los estudios se interesan por las dispares y múltiples sinergias que pueden establecerse entre la diversidad funcional y la danza en contextos que abarcan desde lo educativo (escuelas de danza, proyectos formativos particulares) hasta la esfera del arte profesional (grupos de danza profesional y sus espectáculos).

Respecto a la distribución geográfica, la mayoría de los artículos proceden de países como EEUU, Reino Unido y Canadá, como puede comprobarse en la figura 2. Países como la India, Colombia, Brasil, España y los Países Bajos, presentan un menor número de publicación de investigaciones sobre danza y diversidad funcional, situándose Sudáfrica y Australia en un punto intermedio.

**GRÁFICA 1.** Distribución geográfica de los artículos



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la distribución temporal, el año 2015 llama la atención por el incremento de la investigación en la materia. Sin embargo, no se puede decir que el crecimiento sea exponencial puesto que, en los años posteriores, el número de artículos publicados es menor.

**GRÁFICA 2.** *Momento de publicación*



Fuente: Elaboración propia

Los contextos y propósitos de estudio son variados. Algunos artículos se abocan al avance en la discusión teórica sobre el ámbito (Hall 2018; Hermans, 2016; Koppers, 2017; A. Hickey-Moody, 2017). No obstante, la mayoría parte de estudios de caso son concretos, discutiendo los efectos sociales y educativos de cursos formativos en danza integrada o inclusiva (Zitomer y Reid, 2011; Traver y Duran, 2014; Swartz, Bantjes, y Bissett, 2018) o los productos escénicos de diversas compañías de danza con enfoque inclusivo (Samuel, 2015; Vimal, 2017). Otros ofrecen descripciones y discuten la evolución en el ámbito de la danza inclusiva en países concretos como Brasil (Bezerra Teixeira, 2015) o Sudáfrica (Samuel, 2015).

Un rasgo compartido de las investigaciones es su enfoque interdisciplinar: encontramos estudios trazados desde la filosofía (Hall, 2018), la pedagogía (Hickey-Moody, 2017) o la bioética (Harmon, 2015). Respecto

a las modalidades de danza que abarcan, encontramos estudios que se centran en el ballet (Traver y Duran, 2014), el flamenco (Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero, 2020), la danza tradicional india Bharatanatyam (Vimal, 2017), los bailes de salón (Swartz, Bantjes, y Bissett, 2018) o la danza contemporánea (Aujla, 2019). En cuanto a los participantes, los interlocutores de las investigaciones son variados: niños con diversidad funcional que participan en diversos cursos formativos (Zitomer y Reid, 2011; Zitomer, 2016), adolescentes sin diversidad funcional que participan en una experiencia de danza con niñas discapacitadas (Traver y Duran, 2014), profesorado de escuelas inclusivas (Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero, 2020), familias de jóvenes bailarines con diversidad funcional (Seham et al., 2015; Suppo, Swank, y Suppo, 2019) bailarines profesionales con diversidad funcional (Needham-Beck y Aujla, 2020)

Respecto a los métodos de investigación, a excepción de dos (Needham-Beck y Aujla, 2020; Hens y Dunphy, 2020) todos los artículos aplican metodologías cualitativas. Implementan estrategias de comprensión de carácter interpretativo-fenomenológico, interesándose por los discursos y narrativas de los participantes y no tanto por los impactos cuantitativos. Son habituales las técnicas etnográficas de recogida de datos, como la observación participante, las entrevistas en profundidad, conversaciones informales, cuestionarios y grupos de discusión. También es habitual que el autor del texto esté involucrado directamente en la experiencia investigada. Por ejemplo, Samuel (2015) usa su historia personal de marginación del arte más “mainstream” a causa de su envejecimiento, discutiendo la forma en que su vivencia personal le permite visualizar de otra manera la devaluación de los cuerpos “poco gráciles” de la escena profesional sudafricana. Asimismo, Ana Carolina Bezerra (2015) fue directora durante 12 años de la compañía brasilera “Roda Viva cia”, cuyos procesos artísticos y espectáculos se discuten en el artículo junto a otras iniciativas brasileñas; y en Zitomer y Reid (2011) una de las autoras es a su vez la docente del curso de formación en danza que se discute en el trabajo.

Tras esta introducción generalista a los estudios analizados pasaremos a continuación a exponer los resultados del análisis de temas.

## 4.2. ANÁLISIS TEMÁTICO

### 4.2.1. Barreras para el acceso y participación plena en el mundo de la danza

El acceso al mundo de la danza para las personas con diversidad funcional está limitado por barreras de todo tipo: estéticas, actitudinales, logísticas y educativas (Aujla y Redding, 2013). Sin embargo, como señala Samuel (2015), la actitud por parte de la sociedad es la que genera mayores problemas y resulta más difícil de transformar. No en vano, en (Seham et al., 2015) se habla de “discapacidad social” para enfatizar que la diversidad funcional está en la sociedad y no al revés, pues es ésta la que se presenta incapaz de adaptarse a las necesidades diferentes de las personas.

En el ámbito de la danza, en Aujla y Redding (2013) estudian cómo estas “discapacidades sociales” se traducen en una limitación en la programación y oferta de actividades formativas para personas con diversidad funcional, algo que se encuentra en la base de las inequidades de acceso al mundo de la danza. Así, la falta de formación de los docentes de danza sobre metodologías inclusivas (Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero, 2020) trae como consecuencia una ausencia de oportunidades formativas para los bailarines discapacitados con intención de profesionalizarse en danza (Aujla y Redding, 2014).

Otras investigaciones señalan trabas actitudinales por parte del mundo profesional. La existencia de ayudas adicionales para las compañías que incluyen a artistas con diversidad funcional puede ser vista con recelo por parte del sector artístico, caracterizado tradicionalmente por una ausencia de recursos. Asimismo, ciertos sectores temen que incluir a personas con diversidad funcional en las actividades formativas reduzca el estándar de calidad para otros participantes, igualando la educación artística “a la baja” (Zitomer y Reid, 2011).

No obstante, la barrera que probablemente proporcione la matriz explicativa de todas las anteriores son las narrativas limitantes sobre la diversidad funcional y las ideas canónicas sobre “danza” y “calidad artística” que siguen manteniéndose. Así, muchos de los artículos revisados toman como marco el “capacitismo” y critican la mirada conmisericordiosa y

centrada en el déficit que pervive del modelo médico (Kuppers, 2015). En este sentido, las narrativas limitantes sobre lo que es aceptable o no en el mundo de la danza son un eje transversal en el debate científico del área (Hall, 2018). Una noción clave de esto es el concepto de “cuerpo de bailarina” que Kuppers (2000) discute en relación al ballet. El ballet codifica de forma extrema el movimiento y la forma. Muchas de las personas con diversidad funcional no son capaces de cumplir esta exigencia canónica y por tanto ven vetado su acceso a la misma, al menos en condiciones de igualdad. Esto mismo que sucede en el ballet puede extrapolarse a otras modalidades de danza (Vimal, 2017; Zitomer y Reid, 2011).

#### 4.2.2. Logros de los marcos formativos en danza inclusiva

Como muestran los hallazgos de los estudios, la danza inclusiva contribuye a la configuración de espacios colaborativos entre individuos con capacidades diferentes (Hickey-Moody, 2017; Suppo, Swank, y Suppo, 2019) que pueden conducir a una deconstrucción profunda de las imágenes estereotipadas de la diversidad funcional (Traver y Duran, 2014; Zitomer y Reid, 2011). Por ejemplo, en Zitomer y Reid (2011) se estudian la transformación de los “prejuicios capacitistas” de un grupo de niños sin diversidad funcional que participaron en un curso de danza integrada, a través de la hipótesis de contacto de Gordon Allport (1954). Estos niños asociaban la diversidad funcional con la enfermedad, y deducían que los participantes con diversidad funcional no podían bailar. Según sus resultados, estos prejuicios se decostruyeron a través de su participación en la experiencia de danza, pues pudieron bailar junto a otros niños con diversidad funcional en un entorno que cumplía las cuatro condiciones que establece Allport para reducir el prejuicio (estatus igualitario, objetivos comunes, cooperación y apoyo institucional).

Asimismo, la danza integrada permite re-ver los cuerpos de las personas sin diversidad funcional de modo más amplio y desafiar las nociones de “fragilidad” y “vulnerabilidad” (Harmon, 2015). También puede alentar modos más dialécticos de concebir y nombrar las distintas capacidades y diversidades funcionales de cada persona, comenzando a verlas más como continuum que como bloques irreductibles. Por ejemplo, la artista Bezerra-Teixeira (2015) narra cómo trabajar con personas con

diversidades físicas le permitió profundizar en las imposibilidades de su propio cuerpo y tomarlas como material de experimentación artística colectiva. En esta misma línea Traver (2014) se interesa por los procesos de modificación de preconcepciones de un grupo de adolescentes que participaron en un proyecto de ballet inclusivo junto a un grupo de niñas con diversidad funcional. Según sus hallazgos, las adolescentes relatan cómo pudieron desafiar su concepción anterior sobre lo que era un “cuerpo perfecto y bello”, poniendo en la balanza otros factores como el esfuerzo como “medio de belleza”.

#### 4.2.3. Logros y desafíos en la danza profesional inclusiva

Según algunos autores (Bezerra Teixeira, 2015; Vimal, 2017) el acceso a las personas con diversidad funcional a escenarios profesionales históricamente vetados plantea un avance fundamental en materia de derechos culturales. Esta inclusión desafía las concepciones tradicionales sobre quién puede o no bailar en el terreno profesional y puede generar transformaciones en la mentalidad de los públicos y del sector artístico.

Desde el contexto sudafricano, Samuel (2015) valora como positiva la inclusión de artistas profesionales prestigiosos para la dirección de los espectáculos que incluyen a personas con diversidad funcional. Considera que esto puede ser síntoma de una “nueva seriedad” (Samuel 2015, 113) en el ámbito de la danza y la diversidad funcional en el país. Su investigación de varias obras que ofrecen nuevas prácticas discursivas de integración de las personas con diversidad funcional muestra cómo las construcciones sociales arraigadas en la cultura pueden ser impugnadas en la performance.

Desde Brasil, Bezerra-Teixeira (2015) destaca como reto pendiente la necesidad de que las personas con diversidad funcional asuman un rol protagónico en los procesos de creación artística. La autora destaca el potencial de las estrategias teatrales para involucrar de forma más activa a las personas con capacidades diferentes partiendo del ejemplo de una creación dramaturgica de su grupo “Roda Viva cia de danza”. Asimismo, destaca el uso del humor y la comicidad como claves para abordar, sin ambages ni paternalismos, las discapacidades de sus actores.

Por otra parte, en Aujla (2020) se exploran los avances en materia de acceso a la danza profesional en el contexto británico, destacando la existencia de compañías de danza inclusiva exitosas de alto nivel que realizan giras a nivel nacional e internacional. No obstante, señalan la ausencia de rutas de progresión claras hacia la profesionalización de los bailarines con diversidad funcional, y la confusión habitual entre lo que es la participación comunitaria en danza y la actuación en una compañía profesional. Para contribuir a la producción de conocimiento que favorezca el acceso equitativo a la danza profesional Aujla y Redding (2014) realizan una investigación para desarrollar un instrumento para documentar de forma objetiva el talento y las habilidades de los jóvenes bailarines discapacitados en las audiciones. Según sus hallazgos, la calidad del movimiento, el potencial creativo, la pasión y el compromiso con el trabajo son los criterios más adecuados de identificación de talento.

Respecto a los desafíos de la danza profesional inclusiva, como se discute en Swartz, Bantjes, y Bissett (2018) la creciente presencia de personas con diversidad funcional en la danza profesional no siempre conlleva un cuestionamiento radical de las representaciones dominantes sobre la diversidad funcional como “déficit”. Bezerra Teixeira (2015) o Traver y Duran (2014) recurren a los pioneros trabajos de Anne Cooper Allbright en los años 90, quien ya denunciaba esta reproducción de la estética del virtuosismo en la danza inclusiva.

El estudio de Vidal (2014) sobre espectáculo inclusivo de danza tradicional india Bharatanatyam resulta ilustrativo de esta línea de crítica. En este proyecto los actores tenían diversidad funcional motora visible, mientras que las actrices eran mujeres jóvenes y bellas, y su diversidad funcional era la sordera, y por tanto, resultaba invisible para el público. Así pues, ellas seguían cumpliendo los criterios de belleza y perfección hegemónicas habitualmente exigidos a las mujeres, mientras que a ellos no se les exigía esto. El espectáculo también reproducía una visión canónica sobre la propia danza, sin proponer ningún tipo de innovación formal. Esta modalidad de danza tradicional se basa en una estructura de movimientos de carácter muy cerrado y pautado, que los bailarines con diversidad funcional reprodujeron de forma fiel, ocultando su incapacidad para realizar ciertos movimientos. Así, la danza no se adaptaba

a las capacidades e idiosincrasias de los actores, sino que eran ellos los que debían adaptarse a una forma pre-establecida.

Como se ejemplifica aquí, aunque se rompan ciertas las barreras sobre quién puede o no bailar en un escenario profesional, las personas con diversidad funcional siguen ocupando un rol secundario y “de prestado”. Siguen sin ocupar un rol de liderazgo artístico, pues no suelen ejercer de directores artísticos o coreógrafos. Además, deben adaptarse al “modelo de eficiencia virtuosa” (Bezerra-Teixeira, 2015) que establece siempre por la élite artística no discapacitada, frente al que tienen que demostrar que pueden hacerlo “casi como si” no tuvieran “un problema”. La medida de logro sigue estando, por tanto, en el cuerpo no discapacitado y lo que es capaz de hacer (Aujla y Redding, 2013). El bailarín discapacitado debe bailar “como si” no lo fuera, de modo que la diversidad corporal sigue viéndose como carencia y no como un eje potencial sobre el que experimentar. La literatura analizada recoge estas líneas críticas y presenta un interés compartido por alumbrar un paradigma alternativo donde la diversidad corporal sea vista como un acicate para la experimentación artística que puede dar lugar a innovaciones estéticas y sociales.

## 5. DISCUSIÓN

Como indicamos en el apartado metodológico, en este estudio se excluyeron los artículos que se centran en la danza como terapia. Quizá por ello hemos encontrado que la mayor parte de las investigaciones analizadas rechazan claramente las visiones de la danza “como una terapia paliativa y complementaria del tratamiento farmacológico o de rehabilitación” (Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020, p. 40). Sin embargo, Swartz et al., (2018) destaca cómo la “mirada patologizante y compasiva” (p. 6) sigue vigente pese a la evolución de los modelos sociales, y puede verse representada en el propio corpus teórico de los estudios centrados en el arte y la diversidad funcional. Por ejemplo, en Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero (2020) encontramos un *verbatim* de una profesora de flamenco que explica cómo se inspira en el “teatro para ciegos” para trazar las adaptaciones para su alumnado con diversidad funcional. Destaca como positivo el arduo trabajo que realizan los artistas ciegos para adaptarse a las

exigencias del mundo “vidente”, con el resultado final de que, como celebra la profesora, los ciegos “parece que ven”. El artículo, que se interesa por las metodologías de adaptación para la enseñanza del flamenco para las personas con diversidad funcional, en ningún momento discute críticamente el prejuicio *capacitista* ejemplificado en el discurso de una profesora: una mujer que trabaja diariamente con personas con diversidad funcional y celebra de forma positiva el hecho de que la diversidad funcional (ceguera) sea nuevamente ocultada en la escena.

En este mismo artículo se afirma también cómo las profesoras entrevistadas “manifiestan además la gran satisfacción que supone el trabajo con personas funcionalmente diversas, a las que encuentran muy agradecidas y cuyos resultados hacen que su esfuerzo compense” (Ramírez-Hurtado y Pérez-Colodrero 2020, 100). La ausencia de revisión crítica se aprecia también aquí, al no debatirse las implicaciones de ese plus de “agradecimiento” procedente de las personas con diversidad funcional, un agradecimiento que, probablemente, no sea exigido al resto de alumnado. Más adelante, este estudio categoriza los modos en que las personas con diversidad funcional visualizan su propia diversidad, englobando en “actitudes positivas” hacia la misma aquellas que reproducen las posturas más adaptativas hacia la norma. En esta categoría ubican el caso de dos entrevistadas sordas que afirman que son ellas las que “deben” adaptarse al mundo, que es patrimonio exclusivo de los oyentes, y no al revés. En este sentido, como resalta Swartz, Bantjes, y Bissett (2018) sorprende cómo en muchos estudios “bienintencionados” se aprecia una falta de compromiso analítico hacia las cuestiones de poder que están en juego en el terreno de la danza y la inclusión. Estas investigaciones pueden acabar por reproducir estereotipos, actitudes condescendientes y lógicas excluyentes hacia las personas con diversidad funcional.

Otros estudios hablan de los dilemas de la invisibilidad y la hiper-visibilidad de las diversidades funcionales (Samuel, 2015; Swartz, Bantjes, y Bissett, 2018; Bezerra Teixeira, 2015). Estudian cómo mientras que la mayor parte del tiempo la diversidad funcional es algo que debe ser ocultado (o al menos, “disimulado”) en el contexto social amplio, los cuerpos discapacitados son, por su naturaleza no normativa, hiper-visibilizados en la escena. En este sentido, existe un riesgo de que los espectáculos

acaben ofreciendo nuevos circos para el consumo, generando nuevos guetos, quizá algo más sofisticados que los “freak show” de antaño pero igual de exotizantes y, por ende, reproductores de estigmas y estereotipos. En palabras de Bezerra Teixeira (2015) puede construirse un nuevo “circo que ya no se caracteriza por los horrores, sino por un nuevo virtuosismo moldeado para probar, justificar e impresionar a un público ansioso por consumir nuevos ejemplos de redención humana” (p. 20). En Samuel (2015) se estudia cómo en Sudáfrica esto se entrecruza con la vieja estructura de dominio colonial y perpetúa un “frenético regreso a lo exótico” (Samuel 2015, p. 110).

En el estudio de Swartz et al., (2018) se hace referencia a la interesante perspectiva crítica del “porno de inspiración”, algo que establece una profunda interrelación con este debate. La “inspiración pornográfica” es un concepto acuñado por la activista australiana Stella Young (2014). Sucede cuando se usa una imagen de una persona con signos visibles de diversidad funcional que realiza virtuosamente una actividad física. Usualmente, esta imagen está acompañada de una leyenda que indica al espectador que se inspire en la imagen. Grue (2016) señala cómo este fenómeno refuerza el imaginario dominante sobre la diversidad funcional de tres maneras. Por un lado, al mostrar la valía del “incapaz” que puede actuar como si no lo fuera, como “uno más” (Young, 2014), se *denigra* la diversidad funcional y cristaliza su visión como déficit que debe ser paliado. Por otro, *objetualiza*, pues el ser discapacitado se torna objeto para animar a una audiencia no discapacitada, por eso será que Young (2014) conteste a esto con su contundente “No soy tu inspiración. Muchas gracias”. Por último, *individualiza* “el problema”. Así pues, exalta el discurso neoliberal sobre la superación de los obstáculos a través de recursos individuales, mostrando el mérito del sujeto discapacitado que trasciende su condición a través de un ejercicio de esforzado virtuosismo. Swartz, Bantjes, y Bissett (2018) señalan el riesgo de que los espectáculos de danza inclusiva acaben por ofrecer una visión de la diversidad funcional confluyente con esto.

## 6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos realizado una exploración de la literatura científica centrada en el ámbito de la danza y la diversidad funcional. Se han discutido críticamente los logros y desafíos que generan estos procesos que permiten, a personas que han sido largamente apartadas de la esfera artística, una participación activa en la danza.

Como hemos podido comprobar tras el análisis, existen numerosos procesos de legitimación simbólica, reconocimiento social y verificación de derechos sociales y culturales que pueden alcanzarse a través de la danza. Las artes escénicas y concretamente, la danza, como disciplina donde el cuerpo asume un rol protagónico, pueden proporcionar marcos de encuentro encarnado con la alteridad donde se interroguen críticamente las distintas vulnerabilidades desde una perspectiva integral y compleja. La danza inclusiva puede facilitar mayores niveles de inclusión social, y contribuir a la construcción de una sociedad más plural, cuestionando hegemonías sobre lo que se considera normal y anormal.

Sin embargo, existen importantes retos y dilemas que deben ser cuidadosamente revisados. Como se discute en nuestro análisis, las narrativas *capacitistas* dominantes constituyen poderosos tropos de pensamiento y tienden a reproducirse, aún en aquellas iniciativas que se proponen subvertirlos. Por ende, es preciso revisar críticamente las propuestas de danza inclusiva para no acabar reproduciendo los mismos estereotipos que se aspira a combatir. Interrogarse de forma profunda por las relaciones y dinámicas de poder que atraviesan los escenarios formativos y artísticos con orientación inclusiva es inexcusable, en aras de combatir la romantización de los proyectos de arte inclusivo y la afirmación acrítica de sus bondades.

Más allá de estas necesarias cautelas críticas, el análisis de literatura desarrollado revela una significativa expansión de las iniciativas de danza inclusiva y danza integrada, tanto en el plano profesional como en otros escenarios de carácter educativo, social y comunitario. El aumento de las oportunidades de formación y la creación de cupos específicos para personas con diversidad funcional en las compañías profesionales suponen importantes avances en materia de derechos civiles y

culturales. Asimismo, el creciente interés por investigar los efectos sociales de las experiencias de danza integrada e inclusiva constituye un dato alentador.

## 6.1. LIMITACIONES

Este estudio trata de compendiar de forma reflexiva las preocupaciones fundamentales del área de investigación de la danza y la diversidad funcional. Nuestra muestra de artículos está compuesta por un reducido y heterogéneo conjunto de estudios a pequeña escala que ofrecen interpretaciones y exploran percepciones. Asimismo, solo abarcan los artículos publicados en los últimos diez años. Esto significó que no pudimos considerar estudios anteriores y presentar los hallazgos dentro de un contexto histórico más amplio.

Además, únicamente se han tenido en cuenta publicaciones de revistas indexadas en WoS, Scopus y ERIC, descartando otros referentes que pueden resultar de gran calidad e importancia para un ámbito caracterizado por el activismo y militancia cultural. Muchos de los actores implicados en la defensa de los derechos culturales de las personas con diversidad funcional publican sus investigaciones en medios alternativos a las revistas tradicionales (blogs, videos...). En este estudio se han tratado de incluir algunos de estos referentes, pero muchos de ellos han quedado fuera del foco de estudio por no estar incluidos en las bases de datos objeto de la revisión.

## 6.2. FUTURAS INVESTIGACIONES

Para futuras investigaciones, sería recomendable abordar los estudios en danza y diversidad funcional desde la perspectiva de la construcción relacional de los conceptos de “habilidad” y “diversidad funcional”. Para obtener una visión más compleja y rica de las distintas representaciones sobre la diversidad funcional en el mundo de la danza sería preciso ahondar en los modos en que tal construcción se vincula a otras categorías sociales como son el género, la procedencia étnica o la clase social. Si bien una parte significativa de los estudios sobre danza y diversidad funcional toman la teoría de género como lente teórica, no existen tantos

estudios empíricos que se interroguen sobre el tema del género en la cuestión, y menos aún desde el enfoque interseccional.

Sería preciso abordar de manera compleja los modos en que determinados espectáculos o iniciativas de danza inclusiva “bienintencionadas” pueden reproducir estereotipos “capacitistas” y también de género. Por ejemplo, en Swartz, Bantjes, y Bissett (2018) encontramos un ejemplo de confluencia de estereotipos de género en interacción con los capacitistas, que se une al ejemplo de Vimal (2017) visto en la exposición de resultados. En un curso de bailes de salón dirigido a alumnado ciego, las mujeres participantes declaran cómo desean verse guapas y para ello, bailar “como si no fueran ciegas”. Una mirada interseccional podría visibilizar las conexiones recíprocas entre las desigualdades sociales que acarrearán el género y la diversidad funcional. Ahondar sobre la clase social como categoría analítica vinculada a las otras categorías de exclusión es otra cuestión pendiente, que no encontramos en ninguno de los estudios analizados.

Desde esta misma perspectiva interseccional, que vindica la necesidad de pensar la diversidad funcional en interacción con otros, se recomienda el desarrollo de futuras investigaciones dirigidas a la infancia. En Zitomer y Reid (2011) se expone la ausencia de investigaciones que se interroguen por las percepciones de los niños en experiencias de danza inclusiva. Por otro lado, en Traver y Duran (2014) se recomienda el desarrollo de estudios que se interesen por las interrelaciones entre la ética del cuidado, el género y la diversidad funcional. Específicamente recomendamos profundizar en el potencial de las situaciones de contacto encarnado entre niñas y personas con diversidad funcional para cuestionar los cánones tradicionales de “belleza” y “capacidad”. Asimismo, las aproximaciones autoetnográficas pueden resultar muy fructíferas para abordar los desplazamientos en la subjetividad y la concepción sobre la alteridad que habilitan las experiencias de aprendizaje somático convocados por la danza.

Por último, recomendamos estudios enfocados en la recepción del público de los espectáculos de danza inclusiva. En Hargrave (2010) encontramos un estudio que se interroga por los “efectos secundarios” de una obra de teatro inclusivo. Concluye que un efecto perverso de la misma

es que el público emite un doble juicio sobre los actores del espectáculo: los juzga por lo que hacen como intérpretes y por quienes son (personas con diversidad funcional psíquica). Sería recomendable abordar estas cuestiones en el ámbito de la investigación en danza.

## 7. REFERENCIAS

- Albright, A. C. (1997). *Choreographing difference: the body and identity in contemporary dance*. Wesleyan University Press.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Aujla, I., y Redding, E. (2013). Barriers to dance training for young people with disabilities. *BRITISH JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 40(2), 80–85. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12021>
- Aujla, Imogen J. (2019). 'It's my dream come true': experiences and outcomes of an inclusive dance talent development programme. *BRITISH JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 47(1), 48–66. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12297>
- Aujla, Imogen Jane, y Redding, E. (2014). The identification and development of talented young dancers with disabilities. *Research in Dance Education*, 15(1), 54–70. <https://doi.org/10.1080/14647893.2012.721762>
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance : Theory and Practice for Disabled and Non-Disabled Dancers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315012711>
- Bezerra Teixeira, A. C. (2015). Impossible dances: Staging disability in Brazil. *CHOREOGRAPHIC PRACTICES*, 6(1), 9–23. [https://doi.org/10.1386/chor.6.1.9\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.6.1.9_1)
- Bree Hadley, y Donna McDonald. (2018). The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture, and Media. In *The Routledge Handbook of Disability Arts, Culture, and Media*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/97813151254687/routledge-handbook-disability-arts-culture-media-bree-hadley-donna-mcdonald>
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada (Tesis Doctoral)*. Universidad Politécnica de Valencia, España.
- Grue, J. (2016). The problem with inspiration porn: a tentative definition and a provisional critique. *Disability and Society*, 31(6), 838–849. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1205473>
- Hall, J. M. (2018). D Philosophy of dance and disability. *PHILOSOPHY COMPASS*, 13(12). <https://doi.org/10.1111/phc3.12551>

- Hargrave, M. (2010). Side effects: An analysis of Mind the Gap's Boo and the reception of theatre involving learning disabled actors. *Research in Drama Education*, 15(4), 497–511.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2010.512184>
- Harmon, S. H. E. (2015). The Invisibility of Disability: Using Dance to Shake from Bioethics the Idea of 'Broken Bodies'. *BIOETHICS*, 29(7), 488–498. <https://doi.org/10.1111/bioe.12139>
- Hens, T., y Dunphy, K. F. (2020). Developing participants' capacity for reflection and self-assessment in a dance movement therapy program for people with intellectual disability. *Disability y Society*.  
<https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1808445>
- Hermans, C. (2016). Differences in Itself: Redefining Disability through Dance. *SOCIAL INCLUSION*, 4(4), 160–167. <https://doi.org/10.17645/si.v4i4.699>
- Hickey-Moody, A. (2017). Integrated Dance as a Public Pedagogy of the Body. *Social Alternatives*, 36(4), 5–13.
- Hickey-Moody, A. C. (2009). Unimaginable Bodies: Intellectual Disability, Performance and Becomings. In *Unimaginable Bodies*. BRILL.  
<https://doi.org/10.1163/9789087908553>
- Kuppers, P. (2000). Accessible Education: Aesthetics, Bodies and Disability. *Research in Dance Education*, 1, 119–131.
- Kuppers, P. (2004). *Disability and Contemporary Performance: bodies on the Edge*. Routledge.
- Kuppers, P. (2015). Waltzing disability culture: Moving history with Raimund Hoghe. *CHOREOGRAPHIC PRACTICES*, 6(1), 41–56.  
[https://doi.org/10.1386/chor.6.1.41\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.6.1.41_1)
- Kuppers, P. (2017). Waltzing disability culture: Moving history with Raimund Hoghe. *Choreographic Practices*, 6(1), 41–57.  
[https://doi.org/10.1386/chor.6.1.41\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.6.1.41_1)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ (Online)*, 339(7716), 332–336.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., ... Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Needham-Beck, S. C., y Aujla, I. J. (2020). Development of a performance evaluation tool to track progress in an inclusive dance syllabus. *Research in Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1746256>
- Ramírez-Hurtado, C., y Pérez-Colodrero, C. (2020). Escuelas de flamenco y diversidad funcional: una mirada desde la inclusión en la ciudad de Granada. *Revista Electronica de LEEME*, 45, 90–110. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16928>
- Samuel, G. M. (2015). (Dis)graceful dancing bodies in South Africa. *Choreographic Practices*, 6(1), 107–124. [https://doi.org/10.1386/chor.6.1.107\\_1](https://doi.org/10.1386/chor.6.1.107_1)
- Seham, J., Ba, A. J. Y., Seham, J., y Yeo, A. J. (2015). *Extending Our Vision : Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment*. *Extending Our Vision Access to Inclusive Dance Education for People with Visual Impairment*. 0824(September). <https://doi.org/10.1080/15290824.2015.1059940>
- Sunny, S. K., y Angadi, M. (2017). Applications of thesaurus in digital libraries. *DESIDOC Journal of Library and Information Technology*, 37(5), 313–319. <https://doi.org/10.14429/djlit.37.11169>
- Suppo, J. L., Swank, T., y Suppo, J. L. (2019). Exceptional Needs Dance Embracing Collaboration through the Lens of Exceptional Needs Dance A Mixed Methods Study. *Journal of Dance Education*, 00(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/15290824.2019.1566828>
- Swartz, L., Bantjes, J., y Bissett, F. (2018). Fitting in and looking pretty: experiences of students with visual impairment participating in ‘inclusive’ ballroom dance classes. *DISABILITY y SOCIETY*, 33(7), 1087–1102. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1470493>
- Thomas, J., y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 1–10. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Traver, A. E., y Duran, J. (2014). Dancing Around (Dis) Ability: How Nondisabled Girls Are Affected by Participation in a Dance Program for Girls With Disabilities. *QUALITATIVE INQUIRY*, 20(10, SI), 1148–1156. <https://doi.org/10.1177/1077800414545230>
- Vargas-Pineda, D. R., y López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 31–44. <https://doi.org/10.5209/aris.60622>
- Vimal, A. (2017). Prosthetic rasa : dance on wheels and challenged kinesthetics. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 325–331. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1324777>

- Vimal, A. C. (2017). Prosthetic rasa: dance on wheels and challenged kinesthetics. *RIDE-THE JOURNAL OF APPLIED THEATRE AND PERFORMANCE*, 22(3), 325–331.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1324777>
- Vimal C, A. (2017). Prosthetic rasa: dance on wheels and challenged kinesthetics. *Research in Drama Education*, 22(3), 325–331.  
<https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1324777>
- Young, S. (2014). *I'm Not Your Inspiration, Thank You Very Much TED*.
- Zitomer, M. R. (2016). 'Dance Makes Me Happy': experiences of children with disabilities in elementary school dance education. *Research in Dance Education*, 17(3), 218–234.  
<https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1223028>
- Zitomer, M. R., y Reid, G. (2011). To be or not to be - able to dance: Integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability. *Research in Dance Education*, 12(2), 137–156.  
<https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575224>

## ANEXO I. MAPEO BIBLIOGRÁFICO

Año / Autor	Territorio	Propósito del estudio	Métodos de la investigación	Participantes
Aujla 2020	Reino Unido	Explorar las perspectivas sobre los efectos de un programa inclusivo de desarrollo de talentos.	Entrevistas y grupos focales.	Maestra de la compañía Stopgap; 4 bailarinas discapacitadas (15 y 16 años) y sus 4 madres.
Aujla y Redding 2013	Reino Unido	Explorar la literatura existente sobre las barreras para la formación en danza de los jóvenes discapacitados y generar recomendaciones prácticas para superarlas.	Revisión de literatura científica, de libros y guías para practicantes de danza e informes del Arts Council.	No procede.
Aujla y Redding 2014	Reino Unido	Investigar los criterios que podrían aplicarse en las audiciones de jóvenes bailarines discapacitados y aportar consideraciones prácticas para la formación y el desarrollo de sus talentos.	Entrevistas semi-estructuradas, observación y grupos focales.	18 participantes expertos en danza integrada, tres de ellos con diversidad funcional.
Bezerra-Teixeira 2015	Brasil	Discutir la relación entre diversidad funcional, inclusión social y potencial creativo a partir de las experiencias de bailarines con diversidad funcional de varias compañías brasileñas.	La investigadora es directora de uno de los grupos que se discuten (Roda Viva). No se explicita metodología al ser un artículo de reflexión y descripción experiencial.	Roda Viva cía de danza y otros artistas con diversidad funcional de Brasil.
Hall 2018	Estados Unidos	Explorar filosóficamente el modo en que la filosofía de la danza puede impugnar críticamente la importancia de la perfección física en la danza.	Ensayo teórico	No procede.
Harmon 2014	Reino Unido	A partir de un proyecto de danza inclusiva "InVisible Difference", fomentar una reorientación de la bioética hacia el cuerpo, reforzar su compromiso con las pruebas empíricas y la experiencia vivida.	Método fenomenológico (revisión literatura, micro-etnografías, entrevistas semi-estructuradas)	3 coreógrafos/bailarines con discapacitados pertenecientes a "InVisible Difference"

Hens 2020	Australia	Analizar un programa de danza-terapia donde se trató de aumentar el compromiso de los participantes y su capacidad de reflexión y autoevaluación.	Método mixto (cuantitativo/cualitativo). Se usaron diversas metodologías de investigación basada en el arte y del "método Mosaico", combinados con el cuestionario "MARA"	7 mujeres con diversidad funcional intelectual de 25 a 45 años participantes del programa de Dance Movement Therapy (DMT)
Hermans 2016	Países Bajos	Repensar la diversidad funcional en la danza desde las nociones fenomenológicas de Leib y Körper, a partir del relato cinematográfico de "The cost of Living"	Ensayo teórico.	No procede.
Hickey-Moody 2017	Australia	Examinar las posibilidades de la danza integrada en las escuelas para construir una pedagogía afectiva en conexión con los principios de la educación inclusiva.	Ensayo teórico.	No procede.
Kuppers 2015	Estados Unidos	Recuperar la historia perdida y silenciada de la cultura de la diversidad funcional a partir de la creación artística del coreógrafo alemán discapacitado Raimund Hoghe.	Ensayo teórico.	No procede.
Needham-Beck 2020	Reino Unido	Desarrollar una herramienta de evaluación del progreso de las habilidades técnicas y creativas de jóvenes con diversidad funcional física y/o intelectual	Método cuantitativo, cuestionario tipo Likert.	6 bailarines voluntarios de entre 19 y 24 años con una variedad de diversidad funcionales físicas y/o intelectuales y cuatro profesores "jueces"
Ramírez-Hurtado 2020	España	Averiguar la medida en que las personas discapacitadas frecuentan las escuelas de flamenco en la ciudad de Granada y las adaptaciones específicas que se hacen de la técnica.	Entrevistas semi-estructuradas e historias de vida.	5 estudiantes con diversidad funcional y 13 directoras y profesoras.

Samuel 2015	Sudáfrica	Analizar la evolución de la danza inclusiva en el contexto sudafricano.	Estudio descriptivo y reflexivo, enfoque fenomenológico. El autor usa su experiencia personal como bailarín.	Espectáculos y trabajo de grupos de danza inclusiva.
Seham 2015	Estados Unidos	Explorar alternativas pedagógicas para la enseñanza de danza a personas ciegas a partir de un programa de danza; y analizar las “diversidad funcionales sociales” que levantan barreras de acceso al mundo de la danza.	Encuestas analizadas por análisis temático a 15 padres de estudiantes de danza ciegos para evaluar sus percepciones sobre la importancia de la educación en danza y los desafíos de la accesibilidad. El investigador es también capacitador del programa.	Familias de estudiantes.
Suppo 2019	Estados Unidos	Explorar los beneficios del proceso colaborativo en el contexto de una clase de danza para niños discapacitados.	Entrevistas, informes, diarios de reflexión y encuestas.	6 estudiantes de grado, niños con diversidad funcional de entre 5 y 11 años y padres de estos niños.
Swartz 2018	Sudáfrica	Discutir críticamente una experiencia de baile de salón inclusivo con participantes ciegos y videntes.	Entrevistas en profundidad	4 personas ciegas de 18 a 29 años.
Traver 2014	Estados Unidos	Investigar los efectos del proyecto Believe Ballet, una organización de danza integrada que mezcla a niñas con diversidad funcional con adolescentes jóvenes sin diversidad funcional.	Cuestionarios suministrados de forma previa y posterior a la participación de los voluntarios.	73 adolescentes mujeres voluntarias del proyecto Believe Ballet.
Vargas-Pineda, 2019	Bogotá (Colombia)	Contrastar las experiencias educativas y creativas de artistas con diversidad funcional frente a la promoción de la inclusión social en los ámbitos académico, laboral y cultural.	Entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.	Directivos de 5 instituciones (3 artes plásticas y 2 de danza) con oferta de formación artística para personas con diversidad funcional en la ciudad de Bogotá, y artistas con diversidad funcional.

Vimal, 2017	India	Discutir críticamente los logros, desafíos y dilemas que plantea el espectáculo "Bharatanatyam on Wheels".	Estudio de caso sobre el espectáculo.	No procede. Al ser un estudio sobre un espectáculo donde no se tomó como interlocutor directo a ningún sujeto o grupo de sujetos.
Zitomer y Reid, 2011	Canadá	Investigar la medida en que la participación en un programa de danza inclusiva puede modificar los prejuicios sobre quién puede o no bailar a partir de las percepciones de los niños participantes en un curso de danza integrada.	Estudio de caso (observaciones, grupos focales, notas de campo), enfoque fenomenológico, interaccionismo simbólico. La investigadora es la capacitadora del taller.	5 niños discapacitados entre las edades de 6 y 9.
Zitomer 2016	Canadá	Explorar las perspectivas de los niños con diversidad funcionales en las aulas de educación en danza de la escuela primaria.	Estudio de caso de enfoque interpretativista y cualitativo. Análisis de datos temático.	8 niños con diversidad funcional entre las edades de 6 y 10.

Fuente: Elaboración propia

## EL ARTE DE LA DANZA: UNA REVISIÓN DESDE LA PERSPECTIVA CIENTÍFICA

---

ALMUDENA GONZÁLEZ BRITO

*Departamento de Historia del Arte y Filosofía, Universidad de La Laguna*

JULIAN JESÚS GONZÁLEZ GONZÁLEZ

*Departamento de Ciencias Médicas Básicas, Universidad de La Laguna*

### 1. INTRODUCCIÓN

La danza es un arte común a las culturas que junto con la música acompaña al ser humano desde hace millones de años (Mithen, 2005) desempeñando un papel fundamental en las prácticas sociales y culturales convirtiéndose en una forma de arte y entretenimiento (Lienard y Boyer, 2006). Ambas modalidades de artes escénicas con estilos y estructuras cambiantes y por tanto dentro del arte efímero, comparten muchas similitudes contextuales y características. En relación a su aprendizaje y práctica, ambas se pueden aprender desde temprana edad, acompañan el desarrollo de la persona y se practican a lo largo de la vida. Desde finales del milenio pasado hasta hoy en día son abundantes los estudios de música (audición, interpretación) que analizan la interacción arte-ciencia. Con respecto a la danza, en un reciente estudio sobre los mecanismos que subyacen a la misma se investigó la denominada “hipótesis de la sincronización de la danza” (Basso, Satyal y Rugh, 2021). En dicho trabajo, los autores a partir del análisis de distintos argumentos como la evolución de la danza y de sus movimientos en diferentes culturas, la incidencia en la sincronización inter e intracerebral de diferentes neurocomportamientos y los resultados de estudios con neuroimágenes encefálicas concluyen que el aumento de la sincronía neural inducido por la danza conduce a una mayor coordinación interpersonal apoyando por tanto la hipótesis propuesta. En resumen, a la hora de dilucidar los factores involucrados en la danza parecen de gran importancia considerar

los estudios dentro del ámbito de la neurociencia. En las dos últimas décadas dichos estudios parecen haber tenido un amplio desarrollo quizás por su interés e incidencia social, biomédica y terapéutica además de la meramente artística y creativa. La revisión de los mismos constituye el objeto del presente trabajo.

## 2. OBJETIVOS

- Sintetizar los resultados de los estudios existentes en la literatura científica sobre la danza y su reflejo cerebral desde diferentes perspectivas relacionadas con la neurociencia.
- Identificar las posibles lagunas/carencias en el conocimiento de la danza y sus posibles implicaciones cerebrales.
- Comentar el aprendizaje y la terapia de la danza en distintas situaciones y colectivos.

## 3. METODOLOGÍA

Esta revisión supone la confección de una lista de publicaciones tales como artículos científicos, libros, y otros materiales académicos que reflejen el estado actual de la danza desde perspectivas neurocientíficas como la psicología y la neurofisiología a través de la utilización de técnicas y procedimientos para la obtención – en bailarines y otros grupos de interés- de neuroimágenes y/o topografías encefálicas extraídas a partir técnicas como la resonancia magnética (RM) nuclear o la electroencefalografía (EEG) basadas respectivamente en la actividad metabólica o eléctrica de las redes neuronales que conforman nuestro cerebro. Para ello hemos realizado una búsqueda inicial que nos permitió una aproximación al volumen de información publicado sobre nuestro tema de estudio, su calidad y las bases de datos más apropiadas. Con este proceso inicial definimos las cuestiones que planteamos como objetivos en la revisión, así como los criterios y estrategias para la búsqueda sistemática que iba a ser nuestro segundo escalón de revisión. Los criterios se concibieron basados en la interrelación entre la danza y la neurociencia mediante una estrategia cualitativa. En este estudio, la recolección de datos

se realizó a través de las bases de mayor importancia en la comunidad científica y utilizamos términos definidos previamente presentes en los objetivos. Por último, realizamos una búsqueda manual en relación a la bibliografía incluida en los artículos seleccionados y otras fuentes de conveniencia, con el fin de localizar estudios adicionales.

## 4. REVISIÓN

### 4.1. PSICOLOGÍA Y NEUROFISIOLOGÍA DE LA PERFORMANCE DE LA DANZA

La práctica de la danza ha sido considerada en paralelismo con la práctica deportiva ya que requiere entrenamiento motor a largo plazo y un conjunto de habilidades como el virtuosismo físico que engloba fuerza, flexibilidad, equilibrio, coordinación de las extremidades, control motor grueso y fino y que, además, incluye elementos estéticos, afectivos, comunicativos y sociales (Yarrow et al., 2009). Entre la literatura existente sobre el análisis de la danza es abundante la dedicada al campo del conocimiento de la psicología y fisiología sensorial de la danza. Esto puede estar justificado porque la danza incorpora muchos aspectos de la coordinación interpersonal, incluidos el tacto, la mirada, las interacciones sensoriomotoras, el movimiento rítmico o en tándem, la coordinación del movimiento físico, las expresiones faciales o las cualidades emocionales, e incluso la sincronización con otros parámetros fisiológicos. Así, un estudio de control háptico (luz en los dedos para control de la sensación táctil) ha demostrado que, en comparación con los no bailarines, los bailarines tienen mejores habilidades de coordinación interpersonal (Sofianidis et al., 2012). En esta línea, el estudio de Washburn y colegas (2014) indica que las capacidades de coordinación visual-motora de los bailarines entrenados, les permiten sincronizarse mejor con otras personas que realizan movimientos similares a los de la danza, que los no bailarines. En bailarines parece importante la interacción entre la dependencia visual de su equilibrio dinámico y el control visual de la postura. Así, se ha postulado que cuanto menos dependiente visualmente eran los bailarines para el test de dependencia (*road frame test*) más estables se mostraban en las condiciones de control visual frente a controles no bailarines (Golomer et al., 1999). También en este contexto, se ha

señalado la mejora que adquieren los bailarines profesionales sobre el control de su estabilidad postural debido a una distribución específica del equilibrio (Rein et al., 2011). En otro estudio sobre una tarea de seguimiento, se constató que los bailarines tenían una mejor capacidad para controlar los movimientos en comparación con los no bailarines, los cuales dependían de una tarea secundaria (Sirois-Leclerc et al., 2017). En resumen, las mejoras observadas en bailarines en los test y tareas indicadas son manifiestas en relación a los conceptos de sincronización y control postural. Este es un resultado importante a destacar, ya que en el baile la conciencia corporal del bailarín ha de encontrarse siempre presente para poder ejecutar los movimientos en expresión corporal.

En estrecha relación con los trabajos/conceptos anteriores se encuentran aquellos relativos a las sensaciones de propiocepción (conciencia de donde está mi cuerpo) y cinestesia (conciencia del movimiento de mi cuerpo) en la danza. Así, se ha reportado que los bailarines muestran mayores habilidades propioceptivas como resultado del entrenamiento de percepción sensorial de la danza (Kiefer et al., 2013). Por tanto, los bailarines parecen poseer una conciencia propioceptiva mejorada ya que para aprender habilidades de ballet complejas deben poseer un alto control de las articulaciones de las extremidades. Además, los bailarines optimizan las sinergias motoras, es decir, combinan de manera eficiente los movimientos en las articulaciones relacionadas lo cual reduce la tensión muscular y aumenta la precisión al ejecutar los movimientos. Por otro lado, en el plano cognitivo, se ha demostrado que también muestran una excelente memoria para secuencias de movimientos motores complejos en análisis aeróbico y anaeróbico; esta conducta representa una habilidad que es inherente al entrenamiento de la danza y refleja un mejor desempeño en el aprendizaje y la memoria (Stevens et al., 2019). A través del entrenamiento de la danza los bailarines pueden adaptarse de manera más efectiva que los no bailarines tanto a los ritmos musicales como a los movimientos corporales de otras personas. En relación con esta habilidad, en un estudio relacionado con los diferentes tipos de danza se ha indicado que el aprendizaje sensoriomotor de la danza callejera se caracteriza por una estabilización de los patrones de coordinación, incluida la inhibición de una transición no intencional a otro patrón

de coordinación (Miura et al., 2015; Miura et al., 2016). Otro ejemplo de tipología de danza es el trabajo sobre bailarines de salón donde parece que la experiencia del baile mejora la sincronización y la plasticidad sensoriomotora: los bailarines de salón tienden a la estimulación auditiva para la inducción del ritmo (Jin et al., 2019). Observamos pues que la performance/práctica de la danza posee muchas implicaciones cognitivas y sensoriomotoras donde la propiocepción y cinestesia son competencias/funciones sensoriales que los bailarines van a desarrollar en gran medida por las características propias del baile independientemente del estilo tal como nos indican los estudios anteriormente considerados.

Las modificaciones cognitivas y sensoriales producidas por la danza son consecuencia de las alteraciones producidas en centros encefálicos del cerebro y cerebelo que las coordinan y controlan. Abordamos a continuación los estudios neurocientíficos sobre alteraciones encefálicas, producidas por la práctica de la danza, llevados a cabo con diferentes técnicas.

## 4.2. ALTERACIONES CEREBRALES EN LA PERFORMANCE DE LA DANZA Y SUS CORRELATOS CON ACTIVIDADES MOTORAS O VISUALES

### 4.2.1. Bailarines versus no-bailarines

Por lo que se refiere únicamente a diferencias estructurales entre bailarines y no-bailarines, en el estudio realizado por Hanggi y colegas (2010) -quienes fueron los primeros en utilizar imágenes de resonancia magnética (IRM) para medir diferencias estructurales de materia gris y blanca en el cerebro de bailarines de ballet profesionales versus controles no-bailarines- se señalan diferencias importantes en áreas cerebrales como el putamen, la cápsula interna y el cuerpo caloso, evidenciando claramente diferencias estructurales cerebrales entre bailarines y no bailarines. También, a través de estudios de correlatos cerebrales producidos por el entrenamiento de la danza, se conoce que la estructura cerebral de bailarines y músicos difiere de la de individuos no entrenados (profanos). Aunque son pocos los estudios sobre correlatos neurales estructurales de la danza, hemos encontrado un primer trabajo en el que se correlaciona los movimientos de las piernas con modificaciones

cerebrales. Nos referimos al estudio de Brown y colegas (2006), quienes diseñaron un aparato que permitía a los bailarines aficionados de tango realizar pasos de tango (involucrando únicamente movimientos de piernas) mientras permanecían en un escáner de tomografía por emisión de positrones (PET). Las imágenes PET obtenidas indicaron que la región cerebral del putamen (perteneciente a los denominados “ganglios basales” y asociada al control de las extremidades), estaba involucrada en el movimiento métrico, y el lóbulo parietal superior del cerebro estaba implicado en la guía espacial de los movimientos de las piernas. Otro estudio realizado utilizando imágenes de RM obtenidas mediante la técnica de la tractografía (imágenes obtenidas con la técnica del tensor de difusión, ITD o DTI en inglés) analizó los cambios en la materia gris y blanca en bailarines versus no bailarines a los que también se les midió su capacidad de imitación mediante un videojuego de baile; los resultados mostraron que la materia gris es más espesa en bailarines que en los no bailarines en las circunvoluciones temporales superior-media y la circunvolución precentral; además el rendimiento de los videojuegos de danza se correlacionó con el grosor de la materia gris en la circunvolución temporal superior, así como con la difusividad de la materia blanca en el cuerpo calloso (ver revisión de Karpati et al., 2015). Más en línea con los hallazgos de Brown y colegas (2006), a través de imágenes de RM, se ha observado un mayor volumen de materia gris en las regiones de las cortezas motoras asociadas al movimiento de los pies y somatosensoriales primarias en bailarines de ballet versus deportistas de balonmano (Meier et al., 2016).

En otro trabajo de con IRM tipos se ha utilizado el análisis de la covarianza estructural entre bailarines expertos, músicos expertos y controles no entrenados señaló la existencia de una correlación reducida entre el grosor cortical en la corteza prefrontal dorsolateral izquierda (DLPFC) y el grosor cortical medio en todo el cerebro en los bailarines en comparación con los controles, y una correlación reducida entre estas dos medidas de grosor cortical se asoció con un mayor rendimiento en una tarea de videojuegos de baile. Esto sugiere que la DLPFC izquierda está estructuralmente desacoplada en los bailarines y puede estar más fuertemente afectado por factores locales relacionados con el entrenamiento

que por factores globales en este grupo (Karpati et al., 2018). En otro estudio basado en señales EEG a distintas frecuencias, utilizaron largos fragmentos de la pieza de danza contemporánea Carmen presentados con y sin música a bailarines profesionales, músicos y profanos en un laboratorio de EEG para estudiar la sincronía de fase cortical dentro de cada grupo de participantes en varias bandas de frecuencia durante el procesamiento uni y multimodal (Poikonen, Toiviainen y Tervaniemi, 2018). Los resultados de este trabajo mostraron que los bailarines reforzaron la sincronía theta y gamma durante la música en relación con el silencio y la danza silenciosa, mientras que la presencia de música disminuía sistemáticamente la sincronía alfa y beta en los músicos; los legos fueron el único grupo de participantes con resultados significativos en relación con la danza. Los autores señalan que se requieren estudios futuros para comprender si estos resultados están relacionados con algún otro factor (como la familiaridad con los estímulos), o si los resultados revelan un nuevo punto de vista de la observación y la experiencia en la danza.

En general, los estudios anteriores sugieren que los bailarines versus no-bailarines tienen más desarrollada su plasticidad cerebral en ciertas regiones cerebrales (putamen, cuerpo caloso, etc.) y presentan diferencias volumétricas entre materia gris y materia blanca asociadas con funciones motoras y auditivas. Por tanto, también parece que las diferencias estructurales entre bailarines y no-bailarines están correlacionadas con los niveles alcanzados en determinadas actividades motoras o visuales. Además, diferencias entre bailarines y no-bailarines en medidas RMI de covarianza estructural y en medidas de sincronización de fase de señales EEG en diferentes zonas corticales se presentan como líneas de trabajo prometedoras.

#### 4.2.2. Bailarines versus músicos

Otros trabajos relativamente recientes sobre la práctica e interpretación de las artes escénicas analizan la actividad cerebral y neurofisiológica de los bailarines frente a la desarrollada por músicos y controles profanos en ambas materias. Así, entre bailarines versus músicos, los bailarines se desempeñaron mejor en tareas relacionadas con la danza y los músicos mejor en tareas relacionadas con la música, lo cual resulta

lógico debido a su entrenamiento y especialización a lo largo de su trayectoria musical en tareas perceptivas y sensoriomotoras diseñadas para discriminar los perfiles de rendimiento, por todo ello los resultados indican que el entrenamiento intensivo a largo plazo en danza y música está asociado a distintas mejoras en las habilidades sensoriomotoras (Karpati et al., 2016). El mismo grupo de investigadores ha seguido esta línea entre músicos y bailarines y han observado que ambos grupos de artistas tenían un mayor grosor cortical en las regiones temporales superiores que los controles correlacionados con el rendimiento en las tareas de imitación de danza, sincronización rítmica y discriminación de melodías lo cual parece claramente relacionado con el tipo de entrenamiento intensivo artístico a largo plazo (Karpati et al., 2017). En otro paradigma experimental y mediante imágenes de tractografía (DTI) se investigó los componentes específicos de las vías motoras descendentes en bailarines, músicos y controles, los resultados mostraron que los bailarines tenían una mayor difusividad radial en comparación con los músicos, en las vías motoras descendentes de todas las regiones, particularmente en el hemisferio derecho, mientras que los músicos tenían una mayor anisotropía fraccional en las vías motoras de la mano y el tronco/brazo todo en ello relacionado entre el comienzo de la práctica artística o entrenamiento en danza o música (Giacosa et al., 2019).

Con la técnica de la electroencefalografía (EEG) Cruz-Garza y colegas (2014) estudiaron la actividad eléctrica cerebral en bailarines vs profanos en la realización de movimientos en tres condiciones, dos no expresivas y una tercera de movimientos expresivos. Sus resultados mostraron diferencias entre ambos grupos durante la realización de los movimientos expresivos en las regiones cerebrales corticales premotora, motora y parietal; los autores concluyen que el EEG tiene información valiosa sobre las cualidades expresivas del movimiento y que ello puede tener aplicaciones en la comprensión de la base neural de los movimientos expresivos y para el desarrollo de neuroprótesis para restaurar los movimientos.

### 4.3. VISUALIZACIÓN DE LA PERFORMANCE DE LA DANZA

Entramos ahora a revisar el grueso de la literatura científica que se encuentra en los estudios y trabajos sobre visualización de la danza. La danza parece que mejora el funcionamiento ejecutivo dependiente de la corteza prefrontal en áreas que incluyen la planificación, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. En efecto, en las revisiones de Bläsing et al. (2012, 2021) se han analizado distintos aspectos de la danza y del bailarín como son el control sobre el sistema motor, su sincronización en el tiempo, el papel de la memoria en estas acciones motoras, la visualización de la danza y aspectos estéticos. Así se observa que la danza requiere de altos niveles de funcionamiento y participación de diferentes áreas cerebrales y diferentes dominios cognitivos.

Existen estudios sobre visualización de danza llevado a cabo con la técnica de electroencefalografía (EEG) donde los bailarines demuestran una mayor sincronía de fase theta en las regiones frontocentrales del cerebro en comparación con los no bailarines al observar un espectáculo de danza emocionalmente evocador (Poikonen, Toiviainen y Tervaniemi, 2018). Con esta técnica y en relación a la sincronía, los bailarines, en comparación con los músicos o en reposo, muestran una mayor sincronía de fase theta en las zonas fronto-centrales mientras observan un video de baile; los autores sugieren que esta mayor sincronía puede reflejar habilidades cognitivas o afectivas que se desarrollan como resultado del entrenamiento en danza (Poikonen, Toiviainen y Tervaniemi, 2018).

Por otro lado, utilizando la técnica de análisis de imágenes de resonancia magnética funcional (fMRI) se ha analizado la red neural de observación de acciones, es decir, la relacionada también con la visualización de danza. Se ha estudiado la observación de la danza en relación al sistema de neuronas espejo porque se cree que es esta red la que apoya la observación y simulación de las acciones de otros (Rizzolatti y Craighero, 2004) y se ha localizado en las áreas de las cortezas premotora y parietal (Kruger et al., 2014). En el estudio de Cross y colegas (2006) llevado a cabo en bailarines se informa de que la actividad cerebral asociada con la observación e imaginación de movimientos se encontró en las redes de observación y simulación de acción (corteza premotora y lóbulo

parietal inferior) involucradas en la observación e imaginación/simulación de movimientos junto con el área motora suplementaria, el surco temporal superior y la corteza motora primaria. Estos autores correlacionaron dichos resultados con la experiencia, habilidad y familiaridad de los bailarines. En un estudio posterior de fMRI de los mismos autores (Cross et al., 2009) registraron con fMRI a no-bailarines antes y después de 5 días de entrenamiento en los que tenían que observar y realizar un videojuego de baile y se encontró activación cerebral inducida por el entrenamiento en las redes de observación y simulación de acción ubicadas en la corteza premotora y lóbulo parietal inferior.

Por otro lado, en relación a la familiarización con el movimiento un estudio reveló una mayor actividad de la red de observación de acciones al ver movimientos familiares en bailarines (Gardner et al., 2015). En otro estudio de bailarines de ballet y de capoeira entrenados, se encontró una mayor activación bilateral en las regiones motoras de la red de observación de acción, incluida la corteza premotora, el surco intraparietal, el lóbulo parietal superior derecho y el surco temporal superior posterior izquierdo; cuando los bailarines visualizaron su propio estilo de baile con el que se encontraban familiarizados en comparación con otros estilos encontraron una mayor actividad, particularmente en la corteza premotora (Calvo-Merino et al., 2005). En un estudio posterior de fMRI se encontró que los bailarines de salón “expertos” mostraban una mayor activación en la corteza premotora ventral mientras veían videos de baile de salón que los bailarines de salón “no-expertos” (Pilgramm et al., 2010). De los estudios anteriores llevados a cabo con fMRI podemos constatar el papel fundamental de la plasticidad la corteza premotora en la observación de la danza y su relación con la experiencia y familiarización del estilo de danza que visualiza, fundamentalmente en bailarines.

En estudios de EEG sobre visualización de danza, Orgs y colegas (2008) midieron la desincronización relacionada con eventos en una muestra de bailarines y no bailarines expertos mientras observaban movimientos de danza y no danza; los bailarines mostraron una mayor desincronización relacionada con eventos mientras miraban los movimientos de baile, lo que indica una mayor activación en el sistema de observación de acción. Amoruso y colegas (2014) investigaron las respuestas EEG de

potenciales relacionados con eventos, en una muestra de bailarines de tango expertos, en bailarines de tango principiantes y en no bailarines mientras visualizaban videos de pasos de tango ejecutados correcta o incorrectamente; encontraron que la actividad anticipatoria generada por las regiones cerebrales frontal, parietal y occipital mostró diferencias entre grupos y también predijeron actividad posterior en regiones motoras y temporales. En definitiva, los resultados anteriores obtenidos mediante técnicas EEG durante tareas de visualización, parecen estar en línea con los trabajos de fMRI anteriormente mencionados en lo que se refiere a las diferencias funcionales cerebrales de la red de observación de acción en bailarines, sobre todo en términos de dinámica cerebral temporal en regiones motoras y temporales. En esta misma línea de trabajo de visualización de danza pero con diferente técnica de análisis (estimulación transcraneal magnética), están los trabajos de Jola y colegas (2012, 2013) quienes sugieren que la excitabilidad corticoespinal en respuesta a la visualización de la danza depende de si la actuación/visualización es “en vivo” o es “grabada” y también dependiente de la experiencia visual de los participantes.

Hasta aquí podemos observar que los estudios de neuroimágenes y de actividad cerebral eléctrica (EEG) en paradigmas de visualización de la acción/performance de la danza han demostrado que los bailarines, cuando observan la danza, muestran activación de las redes de observación y simulación de acción, particularmente la ubicada en la corteza premotora, probablemente como una representación motora mejorada del movimiento observado. También encontramos que las diferencias funcionales en el sistema de visualización de la acción de los bailarines están relacionadas con el grado de formación/aprendizaje en danza y que el entrenamiento de danza a corto plazo se correlaciona con la plasticidad funcional del cerebro en los no bailarines. Por último, la observación de la performance de la danza produce como resultado una actividad cerebral diferencial como consecuencia de la familiaridad con la misma.

Los estudios revisados en las secciones anteriores están limitados en primer lugar por las características de los grupos de bailarines analizados (edad, sexo, nivel de entrenamiento, etc.), por los estilos coreográficos utilizados (ballet, tango salón, capoeira, etc.). Y en segundo lugar por el

hecho de que solo abordan la visualización de la danza sin investigar otros paradigmas como por ejemplo la imaginación de la danza. Una pregunta crítica en el campo de la neurociencia de la danza es: qué hace el cerebro cuando uno está realmente bailando y más concretamente bailando diferentes estilos coreográficos. No encontramos trabajos en esta línea pues lógicamente analizar el/la bailarín/bailarina mientras danza se presenta como una tarea compleja que presenta muchas dificultades.

#### 4.4. LA DANZA COMO TERAPIA: IMPLICACIONES EN EL ENVEJECIMIENTO

En un estudio utilizando redes de conectividad EEG cortical en no-bailarines antes y después de un programa de entrenamiento para la danza, se demostró que el entrenamiento de baile mejora el rendimiento óptimo de la red de conectividad según lo evaluado por la propiedad de “mundo pequeño” de la red, lo que indica que la danza induce un rendimiento más rápido y un flujo de información e integración de información más preciso entre zonas corticales distantes (Zilidou et al., 2018). Recordando que una red de pequeño mundo es más efectiva en jóvenes que en personas mayores podemos concluir que la danza nos acerca cerebralmente a un estadio más joven. Por tanto, la práctica de la danza tiene implicaciones cerebrales y produce como hemos señalado mejoras funcionales.

Entramos ahora a comentar un aspecto que consideramos socialmente muy interesante relacionado con la danza durante el envejecimiento y sus implicaciones. Así, en un trabajo de fMRI se ha señalado que combinar el compromiso físico, cognitivo y social (como el bailar) puede ayudar a mantener o mejorar la salud de la materia blanca del cerebro y un estilo de vida más activo físicamente se asocia con una disminución más lenta de la misma, lo cual pone el foco en un estilo de vida físicamente activo y socialmente atractivo entre los adultos mayores (Burzynska et al., 2017). Otro trabajo en la misma línea, sugiere que la danza puede ser una forma de ralentizar el proceso cognitivo natural relacionado con la edad porque combina múltiples factores como el contacto social, el ejercicio aeróbico, el trabajo cognitivo con ritmos y música, aunque es difícil determinar la importancia de cada uno de estos factores (Noguera et al., 2020). En este sentido se ha informado de la mejora de la plasticidad en el envejecimiento mediante la práctica de

danza contemporánea (Coubard et al., 2011). Estos resultados son coincidentes con los de Kosmat y Vranic (2017) quienes sugieren que los procedimientos de entrenamiento, basados en la danza, podrían mejorar el funcionamiento cognitivo en los ancianos. Otro estudio en esta línea informa que la danza dio lugar a mayores índices de sinergias multi-musculares en personas mayores y a ciertos ajustes anticipatorios de la sinergia durante la preparación motora (Wang, Watanabe y Asaka, 2019). Finalmente, se ha encontrado que el entrenamiento de danza y la terapia de movimiento de danza se correlacionan con efectos conductuales positivos en una variedad de poblaciones, incluidas las personas con enfermedad de Parkinson (Hackney y Earhart, 2009; Hackney y Earhart, 2010; Duncan y Earhart, 2012; Marchant, Sylvester y Earhart, 2010; Heiberger et al., 2011; Houston y McGill, 2013). A pesar del gran esfuerzo en investigación en relación a la enfermedad de Parkinson pocos son los estudios que han examinado los correlatos funcionales cerebrales en relación con la danza. Se requieren estudios futuros sobre el cerebro y los correlatos conductuales de las intervenciones de baile para comprender y validar mejor la terapia de baile y sus efectos durante el envejecimiento y en la mejora de otras disfunciones neurológicas.

#### 4.5. PEDAGOGÍA DE LA DANZA

Cuando comenzar temporalmente el aprendizaje de la danza ha sido, y hoy en día sigue siendo, objeto de estudio por parte de muchos campos del conocimiento como la pedagogía, la psicología, la fisioterapia entre otros. Se sabe que existe un periodo sensible para el aprendizaje de las habilidades, como el lenguaje (Johnson y Newport, 1989) y la música (Penhune, 2011). Por ejemplo, los músicos adultos que comenzaron a entrenar antes de los 7 años muestran diferencias conductuales (Bailey y Penhune, 2012) y cerebrales estructurales en comparación con los músicos que comenzaron a entrenar más tarde (Steele, et al., 2013). Haciendo entonces un paralelismo entre los dos artes, la música y la danza, podríamos establecer varios territorios comunes. Así, el entrenamiento formal de la danza generalmente comienza en la niñez mediante la práctica/entrenamiento de actividades auditivas-motoras estructuradas e intensivas. Por tanto, es probable que exista también un período sensible

para el aprendizaje de la danza al igual que el hemos ya mencionado de la música. En un estudio con niños, los resultados reportaron avances significativos en su desarrollo motor general y sobre las bases de la danza como son el equilibrio, la motricidad fina y la praxis general (De Vasconcellos Correa dos Anjos y Ferraro, 2018). Por tanto, se ha demostrado que el entrenamiento de la danza en una etapa temprana de la vida mejora el desarrollo motor y mejora el equilibrio, el control y la alineación postural, el rango de movimiento, las habilidades motoras finas y la planificación y secuenciación del movimiento (Basso, Satyal y Rugh, 2021). Por último, otro trabajo sugiere que aprender el movimiento de la danza inicialmente a partir de la observación es más beneficioso que mediante la instrucción verbal (Bläsing et al., 2015). Estos autores, consideran como mejora introducir aspectos relacionados al aprendizaje del movimiento multimodal con relevancia potencial para la enseñanza y el entrenamiento de la danza. Esto es algo que ocurre en las aulas de danza donde los maestros mediante instrucción directa marcan y bailan los pasos mientras sus alumnos observan y aprenden; en la música también ocurre este fenómeno de imitación y observación que como vemos es un pilar de mucha importancia en la pedagogía de estas artes escénicas, la música y la danza.

## 5. CONCLUSIONES

Los estudios revisados arrojan luz sobre las modificaciones cerebrales estructurales y funcionales producidas por la práctica de la danza y su dependencia de actividades motoras o visuales en bailarines con y sin experiencia. Sin embargo, se observan lagunas importantes en relación a las implicaciones cerebrales funcionales y de conectividad cortical del bailarín profesional así como de la performance de la danza a diferentes edades, diferentes estilos coreográficos o niveles de aprendizaje. Partiendo de la literatura existente, las líneas de investigación futuras podrían tratar estudios longitudinales en bailarines, así como los estudios de entrenamiento a corto plazo en no bailarines; ello nos permitirán distinguir entre los cambios cerebrales asociados con el entrenamiento y las posibles diferencias preexistentes en la estructura cerebral que pueden haber predispuesto a ciertos individuos a continuar con el

entrenamiento. Además, en el campo del estudio de los diferentes estilos coreográficos sería conveniente profundizar en ellos porque presentan distintos niveles de familiarización tanto en profesionales como en amateurs. Igualmente se hace necesario profundizar aspectos relativos a la danza como terapia en distintas etapas de la vida y como ayuda en determinadas disfunciones neurológicas. Finalmente introducir en los estudios sobre la danza paradigmas experimentales que incluyan la danza imaginada podría ser de interés para complementar los de visualización de la danza.

## 6. REFERENCIAS

- Amoruso, L., Sedeño, L., Huepe, D., Tomio, A., Kamienkowski, J., Hurtado, E., Cardona, J.F., Álvarez González, M.Á., Rieznik, A., Sigman, M., Manes F. y Ibáñez, A. (2014). Time to Tango: expertise and contextual anticipation during action observation. *Neuroimage*, 98:366-85. doi: 10.1016/j.neuroimage.2014.05.005.
- Bailey, J. y Penhune, V.B. (2012). A sensitive period for musical training: contributions of age of onset and cognitive abilities. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1252: 163–170.
- Basso, J.C., Satyal, M.K. y Rugh, R. (2021). Dance on the Brain: Enhancing Intra- and Inter-Brain Synchrony. *Front Hum Neurosci*, 7; 14:584312. doi: 10.3389/fnhum.2020.584312.
- Bläsing, B., Calvo-Merino, B., Cross, E.S., Jola, C., Honisch, J., y Stevens, C.J. (2012). Neurocognitive control in dance perception and performance. *Acta Psychol.* 139, 300–308. doi: 10.1016/j.actpsy.2011.12.005
- Bläsing, B. (2015). Segmentation of dance movement: effects of expertise, visual familiarity, motor experience and music. *Frontiers in Psychology*, 5, doi: 10.3389/fpsyg.2014.01500
- Bläsing, B. y Zimmermann, E. (2021). Dance Is More Than Meets the Eye—How Can Dance Performance Be Made Accessible for a Non-sighted Audience?. *Frontiers in Psychology*. 12, doi: 643848. 10.3389/fpsyg.2021.643848.
- Brown, S., Martinez, M.J. y Parsons, L.M. (2006). The neural basis of human dance. *Cereb. Cortex*. 16: 1157–1167.
- Burzynska, A. Z., Finc, K., Taylor, B. K., Knecht, A. M. y Kramer, A. F. (2017). The dancing brain: structural and functional signatures of expert dance training. *Front. Hum. Neurosci.* 11:566. doi: 10.3389/fnhum.2017.00566

- Calvo-Merino, B., Glaser, D.E., Grézes, J. et al. (2005). Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cereb. Cortex* 15: 1243–1249.
- Calvo-Merino, B., Grézes, J., Glaser, D.E. et al. (2006). Seeing or doing? Influence of visual and motor familiarity in action observation. *Curr. Biol.* 16: 1905–1910.
- Coubard, O.A., Duretz, S., Lefebvre, V., Lapalus, P. y Ferrufino, L. (2011). Practice of contemporary dance improves cognitive flexibility in aging. *Front Aging Neurosci.* 3:13. doi: 10.3389/fnagi.2011.00013.
- Cross, E.S., Hamilton, A.F. y Grafton, S.T. (2006). Building a motor simulation de novo: observation of dance by dancers. *NeuroImage* 31: 1257–1267.
- Cross, E.S., Kraemer, D.J.M., Hamilton, A.F. et al. (2009). Sensitivity of the action observation network to physical and observational learning. *Cereb. Cortex* 19: 315–326.
- Cruz-Garza, J.G., Hernandez, Z.R., Nepal, S. et al. (2014). Neural decoding of expressive human movement from scalp electroencephalography (EEG). *Front. Hum. Neurosci.* 8: 188.
- De Vasconcellos Corrêa Dos Anjos, I. y Ferraro, A. A. (2018). The influence of educational dance on the motor development of children. *Rev. Paul. Pediatr.* 36, 337–344. doi: 10.1590/1984-0462/2018;36;3;00004
- Duncan, R.P. y Earhart, G.M. (2012). Randomized controlled trial of community-based dancing to modify disease progression in Parkinson disease. *Neurorehabil. Neural Repair* 26: 132–143.
- Gardner, T., Goulden, N. y Cross, E. S. (2015). Dynamic modulation of the action observation network by movement familiarity. *J. Neurosci.* 35, 1561–1572. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2942-14.2015
- Giacosa, C., Karpati, F.J., Foster, N.E.V., Penhune, V.B. y Hyde, K.L. (2016). Dance and music training have different effects on white matter diffusivity in sensorimotor pathways. *NeuroImage*, 135, 273-286, doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.04.048.
- Giacosa, C., Karpati, F. J., Foster, N. E. V., Hyde, K. L. y Penhune, V. B. (2019). The descending motor tracts are different in dancers and musicians. *Brain Structure & Function*, 224(9), 3229-3246, doi: 10.1007/s00429-019-01963-0
- Golomer, E., Crémieux, J., Dupui, P., Isableu, B. y Ohlmann, T. (1999). Visual contribution to self-induced body sway frequencies and visual perception of male professional dancers. *Neurosci. Lett.* 267, 189–192. doi: 10.1016/s0304-3940(99)00356-0

- Hackney, M.E. & G.M. Earhart. (2009). Effects of dance on movement control in Parkinson's disease: a comparison of Argentine tango and American ballroom. *J. Rehabil. Med.* 41: 475–481.
- Hackney, M.E. y Earhart, G.M. (2010). Effects of dance on gait and balance in Parkinson's disease: a comparison of partnered and nonpartnered dance movement. *Neurorehabilitation. Neural Repair* 24: 384–392.
- Hänggi, J., Koeneke, S., Bezzola, L. y Jäncke, L. (2010). Structural neuroplasticity in the sensorimotor network of professional female ballet dancers. *Hum. Brain Mapp.* 31, 1196–1206. doi: 10.1055/a-1238-2639
- Heiberger, L., Maurer, C., Amtage, F. et al. (2011). Impact of a weekly dance class on the functional mobility and on the quality of life of individuals with Parkinson's disease. *Front. Aging Neurosci.* 3: 14
- Houston, S. y McGill, A. (2013). A mixed-methods study into ballet for people living with Parkinson's. *Arts Health* 5: 103–119
- Jin, X., Wang, B., Lv, Y., Lu, Y., Chen, J. y Zhou, C. (2019). Does dance training influence beat sensorimotor synchronization? Differences in finger-tapping sensorimotor synchronization between competitive ballroom dancers and nondancers. *Exp. Brain Res.* 237, 743–753. doi: 10.1007/s00221-018-5410-4
- Johnson, J.S. y Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cogn. Psychol.* 21: 60–99
- Jola, C. y Grosbras, M.H. (2013). In the here and now: enhanced motor corticospinal excitability in novices when watching live compared to video recorded dance. *Cogn. Neurosci.* 4: 90–98
- Jola, C., Abedian-Amiri, A., Kuppaswamy, A. et al. (2012). Motor simulation without motor expertise: enhanced corticospinal excitability in visually experienced dance spectators. *PLoS One* 7: e33343
- Karpati, F., Giacosa, C., Foster, N.E.V., et al. (2014). The specificity of dance versus music training on gray matter structure. In Conference Proceedings from The 20th Annual Meeting.
- Karpati, F.J., Giacosa, C., Foster, N.E., Penhune, V.B. y Hyde, K.L. (2016). Sensorimotor integration is enhanced in dancers and musicians. *Exp Brain Res.* 234(3):893-903. doi: 10.1007/s00221-015-4524-1.
- Karpati, F.J., Giacosa, C., Foster, N.E.V., Penhune, V.B. y Hyde, K.L. (2016). Dance and music share gray matter structural correlates. (2017). *Brain Res.* 15; 1657:62-73. doi: 10.1016/j.brainres.2016.11.029.

- Karpati, F.J., Giacosa, C., Foster, N.E.V, Penhune, V.B. y Hyde, K.L. (2018). Structural Covariance Analysis Reveals Differences Between Dancers and Untrained Controls. *Front Hum Neurosci.* 25; 12:373. doi: 10.3389/fnhum.2018.00373. eCollection 2018.PMID: 30319377
- Kiefer, A. W., Riley, M. A., Shockley, K., Sitton, C. A., Hewett, T. E., Cummins-Sebree, S., et al. (2013). Lower-limb proprioceptive awareness in professional ballet dancers. *J. Dance Med. Sci.* 17, 126–132. doi: 10.12678/1089-313x.17.3.126
- Kosmat, H. y Vranic, A. (2017). The efficacy of a dance intervention as cognitive training for the old-old. *J. Aging Phys. Act.* 25, 32–40. doi: 10.1123/japa.2015-0264
- Kruger, B., Bischoff, M., Blecker, C. et al. (2014). Parietal and premotor cortices: activation reflects imitation accuracy during observation, delayed imitation and concurrent imitation. *NeuroImage* 100: 39–50
- Lienard, P. y Boyer.P. (2006). Whence collective rituals? A cultural selection model of ritualized behavior. *Am. Anthropol.* 108: 814–827
- Marchant, D., Sylvester, J.L. y Earhart, G.M. (2010). Effects of a short duration, high dose contact improvisation dance workshop on Parkinson disease: a pilot study. *Complement. Ther. Med.* 18: 184–190
- Meier, J., Topka, M. S. y Hänggi, J. (2016). Differences in cortical representation and structural connectivity of hands and feet between professional handball players and ballet dancers. *Neural Plast.* 6817397. doi: 10.1155/2016/6817397
- Miura, A., Fujii, S., Yamamoto, Y. y Kudo, K. (2015). Motor control of rhythmic dance from a dynamical systems perspective: a review. *J. Dance Med. Sci.* 19, 11–21. doi: 10.12678/1089-313X.19.1.11
- Miura, A., Fujii, S., Okano, M., Kudo, K. y Nakazawa, K. (2016). Finger-to-beat coordination skill of non-dancers, street dancers and the world champion of a street-dance competition. *Front. Psychol.* 7:542. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00542
- Noguera, C., Carmona, D., Rueda, A., Fernández, R. y Cimadevilla, J. M. (2020). Shall we dance? Dancing modulates executive functions and spatial memory. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:1960. doi: 10.3390/ijerph17061960
- Mithen, S.J. (2005). *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Orgs, G., Dombrowski, J.H., Heil, M. et al. (2008). Expertise in dance modulates alpha/beta event-related desynchronization during action observation. *Eur. J. Neurosci.* 27: 3380– 3384

- Penhune, V.B. (2011). Sensitive periods in human development: evidence from musical training. *Cortex* 47: 1126–1137
- Pilgramm, S., Lorey, B., Stark, R. et al. (2010). Differential activation of the lateral premotor cortex during action observation. *BMC Neurosci.* 11: 89
- Poikonen, H., Toiviainen, P. y Tervaniemi, M. (2018). Dance on cortex: enhanced theta synchrony in experts when watching a dance piece. *Eur. J. Neurosci.* 47, 433–445. doi: 10.1111/ejn.13838
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neurons system. *Annu. Rev. Neurosci.* 27: 169–192
- Rein, S., Fabian, T., Zwipp, H., Rammelt, S. y Weindel, S. (2011). Postural control and functional ankle stability in professional and amateur dancers. *Clin. Neurophysiol.* 122, 1602–1610. doi: 10.1016/j.clinph.2011.01.004
- Sirois-Leclerc, G., Remaud, A. y Bilodeau, M. (2017). Dynamic postural control and associated attentional demands in contemporary dancers versus non-dancers. *PLoS One* 12:e0173795. doi: 10.1371/journal.pone.0173795
- Sofianidis, G., Hatzitaki, V., Grouios, G., Johannsen, L. y Wing, A. (2012). Somatosensory driven interpersonal synchrony during rhythmic sway. *Hum. Mov. Sci.* 31, 553–566. doi: 10.1016/j.humov.2011.07.007
- Steele, C.J., Bailey, J.A., Zatorre, R.J. et al. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: evidence for a sensitive period. *J. Neurosci.* 33: 1282–1290.
- Stevens, C. J., Vincs, K., de Lahunta, S. y Old, E. (2019). Long-term memory for contemporary dance is distributed and collaborative. *Acta Psychol.* 194, 17–27. doi: 10.1016/j.actpsy.2019.01.002
- Wang, Y., Watanabe, K. y Asaka, T. (2019). Effect of dance on multi-muscle synergies in older adults: a cross-sectional study. *BMC Geriatr* 19, 340, doi: 10.1186/s12877-019-1365-y 1
- Washburn, A., De Marco, M., de Vries, S., Ariyabuddhiphongs, K., Schmidt, R. C., Richardson, M. J., et al. (2014). Dancers entrain more effectively than non-dancers to another actor's movements. *Front. Hum. Neurosci.* 8:800. doi: 10.3389/fnhum.2014.00800
- Yarrow, K., Brown, P. y Krakauer, J.W. (2009). Inside the brain of an elite athlete: the neural processes that support high achievement in sports. *Nat. Rev. Neurosci.* 10, 585–596. doi: 10.1038/nrn2672
- Zilidou, V.I., Frantzidis, C.A., Romanopoulou, E.D., Paraskevopoulos, E., Douka, S. y Bamidis, P.D. (2018). Functional Re-organization of Cortical Networks of Senior Citizens after a 24-Week Traditional Dance Program. *Front. Aging Neurosci.* 10, 422. doi: 10.3389/fnagi.2018.00422

MÁS ALLÁ DEL TEATRO GRAN VÍA:  
 CAMPOCERRADO DE REAL DE LA RIVA (LETRA) Y  
 GOMBAU (MÚSICA) (1947)

---

M. ISABEL GEJO-SANTOS  
 IES “Francisco Salinas”  
 GIR IHMAGINE de la USAL

## 1. INTRODUCCIÓN

El 26 de septiembre de 1947 Salamanca asistió al estreno del poema sinfónico *Campocerrado*. El primer contacto con este drama lírico-musical nos llegó a través de las fuentes orales. Nuestros informantes nos transmitieron no sólo sus recuerdos sobre la única representación de la obra en el desaparecido teatro Gran Vía, sino, y, sobre todo, la implicación de toda la ciudad y provincia en la representación de lo que convirtió en un “teatro de masas”. Todos ellos guardan en su memoria y en su retina una ciudad involucrada, convertida en un gran camerino primero y un escenario teatral después.

Una hojeada a la prensa de la época nos descubre a una ciudad del Tormes que recibió y acogió los días antes a grupos folclóricos procedentes de distintos puntos de la provincia, a la Orquesta Sinfónica, a músicos de la orquesta Acroama de Madrid, a la Coral Salmantina y a los Coros de Educación y Descanso. *Campocerrado* revolucionó la ciudad antes, durante y después de su representación.

No se entiende *Campocerrado* si no tomamos el pulso musical a la ciudad salmantina. La década de los cuarenta fue testigo de numerosos festivales folclóricos fomentados por las autoridades provinciales y locales. De hecho, tuvo un antecedente claro y concreto: *La Gran Fiesta del Arte Charro* (1943) con participación de Aníbal Sánchez Fraile, Bernardo García-Bernalt, Rafael Sánchez Torroella y Antonio García Boiza, entre

otros. Las dos recopilaciones de música popular tradicional del antiguo reino leonés fueron ampliamente acogidas por los salmantinos y se convirtieron en parte obligatorias de los programas interpretados por las distintas entidades musicales del momento. El poema sinfónico *Campoceerrado* es un eslabón más de lo que Manzano (2011, p.116) denomina “trasvase de la música popular tradicional al ámbito urbano”.

Con el fin de analizar *Campoceerrado* en el contexto histórico en el que se produce, se hace necesaria una breve referencia a la década salmantina de los años cuarenta en clave musical. En 1941 nació la Coral Salmantina que dirigió Bernardo García-Bernalt, director del Conservatorio Regional de Música. En mayo de 1942, comenzó su andadura la Orquesta Sinfónica de Salamanca, dirigida hasta 1944 por Gerardo Gombau. Entre 1940 y 1942 la ciudad acogió varias veces, a las orquestas Filarmónica y Sinfónicas de Madrid, la primera con Bartolomé Pérez Casas al frente y la segunda con Conrado del Campo y Enrique Jordá como máximos responsables.

Durante la inmediata posguerra, Salamanca asistió a los conciertos de la orquesta de Cámara de Berlín además de otros músicos alemanes tan significados como Gerda Lammers y Erik Then-Bergh. El Instituto Italiano de Cultura acercó a la ciudad a representantes de la música tan destacadas como Casella, Fulgenzi, Janigro y D’Albore, los tres acompañados del entonces pianista Ataulfo Argenta.

El Conservatorio Regional de Música, creado en 1935 y dirigido por Bernardo García-Bernalt, se convirtió en un importante centro musical para la ciudad. Por un lado, organizó los conciertos de divulgación en los que incluyó a figuras del panorama nacional como el crítico musical Sopena o a intérpretes de la talla de Querol, Quevedo o Cubiles y por otro, nutrió de músicos a las entidades musicales que nacieron en estos primeros años de la década de los cuarenta. Tanto García-Bernalt como Sánchez Fraile y Gombau desarrollaron docencia en las aulas del conservatorio salmantino. Los músicos de la Orquesta Sinfónica y parte de los de la Coral Salmantina se formaron en esas mismas aulas.

García-Bernalt, Sánchez Fraile y Gombau tuvieron proyección en el ámbito local y, además, sus trabajos recibieron un reconocimiento nacional.

Bernardo García-Bernalt, junto a Francisco Maldonado, recibieron en 1940 el premio del concurso de traducción y adaptación de óperas clásicas que aquel año había convocado el Ministerio de Educación Nacional por su versión de *Tannhäuser*. Aníbal Sánchez Fraile publicó el *Nuevo Cancionero Salmantino* en 1943. Gerardo Gombau, Lorenzo Puga y Antonio Arias conformaron el *Trío Castilla* que recibió el segundo premio nacional de Música de Cámara organizado por la Vicesecretaría de Educación Popular en 1943. Tanto Sánchez Fraile como Gombau obtuvieron una plaza de profesores en el Conservatorio Nacional de Música de Madrid en 1945.

Esta amplia oferta de música clásica fue completada con otras propuestas culturales. La música popular tradicional irrumpió en los medios urbanos. El profesor Manzano reflexiona sobre la música popular tradicional puesta en escena por distintas instituciones musicales en la década de los cuarenta:

Refolclorizar en tanto como recuperar, reavivar, reanimar y revitalizar tradiciones, costumbres y ritos que lleva implícita música y que están extinguidos o a punto de desaparecer. La refolclorización ha sido una actitud y una actividad paralela a la recopilación de las músicas y, a menudo, se han realizado conjuntamente (2011, p. 115).

La Coral Salmantina, la Orquesta Sinfónica de Salamanca y los Coros de Educación y Descanso incluyeron en su repertorio piezas del *Cancioneros Salmantino* de Dámaso Ledesma sistemáticamente. Las tres entidades musicales formaron parte del poema sinfónico que Gombau estrenó en 1947. La música popular estuvo muy presente en los años que precedieron al estreno de *Campocerrado*.

El antecedente inmediato de *Campocerrado* fue *La Gran Fiesta del Arte Charro (El Adelanto, 19-IX-1943)*. El día 20 de septiembre de 1943 tuvieron lugar las dos primeras representaciones, de gala y con presencia de las autoridades, organizada por el Casino y patrocinada por el Ayuntamiento y la Diputación provincial de Salamanca.

En cuanto al teatro Gran Vía, donde se representó *Campocerrado* el 26 y 27 de septiembre de 1947, fue inaugurado el 6 de septiembre de 1946 con la tradicional fiesta organizada por la Asociación de la Prensa (*El Adelanto, 28-VI-1946*). El proyecto estuvo a cargo del arquitecto

Francisco Gil. Su fachada en estilo historicista inspiró a otros proyectos concebidos a partir de esa fecha constituyendo lo que hemos dado en llamar el estilo Gran Vía (Núñez, 2011, p. 1019). Nuestros informantes nos lo describieron como un teatro recogido, espacioso y con una acústica excepcional.

## 2. OBJETIVOS

- Sacar a la luz esta obra del patrimonio musical que tanto impactó aquellos que fueron testigos de su única puesta en escena.
- Mostrar el papel destacado, en el desarrollo musical salmantino de la década de los cuarenta, del compositor Gerardo Gombau y del catedrático de la Universidad de Salamanca, Real de la Riva.
- Revelar el papel de las fuentes orales para reconstruir la vida musical de la ciudad salmantina en los años cuarenta.
- Descubrir la función desempeñada por determinadas instituciones locales y nacionales en el patrocinio de nuevas producciones musicales.

## 3. METODOLOGÍA

Fuentes orales, literarias (en la medida en que son los mismos informantes los que se refieren a ellas como apoyo para sus historias de vida), el archivo de prensa histórica nacional y local, las actas de la Comisión Gestora de la Diputación Provincial salmantina y documentación del Archivo de la Biblioteca General de la Universidad de Salamanca conforman el corpus documental que nos ha permitido analizar este poema sinfónico de Gombau.

El uso de la biografía es uno de los muchos recursos metodológicos de que disponemos los investigadores cuando abordamos cualquier desafío histórico. Dependiendo del problema histórico al que los investigadores nos enfrentamos, podemos optar por una u otra estrategia de aproximación biográfica. Una de esas estrategias de aproximación biográfica a la

historia es lo que se realiza desde la prosopografía definida por Stone (1971, p. 46) como “la investigación de las características, del *background* común de un grupo de actores históricos a través de un estudio colectivo de sus vidas”. La prosopografía es un enfoque adecuado para analizar *Campocerrado* puesto que supone realizar una biografía de todos los implicados en la puesta en escena de esta obra. No hay espacio en este artículo para perfilar la biografía de los casi cuatrocientos protagonistas de este denominado “poema popular charro”, no obstante, sí hemos podido describir la trayectoria vital y profesional de los nombres más significados.

Una segunda estrategia de aproximación biográfica estudia al biografado en su contexto.

Dentro de este tipo de biografías caben dos extremos: las biografías internas, que reconstruyen el personaje principalmente desde dentro, a través de su psicología, su carácter, su personalidad; y las biografías externas, que trazan su figura desde las actuaciones públicas, desde su obra, desde sus aportaciones originales al mudo en que vivió (Gómez Navarro, 2005, p.19).

El análisis de figuras como las de los dos autores de *Campocerrado*, Real de la Riva y Gombau, se puede realizar desde estas dos perspectivas: la biografía externa (su aportación profesional a la vida musical salmantina en general y, en particular, al montaje del poema sinfónico que nos ocupa) y la biografía interna, a saber, las claves de su personalidad y carácter. Las aportaciones de nuestros informantes han sido esenciales para esta última aproximación. Gracias a sus testimonios hemos descubierto, en nuestro caso, la memoria de un colectivo (hombres y mujeres testigos de la puesta en escena de la obra de Real de la Riva y Gombau en 1947) y, en particular, la memoria cultural de hombres y mujeres de la posguerra española en una ciudad de provincias. Hemos sacado a la luz los patrones, los modelos de “historia digerida” que se han desarrollado en estas generaciones concretas (von Plato, 2006, pp. 67-71).

Por otro lado, las entrevistas (más de una treintena) nos proporcionaron el descubrimiento de fuentes primarias y secundarias (programas de mano, fotografías o recortes de prensa, por ejemplo) que, de otro modo, no hubiéramos conocido. Los informantes también aportaron algo más

intangibles que la documentación privada o personal: nos mostraron “lugares etnográficos” (Díaz G. Viana, 2007, p.105), esto es, espacios urbanos o rurales desaparecidos a lo largo del tiempo y que están aún vivos en la memoria de los receptores y protagonistas. El teatro Gran Vía de Salamanca desapareció de la ciudad en los años ochenta y, sin embargo, aún permanece muy vivo en el recuerdo de nuestros informantes.

**FIGURA 1.** Teatro Gran Vía de Salamanca.



Fuente: <https://bit.ly/3P7hit3>

#### 4. RESULTADOS

Probablemente no hubo un espectáculo en el que más se involucraron los salmantinos de los años cuarenta que *Campocerrado*. Gentes venidas desde las distintas comarcas invadieron la ciudad con sus trajes ricamente decorados y sus ofrendas, como si fuera un día festivo en honor a la Virgen de la Vega (Entrevista a Magadán: 2013). *Campocerrado* desbordó las puertas del teatro Gran Vía e invadió la ciudad. La crítica recogida en uno de los periódicos salmantinos describió la obra en los siguientes términos: “esta fantasía literario musical fue una memorable expresión folclórica salmantina” (*La Gaceta Regional*, 27-IX-194).

*Campocerrado* es un poema sinfónico popular charro en dos actos, con prólogo y epílogo escrito por César Real de la Riva y música de Gerardo Gombau. La obra fue estrenada el mismo año de su composición: el 26 de septiembre de 1947. Dos temas fundamentales confluyen en el libreto: el destino y la vida.

El autor de la letra de *Campocerrado*, César Real de la Riva (1908-1992), fue catedrático de Lengua y Literatura de la Universidad de Salamanca, secretario del Pósito de los Cuatro Sexmos de la Tierra Provincial de Salamanca (Diario de actas de la Junta Administradora del Pósito: 1939) y director de la escuela de Artes y Oficios de la ciudad. Obtuvo la plaza de catedrático numerario de Lengua y Literatura en turno libre de la Facultad de Filosofía y Letras de Santiago de Compostela en 1935, si bien en el curso 1935-1936, se incorporó a la plaza de catedrático de la Universidad de Salamanca, plaza en la que permaneció hasta su jubilación en 1978. Fue licenciado en derecho y en Filosofía y Letras, además de doctor en esta área del conocimiento. Desde los años treinta fue miembro del Cuerpo Facultativo de Archivos, Bibliotecas y Museos. César Real formó parte de la plantilla de la Biblioteca de la Universidad de Salamanca entre 1935 y 1942 y en 1951, asumió la dirección. Al frente de un reducido grupo, pero muy bien relacionado con Rectorado y la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, se encargó de planificar e impulsar las reformas de la institución universitaria y de acoger los manuscritos de los colegios mayores, así como representar a la biblioteca en los actos públicos (Archivo de la Biblioteca General de la Universidad de Salamanca. Expediente de Real de la Riva.).

César Real de la Riva también relanzó los cursos de Lengua y Cultura Española surgidos en 1929. Su labor como presidente de la Sociedad Filarmónica de Salamanca en los años cincuenta fue clave en el desarrollo de esa institución musical.

Nuestros informantes lo describieron como un hombre con numerosas inquietudes, polifacético, tremendamente activo y enamorado de Salamanca (entrevistas a Pascual, a Francia y a Casas: 2013). Estas características de su personalidad encajaron perfectamente con el proyecto musical que desarrolló con Gombau.

Por su parte, Gombau desarrolló una actividad frenética en el primer lustro de los años cuarenta. Fue un importante componente del *Trío Castilla*, junto con Puga y Arias, participó activamente en las actividades organizadas en el Casino salmantino, en el Conservatorio Regional de la ciudad (donde también impartió clases) y en el Instituto Italiano de Cultura con sede en la ciudad del Tormes. Desde 1942, Gombau dirigió la Orquesta Filarmónica y, a la vez, siguió componiendo y formándose con el profesor Conrado del Campo.

Gombau no rompió totalmente los lazos profesionales con la ciudad y con la orquesta tras su marcha a Madrid (después de obtener el número uno en las oposiciones a la Cátedra de “Acompañamiento (piano)” en el Conservatorio de Madrid). Entre 1945 y 1948, y pese a la presencia de otros directores al frente de la Orquesta Sinfónica de Salamanca, (como, por ejemplo, Álvarez Cantos, Gasea y el maestro Benedito) continuó dirigiendo muchos de los conciertos que protagonizaron la corporación instrumental a partir de noviembre de 1945. La presencia de Gombau en *Campocerrado* fue acogida con mucho afecto y entusiasmo por sus paisanos que habían continuado siguiendo, a través de la prensa local, los logros del maestro en la capital de España.

La Orquesta Sinfónica, músicos de la Orquesta Acroama de Madrid (formada por treinta y cinco profesores de las Orquestas Nacional, Sinfónica, Filarmónica y Banda Municipal de Madrid), los componentes de la Orquesta Sinfónica de Salamanca; las sesenta voces que conformaban en ese momento la Coral Salmantina, los Coros de Educación y Descanso (en número de setenta) y los Grupos de Danzas y Bailes de dichos coros (en un total de veinticinco integrantes) colaboraron en el montaje escénico de *Campocerrado*. Grupos folclóricos procedentes de la comarca y provincia salmantina (llegados durante la mañana del día 26 de septiembre, esto es, el mismo día de su representación) se unieron a la masa coral, instrumental, de actores y danzarines. Por su parte los estudios cinematográficos CEA de Madrid enviaron “poderosos elementos auxiliares” (Rivas Arranz, 2021).

Noventa representantes ataviados con sus trajes regionales llegaron a la capital charra desde Aldeadávila de la Ribera, La Alberca, Villares de la Reina, Villanueva del Conde, Mogarraz, Candelario, Villavieja de

Yeltes, Matilla de los Caños, Robleda, Palencia de Negrilla, Villamayor y Peñaparda. Casi cuatrocientos hombres y mujeres protagonizan la representación. “Esto da idea del volumen de dificultades que ha sido preciso mover para lograr una fiesta que ha precisado tal cantidad de elementos” (*El Adelanto*, 25-IX-1947).

**TABLA 1.** Agrupaciones procedentes de la provincia por pueblos que participaron en la puesta en escena de *Campocerrado* (1947)

La Alberca: Marcelino Puerto, Celedonio Hernández, Trinidad Puerto, Fermina Puerto, Amparo Puerto, Agustín Hoyos, Sebastián Luís y Valentín Hoyos.
Villanueva del Conde: Amador Gómez, Aquilino Acera, José Martín Gómez, Miguel Mari Juan, José Robles Sánchez, Jesús Payan Sánchez, Jerónimo Hernández, José Manuel Acera Martín, Isidro Sánchez Segundo y Juan Manuel Sánchez.
Peñaparda: Nicolás Sánchez García, María Luisa Sánchez Morales, Sebastiana Sánchez García, Martín Mateos García y Nicolás Ramos Morales.
Mogarraz: Agustín López, Domingo López, Nicanor Hernández, Baldomero Paino, Francisca Iglesias, Josefa Cascón, Elena Vicente y Teresa Hernández.
Villavieja de Yeltes: Luís Briones González, Joaquín Briones González, Antonio Briones Merino, Manuela Briones Merino, Concepción Romero Briones, Jeremías Romero Briones, Sabina Merino Mateos y Urbano González Sánchez.
Candelario: Saturnino Hernández, José María Fonseca, Antonia Muñoz y Muñoz y Saturnina del Amo Martín.
Villares de la Reina: Teodoro Lozano, Julián lozano, Federico Lozano, Alejandro Polo, Francisca Lozano, Manuela Lozano.
Matilla de los Caños: Generoso García Iglesias, Benjamín Benito Sánchez, Félix González Delgado, Mercedes Sánchez Alonso, Manuela Benito Sánchez y Adela Garzón Matilla
Palencia de Negrilla: Idelfonso Pablo, Camilo Laso, Fabián Santos, Francisco Rodríguez, Jacoba Villanueva, Aurelia Borrego, Victorina Santos, Isabel García y Manuel García.
Villamayor: Nicomedes Castro, Ángel Holgado, Isaías Sánchez, Aurelio Iglesias, Luís Rodríguez, Otilio Sanchón, Julio Sanchón, César Sanchón, Felipe Encinas, Felisa Sanchón, Teresa Sanchón y Segunda Sanchón.

Fuente: elaboración propia

La representación contó con el asesoramiento folclórico del profesor de la Universidad de Salamanca, Antonio García Boiza (1885-1950) y con la participación de Aníbal Sánchez Fraile como responsable de los Coros de Educación y Descanso en Salamanca.

Gerardo Gombau recordó la puesta en escena de esta obra años más tarde, en 1971:

Mención especial como intento de *teatro de masas Campocerrado*, de relativo valor intrínseco musical...para...dos coros (uno en escena y otro en la orquesta), orquesta en el foso, “orquestas” (sic) tamboril y gaita (“dulzaina”), “tañido” por *indígenas* salmantinos...todo sin *trampa* ni *cartón* y arriesgando la representación (pues el ensayo con indígenas de tambor y dulzaina era impropio) pero con la *verdad* y *autenticidad* más absolutas. Se hizo en Salamanca y milagrosamente salió perfecto. (Había trescientas personas en juego y era el año 1947 creo que antes que el Sr. Tamayo, director de escena, nos brindara sus montajes escénicos súpergigantescos [sic]. (García Manzano, 2004, p. 69).

Gombau no se limitó simplemente a recoger distintos motivos populares y, después, encajarlos en el momento más adecuado. La crónica de *El Adelanto* pone de relieve las dificultades que supuso coordinar a una importante masa coral, una orquesta, un grupo amplio de tamborileros, gaiteros y otros músicos procedentes de los distintos pueblos de la provincia salmantina.

La música [...] representa una ambientación lograda de gran “ballet” charro, pero también de una mayor amplitud, en la que las sonoridades orquestales buscan Castilla y la inspiración alienta, vibra emocionada en matices de una grandiosidad descriptiva, como en el final del primer acto, en que la orquesta, coros, tamboril y gaita se funden en una briosa expresión de sentimiento y de temas de gran dificultad técnica, en un cuadro pleno de colorido y para el que Gerardo Gombau ha compuesto un fandango primoroso (*El Adelanto*, 27-IX-1947).

FIGURA 2. Listado de participantes en Campocerrado.

<b>PARTICIPAN EN ESTE ESPECTACULO</b>	
<p>El Teatro Juan del Encina, La Coral Salmantina, Coros de Educación y Descanso, Sinfónica de Salamanca, Orquesta Acrosama (selección de artistas de las Orquestas Nacional, Sinfónica, Filarmónica y Banda Municipal de Madrid), Grupos típicos de danzas de Abadía de la Ribera, La Alberca, Villares de la Reina, Villanueva del Conde, Mogarraz, Cardelario, Villavieja de Yeltes, Matilla de los Caños, Roldana, Palencia de Negrilla, Villamayor y Peñaparda, Cantos típicos de la región.</p>	
<b>REPARTO.</b>	
La Novia .....	M. <sup>a</sup> del Pilar García Alonso
La Madróna .....	María Luisa Serra,
La Vieja Tía Sarmiento .....	Conchita Aires,
Mujer primera .....	Carmuña Martín Gaité,
Mujer segunda .....	Mary Gaité.
Una Vieja .....	Matilde Garzón Ruispérez.
Tía Teresa .....	Antonia Cuadrado.
El Alcalde .....	Germán Pedraz,
El Novio .....	Antonio L. Robustez.
El Rival .....	José M. <sup>a</sup> Guervós.
El Sacristán .....	Felipe Hernández.
Un mozo .....	Angel Horna.
Un joven .....	Manuel Iglesias Tais,
Un pobre viejo .....	Federico Latorre.
Un hombre .....	Enrique Solá,
Otro joven .....	Poli Hernández.
Cantantes solistas:	{ Germán Barrueco, Angel Horna, Lorenzo Rodríguez.
Asesoramientos Folklóricos: Don Antonio García Boiza y don Agapito Fernández	Dirección y Realización: <b>CESAR REAL</b>
Decorador: Bernardo Fuentes.	Director Musical: <b>GERARDO GOMBAU</b>
Iluminación y Cinematografía Estudios cinematográficos «Bove» y «Nodo»	Dirección Coral Salmantina: <b>BERNARDO G. BERNALT</b>
Maquillaje: Paradela	Dirección Coros Educación y Descanso: <b>DON ANIBAL S. FRALE</b>

Fuente: El Adelanto, 24-IX-1947. Prensa Histórica. Archivo Histórico de la USAL

Por último, nos detenemos en los miembros del grupo de teatro Juan del Encina que colaboraron en la teatralización de *Campocerrado*: Carmen Martín Gaité, Pilar García Alonso, Luisa Serra, Concha Aires, Germán Pedraz Estévez, Antonio Robustez, José maría Guervós, Germán Barrueco, Ángel de Horna y Lorenzo Rodríguez, entre otros (*La Gaceta Regional*, 27-IX-1947).

**FIGURA 3.** Distintas imágenes de los participantes en Campocerrado. El tamborilero es Alfredo Polo de los Villares de la Reina



Fuente: El Adelanto, 27-IX-1947. Prensa Histórica. Archivo Histórico de la USAL.

Tres nombres de este reparto llaman nuestra atención. Los tres estuvieron muy vinculados a la historia cultural y musical de Salamanca durante los años cuarenta y cincuenta. Nos referimos a Carmen Martín Gaité, José María Guervós Hoyos y Ángel de Horna.

Martín Gaité (1925-2000), licenciada en Filosofía y Letras por la universidad salmantina, compartió estudios con Federico Latorre, Ignacio Aldecoa y Agustín García Calvo y recibió docencia de profesores tan destacados como Antonio Tovar Lorente, Manuel Alvar y Manuel García Blanco. Nuestros informantes recordaron su intensa actividad teatral con el grupo Juan del Enzina durante sus años universitarios. Esto explica su participación, nada casual, en *Campocerrado* (entrevistas a Usobiaga Guisado y a Guervós, 2014).

Sus primeros trabajos de Literatura y Crítica Literaria aparecieron publicados en la revista salmantina *Trabajos y Días*, publicación que sucedió a *Lazarillo*, dirigida por Antonio Tovar. Se trasladó a Madrid en 1950 y contacto, entre otros, con el que se convirtió más tarde en su esposo, Rafael Sánchez Ferlosio. Nuestros informantes resaltaron la educación liberal que recibió en el seno familiar y que la lengua habitual en su casa fue el francés. Su padre, notario de profesión, siempre le animó a formarse y forjarse un futuro profesional que le pudiera permitir ser independiente (entrevista a Usobiaga Guisado, 2014).

Nuestros informantes siempre recurrieron a su novela *Entre visillos* (1958) para reforzar sus vivencias en Salamanca durante los años cuarenta y cincuenta. Recordaron a Martín Gaité con sus compañeros de facultad en las tertulias literarias y filosóficas del desaparecido Gran Hotel (entrevistas a Magadán y a Agero, 2014).

José María Guervós Hoyos (1917-2001) fue un poeta salmantino y fraile de la orden de predicadores. Hijo del abogado José Guervós Ávila y de Sebastiana Hoyos de Onís. Estudió bachillerato en los salesianos y se matriculó en la Facultad de Derecho siguiendo la tradición familiar. Fue movilizado y se incorporó al frente nacional durante la Guerra Civil. Escribió sus primeros ensayos poéticos en el frente. Concluyó sus estudios después de la guerra, momento en que se planteó ser actor profesional y trasladarse a Madrid.

Guervós se puso al frente de radio SEU y fue fundador, junto a Modesto Higuera, del Teatro Español Universitario. En septiembre de 1939, fundó el Teatro Nacional de las Organizaciones Juveniles, germen del TEU. El estreno de la agrupación teatral se produjo con una obra de Tirso de Molina en 1941. El TEU se situó en el ámbito del sindicato universitario hasta 1944 y pasó a depender de la Asesoría Nacional de Cultura y Arte del frente de Juventudes desde 1956. Guervós fue su director y actor principal durante ocho años. Puso en escena obras clásicas, autos sacramentales y comedias de autores contemporáneos<sup>138</sup>.

En 1948, Guervós pidió su ingreso en la orden de predicadores ante el asombro y escepticismo general. Inició su actividad pastoral tras concluir el noviciado y los estudios de Filosofía y Teología.

Nuestros informantes recordaron su gran simpatía, una expresión que cautivaba porque “contaba como nadie, recitaba magistralmente, pero, a la vez, era muy reservado y discreto, con una intensa vida interior que rara vez afloraba”. Igualmente nos transmitieron que la guerra y la represión posterior marcaron su vida profundamente (entrevistas a Álvarez, 2013; a Fueyo y a Guervós, 2014; a Mayo-Monge, 2022).

En cuanto a Ángel de Horna (1899-1974) fue fotógrafo profesional en Zamora y Salamanca. Diseñó una composición fotográfica con motivo del estreno de *Campocerrado*. Miembro de la Real Coral Zamora, fundada y dirigida por el maestro Haedo, y de la Coral Salmantina.

La prensa local dejó constancia del apoyo institucional que recibió la obra de Real de la Riva y Gombau. José Ibáñez Martín, ministro de Educación Nacional; Pedro Rocamora, Director General de Propaganda; Luis Ortiz Muñoz, Subsecretario de Educación Popular; el marqués de Lozoya, Director General de Bellas Artes; Romualdo Toledo, Director General de Primera Enseñanza; Domingo Sánchez, Secretario del Instituto Ramiro de Maeztu; miembros del Colegio Superior de Investigaciones Científicas y varios embajadores hispanoamericanos llegaron a la ciudad el día antes del estreno (*El Adelanto*, 25-IX-1947). No

---

<sup>138</sup> La documentación referida a la etapa de director del TEU fue aportado por su familia. Ignacio y Concha Guervós nos la facilitaron a través de Bernardo Fueyo Suárez, O.P.

sabemos con certeza si realmente asistieron todos o fue un simple ejercicio de propaganda puesto que el estreno del poema sinfónico de Gombau coincidió con los actos organizados con motivo del centenario de Miguel de Cervantes en Alcalá de Henares (*El Adelanto*, 27-IX-1947).

La obra fue presentada en prensa como una “expresión del folclore y el carácter salmantino”, a saber, de las raíces populares y musicales de Salamanca y por extensión de Castilla y España. Desde el punto de vista de los regímenes fascistas, el ruralismo, en otras palabras, la exaltación del mundo rural y el campesinado, lejos de conformar un ejercicio retórico de carácter instrumental o un reflejo del sentido no moderno del fascismo, arraigó en la esencia de la ideología fascista como elemento clave de regeneración nacional. La utilización del folclore debe interpretarse como la manifestación donde podía encontrarse la esencia nacional, pura, sin contaminación externa alguna. Los campesinos adquieren la categoría de mito, de un referente emocional para el resto de la población. Los aldeanos y todo lo que representaban conformaban el sustrato nacional, base de un edificio social puro y natural que unía e igualaba a todos los componentes de la sociedad. Esto explica el respaldo institucional de cualquier acontecimiento vinculado al folclore durante la década de los cuarenta y cincuenta. La prensa local también contribuyó a reforzar esta idea mediante la promoción de este evento:

A través de los trajes, a través del decorado, mediante las armonías, los ritmos y las exposiciones literarias, va a hacerse desfilar en grandioso espectáculo todo el folklore riquísimo y todo el sentimiento profundo de nuestra tierra. Mediante la natural dicción de nuestros cantores regionales, el movimiento típico y clásico de nuestros grupos de danzas y enlazándolo todo, a través de la trama compuesta por César real y de la partitura de Gombau que abarca todo el lirismo salmantino y usa para ello de todos los elementos posibles: la orquesta, los coros, las danzas, la gaita y el tamboril en una unidad lineal perfecta y en acoplamiento (*El Adelanto*, 25-IX-1947).

No menos interesante es un análisis de la financiación de la obra. El ayuntamiento de la ciudad financió la representación como parte de las fiestas patronales en honor a la Virgen de la Vega y San Mateo. La industria y el comercio salmantino respaldó también el evento a través de la Cámara de Comercio y la Asociación de la Prensa. No deja de

sorprender el apoyo del gobierno local en un momento de graves dificultades económicas para la ciudad.

Para concluir, *Campocerrado* aparece registrado en la Biblioteca Nacional de España como “Poema charro en dos actos, un prólogo y un preludio, compuesto por Gerardo Gombau sobre texto de César Real de la Riva (Biblioteca Nacional de España: M. Gombau/5/2). Tanto la partitura como el guion y tres borradores son manuscritos autógrafos. Un segundo ejemplar aparece registrado en la Biblioteca del Congreso en Washington D.C. (César Real de la Riva. Gerardo Gombau Guerra. Campocerrado. Library of Congress in Washington: w 30Mar48 EU 1232i4,5).

## 5. DISCUSIÓN

Con la ciudad todavía estremecida por el éxito arrollador de *Campoce-rrado*, Real de la Riva empezó pronto a mover hilos para un patrocinio estatal y, de esta forma, estrenar en Madrid *La Gran Fiesta Charra*. Al día siguiente, la prensa local (*El Adelanto*, 28-IX-1947) informó de que el catedrático, el alcalde de Salamanca y el teniente de alcalde viajaron a Madrid y se entrevistaron con el Subsecretario de Educación Popular. La misma fuente periodística hizo referencia a la promesa de poner en escena la obra en la capital de España durante el mes de marzo de 1948.

Los meses pasaron y nada se concretó. De aquella obra de teatro de masas sólo queda lo que guardan en la memoria nuestros informantes y el contenido de dos cajas (una en la Biblioteca Nacional y otra en la Biblioteca del Congreso estadounidense, Washington D.C.), a saber, un puñado de papeles, las partituras y el guion; todo escrito del puño y letra de los autores.

*La Gran Fiesta Charra* no logró salir de los confines de Salamanca. Parece que pudo hacerlo de otra forma, puesto que hemos descubierto la copia de la Biblioteca del Congreso. ¿Cómo se explica la presencia de estos manuscritos de *Campocerrado* en Estados Unidos, en una de las bibliotecas más grandes del mundo?

Los contactos de Real de la Riva posiblemente facilitaron la llegada de elementos auxiliares procedentes de los estudios cinematográficos CEA (1932-1966) de Madrid. Estos mismos estudios acogieron importantes producciones nacionales. *El agua en el suelo* (1934) con argumento original de los hermanos Álvarez Quintero fue el primer gran éxito comercial de la productora y fue proyectado por Columbia Pictures con gran éxito en toda Sudamérica. La Compañía Española Americana (CEA) filmó un número significativo de zarzuelas (como *La Verbena de la Paloma* (1934) y, también, en sus estudios, se rodaron grandes producciones internacionales. ¿Pudo plantearse en algún momento la grabación de *Campocerrado* en alguno de los seis platós en los que rodaron años después Luis García Berlanga (*¡Bienvenido, Mister Marshall!* (1953); Luis Buñuel (*Viridiana* (1961); Sergio Leone (*El Coloso de Rodas* (1961) o David Lean (*Doctor Zhivago* (1965)? No hay constancia documental en este momento de que el proyecto estuviera encima de la mesa de la productora, pero no es una hipótesis que podamos descartar totalmente.

## 6. CONCLUSIONES

Hasta el momento, en la ciudad salmantina de los años cuarenta, se desarrollaba, por un lado, el folklore y, por otro, la música clásica. En el caso de la obra *Campocerrado*, la canción popular es fuente de inspiración. Una copla centra la acción de este poema sinfónico:

¡Al aire! Tiradla al aire  
la moneda del amor  
que por una cara es vida  
por la otra... muerte y dolor!  
¡Y al aire!

Esta obra no se gesta partiendo ni del cancionero de Dámaso Ledesma ni del *Nuevo Cancionero Salmantino* (1943) de Aníbal Sánchez Fraile. Representa lo que podría ser una llamada de atención acerca de la recopilación de música popular que se realiza en los años treinta, momento que coincide con la primera estancia de Gombau en Madrid.

El equipo de Investigación I+D de la USAL (IHIMAGE) del que formo parte trabaja la utilización de esas melodías como música de concierto para su recepción y difusión internacional. Por estas razones,

podemos considerar que esta obra pertenece a lírica e identidad no castellana sino del antiguo reino de León tal y como señaló el músico de origen alemán, afincado en Estados Unidos, Kurt Schindler (1882-1935), en su *Cancionero póstumo musical: música y canción popular de Castilla y León*. Este trabajo de recopilación le llevó al estreno de “El burro de Villarino” de Dámaso Ledesma para un coro de más de trescientas voces de la Schola Cantorum de la ciudad de Nueva York (1920).

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este artículo se encuadra dentro del Proyecto "Estudios culturales, circulación del patrimonio musical español y análisis de los roles de género". Entidad financiadora: Vicerrectorado de Investigación y Transferencia, Modalidad B1, Universidad de Salamanca. Referencia 18 KBHC/463AC01.

## 8. REFERENCIAS

Archivo de la Biblioteca General de la Universidad de Salamanca. Expediente de Real de la Riva. AC caja n.º 1260/11. Registro general 107).

Biblioteca Nacional de España: *Campocerrado*. Signatura: M. Gombau/5/2. Otra copia microfilmada (4698) Copyright: E.unpubl23245.E.-1948 by de la Riva y Gombau.

Delgado, A. (2015, 27 de febrero). *Los desaparecidos estudios de cine que dieron nombre al puente de la CEA*. ABC. <https://bit.ly/3iEPUqm>

Díaz G. Viana, L. (2007). Oralidad y mentalidad: las narrativas del tiempo en la construcción social del pasado. En AA. VV, *La voz y la noticia. Palabras y mensajes en la tradición hispánica*. Fundación Joaquín Díaz.

El Adelanto, 19-IX-1943.

El Adelanto, 28-VI-1946.

El Adelanto, 24-IX-1947.

El Adelanto, 25-IX-1947.

El Adelanto, 26-IX-1947.

El Adelanto, 27-IX-1947.

El Adelanto, 28-IX-1947.

- Fueyo Suárez, B. (2004). La obra inédita del P. José María Guervós Hoyos, OP. *Ciencia tomista*, 131 (2), 357-410
- Gejo-Santos, M. I. (2015). *Tradición y modernidad. Dos décadas de música en salamanca*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gómez-Navarro, J.L. (2005). En torno a la biografía histórica. *Historia y política*, 13, 7-26.
- Guervós Hoyos, J. M. (2004). *Obra poética*. Editorial San Esteban. Salamanca. *La Gaceta Regional*, 27-IX-1947.
- Manzano Alonso, M. (2011). *Cancionero básico de Castilla y León. Selección, ordenación y estudio*. Junta de Castilla y León.
- Martín Gaité, C. (1997). *El Cuarto de Atrás*. Ediciones Destino.
- Martín Gaité, C. (1958). *Entre visillos*. Ediciones Destino.
- Olarte Martínez, M. (2009). Apuntes de Sevilla a través de intrépidas jovencitas americanas de los años 30: Bienvenido Mr. Schindler. En Berlanga Fernández, M.A. (Eds.), *Lo Andaluz Popular, Símbolo Nacional*. Editorial de la Universidad de Granada.
- Parada, Manuel (1972). Profesional de la música. En VV.AA. *Homenaje nacional a Gerardo Gombau. Salamanca: "Cátedra Salinas" de la Universidad de Salamanca*. Ministerio de Educación y Ciencia
- Peña Pérez, F.J. (2002). El renacimiento de la biografía. *EDAD MEDIA. Revista de Historia*, 5, 39-66.
- Real de la Riva, C.- Gombau Guerra, G. (1948) *Campocerrado*. Washington, Library of Congress. <https://bitly.ws/UbtY>
- Serrano, M. (director). (1983, 13 de abril). Salamanca de Carmen Martín Gaité (temporada 1, episodio 1). *Esta es mi tierra*. RTVE.
- Stone, L. (1971). Prosopography. *Daedalus*, 100 (1), 46-79.
- Rivas Arranz, L. (2021, 14 de octubre). Carmen Martín Gaité y sus amigas: los años universitarios de la escritora en Salamanca. Historias del cuarto de atrás. <https://bit.ly/3Hmb7zP>.
- Utrera Macias, R. (s.f.). Los Álvarez Quintero y el cine español. Constitución de la "Compañía Española Americana" (CEA). "El agua en el suelo español" (III). *Criticalia.com Revista española de opinión cinematográfica*. Consultado el 12 de diciembre de 2022. <https://bit.ly/3PlvBdS>
- Von Plato, A. (2006). La historia oral en acción. *Historia, antropología y fuentes orales*, 33, 67-72.
- Vones-Liebenstein, U. (2005). El método prosopográfico como punto de partida de la historiografía eclesiástica. *Anuario de Historia de Iglesia*, 13, 351-364.

SECCIÓN II

BLOQUE II. CINE Y AUDIOVISUAL

---

## ESTUDIO TEÓRICO-APLICADO DE PROPUESTAS PARA LA SEMIÓTICA DE LA IMAGEN

---

MARCELA CATALINA CORREA SAMUDIO

*Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano UNINPAHU*

### 1. INTRODUCCIÓN SOBRE LOS ASUNTOS DE LA RETÓRICA Y LA PUBLICIDAD

En el campo de la comunicación, una rama que se destaca por su trabajo con imagen resulta ser la publicidad, para esta sub área comprender la forma cómo se construyen imágenes eficientes para la audiencia resulta ser un asunto de gran importancia y la base de su propósito cuando se trata de trabajar con insumos visuales, es por ello que comprender algunas formas o herramientas que las hacen efectivas es indispensable, es en este momento donde aparecen los principales conceptos a trabajar aquí, estos son la imagen publicitaria, la semiótica y en ella, la retórica de la imagen y las formas cómo su uso en función de la construcción de mensajes visuales publicitarios resulta ser importante en sus procesos de interpretación y construcción.

Revisar este asunto y la forma como la semiótica y dentro de ella, las posibilidades de la retórica y sus teorías y postulados pueden ayudar al mencionado proceso resulta ser fundamental, sin embargo, es importante comprender que el presente artículo tiene dos propósitos principales, el primero consiste en hacer una revisión de dos publicidades “similares” (a simple vista) y estudiarlas desde algunas teorías de la semiótica de la imagen (de una forma general); el segundo, que indudablemente va ligado al primer objetivo, es ver en cuales de estas teorías hay una propuesta desde el diseñador de la imagen que pueda explicar semióticamente el proceso de creación de la misma.

Con respecto al primer propósito nombrado anteriormente, se dirá que la imagen es un tema complejo de abordar, esto debido a la importante cantidad de “ramas” en las que se evidencia. La imagen puede ser fija y estática o en secuencia como el cómic, puede ser en movimiento, puede ser realista, o abstraída; abarca las ciencias exactas como en el caso de la fotografía científica o la ilustración científica, está contenida en el arte (cualquiera que este sea), puede ser un documento histórico (Burke, 2005), se encuentra en el cine y en todo lo que a este respecta, en la animación, en la música, en la publicidad, en fin, los abarques de la imagen son infinitos, pero lo que sí tienen en común todas estas aplicaciones o aspectos en los que se evidencia la imagen es el objetivo general que tienen: el de comunicar.

La producción imágenes nunca es absolutamente gratuita y, en todos los tiempos, se han fabricado las imágenes con vistas a ciertos empleos, individuales o colectivos. Una de las primeras respuestas a nuestra pregunta pasa, pues, por otra pregunta: ¿para qué sirven las imágenes? (¿para qué se las hace servir?) Está claro que, en todas las sociedades se han producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines (de propaganda, de información, religiosos, ideológicos en general). (Esqueda, 2003)

## 2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR LA IMAGEN PUBLICITARIA EN FUNCIÓN DE SU EFECTIVIDAD COMUNICATIVA POR MEDIO DE LOS RECURSOS PROPORCIONADOS POR LA RETÓRICA DE LA IMAGEN

2.2. REVISAR LAS POSTURAS ESTRUCTURALISTA Y COGNITIVA DE LA SEMIÓTICA EN FUNCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN RETÓRICA DE LA IMAGEN PUBLICITARIA

## 3. METODOLOGÍA

Por lo anterior es importante determinar que lo que se hará aquí será realizar un estudio de una de las aplicaciones de la imagen: la publicidad, quizás una de las razones más importantes para hacerlo es la misma que tiene Roland Barthes (Barthes, 1986) para su estudio de la imagen

con la publicidad de las pastas Panzani, donde afirma que el uso de la imagen publicitaria (en el capítulo de retórica de la imagen puntualmente) es propicio para el estudio ya que el objetivo de la publicidad es concreto y lo que se pretende con la imagen se hace de una manera intencional y por ese motivo puede resultar con una significación más precisa y “concreta” por decirlo de algún modo. Es claro que la imagen, atendiendo a su objetivo comunicativo, en la publicidad hace un énfasis importante en realizarlo de forma intencional (y esto nos sirve para justificar el segundo propósito de este trabajo), con lo que los elementos usados y lo que respecta a su significación es mucho más específica para analizar.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el enfoque de análisis de la imagen, en este documento, radica en la semiótica, es importante tener en cuenta que se verán dos grandes posturas en las que se han enmarcado las teorías de la imagen, se está hablando de la estructuralista y la cognitivista, donde hay unas claras diferencias para abordar el tema y es por esta razón que los resultados que cada una de ellas arroja pueden ser distintos.

En la primera postura, estructuralista, hay un importante énfasis en que el significado (el sentido) se encuentra en el enunciado (sea este el que sea, para este caso: la imagen) entonces se habla de inmanencia de sentido en la imagen, con lo que se tiene que las teorías enmarcadas dentro de esta postura generen unas propuestas basadas en que las imágenes tienen un sentido y que nosotros lo interpretamos, dilucidamos o decodificamos; entonces hay un estudio de la imagen misma, de lo que la compone como enunciado y desde ahí se halla el significado de la misma.

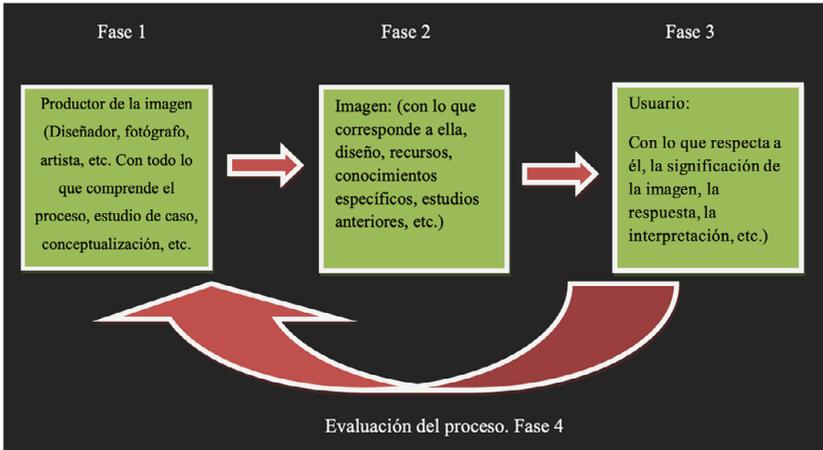
La segunda postura, cognitivista, radica en lo contrario, es decir, en determinar que: “los signos y los objetos no significan nada” (Niño, 2015); el problema del sentido radica en los sujetos que dan sentido, en una mente con las capacidades para dar significado a un enunciado (o imagen). Entonces, la imagen carece de sentido en sí misma, más las personas, son las que pueden dárselo, con lo que se generan unos resultados propios de estudios de la mente y de la interpretación en ella que se hace a partir de un enunciado.

Lo anterior no quiere decir que una postura sea más importante que la otra, tampoco el objetivo radica en ponerlas a competir y determinar cuál de las dos es mejor, más bien es mostrar que hay dos posturas diferentes (y que, desde mi punto de vista, pueden en ciertos aspectos explicarse mutuamente, es decir una puede abordar cosas que la otra no contempla y viceversa) que abordan el tema del sentido y la imagen con las que pueden generarse conclusiones diferentes y las cuales aportan contenidos importantes para el análisis de la imagen desde la semiótica.

Con respecto al segundo propósito, se tendrá que atendiendo a la postura cognitiva, la semiótica de la imagen corresponde a un proceso de sentido que hace una mente, entonces la pregunta aquí es: ¿por qué solo se tiene en cuenta (en la mayoría de ocasiones) el proceso de sentido del significado y de la interpretación desde el usuario y no el de la significancia y, en consecuencia, el proceso de creación de la imagen y sentido de la misma?, es decir si para el análisis de una imagen artística, por ejemplo de cualquier cuadro de Botero, se tiene en cuenta el proceso respectivo de la interpretación que hace el que ve la imagen, ¿por qué no tener entonces en cuenta al artista (a Botero)?, ya que este es el creador de la imagen y en su proceso también existe un análisis semiótico de imagen que puede estudiarse. Para el caso que se va a ver aquí, entonces es importante ver, en las teorías que se van a revisar, dónde se encuentra contemplado el proceso de creación de la imagen, puntualmente el del proceso de diseño de la publicidad y no solamente el proceso del usuario ante la misma.

Una gráfica sencilla que puede explicar lo anterior sería:

**FIGURA 1.** Gráfica general del proceso de la imagen



Fuente: Gráfica propia referente al proceso de comunicación para la imagen.

Claramente lo anterior es una gráfica muy general en lo que corresponde al proceso propio de la imagen, pero funciona aquí para comprender que no solamente debe haber un estudio de lo que se llamó Fase 2 y Fase 3, sino de la Fase 1 también y de lo que sucede entre la 1 y la 2, que correspondería propiamente al proceso de diseño y producción de la imagen. También es importante tener en cuenta la forma en que se evalúa ese proceso (Fase 4), aunque es importante dejar en claro que lo que se hará aquí es una análisis de unas publicidades a la luz de unas teorías, tanto estructuralistas como cognitivistas de la semiótica de la imagen y se verá si contemplan o no el proceso de creación de la imagen en ellas, finalmente se hablará de la importancia de esto, pero no se va a proponer ningún modelo que lo explique, esta tarea puede realizarse en trabajos posteriores a este.

Con lo anterior se tiene que, concretando, lo que se hará es una revisión de unas teorías de semiótica de la imagen aplicadas a los ejemplos que se darán y ver lo que sucede en ellas y las propuestas que hacen en cuanto al proceso de creación de la imagen propiamente.

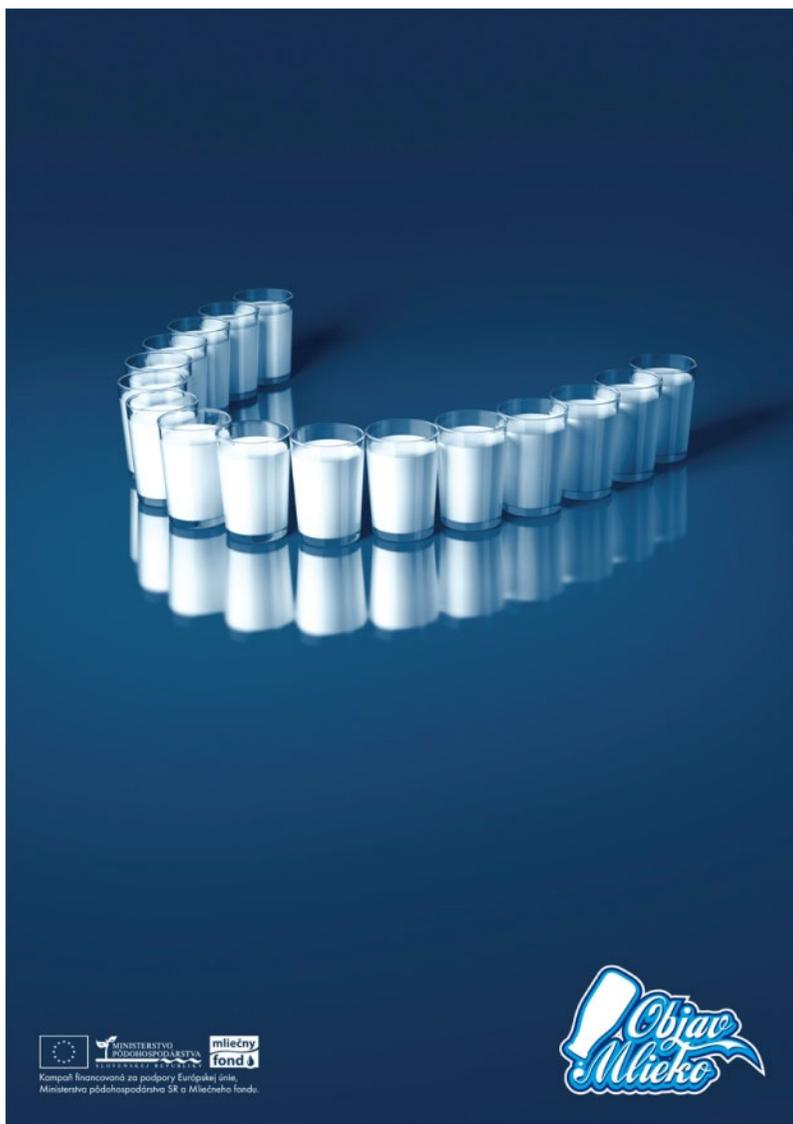
Las imágenes que se van a analizar corresponden a las siguientes:

**FIGURA 1.** Publicidad Orbit



Fuente: <http://es.coloribus.com/archivo-de-publicidad-y-anuncios/impresos/orbit-white-chewing-gum-for-bright-white-teeth-10297605/>

FIGURA 2. Publicidad Objav Mlieko



Fuente: <http://es.advertolog.com/objav-mlieko/impresos/teeth-13808705/>

La imagen 1 corresponde a una publicidad de la marca Orbit (chicles, goma de mascar) del publicista William Wrigley, Agencia BBDO Athens Greece en Grecia, realizada en agosto del año 2007.

La imagen 2 corresponde a una publicidad de la marca Objav Mlieko (productos lácteos) de la Agencia Jandl en Eslovaquia, realizada en junio del año 2010.

Claramente son dos publicidades que tienen objetivos distintos respecto a sus marcas, (aunque la intención de comunicar y publicitar su producto sea para ambas la misma), la primera publicita unos chicles, pero gráficamente hablando hace alusión a una boca y puntualmente a unos dientes, la segunda publicita unos productos lácteos, y gráficamente también hace alusión a una boca y a los dientes, lo que las hace similares en ese aspecto, pero claramente los objetivos de cada marca son distintos al momento de usar esos elementos similares y esto está dado gracias al producto que publicitan cada una de ellas.

### 3.1. TEORÍAS ESTRUCTURALISTAS

#### 3.1.1. Una primera mirada desde Barthes y generalidades de otras teorías desde la postura estructuralista

Para comenzar con los análisis de las publicidades, una de las primeras aproximaciones que se hará será la de Roland Barthes (Barthes, 1986), gracias a que, en su *retórica de la imagen*, propone □ *mensajes: el lingüístico, el denotativo y el connotativo*, y realiza de ellos una definición concreta e independiente, pero deja claro que los tres deben funcionar entre sí.

Lo que hace Barthes es un inicio corresponde a una descripción de la imagen como tal, así que de la misma manera se abordará aquí:

*La imagen* □ Es una publicidad de Orbit que tiene un fondo negro en gradación (radial), unos bombillos encendidos colgados de arriba y dispuestos de una manera particular, un texto que dice “for bright, White teeth” (para brillar, dientes blancos) y la caja con el producto y la marca de los chicles Orbit.

Ahora bien, Barthes habla del mensaje *icónico* y ahí del *icónico no codificado* e *icónico codificado*, es decir, de una función *icónica doble* (esto atendiendo a que la imagen es en esencia icónica). Lo primero hace referencia a lo *denotado* y lo segundo a lo *connotado*.

Dentro del *mensaje lingüístico*<sup>139</sup>, para esta publicidad, se encuentra “for bright, White teeth” (para brillar, dientes blancos) que es en sí mismo *denotativo* y *connotativo* (como todo mensaje lingüístico). Denotativamente se puede identificar el texto como mera forma y como icónico no codificado, es decir sin relacionarlo con lo que dice o sin tener en cuenta el código, el color, la disposición de los tipos, etc. Ahora, connotativamente si esta lo que se lee como tal, es decir: *para brillar, dientes blancos*, para identificar eso hay que conocer el código, el lenguaje, en este caso el idioma inglés y así decodificarlo y entenderlo, claramente esto depende de un conocimiento cultural, de lo que ha aprendido el lector que está inmerso en una sociedad y una cultura que se lo enseñó, además se debe identificar que es cada una de las palabras para darle un significado.

Barthes propone dos funciones<sup>140</sup> del *mensaje lingüístico*, estas son de *anclaje* y de *relevo*, para el caso de Orbit, el mensaje lingüístico cumple la función de *anclaje* porque es lo que hace que se piense en que lo que está en la imagen como mensaje publicitario, no puede pretender un significado, por ejemplo, de electricidad o de la luz como tal, sino que tiene que ver con los dientes y su brillo. Otro mensaje lingüístico es la marca, *Orbit*, que está en la caja, que también está *denotada* y obviamente *connotada* por los chicles, pero tiene un apoyo de imagen que está en la caja y son las pastillas de chicles, que refuerzan el contenido y lleva a pensar que entonces son unos chicles para tener los dientes blancos y brillar

---

<sup>139</sup>El *mensaje Lingüístico* que está definido por Barthes como el texto escrito que está presente en la publicidad (comunicación de masas), aunque puede estar presente en otras clases de imagen, y que acompaña a la misma. Barthes explica que el texto con imagen está presente desde la creación de los libros y que en la publicidad siempre se encuentra, la razón es que sus funciones “aterrian” el significado de la imagen ya que la imagen sola puede prestarse para tantos significados como *decodifique* el lector (Barthes, 1986, p. 34).

<sup>140</sup> Las funciones del *mensaje lingüístico* para Barthes son de *anclaje* y de *relevo*, la primera tiene que ver con un refuerzo o reafirmación de lo que dice la imagen y la segunda tiene que ver con que el mensaje explica algo que no se encuentra explícitamente en la imagen. (Barthes, 1986, p. 37).

gracias a ellos (lo que se comprende como ser exitoso, prospero, sobresaliente, gracias a los chicles), además de direccionar el significado de que los bombillos no son solo eso en el mensaje publicitario, sino que *connota* que son los dientes, blancos y brillantes.

El *mensaje denotativo*<sup>41</sup>, en Orbit, tiene que ver con los colores que componen la imagen, la forma de los elementos que allí aparecen, es decir, ver puramente y “pobremente” (connotativamente hablando) todo lo que aparece, poder ver los bombillos como pura forma y no como bombillos ni mucho menos como dientes, ver el color blanco no como los bombillos encendidos ni mucho menos como brillante sino como color literal; ver la caja de Orbit como forma, color, textura etc.

En el *mensaje connotativo*<sup>42</sup> no solo está el reconocimiento de los bombillos como bombillos y del color como luz, sino que con la ayuda del mensaje denotado y del lingüístico, se puede decir que los bombillos hacen referencia a los dientes, para lo que se requiere un conocimiento mínimo anatómico que ayuda a identificar que la composición y disposición de los mismos referencia anatómicamente a los dientes y que el color y los gradados hablan de lo blancos y brillantes que Orbit deja los dientes; también la caja de Orbit, que no solo se reconoce como caja del producto, sino que *connota* que a lo que el lector se está enfrentando es una publicidad.

En la *imagen 2* el análisis es similar, desde Barthes, aunque hay unas claras diferencias que vale la pena destacar, primeramente el *mensaje lingüístico* es diferente a la publicidad de Orbit, donde no hay un eslogan como tal, o un copy que acompañe la imagen; en Objav Mlieko el

---

<sup>141</sup> Corresponde al mensaje que tiene que ver con ver la forma pura, la percepción de los colores, de la forma etc., en sí mínima expresión, no es un mensaje fácil de comprender individualmente, es por esto que Barthes dice que funcionan mancomunadamente con el *connotativo* y con el *lingüístico*, pero básicamente tiene que ver con ver los elementos “puros” en la imagen (Barthes, 1986, p. 38).

<sup>142</sup> Corresponde al mensaje que tiene que ver con lo referente a eso que se identifica como imagen y se reconoce, además de ser eso que significa y que depende siempre de lo que se aprende cuando se está en una sociedad y bajo un código cultural que lo define; El *mensaje connotativo* hace parte de un código que hay que decodificar y para lo cual es necesario hacer parte de determinada sociedad y tener en su haber un conocimiento de determinados elementos que ayuden a identificar y a decodificar esos códigos (Barthes, 1986, pág. 38).

*mensaje lingüístico* corresponde a la marca como tal, que además la acompaña una imagen y también el registro que dice que la campaña está financiada y apoyada por el Ministerio de Agricultura (este mensaje se encuentra en eslovaco, así como la marca también lo es, que Objav Mlieko se puede traducir como “el descubrimiento de la leche” ), además que es claro que se debe conocer el código (idioma), también es importante resaltar que la función es de *anclaje*, ya que la marca reitera o reafirma lo que muestra la imagen, que básicamente son unos vasos de leche dispuestos de cierta manera.

En cuanto al mensaje *denotativo*, la identificación de la forma y los colores particulares de la publicidad, pero si se compara con la imagen 1 se tiene que (independientemente de reconocer en ambas publicidades unos dientes, lo que sería del ámbito de lo *connotativo*), hay una relación en la forma y color, además de la disposición de los elementos y en la composición misma, las cuales son muy parecidas, donde se ve la marca ubicada en el mismo lugar del espacio publicitario y la disposición de los elementos en el centro de la misma (los “dientes” que son bombillos y vasos, respectivamente en imagen 1 y 2), claramente con variaciones en la forma y color.

En cuanto al *mensaje connotativo*, se tiene que no solamente está el reconocimiento de los vasos de leche sino de los dientes mismos, gracias a la disposición que tienen y que se “reflejan” en el supuesto soporte en el que se encuentran, haciendo alusión a los dientes de la mandíbula inferior, esto tiene un importante parecido con la imagen 1, ya que es evidente el reconocimiento en ambas de los dientes, en la No. 1 de los bombillos-dientes que están dispuestos de la forma como lo están en la boca, pero que son bombillos (y esto esta reforzado por el *mensaje lingüístico*) gracias a que la marca es de chicles y lo que recalcan aquí es precisamente que los chicles Orbit dejan los dientes blancos y brillantes y que si tú quieres ser brillante, exitoso, etc., tus dientes también deben serlo y para eso hay que consumir chicles Orbit; en la No. 2 los vasos de lechedientes, están dispuestos de forma similar (aunque con ciertas diferencias) y hacen referencia a que si se consumen los productos de la marca Objav Mlieko (productos lácteos), va a hacer “bien” para los dientes, ya que se recurre al conocimientos específico no solo de conocer la

anatomía de la boca, sino de relacionar la leche con el calcio y directamente con los dientes, entonces lo que se comprende (incluso sin tener un copy o eslogan), con la imagen y marca, es que su tú consumes los productos de Objav Mlieko vas a tener dientes con calcio y estos van a ser blancos debido a la leche, o productos lácteos, de la marca.

Es claro que la teoría de Barthes permite hacer un análisis, de corte estructuralista, de las publicidades escogidas, además permite ver similitudes y diferencias entre ellas; claramente la preocupación radica en ver los elementos presentes en la imagen y recurrir a conocimientos para darles significado, pero claramente la teoría da por entendido que el sentido está en la imagen misma (es inmanente a ella); lo que no quiere decir que no se queden cosas por fuera sin explorar demasiado y que para ello es necesario ver otras teorías que complementen algunos aspectos.

Ahora bien, dentro de la postura estructuralista hay muchas más teorías que explican la imagen y su significado, aquí se nombrarán algunas de ellas con sus generalidades, ya que por extensión no se va a profundizar en ninguna.

Por ejemplo, para Jean Marie Floch (Floch, 1985) hay una preocupación no por el *mensaje lingüístico* ni tampoco por la disposición de los elementos como tal y, aunque su propuesta no está enmarcada dentro de la publicidad, sino más bien en el ámbito artístico, se ve que puede aplicarse también a este aspecto, pero teniendo en cuenta a la imagen misma y alejándonos de que pueda ser o no una publicidad.

Para Floch hay una importancia inicial en lo que tiene que ver con lo plástico en la imagen, donde está el sentido de la misma, y son esos aspectos *mínimos y plásticos* de los que se conforma la imagen y los denomina *contrastes*, atendiendo a que son las *unidades del plano de la expresión* (unidades sintagmáticas) donde hay *bloques de significación* (unidades paradigmáticas) (Floch, 1985, p. 23).

En el *plano de la expresión*, está lo anteriormente dicho, por ejemplo, para la Imagen 1 lo que la hace comprenderse como imagen es que hay unos contrastes en la forma y en los colores que la delimitan y diferencian una cosa con otra, por ejemplo, el color negro gradado y el color “blanco”

brillante de los bombillos hacen una delimitación entre dos cosas diferentes, igual ocurre en la imagen 2, entre el azul y el blanco, por ejemplo.

Además de esto, Floch dice que los aspectos del *diseño* también son importantes, es decir, el *contraste de técnicas* debe verse como *contrastos semióticos*, por ejemplo, si los bombillos corresponden a una fotografía y el fondo es un montaje digital, o si los vasos son vector y no fotografía.

El tema de *figura-fondo* es importante en Floch, los contrastes son la base de su teoría, por ejemplo en la imagen 1 hay una propuesta de poner los bombillos (tanto los de arriba como los de abajo) de determinada manera ambas filas, pero en la imagen 2 lo que conforma los vasos de abajo, o los dientes inferiores corresponde al mero reflejo causado por la luz y la superficie en la que se encuentran los vasos superiores.

Si lo anterior corresponde al *plano de la expresión* (para Barthes lo denotado), Floch también dice que el *plano del contenido* (para Barthes lo connotado) es importante, pero que se saca de lo que se analizó en *plano de la expresión* y también está compuesto por *contrastos* y pone esto en un *cuadrado semiótico*<sup>143</sup>, por ejemplo: si en la imagen 1 hay unos bombillos prendidos, su contraste son bombillos apagados (o no prendidos), y esto sucede básicamente con todos los elementos presentes en la imagen, desde ahí es que Floch dice que el *plano del contenido* corresponde al del sentido, y en este propone un “*modelo*” (o esquema) que debe aplicarse, poseedor de una construcción cultural general de la que parte para el análisis. Se introduce también el término *mediador* entre esos contrarios y posteriormente ese mediador “*media*” entre los dos planos, *el de la expresión y el del contenido*.

Es claro que en la postura estructuralista: “la significación se establece por medio de estructuras, esto es, sistemas de oposiciones entre unidades mínimas, cuya unión (“manifestación” en sus términos) genera signos y

---

<sup>143</sup> El cuadrado semiótico es un modelo lógico, desarrollado originalmente por Greimas y Rastier. Es una herramienta que organiza lógicamente la oposición de una pareja de términos (Por ejemplo: vida-muerte), basado en estos dos términos genera vía operaciones nuevos términos (no vida – no muerte) e incluso términos compuestos (vida + muerte). Estos términos y el recorrido sobre ellos pueden explicar aspectos centrales del sentido de textos y relatos diversos. (Contto, 2011, pág. 27)

enunciados” (Niño, 2015, p. 17) y algunas propuestas han sido por ejemplo las de Klinkenberg, Eco, Saussure, Greimas, entre otros.

### 3.2 APORTES COGNITIVOS

#### 3.2.1. El aporte del Grupo $\mu$ :

Es innegable el aporte que hace el Grupo  $\mu$  (Grupo $\mu$ , 1992) en “Tratado del Signo Visual” en cuanto a lo que tiene que ver con la “Retórica visual”; desde ese punto de vista, el Grupo hace la distinción entre *signo icónico* y *signo plástico* y ese es su punto de partida para proponer la retórica de lo visual.

Si se parte de que para el Grupo  $\mu$  la retórica es “es la transformación reglada de los elementos de un enunciado de tal manera que en el grado percibido de un elemento manifestado en el enunciado, el receptor deba superponer dialécticamente un grado concebido” (Grupo $\mu$ , 1992, pp. 231-232) la función de la retórica consiste entonces en modificar un enunciado para que el receptor pueda hallar múltiples sentidos del mismo, sin olvidar que para realizar un reconocimiento propio de eso retórico en un enunciado, es necesario incorporar un modelo de lo alotópico y lo isotópico, se habla de lo segundo cuando el grado percibido y el grado concebido coinciden en lo mismo, lo que quiere decir entonces que no hay un trabajo retórico ahí y, se habla de lo primero cuando el grado percibido y el grado concebido son incongruentes, es donde se puede evidenciar que hay un trabajo retórico; entonces para los ejemplos que se dieron, es propicio decir que tanto en la imagen 1 como en la 2, que el grado percibido y el concebido no corresponden a lo mismo (dicho de otro modo, los bombillos no son bombillos solamente, lo que se supone son unos dientes, lo mismo ocurre con los vasos de leche, ya que no solo son los vasos de leche sino los dientes, también), por lo que es claro que a la luz del Grupo  $\mu$ , en esas dos publicidades hay un trabajo retórico.

En ese sentido, en su propuesta triangular de tipo, referente y significante, donde el tipo corresponde a la categorización icónica<sup>144</sup>, el referente a la entidad que se está representando y el significante al modelo que se copia; en la relación referente y significante hay figuras retóricas.

Lo anterior es una propuesta desde el lenguaje, y además se hace una traducción de eso a la postura estructuralista, pero para permitir las figuras retóricas; además proponen un modelo de articulación del signo visual, aquí es donde hay unas propiedades globales que son: la textura, el color, la incidencia de la luz, etc. estas son marcas, pero estas se pueden descomponer, y de eso salen las relaciones de subordinación y coordinación.

Con esto se tiene que podemos separar, por ejemplo, en las dos publicidades propuestas, los colores, en una hay un fondo negro y en la otra azul, en la primera hay unos bombillos, en la segunda hay unos vasos de leche (entendidos desde la forma), pero separados cada uno no significan, cuando se combinan se convierten en entidades significativas.

Pero con lo anterior entonces la pregunta es ¿qué pasa con lo que no está representado visualmente?; para esto el Grupo  $\mu$  propone el grado general y local, donde el primero está dado por el conocimiento previo (código), y el segundo está proporcionado por la isotopía del enunciado, es decir, para el caso, en la imagen 1: publicidad de chicles Orbit; imagen 2: publicidad de productos lácteos Objav Mlieko.

Ahora bien, hay dos conceptos importantes, el de *base*, el de *elemento figurado* y el *invariante*, el primero es la parte de la imagen que no ha sido modificada y se puede percibir, el segundo es lo que sí ha tenido modificaciones u operaciones retóricas, el tercero es el mediador, es decir lo que se conserva en los dos, en las relaciones de estos tres encontramos las figuras retóricas.

Así que, en esas relaciones, y para el caso, es claro decir que hay una metáfora, ya que se reemplaza un elemento por otro que debía estar en ese lugar, los bombillos en los dientes, los vasos en los dientes (en las

---

<sup>144</sup> De tipo I y de Tipo II, fuertemente codificadas y débilmente codificadas ver (Grupo  $\mu$ , 1992, p. 234).

imágenes 1 y 2 respectivamente), lo que sería una relación en *absentia*, pero también están en una relación de *conjunto*, es decir, en el mismo lugar del enunciado, por lo que se estaría hablando de *tropos* ya que es la unión de *absentia* y *conjunto*.

Para profundizar los términos anteriores, ya que por extensión aquí no se hizo, es necesario ver (Grupou, 1992).

Aunque el aporte del Grupo  $\mu$  corresponde en principio a una postura cognitivista y la contribución al estudio de la retórica visual en innegable, no se separan demasiado de lo estructuralista, siguen realizando un estudio basados en la inmanencia del sentido en el enunciado y por lo tanto generando una propuesta desde él.

### 3.3. UNA SEGUNDA PROPUESTA COGNITIVA

#### 3.1.1. Una segunda mirada desde McQuarrie y generalidades de otras teorías desde la postura cognitivista.

Es claro, entonces, que en los apartados anteriores hay una importancia en el estudio del enunciado ya que se asume que en este está el sentido (es inmanente a él), pero en la postura que se verá a continuación (la cognitivista), la significación es un proceso mental, propio de una mente con capacidad de hacerlo y en ese sentido hay un desarraigo del sentido inmanente al enunciado y por ende del estudio del mismo, sino más bien una propuesta del estudio del sentido en la mente que lo genera.

Así, una de las teorías que apuntan a esto es la de McQuarrie y Phillips “Más allá de la metáfora visual: una nueva tipología de retórica visual en publicidad” (Phillips y McQuarrie, 2004), donde se hace un aporte importante y además un giro a lo que tiene que ver con las figuras retóricas en la publicidad.

Lo anterior lo argumenta diciendo que básicamente el estudio de las figuras retóricas desde la lingüística y en el enunciado solo aporta para estudiar la significación que hay en una imagen, pero no tiene en cuenta lo que pasa con respecto a la mente, al contexto y por ende a la respuesta de un consumidor frente a la publicidad.

Por este motivo, la definición (en esta teoría) de figura retórica es “una desviación ingeniosa, en la forma que se adhiere a un modelo identificable” (Phillips y McQuarrie, 2004, p. 114), lo que quiere decir que una figura retórica genera determinados tipos de mapeos mentales en el consumidor y del contexto, que están allí como plantillas que se generan a partir de lo que va “aprehendiendo” el espectador y que generan determinadas respuestas ante la publicidad.

Así, la propuesta está enmarcada en 3 categorías visuales: yuxtaposición, fusión y reemplazo, que tiene dos tipos de operaciones de significado: conexión y comparación y en esta última similaridad y oposición. (Phillips y McQuarrie, 2004, p. 116).

Para los casos propuestos, se puede decir que en la imagen 1 y la imagen 2 hay una clara desviación de lo que normalmente un consumidor ve en los anuncios para chicles y para productos lácteos, pero (como afirma McQuarrie) no lo identifican como un error, ya que posiblemente han visto plantillas similares en otros anuncios (Phillips y McQuarrie, 2004, pág. 116), por esa razón son comprendidos. Ahora bien, hay muchas posibles interpretaciones para estos anuncios, pero la mayoría están ligadas (en ambos casos) a relacionar cada uno de los productos con los dientes; para la imagen 1: los chicles con los dientes brillantes que son los bombillos, para la imagen 2: los productos lácteos con los dientes blancos y con calcio que son los vasos llenos de leche.

Es aquí donde el cruce de las categorías y las operaciones de significado dan origen a las tipologías propuestas, es decir a 9 clases de figuras retóricas (Phillips y McQuarrie, 2004, p. 116).

Así, para la imagen 1 y 2, de acuerdo a la teoría, hay una estructura visual de reemplazo (imagen actual apunta a imagen ausente), porque en los dos casos hay una imagen, en la 1 de unos bombillos y en las 2 de unos vasos con leche, dispuestos de determinada forma para que se haga alusión a los dientes en una boca, que es una imagen que no está presente, pero a la que apunta la imagen que sí lo está. También, en la estructura de significado hay una operación de comparación y en ella, de similaridad (donde A es como B), es decir, los bombillos y su disposición (para el caso de la imagen 1), son como los dientes brillantes, lo

que hace comprender que si consumo los chicles, entonces voy a tener los dientes brillantes, y en consecuencia voy a brillar (a ser exitoso, afamado, importante, etc.) yo; ahora los vasos de leche (para el caso de la imagen 2), son como los dientes blancos, lo que hace comprender que si consumo los productos lácteos de la marca voy a tener dientes blancos y llenos de calcio. Ver tabla (Phillips y McQuarrie, 2004, p. 116).

Gracias a lo anterior es posible anticipar una respuesta del consumidor, y en ese sentido evaluar un proceso de diseño o creación de imagen publicitaria (volviendo a un aporte que puede hacer esta teoría al objetivo 2 planteado en este documento), así que no solamente hay un aporte significativo en desarraigarse del estudio solamente del enunciado, sino de fijarse en lo que pasa en la mente del consumidor, y de alguna manera aproximarse a una posible anticipación de la respuesta del mismo, que puede hacerse por parte del creador de la imagen.

Ahora bien, otra teoría que tiene en cuenta la postura cognitivista es la Teoría de la Integración Conceptual (TIC) (Fauconnier y Turner, 2002), que fue abordado también por Pérez (Pérez, 2014) en su ensayo sobre Retórica Visual, donde hace una comparación entre el trabajo realizado por el Grupo  $\mu$  y la propuesta de Fauconnier y Turner de la TIC, evidenciando los problemas y aspectos incompletos del Grupo  $\mu$  y rescatando el aporte de la TIC a la propuesta de la retórica visual.

La TIC propone que el sentido es una construcción humana, y por esa razón debe basarse en explicar cómo funcionan los procesos cognitivos para dar sentido, dicen que el pensamiento integra información de varios aspectos y además forma unas estructuras (de pensamiento) nuevas, siempre basado en marcos, que son estructuras de información que se tiene a largo plazo y que son recolectadas por la experiencia, además esas estructuras “nuevas” se mapean (enlazan) con otras y con los marcos para formar esas nuevas y son cambiantes al mismo tiempo que se piensa (on-line) (Pérez, 2014, p. 106); la TIC explica el proceso de interpretación de esa retórica visual por parte del sentido como proceso cognitivo.

Para este trabajo solamente se dejara enunciada la TIC, pero no se realizará una aplicación propiamente en los ejemplos dados y bajo los

cuales se han aplicado y evidenciado algunas de las teorías mencionadas; pero lo que se dirá es que tenemos unos marcos que ya se han tenido gracias a la experiencia, como ya se dijo, por ejemplo de boca y de dientes, así como de chicles y de productos lácteos, pero al ver la imágenes “ingresa” una información nueva que es mapeada con lo que ya se tenía y, por medio de esos mapeos se forman unas nuevas estructuras (o blends) basadas en todo el proceso anterior, esa es la forma como se comprendería que se está hablando de bombillos como dientes brillantes y por ende yo seré brillante si consumo los chicles (imagen 1); y también vasos de leche como dientes que contienen calcio y que si consumo la leche y productos de la marca pues tendré dientes con calcio (imagen 2) (lo anterior solamente dicho de forma enunciativa y muy general).

#### 4. RESULTADOS

Es claro que las propuestas aquí mencionadas tanto de corte estructuralista como cognitivista tienen unos aportes diferentes cada una de ellas en su postura, para el primer caso hay un importante estudio desde el enunciado, teniendo en cuenta la inmanencia de sentido en él, pero deja por fuera que hay una mente que da sentido. Para el caso de la postura cognitivista hay una preocupación por entender que los objetos, imágenes y en general los enunciados, no significan, una mente con capacidad para hacer es la que lo hace, convirtiendo así el tema del sentido de la imagen como algo que no está en la imagen, sino como un proceso que hace un sujeto que tiene una mente, en la cual intervienen muchos aspectos más, como por ejemplo el contexto, la experiencia y demás elementos que constituyen una mente y que influyen en la dación de sentido.

A lo largo del documento, en algunas ocasiones, se ha recordado el propósito, y revisado muy someramente en lo que se ha dicho, pero es importante tener claras tres cosas, la primera es el objetivo: ver en cuales de estas teorías hay una propuesta desde el diseñador de la imagen que pueda explicar semióticamente el proceso de creación de la misma; la segunda es aclarar que esta propuesta viene de la postura cognitivista, ya que la preocupación radica en ver el proceso de creación de la imagen, de imagen, de usuario de la imagen y de evaluación del proceso se

una forma completa, entendiéndolo como un proceso que contiene unas fases que son todas importantes y las cuales no se pueden separar o dar más importancia a alguna en particular; lo tercero es que, aunque ya se revisó en las teorías anteriormente nombradas, no se plantean modelos claros con respecto al proceso completo, una de las más cercanas y que puede funcionar para comprender el proceso completo es la TIC, ya que por medio de los espacios mentales y mapeos puede evidenciarse el proceso de creación, el proceso de imagen y el proceso del usuario.

## 5. DISCUSIÓN

Ahora bien, no es pertinencia para este trabajo proponer un modelo que explique todo el esto, ya que sería extenso y puede hacerse para un trabajo posterior, pero, sin embargo, lo que se puede hacer es nombrar dos propuestas teóricas que se aproximan a lo que se planteó para este objetivo.

La primera de ellas es la teoría agentivista (Niño, 2015), donde la preocupación radica en explicar que el sentido está en la relación agente/agenda, claramente bajo la premisa cognitivista de que: los signos y los objetos no significan nada” (Niño, 2015, p. 17), y en ese sentido, lograr una propuesta descriptiva basada en el proceso, algo que puede fundamentar la idea de proponer una teoría semiótica de la imagen que abarque las cuatro fases expuestas en la gráfica 1 de este documento; donde un agente no solo es el productor de la pieza gráfica, con sus respectivas agendas (objetivos, si se quiere) ( también con sus roles, contexto, y todos los términos que explica la teoría), sino el usuario también es un agente con los mismos aspectos, pero que cumple su rol, y la pieza gráfica o imagen en general está dada gracias a una agencia derivada por un agente (sea usuario o sea creador de la imagen). Además de esto, la teoría propone el significado (desde el usuario) y la significancia (desde el creador de la imagen) así, esta propuesta puede contribuir para generar un modelo que incluya todo el proceso, importante en una semiótica de la imagen.

Otra teoría que propone un modelo que aborda, sino el proceso completo, si por lo menos el proceso más olvidado en las teorías revisadas aquí, que es el de diseño de imagen, se está hablando de libro:

“Pictogramas de señalización: Miradas interdisciplinarias” (Beltrán Vega et al., 2015); y si bien el tema está limitado al diseño de pictogramas y el diseño de comunicación gráfica, hay una propuesta enmarcada no solo en la imagen y el usuario, sino en abordar: “el diseño-emisión y la observación-recepción” (Beltrán Vega et al., 2015, p. 218), “el modelo propuesto presenta una alternativa para superar la dicotomía mencionada y además pretende vincular la mayor cantidad de variables involucradas en el proceso de creación de un pictograma teniendo en cuenta a su vez el proceso de recepción del mismo.” (Beltrán Vega et al., 2015, p. 230).

## 6. CONCLUSIONES

El presente documento tenía al principio dos objetivos a desarrollar, el primero correspondía a realizar una revisión de algunas teorías tanto de corte estructuralista como cognitivista, explicadas (algunas de ellas) en unos ejemplos de dos publicidades similares, para evidenciar cómo funcionan las dos posturas con relación a la imagen, donde se vio que la postura estructuralista propone modelos que estudian el sentido en la imagen misma, donde hay una preocupación por explicar el inmanentismo de sentido en el enunciado y revisar las reglas que lo rigen. Pero además de esto, se revisaron algunas posturas cognitivistas, donde sus propuestas radican en el sentido como parte de una mente y no de la imagen, donde hay una preocupación de entender la mente que da sentido a la imagen como proceso cognitivo mismo.

La retórica de la imagen es un componente importante en los ejemplos que se analizaron, desde la postura estructuralista, se hace un énfasis importante en traducir las reglas del lenguaje para la retórica “volcándolas” en la imagen misma, así que el estudio de la lingüística es muy importante bajo esta postura; pero para la propuesta cognitivista, la retórica de la imagen es un proceso de sentido que hace un sujeto con una mente y es por ese motivo que se desarraigan del estudio del lenguaje como tal y se preocupan por proponer una teoría basada en las relaciones mentales propiamente, que son las que generan esas figuras retóricas y

que es un proceso en el que interviene el contexto y los aprendizajes anteriores, además de modificarse con respecto a eso mismo.

Sin embargo el segundo objetivo resulta importante ya que no se evidencio en las teorías (de ninguna postura) una preocupación por explicar la teoría semiótica de la imagen desde un proceso completo, ¿acaso la creación de la imagen (la imagen en relación con el creador y con el usuario y la evaluación del proceso) no corresponden a asuntos semióticos?; por esa razón es indispensable dejar abierta la inquietud con respecto a la semiótica de la imagen, una semiótica que no solo debe preocuparse por el usuario y por la imagen, sino por todo el proceso en el que interviene la misma, de ese modo se estaría hablando de una teoría semiótica de la imagen entendida en todo su proceso.

## 8. REFERENCIAS

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Beltrán Vega, F., Durán, M., Figueroa, C., Gutiérrez, M. d. y Zuleta, P. (2015). *Pictogramas de señalización: Miradas interdisciplinarias*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Burke, P. (2005). *Lo visto y lo no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. A&M Grafic.
- Contto, J. D. (2011). *Manual de Semiótica*. Instituto de Investigación Científica.
- Esqueda, R. (2003). *El juego del diseño*. Designio SA.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Cambridge University.
- Floch, J. M. (1985). "Un desnudo de Boubat". En *Petites mythologies de l'oeil. Pour une sémiotique plastique* (pp. 21–38). Editions Hadès-Benjamins.
- Grupom. (1992). *Tratado del signo visual*. Cátedra.
- Niño, D. (2015). *Elementos de Semiótica Agentiva*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Pérez, C. (2014). *Retórica Visual: de la teoría de los signos a la teoría de la integración conceptual*. En D. Niño, *Ensayos Semióticos II* (pp. 97-132). Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano .
- Phillips, B., & McQuarrie, E. (2004). *Marketing Theory 4*, 113-136. En "Beyond Visual Metaphor: A New Typology of Visual Rhetoric in Advertising".

## *BLADE RUNNER 2049* COMO JUEGO INTERPRETATIVO

---

EMILIO JOSÉ ÁLVAREZ CASTAÑO  
*Shandong University*

### 1. INTRODUCCIÓN

*Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) es un largometraje basado en la narración *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (1968) de Philip K. Dick que se sitúa en un futuro distópico en Los Ángeles en 2019. Pese a que la crítica cinematográfica la recibió de manera dispar en su momento, la obra, que además de su potencia visual posee una rica simbología (Monterde, 2018a), con el tiempo acabó convirtiéndose en una película de culto influyendo a largometrajes posteriores, videojuegos, anime y series de televisión.

Scott siempre mostró su interés por hacer una continuación de la película (Egner, 2017), pero cuando finalmente se solventaron todas las trabas de producción, tuvo que renunciar por estar ya comprometido para rodar *Alien: Covenant* (2017). No obstante, hizo una supervisión parcial de la producción ejecutiva y contribuciones de importancia a la adaptación (Vejvoda, 2012), pese a no aparecer en los créditos (Buchanan, 2017).

*Blade Runner 2049* (2017) de Denis Villeneuve es su continuación, donde se inciden y amplían algunos de los temas que aquí se desarrollaron. Cuando se supo que ya se estaba trabajando en el largometraje que ocupa el interés de estas páginas, hubo expectativas y temor ante el resultado de la secuela de una obra de culto (García, 2017). Como un primer avance al desarrollo del estudio que se va a exponer, se puede partir de la idea de que si la primera película mira hacia el futuro, esta segunda lo hace hacia los orígenes (Domingo, 2017, p. 27), una idea que

encuentra acomodo dentro del planteamiento que aquí se propone que es de tipo global.

## 2. OBJETIVOS

Una de las críticas que tuvo la película fue su excesivo metraje, pese a que el proyecto original era una cinta de cuatro horas (Sánchez, 2017), en el que se proponen numerosos puntos de reflexión no llegando a abarcar la mayoría de ellos. El objetivo del presente estudio es defender la lógica de un metraje más extenso que el habitual por la pertinencia de este planteamiento dentro de la concepción de la obra como juego interpretativo, es decir, como un artefacto que admite distintas lecturas y que incentiva que la reflexión continúe.

## 3. METODOLOGÍA

Se comentarán los principales temas que propone *Blade Runner 2049*, llamando la atención sobre la manera en la que hay una intencionalidad en el grado de subjetividad del mensaje, justo para promover el debate.

## 4. DISCUSIÓN

Los principales temas a comentar en este apartado son los siguientes: las consecuencias de la tecnología, las implicaciones de la inteligencia artificial, la ingeniería genética, el poder de las empresas multinacionales y la publicidad, la libertad y la esclavitud, el medio ambiente, la realidad y los recuerdos, el significado de la condición humana. A continuación, se exponen las principales líneas para cada uno de ellos.

En las consecuencias de la tecnología hay que destacar cómo el apagón eliminó toda la información almacenada, o solo se conoce cierta información, lo que alienta el debate sobre la dependencia de la tecnología cuando se quiere acceder a cierta información y de cómo esa alta dependencia tiene sus aspectos positivos pero también otros negativos, que pueden ser preocupantes en tanto que tampoco hay una certeza sobre la veracidad de esa información por parte del ente que la maneja. Por otro lado, llama la atención que Niander Wallace (Jared Leto), que es un líder

visionario pero que es ciego, es también un cibernético puesto que necesita de su propia tecnología para tener cierta visión cuando quiere revisar sus nuevos modelos de replicantes.

Las implicaciones de la inteligencia artificial es un asunto que está vinculado al anterior. En *Blade Runner*, ni el miedo y la compasión de Roy (Rutger Hauer) ni el amor de Rachael (Sean Young) estaban en sus diseños, de igual forma que se marca también una diferencia entre los replicantes: unos huyen y otros se quedan; unos obedecen y otros no (Monterde, 2018c). Esta obediencia apunta a la propia alienación del ser humano dentro de la sociedad (Ortiz, 2017; Bunce, 2017), algo que también se aprecia en las figuras de origami que hace Gaff (Edward James Olmos) (Leadbeater, 2017). En *Blade Runner 2049*, K (Ryan Gosling) emula el modo de vida humano, es la vida que a él le gustaría llevar si fuese humano, un tema que ya se abordó en *A. I. Inteligencia Artificial* (*A. I. Artificial Intelligence*, Steven Spielberg, 2001). Además, el desarrollo diegético de la película sigue el punto de vista de K para que el espectador se identifique con él, algo que se consigue por medio de un planteamiento que recuerda al conocido “camino del héroe” (Campbell, 2008, p. 81), por lo que cabe preguntarse también qué es un ser humano, de hecho, una de las posibles lecturas es una alegoría del ser humano (Walter, 2017). De igual modo, ambos (tanto K como el espectador) quedan emocionalmente descolocados cuando K sabe que no es hijo de Deckard (Harrison Ford). En este sentido, K comienza por desconocer su destino, luego se niega ante el mismo, después lo acepta para acabar consiguiendo aquello para lo que en realidad estaba destinado (Guerra y Fultot, 2019). Es significativo, en este sentido, que el cuestionamiento que K se plantea comienza a partir de un enterramiento, que es uno de los primeros signos de la civilización humana, ya que un enterramiento da a entender el valor que se le concede a la vida perdida (Torres, 2006, p. 107). Los replicantes no son humanos, así que el enfrentamiento entre estos y los humanos se muestra con mayor claridad conforme el largometraje avanza, de hecho, la reacción de K marca la toma de conciencia de creer que él es el replicante nacido (Monterde, 2018b). Ante esta llamada que él siente, K toma decisiones que desobedecen las órdenes (Antón, 2017, p. 3). Resulta lógico, entonces, que K no pasa el test de

referencia postraumático, que consiste en repetir frases de la novela *Pálido fuego* (1962) de Vladimir Nabokov.<sup>145</sup> Se trata de una singular obra de la que se han catalogado hasta más de 80 interpretaciones diferentes dadas por la crítica literaria (Tammi, 1995, pp. 571ss), lo que ahonda en la pertinencia del acercamiento que se está haciendo en estas páginas a *Blade Runner 2049* como obra abierta. De hecho, la victoria de K en su lucha final ante Luv (Sylvia Hoeks) pone de manifiesto que la fuerza del alma es superior a la configuración genética, algo que recibe su colofón justo después, con K asumiendo su particular destino llevando a Deckard a encontrarse con su hija. De ahí la identificación final de K con Jesucristo, la herida en el costado y la mezcla de su sangre con el agua de la nieve, en este caso (Monterde, 2018c). Es K quien está más cerca de ser el verdadero elegido para una misión, y no tanto Wallace, como se verá a continuación. Por tanto, la creación de estos replicantes sigue la idea de que tengan funciones subsidiarias pero, como se comprueba, también pueden desarrollar sus propias inquietudes. Es el mismo caso de Joi (Ana de Armas), que es un holograma pero le propone a K desconectarla de la consola, le hace ver que él puede ser el elegido y, en base a ello, hasta le cambia el nombre llamándolo Joe, el nombre masculino más similar fonéticamente al suyo. Largometrajes como *Eva* (Kike Maíllo, 2011) *Her* (Spike Jonze, 2013) o *Ex Machina* (Alex Garland, 2014) también abordan este asunto sobre las consecuencias de un futuro en el que la inteligencia artificial puede provocar la independencia de las máquinas. En el caso de Joi, además de lo recién indicado, tiene la iniciativa de contratar a Mariette (Mackenzie Davis) para así tener relaciones sexuales con K, y el diálogo entre ambas a la mañana siguiente es muy significativo sobre la diferencia que marcan estos replicantes entre ellos: Joi despide a Mariette haciéndole saber que ya no la necesita y esta le responde que lo que hay dentro de ella no es nada del otro mundo, ya que Joi es solo una imagen.

La ingeniería genética tiene dos puntos de interés en la película. En primer lugar, se llega a mencionar que Wallace evitó una hambruna gracias a la comida sintética. Se apunta como una referencia a su supuesta

---

<sup>145</sup> Resulta significativo que K tiene un ejemplar de la novela en su piso y que cuando Joi se ofrece a leerle un poco él lo desestima, por lo que ella lanza el libro.

magnanimidad hacia la humanidad, pero es un asunto que no se llega a desarrollar, lo que habría implicado un mayor metraje de la película. En todo caso, se trata de un asunto que también implica una cuestión ética dentro del debate de la alimentación en un mundo cada vez más poblado y que sigue teniendo actualidad (Fernández Guadaño, 2022). En segundo lugar, los nuevos modelos de replicantes dicen ser diferentes a los antiguos. El descubrimiento de los huesos demuestra que los diseños antiguos de Tyrell son superiores a los de Wallace, ya que aquel logró que una replicante fuera fecunda, un avance del que carece el nuevo imperio tecnológico de este. Esto supone una lucha por el poder que puede acabar con el orden social establecido (Monterde, 2018b). Por eso Wallace necesita a Deckard y trata de conseguir su colaboración por medio de una replicante similar a Rachael. Teniendo presente la ceguera de Wallace, llama la atención que Deckard no se deje cautivar y desestime el ofrecimiento del magnate argumentando que el color de los ojos no es el mismo. Pero la diferencia no radica en un aspecto trivial como este, sino en el hecho de que cada individuo tiene su singularidad, por lo que hacer una copia de una replicante es un doble sinsentido. O mejor, el único sentido aquí es conseguir la información necesaria que él quiere para poblar otros mundos con sus creaciones. El hecho de que Wallace ordene destruir el clon de Rachael implica que el ofrecimiento que le hizo a Deckard era una trampa, ya que es él quien da y quita la vida a sus creaciones.

Otro punto de reflexión de interés es el poder de las empresas multinacionales y la publicidad, que tiene vinculación con el punto ya comentado sobre la inteligencia artificial. Por eso, tiene sentido aquí que se repita del original la estética del género ciberpunk, que ya aparece en otras películas de los años 80 como *Terminator* (James Cameron, 1984), *Robocop* (Paul Verhoeven, 1987), y que se repiten después en *Desafío total* (*Total Recall*, Paul Verhoeven, 1990) o *Matrix* (hermanos Wachowski, 1999). En cuanto a *Blade Runner 2049*, hay que recordar que la investigación de K consiste en desvelar el secreto de lo que se podría denominar el Árbol de la Vida (Monterde, 2018c), y que esto provocará el interés de Wallace. El empresario tiene una caracterización que puede recordar a los rasgos que se le atribuyen a Jesucristo. De

hecho, hay que destacar aquí la referencia bíblica que hace el propio magnate cuando dice: “un niño nos ha nacido, un hijo se nos ha dado” (Is 9:5). Eso es porque dicho descubrimiento supone que Wallace podrá crear vida en los replicantes. Además, Jared Leto admitió en una entrevista que él ve a su personaje como una mezcla entre el Dalai Lama y Steve Jobs, porque es una especie de monje y de genio loco al mismo tiempo (Davis, 2017). Es decir, del primero se toma la apariencia externa y del segundo la idea de conquistar el mundo por medio de una nueva tecnología. Es aquí donde encuentra sentido que el *Tema de Pedro*, de la obra *Pedro y el lobo* (1936) de Serguei Prokofiev, sea la sintonía de la Wallace Corporation, lo que se ha vinculado con la idea de cambiar las reglas del mundo (Wilkinson, 2017), y con el deseo de dominar la naturaleza (Reich, 2018). Pero dicho poder ya es bastante abrumador, como se ve desde el comienzo ya que K, que es un replicante, es decir, un producto de la Wallace Corporation, le ha comprado a dicha empresa otro producto de su fabricación, como es Joi, para que sea su compañera. Su mismo nombre es muy revelador ya que implica la capacidad de goce o disfrute que puede proporcionar. La primera escena en la que aparece Joi es muy significativa en este sentido, ya que se muestra como una atenta y complaciente ama de casa que, además, se puede personalizar. Joi, como producto de consumo, se puede comparar con los anuncios de las páginas de contactos, donde se expone una imagen idealizada de la realidad, y que tienen una nueva versión con los robots sexuales, un sector en auge pese a sus precios prohibitivos pero que también presenta el inconveniente del recibir ciberataques, como cualquier elemento que dependa de una programación informática (Fernández, 2021). En ese momento, uno de los vestidos que escoge es el de una ama de casa de los años 50 o 60, que recuerdan algunos de los dibujos de Norman Rockwell. Es decir, K y Joi son replicantes que emulan el deseo y las vidas que tuvieron unos humanos hace décadas (Ferrer, 2021, pp. 186-187). Con el objeto de vender estos productos, la población se ve sometida a una convivencia con la publicidad que es asfixiante. Es significativo que, después de que Joi tenga relaciones sexuales con K con la asistencia de Mariette, la imagen que se muestra antes de la mañana siguiente es la de una enorme pantalla publicitaria de Joi como la respuesta a todo lo que necesita un consumidor. Así, desde un primer momento, se observa

cómo los hologramas publicitarios (como las bailarinas) de grandes dimensiones se mezclan con los viandantes o, más tarde, cuando Joi ya no existe, K ve en la calle el anuncio de este mismo producto en otro holograma de gran tamaño, igual de gigantesco que los anteriores, que, mostrando a Joi completamente desnuda, utiliza el reclamo sexual para interactuar con él dentro de un mensaje publicitario personalizado. En este aspecto recuerda a una escena de *Minority Report* (Steven Spielberg, 2002). Así, apela a la soledad en la que se encuentra y hace un juego de palabras diciéndole: “Oye, K, me dejas KO”, en clara alusión sexual. El hecho de que, además, le diga “Menudo día” lo puede relacionar el espectador con esta misma frase que le dice ella cuando lo recibe en casa y procura su comodidad y relax. De igual forma, cuando el holograma gigante de Joi coquetea con él y lo señala con el dedo índice, como si la publicidad pudiese aplastar al individuo, se puede vincular a ese mismo gesto que utiliza Joi para encender el cigarrillo de K. Es decir, se trata de comportamientos programados. La escena concluye con el luminoso del lema publicitario: “todo lo que quieras oír, todo lo que quieras ver”, que busca satisfacer una necesidad que el propio sistema ha creado. En efecto, una sola empresa que controle toda la tecnología (la laboral y la de ocio) utilizando una publicidad invasiva presenta un mundo inquietante.

En este contexto, y también en otros, aparece el tema de la libertad y la esclavitud. Se trata de una cuestión que está presente en los orígenes de la formación de las personas, como se ve en el orfanato, y de nuevo en el desarrollo posterior. De hecho, Wallace indica en una de sus primeras intervenciones que toda civilización se ha basado en la esclavitud de unas personas. Por eso, resulta paradójico que la doctora Ana Stelline (Carla Juri) viva enclaustrada pero, al mismo tiempo, trabaja como subcontratada para Wallace porque, como ella misma dice, su libertad no tiene precio. Pero también está presente en las mismas relaciones entre los replicantes. Hay un claro contraste entre Joi y Luv. La primera es un holograma diseñado para servir y agradar a quien la adquiera y que se puede personalizar, como implica el hecho de que en el anuncio que se dirige a K no tenga ojos (como su creador), por lo que se entiende que el color de los mismos los puede elegir el cliente. El hecho de que un anuncio de ella se dirija a él cuando K ya ha perdido el modelo que

adquirió muestra que se trata solo de un producto reemplazable y que puede volver a tener a la misma Joi que tenía antes, pese a que esta se despidió de él diciéndole que lo amaba. Por su parte, Luv tiene una presencia física y solo sirve a Wallace (Gibson, 2020, pp. 82-83), por eso la considera su mejor ángel dentro de la cohorte supuestamente celestial que él mismo ha creado, algo de lo que ella se muestra muy orgullosa en la pelea final con K cuando imagina que ella ha vencido. Por consiguiente, no es un producto para cualquier consumidor que quiera adquirirlo sino que solo sirve a su creador. Por eso, su nombre es homónimo del vocablo “love”. Por su parte, K no tiene empatía por los replicantes que retira pero tampoco por la relación amorosa que tiene con Joi, quien no tiene libertad (Antón, 2017, p. 2), o tiene la libertad que su propietario quiera darle. K le regala a Joi un emanador porque es con quien se siente bien al proporcionarle paz y relax después de un duro día de trabajo, con la peculiaridad es que su rutina consiste en retirar modelos antiguos de Nexus, como Sapper Morton (Dave Bautista), y en el que el ambiente hostil alcanza hasta la misma puerta de su apartamento. Por eso, en ese momento, cuando Joi le hace saber lo feliz que es a su lado, K le responde que no es necesario. No obstante, se besan bajo la lluvia, momento que se interrumpe por una llamada telefónica de la central en la que la teniente Joshi (Robin Wright) reclama su presencia, lo que le recuerda su posición como esclavo del sistema (Ferrer, 2021, p. 190). Dicho todo esto, si los replicantes no son tan diferentes a los humanos, cabe cuestionarse sobre el grado de libertad del ser humano.

El largometraje también incluye referencias al medio ambiente: tanto Los Ángeles como Las Vegas sufren distintas consecuencias ecológicas. La primera se encuentra en una noche constante e inmersa en una lluvia que no cesa que cubre el ambiente multicultural. Además, en las afueras se sitúa la escombrera, espacio en el que están un grupo de individuos marginales que sobreviven gracias a sus asaltos, y también el orfanato. La segunda está abandonada y semidestruida tras una guerra nuclear. En este espacio, de igual forma que la vida de Deckard es irreal dentro de una irrealidad, la vida de las abejas no tiene sentido en un lugar donde no hay flores. Por consiguiente, se entiende que ellas mismas son replicantes (Sarvis-Wilburn, 2018, pp. 76-77). En cuanto al perro, K se

interesa por su existencia real, a lo que Deckard responde si importa saberlo. Por tanto, la relación entre tecnología y naturaleza es dialéctica, ya que el desarrollo de la primera supone el desastre ecológico, que se muestra en la polución radiactiva que ha hecho inviable la vida natural. La solución a ello son los replicantes pero estos, a su vez, están enfrentados a los humanos (Monterde, 2018b).

Un nexo de unión entre los humanos y los replicantes es la realidad y los recuerdos. Así, los recuerdos de los replicantes están implantados, siendo generados por la doctora Stelline, que reconoce que es muy buena imaginando y, además, hace saber que es ilegal utilizar recuerdos reales, puesto que estos son borrosos. En efecto, los que tienen los humanos tampoco son perfectos. En numerosas ocasiones la memoria se ha vinculado de manera especial con el trauma (Arnold-de Simine, 2019, p. 64), puesto que solo con la memoria no se puede reconstruir toda la realidad.<sup>146</sup> No es casual que una de las canciones de Elvis Presley que aparecen es “Suspicious Minds”, mientras su holograma se ve interrumpido con frecuencia. Es lo que le ocurre a K con el juguete y con el número en el árbol, teniendo en cuenta también que tiene recuerdos implantados. Por eso, los replicantes viven en un mundo donde la realidad tiene un espacio limitado. Así, la fantasía de la cena que Joi ha preparado se superpone a la realidad de la cena que K se ha preparado, lo que es una imagen del deseo de los replicantes. Algo similar ocurre con la cita que ha preparado Joi para tener relaciones sexuales con K utilizando para ello a la replicante prostituta Mariette. Es decir, mujer idealizada y mujer real se fusionan (Ferrer, 2021, pp. 187-188). No obstante, en el largometraje la diferencia no es entre la realidad y la fantasía sino entre lo que es significativo y lo que no lo es. No se trata aquí de huir de la realidad, como en la antecesora, sino de edificar sobre lo instituido una realidad alternativa (Marín, 2018, pp. 199-200).

En la relación entre replicantes y humanos, como se ha avanzado, está el significado de la condición humana. Ante todo lo anterior, cabe

---

<sup>146</sup> Por eso no tiene sentido una Ley de la Memoria Histórica que interpreta solo unos años de la Historia de España en base al psicologismo, y no al conocimiento científico por medio del estudio de los materiales históricos que supone la historiografía (Maestro, 2017, p. 113).

cuestionarse sobre el sentido de la vida humana: ¿luchar por la libertad? ¿buscar la paz? ¿conocer los orígenes? ¿olvidar experiencias traumáticas? El lema de la Tyrell Corporation, “más humanos que lo humano”, no apunta a un significado metahumano sino a la recuperación de la esencia perdida de lo humano, en una identificación con aquello que los seres humanos ya no pueden, no saben o no quieren hacer (Guerra y Fultot, 2019). El elemento que distingue a la humanidad son sus emociones, por eso en la prueba que se hace para detectar si se está ante un replicante es comprobar la inexpresividad (Monterde, 2018c), y no mirar a los ojos como hacía Deckard, como se hacía entonces en la particular prueba de Turing. Por eso, ante la misión que le encargan, K indica que no puede retirar a alguien que ha nacido porque tiene alma, es decir, es humano, no una creación artificial. Por ello, el ser humano lo es en la medida en que se humaniza (Marín, 2018, p. 206), de ahí que K tome la decisión ya expuesta.

## 5. RESULTADOS

La compleja red de temas que propone el guion de la película, muchos de ellos relacionados entre sí, encuentra una interpretación aglutinadora si se contempla el largometraje como un juego interpretativo.

## 6. CONCLUSIONES

Si *Blade Runner* lanza cuestiones que los espectadores han tratado de resolver durante décadas, *Blade Runner 2049* las retoma y añade otras, quizás no tanto para resolverlas sino para alimentar la creatividad del público con el mundo de ficción que se presenta (Arnold-de Simine, 2019, pp. 69-70). Por tanto, la película responde a la tendencia de hacer nuevas versiones o continuaciones de viejas películas para que las nuevas generaciones tengan su propia mitología (Sánchez, 2017, p. 103). Esta nueva mitología puede suponer la propuesta de una serie de cuestiones, relacionadas entre sí, con la idea de que las lecturas que de aquí surgen probablemente tampoco tengan la finalidad de llegar a una única respuesta, sino la de plantear reflexiones para que cada persona llegue a sus conclusiones dentro de un juego interpretativo vinculado, en este

sentido, al concepto de obra abierta. A tal respecto, los comentarios pueden ser interminables (Domingo, 2017, p. 26). De ahí que este planteamiento aglutinador es una manera de recoger la idea general original del largometraje y de aproximarse a la intención global. Desde el mismo año de aparición de *Blade Runner 2049*, algunos de sus creadores dejaron la puerta abierta a una posible tercera parte (Wakeman, 2017), algo para lo que habría distintas ideas siendo una de ellas una revisita de este universo pero sin relación con ninguno de estos dos largometrajes (Travis, 2020). En el caso de la primera opción, es muy probable que los temas que allí se expongan encuentren acomodo dentro de esta estructura de ofrecer una reflexión sobre múltiples asuntos que siga alimentando la reflexión de los futuros espectadores.

## 7. REFERENCIAS

- Antón Menéndez, D. (2017). Reseña sobre la película *Blade Runner 2049* (2017) de Denis Villeneuve. *Revista Clínica Contemporánea*, 8 (3), 1-3.
- Arnold-de Simine, S. (2019). Beyond trauma? Memories of Joi/y and memory play in *Blade Runner 2049*. *Memory Studies*, 12 (1), 61-73.
- Buchanan, K. (2017, 26 de diciembre). Ridley Scott's Very Candid Account of How He Saved All the Money in the World. *Vulture*.  
<https://www.vulture.com/2017/12/ridley-scott-all-the-money-in-the-world-reshoots.html>.
- Bunce, R. (2017, 16 de octubre). *Blade Runner 2049's* politics resonate because they are so perilously close to our own. *The New Statesman*.  
<https://www.newstatesman.com/culture/film/2017/10/blade-runner-2049-s-politics-resonate-because-they-are-so-perilously-close-our>.
- Campbell, J. (2008). *The Hero with a Thousand Faces*. New World Library.
- Davis, E. (2017, 9 de octubre). Interview: Jared Leto on *Blade Runner*, *Rotten Tomatoes*, and Our Obsession with Nostalgia. *Rotten Tomatoes*.  
<https://editorial.rottentomatoes.com/article/interview-jared-letto-on-blade-runner-rotten-tomatoes-and-our-obsession-with-nostalgia/>.
- Domingo Moratalla, T. (2017). *Blade Runner 2049*. *Habitar el mundo. Bioética & debat*, 23 (82), 26-27.
- Egner, J. (2017, 8 de septiembre). *Blade Runner 2049*: Harrison Ford, Ryan Gosling and the Creators Discuss the Sequel. *The New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2017/09/08/arts/blade-runner-2049-ryan-gosling-harrison-ford-ridley-scott-denis-villeneuve.html>.

- Fernández, M. (2021, 7 de junio). Del orgasmo al asesinato: cómo los robots sexuales pueden matar a sus dueños. El Español. [https://www.elespanol.com/omicrofono/tecnologia/20210607/orgasmo-asesinato-robots-sexuales-pueden-matar-duenos/587191699\\_0.html](https://www.elespanol.com/omicrofono/tecnologia/20210607/orgasmo-asesinato-robots-sexuales-pueden-matar-duenos/587191699_0.html).
- Fernández Guadaño, M. (2022, 26 de septiembre). Qué comeremos en el futuro. Expansión. <https://www.expansion.com/directivos/estilo-vida/rincones-gastronomicos/2022/09/26/6330d4cc468aebc81c8b4678.html>.
- Ferrer, M. J. (2021). Del amor a lo siniestro en Blade Runner 2049. Miguel Hernández Communication Journal, 12, 181-202.
- García, F. (2017, 3 de octubre). Crítica: Blade Runner 2049. Macguffin007. <https://macguffin007.com/2017/10/03/critica-blade-runner-2049/>.
- Gibson, R. (2020). Angel Replicants and Solid Holograms: Blade Runner 2049 and Its Impact on Robotics. Desire in the Age of Robots and AI: An Investigation in Science Fiction and Fact (pp. 75-108). Palgrave Macmillan.
- Guerra, N. y Fultot, P. (2019). La pregunta por lo humano. Ética y Cine. <https://www.eticaycine.org/Blade-Runner-2049>.
- Leadbeater, A. (2017, 6 de octubre). Blade Runner 2049 Has One Strange Plot Hole. Screen Rant. <https://screenrant.com/blade-runner-2049-plot-hole-gaff-change/>.
- Maestro, J. G. (2017). Crítica de la razón literaria. Academia del Hispanismo.
- Marín Ramos, E. (2018). Blade Runner, de 2019 a 2049: el cine de ciencia ficción como divulgador de la ciencia. Inmediaciones de la Comunicación, 13 (2), 187-211.
- Monterde Ferrando, R. (2018a). Blade Runner. Un análisis filosófico y simbólico. Proyecto SCIO. <https://proyectoscio.ucv.es/filosofia-y-cine/blade-runner-un-analisis-filosofico>.
- Monterde Ferrando, R. (2018b). Blade Runner 2049: los replicantes y la lucha de especies. Proyecto SCIO. <https://proyectoscio.ucv.es/filosofia-y-cine/blade-runner-2049/>.
- Monterde Ferrando, R. (2018c). Blade Runner 2049: ¿la apoteosis de lo humano? Cinemanet. <https://www.cinemanet.info/2018/01/analisis-blade-runner-2049-la-apoteosis-de-lo-humano-2a-parte/>.
- Ortiz Gascón, I. (2017, 10 de octubre). Blade Runner 2049: no he visto un milagro. El Contraplano. <https://elcontraplano.com/2017/10/11/blade-runner-2049-no-he-visto-un-milagro/>.
- Reich, J. (2018, 5 de febrero). Blade Runner 2049: The Enigma and the Exegesis of 'K'. Sensitive Skin. <https://sensitiveskinmagazine.com/blade-runner-2049-the-enigma-and-exegesis-of-k-james-reich/>.

- Sánchez Lobera, F. (2017). Blade Runner 2049. *Filmhistoria*, 27 (2), 101-103.
- Sarvis-Wilburn, M. (2018). The Dystopian Bees of Blade Runner 2049. *Bee Culture*, 146 (4), 76-77.
- Tammi, P. (1995). Pale Fire. V. E. Alexandrov (ed.). *The Garland Companion to Vladimir Nabokov* (pp. 571-585). Garland Publishing.
- Torres, D. (2006). Los rituales funerarios como estrategias simbólicas que regulan las relaciones entre las personas y las culturas. *Sapiens*, 7 (2), 107-118.
- Travis, B. (2020, 23 de enero). Denis Villeneuve Wants to ‘Revisit’ The World of Blade Runner – Exclusive. *Empire*.  
<https://www.empireonline.com/movies/news/denis-villeneuve-wants-to-revisit-the-world-of-blade-runner-exclusive/>.
- Sánchez, J. L. (2017, 29 de diciembre). Ridley Scott admite el excesivo rodaje de Blade Runner 2049. *De Cine 21*. <https://decine21.com/noticias/114763-ridley-scott-admite-el-excesivo-metraje-de-blade-runner-2049>.
- Vejvoda, J. (2012, 7 de febrero). Harrison Ford in Blade Runner 2? *IGN*.  
<https://www.ign.com/articles/2012/02/07/harrison-ford-in-blade-runner-2>.
- Wakeman, G. (2017, 6 de octubre). Will there be a Blade Runner 3? The cast and crew give us the inside scoop. *Metro*. <https://www.metro.us/will-there-be-a-blade-runner-3-the-cast-and-crew-give-us-the-inside-scoop/>.
- Walter, D. (2017, 6 de octubre). Watch Blade Runner 2049, then read this. *Damien Walter*. <https://damiengwalter.com/2017/10/05/watch-blade-runner-2049-then-read-this/>.
- Wilkinson, A. (2017, 8 de octubre). Blade Runner 2049 isn’t a sci-fi masterpiece, but it’s trying really hard to replicate one. *Vox*.  
<https://www.vox.com/2017/10/3/16403178/blade-runner-2049-review-bible-gosling-villeneuve-spoilers>.

## CONTEXTO, NARRACIÓN Y ESTILO EN *ORSON WELLES' SKETCH BOOK*

---

ÁLVARO GIMÉNEZ SARMIENTO  
*Universidad Rey Juan Carlos*

### 1. INTRODUCCIÓN

*En junio de 1954 se produce el final del monopolio de la BBC en el Reino Unido.* El regreso al poder de Winston Churchill y la labor de Normal Collins, que había sido uno de los directores de la división televisiva de la BBC, fomentan la idea que la competencia puede ser beneficiosa para el desarrollo de la televisión pública británica (Laffond, Fajardo y Moraga, 2014). Para ello se aprueba la creación de Independent Television Authority (ITA), una agencia estatal encargada de gestionar la creación de la primera televisión privada del Reino Unido. Sus objetivos eran dos: por un lado, la inclusión de publicidad como medio de financiación; y por otro, dar una cobertura regional que pudiera combatir la excesiva “londonización” de la BBC (Cascajosa Virino y Zahedi, 2016). En septiembre de 1955, el país queda dividido en tres zonas de emisión -Londres, la zona centro y el norte del país- y se otorgan seis licencias a Granada, Associated British Corporation (ABC), Associated Television (ATV) y Associated-Rediffusion, todas ellas bajo el nombre genérico de Independent Television (ITV).

Varios meses antes, y en previsión de una posible fuga de audiencias, la BBC emprende una renovación de parte de su parrilla (*Faus Belau, 1997*). Entre las múltiples propuestas se encuentra *Orson Welles Sketch' Book* (1955), una serie escrita y dirigida por Orson Welles y producida por *Huw Wheldon, a quien había conocido a principios de 1954 en su primera aparición televisiva en el programa Press Conference (1954)*. *Orson Welles Sketch' Book* partía de una idea muy sencilla: Welles, sentado delante de la cámara, abordaría distintos temas sacados

directamente de su acervo personal, desde su debut en el Gate Theatre de Dublín hasta su primera experiencia como torero (Walters, 2004). Todo ello apoyado unos dibujos que él mismo realizaba y que mostraba intermitentemente al espectador. Siete episodios de quince minutos sin apenas montaje donde aplicaría ese estilo en “primera persona del singular” tan característico de su radio y artículos periodísticos (Zunzunegui, 2015). La revista TV Mirror (abril, 1955) anunciaba así la emisión del programa:

La BBC ha capturado a Orson Welles, una de las más importantes personalidades del mundo, para un programa de 15 minutos donde hablará de todo, desde balé hasta de corridas de toros, desde ilusionismo hasta asesinatos, y todo ilustrado por dibujos que hará mientras ves el programa. (Callow, 2015, p. 161)

De los siete programas contratados, seis fueron filmados y el último se retransmitió en directo. Los títulos finales de los episodios rodados fueron *The Early Days*, *Critics*, *The Police*, *People I Miss*, *The War of the Worlds* y *Bullfighting*. El séptimo capítulo no tiene título registrado. Se emitieron entre el 24 de abril y 4 de junio de 1955, obteniendo críticas mayoritariamente positivas (Berthomé y Thomas, 2006). El *London Evening News* llegó a proclamar que “si Welles estuviera en uno de los dos partidos políticos, les garantizo que cada quince minutos suyos podrían desnivelar la balanza de un lado a otro; es el personaje más televisivo que ha aparecido en sus pantallas” (Callow, 2015, p. 165). El *Daily Telegraph* afirmó que “de una forma tranquila y casual, Welles reúne a la audiencia a su alrededor como si estuviera junto a la chimenea y prueba que el arte de contar historias no se altera por la mecánica de la televisión” (Callow, 2015, p. 162). En 2009, con motivo de la reposición del programa en la BBC, Ben Walters elogió la propuesta diciendo que “el tono del programa parece un antecedente monocromático de Skype o YouTube”. Esta idea también fue apuntada por Callow (2015) al decir que, “a pesar de que los bustos parlantes no eran desconocidos (...), nadie como Welles entendió que la característica esencial de la televisión es la intimidad” (p. 165). De alguna manera, *Orson Welles Sketch´ Book* supone la constatación de una idea que Welles venía germinando desde finales de los años 40:

La televisión es un medio maravilloso en el que el espectador no está más que a un metro cincuenta de la pantalla, pero no es un vehículo dramático, sino narrativo, puesto que la televisión es el medio de expresión ideal del narrador. En la televisión se puede decir diez veces más en un tiempo diez veces menor que en el cine porque no nos dirigimos más que a dos o tres personas a las que hablamos confidencialmente. (Welles, entrevistado por Bazin, 2002, p. 150)

Esta intimidad y otras características son la que se traen a estudio en esta investigación, no solo para identificarlas y catalogarlas, sino también para dilucidar qué intención albergaban.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación es analizar las diferentes estrategias estético-narrativas empleadas en Orson Welles' Sketch Book a través de una metodología mixta -cuantitativa y cualitativa-. A partir de este análisis, se establece una reflexión sobre estas estrategias y se contrastan con el marco teórico establecido en la metodología. Las conclusiones delimitan estas estrategias y desmienten la creencia de que se trata de unas piezas improvisadas.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta fue diseñada por Sarmiento y Cerdán Martínez (2022) para el análisis de forma filmica documental. Se trata de una metodología que sintetiza las de Casetti y di Chio (1990), Aumont y Marie (1990) y Carmona (1996), pero añadiendo una dimensión cuantitativa. Esta cuantificación se realiza a través de análisis tabulado de los tipos de planos, las angulaciones, los movimientos de cámara, las transiciones de montaje, el contenido visual, el contenido sonoro y el tiempo representado -presente, *flash-back* o *flash-forward*-. De esta segmentación se obtienen porcentajes que fundamentan el análisis cualitativo. Además, se obtienen valiosos datos sobre el número de planos, su ritmo y su distribución en una línea de tiempo.

Este análisis tabulado (Tabla 1) se contrasta con un marco teórico específico para el estudio de la forma documental. Tomamos las ideas de David Bordwell y Kristin Thompson (1995), con especial atención al

análisis de la forma narrativa (tipo de forma narrativa, enunciación, estructura narrativa y devenir temporal) y del estilo cinematográfico (puesta en escena, fotografía, montaje y sonido). En la interpretación de los datos, se hace referencia a las modalidades de Bill Nichols (1997, 2001), las voces de Carl Plantinga (1997, 2005) y los modos de deseo de Michel Renov (1993). Introduciremos también ciertas ideas de la narrativa ensayística planteadas por Josep María Catalá (2014) o Antonio Weinrichter (2004) y de la imagen-movimiento e imagen-tiempo de Deleuze (1991, 1996), sobre todo aquellas que nos ayuden a identificar ese espacio íntimo donde el cineasta pone en marcha un proceso de persuasión y autoexposición. Por último, el análisis del sonido se realizará a partir del planteamiento teórico de Michel Chion (1993, 2004, 2018).

**TABLA 1.** Ejemplo de tabla con una selección de variables del episodio 03, *The Police*, de la serie *Orson Welles' Sketch Book* (1955).

	INICIO PLANO	FIN PLANO	TRANS.	TIPO	ANG.	MOV.	CONT.	CONT. AUDIO	REF. ESPEC.	ELEM. METXT	TIEMPO
1	00:00:00:00	00:00:08:18	A	PD	PC	AM	TT	SL	NO	NO	PRESENTE
2	00:00:08:19	00:00:54:16	EN			GR					
2a	00:00:08:19	00:00:26:05		PD	PC		OB	AMB	NO	NO	PRESENTE
2b	00:00:26:06	00:00:51:04		PMC	PC		OW	NAR OW	SÍ	SÍ	PRESENTE
2c	00:00:51:04	00:00:54:16		PPL	AO		OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
3	00:00:54:17	00:01:01:08	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
4	00:01:01:09	00:03:00:16	EN	PPL	PC	FJ	OW	NAR OW	SÍ	SÍ	PRESENTE
5	00:03:00:17	00:03:10:06	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
6	00:03:10:07	00:04:23:07	EN	PPL	AO	FJ	OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
7	00:04:23:08	00:04:33:21	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
8	00:04:33:22	00:07:34:07	EN	PPL	AO	FJ	OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
9	00:07:34:08	00:07:48:10	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
10	00:07:48:10	00:08:42:19	EN	PPL	AO	FJ	OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
11	00:08:42:20	00:08:53:07	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
12	00:08:53:08	00:12:32:19	EN	PPL	AO	FJ	OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
13	00:12:32:20	00:12:40:20	CT	PD	IND	FJ	DB	NAR OW	NO	NO	PRESENTE
14	00:12:40:21	00:13:59:00	EN	PPL	AO	FJ	OW	NAR OW	SÍ	NO	PRESENTE
15	00:13:59:01	00:14:14:21	FN	IND	IND	IND	CR	SL	NO	NO	PRESENTE

De las siete películas que componen la serie, se han escogido las seis primeras. Se excluye del análisis el séptimo capítulo por ser una emisión en directo surgida de las obligaciones contractuales con la BBC. Esta

película supone otro tipo de planteamiento cuyo análisis debe ser abordado de forma individualizada.

## 4. RESULTADOS

*Tras el análisis, y siguiendo nuestro planteamiento teórico, pasamos a detallar los resultados en cuanto a la forma narrativa (tipo de forma narrativa, enunciación, estructura narrativa y devenir temporal) y del estilo cinematográfico (puesta en escena, fotografía, montaje y sonido).*

### 4.1. FORMA NARRATIVA.

#### 4.1.1. Tipo de forma narrativa.

*Orson Welles' Sketch Book* se presenta como una forma no narrativa. Teniendo en cuenta la formulación de Bordwell y Thompson (1995), las formas narrativas son “una cadena de acontecimientos con relaciones causa-efecto que transcurren en el tiempo y en el espacio” (p. 65). Si bien la serie posee un espacio y un tiempo únicos, no podemos considerar que haya una relación de causalidad entre los acontecimientos desarrollados: primero porque el único hecho acontecido es el de un personaje dibujando y hablando a cámara; y segundo, porque el desarrollo de esta causalidad, según estos autores, debe estar motivado principalmente por la intervención de los personajes (Bordwell y Thompson, 1995, p. 68).

Además, esta forma no narrativa adquiere un perfil retórico en su desarrollo. Esto se debe a que su objetivo es conseguir que el espectador adquiriera una opinión sobre un tema y, quizás, actúe conforme a dicha opinión. Como afirman Bordwell y Thompson, una forma retórica debe,

primero, dirigirse al espectador abiertamente, intentando proponerle una nueva convicción intelectual, una nueva actitud política o la acción directa. (...) Segundo, el tema de la película no será una cuestión de verdad científica, sino un tema de opinión hacia el que la persona puede adoptar varias actitudes, todas ellas admisibles por igual. (...) Tercero, como la conclusión no se puede demostrar absolutamente, el cineasta apelará a nuestras emociones, en vez de presentar solamente pruebas basadas en datos. Y cuarto, la película intentará a menudo convencer al espectador que realice una elección que tendrá consecuencias en su vida cotidiana. (Bordwell y Thompson, 1995, pp. 112-113)

Los ejemplos que confirman estos cuatro requisitos son múltiples en *Orson Welles Sketch' Book*. En el capítulo primero presenta como pruebas los propios dibujos usando varias veces la fórmula “como pueden observar” o “se darán cuenta de que”. El segundo capítulo es especialmente elocuente en este sentido. “Sé que esta historia es difícil de creer, pero es circunstancialmente cierta”, comenta al referirse a la muerte del crítico Percy Hammond por un rito vudú en 1934. El capítulo siguiente afronta la retórica desde una perspectiva más política y persuasiva. Durante 15 minutos, Welles compone una denuncia de la violencia policial, el racismo y el absurdo de las fronteras a través del caso del soldado Isaac Woodard. El cuarto capítulo es un anecdotario de personas importantes en su vida, desde el mago Houdini hasta su gran colega John Barrymore. Todas ellas se presentan como ciertas, pese a que el espectador no puede evitar dudar de su verosimilitud. Algo parecido sucede en el capítulo quinto, pero esta vez partiendo de la adaptación radiofónica de *La guerra de los mundos*. El último capítulo versa sobre las corridas de toros a través del relato de *My Friend Bonito* de Robert Flaherty. En él, Welles comienza atribuyéndose toda autoridad para hablar del tema: “creo que tengo el derecho de hablar sobre las corridas de toros ya que fui, por un tiempo, no sé por qué, torero”. Además, recalca que no se dispone a hablar de una realidad unilateral, sino de un arte cuyo único criterio de valoración es la “emoción” que provoca en el público.

#### 4.1.2. Enunciación.

Según la clasificación establecida por Casetti y di Chio (1991), el punto de vista en *Orson Welles' Sketch Book* es claramente ideológico, puesto que está orientado a resaltar las “convicciones”, los “intereses”, las “competencias” y las “intenciones” del director. Como dicen Casetti y di Chio,

un punto de vista se identifica con una porción de la realidad y no otra, se accede a ciertas informaciones y no a otras, se nos sitúa en una perspectiva y no en otra. (...) Cuando nos concentramos sobre algo y excluimos el resto, automáticamente lo ponemos en evidencia, le concedemos un estatuto particular, lo privilegiamos. (Casetti y di Chio, 1991, p. 245)

Por tanto, la “focalización” está orientada hacia lo que se “cree” más que a lo que se “ve” o lo que se “sabe”. Lo perceptual es parcial, ya que tan

solo se observa la figura de Welles y unas referencias aproximativas a la realidad -los bocetos-. Lo cognitivo se presenta de forma discursiva a través del relato del protagonista, pero nunca obtenemos evidencias de ese conocimiento. En palabras de Bordwell y Thompson (1995, p. 78) estaríamos hablando de una profundidad de la historia limitada que deriva en un discurso lleno de subjetividad donde no hay sustento empírico, sino solo opinión y persuasión. Y para completar esta operación, Welles adopta la fórmula de “autor protagonista” y habla directamente a un narratario al que se le dota de presencia extradiegética. Se trata de una llamada directa a la dimensión del receptor que toma una forma interpe-lativa encaminada a alcanzar un objetivo fundamental: la persuasión.

De hecho, las referencias al espectador son continuas, ya sea con miradas a cámara o alusiones expresas. En nuestro análisis plano a plano detectamos que, por ejemplo, que en el episodio 01 hay 13 minutos y 7 segundos de referencias expresas al espectador. 13 minutos y 38 segundos en el segundo capítulo, y 12 minutos y 20 segundos en el tercero. El cuarto, quinto y sexto no son menos con 12 minutos y 23 segundos, 13 minutos y 31 segundos, y 13 minutos y 58 segundos respectivamente. Además, en este análisis plano a plano también hemos analizado la presencia de Orson Welles en pantalla dejando datos tan elocuentes como 12 minutos y 49 segundos en el episodio 01 (84,4%), 13 minutos y 50 segundos en el episodio 02 (92%), 12 minutos y 33 segundos en el episodio 03 (88,1%), 12 minutos y 33 segundos en el episodio 04 (86,2%), 13 minutos y 31 segundos en el episodio 05 (91,1%) y 14 minutos y 1 segundos en el episodio 06 (94.1%), estableciendo un porcentaje medio de presencia en pantalla de 89,3%. A estos valores debemos añadir que muchos de los dibujos son autorretratos, por lo que, de alguna manera, su presencia también se proyecta no solo el plano efectivo, sino también en el representado.

#### 4.1.3. Estructura narrativa.

Para definir la estructura narrativa nos ayudaremos de los diferentes giros temáticos que presentan las seis piezas a estudio. A continuación, se presentan una tabla por cada capítulo. No se incluyen las presentaciones

ni los títulos de crédito, y los textos hacen referencia al contenido de cada una de las partes.

Episodio 01: *The Early Days*.

**TABLA 2.** Desarrollo narrativo del episodio 01 de Orson Welles' *Sketch Book*.

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:09:12 - 00:04:17:12	La muleta y el terremoto
Segunda parte		00:04:17:12 - 00:11:19:23	El Gate Theater de Dublín
	Bloque 2.1	00:04:17:12 - 00:06:40:15	La inocencia de un joven actor
	Bloque 2.2	00:06:40:15 - 00:09:15:09	¡Esa es una mentira protestante!
	Bloque 2.3	00:09:15:09 - 00:11:19:23	La espada que no desenvaina
Tercera parte		00:11:19:23 - 00:14:42:21	Los comienzos de Welles en Dublín

Episodio 02: *Critics*.

**TABLA 3.** Desarrollo narrativo de episodio 02 de Orson Welles' *Sketch Book* (1955).

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:09:07 - 00:02:27:03	La nariz postiza
Segunda parte		00:02:27:04 - 00:11:01:05	Los críticos
	Bloque 2.1	00:02:27:04 - 00:04:34:15	Cuarenta flechas contra los críticos
	Bloque 2.2	00:04:34:16 - 00:11:01:05	La muerte de Percy Hammond
Tercera parte		00:11:01:05 - 00:14:44:19	Vudú en Brasil

Episodio 03: *The Police*.

**TABLA 4.** Desarrollo narrativo de episodio 03 de Orson Welles' *Sketch Book* (1955).

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:08:19 - 00:02:06:06	El soldado ciego
Segunda parte		00:02:06:07 - 00:11:28:20	Los abusos policiales
	Bloque 2.1	00:02:27:04 - 00:04:23:07	Los pasaportes
	Bloque 2.2	00:04:23:08 - 00:07:34:07	En caso de muerte avisen a Roosevelt
	Bloque 2.3	00:07:34:08 - 00:11:28:20	La policía
Tercera parte		00:11:28:21 - 00:13:59:01	Nuestros derechos

Episodio 04: *People I Miss*.

**TABLA 5.** Desarrollo narrativo de episodio 04 de Orson Welles' *Sketch Book* (1955).

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:08:17 - 00:03:58:05	Las pizarras para idiotas
Segunda parte		00:03:58:06 - 00:10:14:07	Magia
	Bloque 2.1	00:03:58:06 - 00:07:35:11	Houdini y la práctica de la magia
	Bloque 2.2	00:07:35:12 - 00:10:14:07	La magia no es para mujeres
Tercera parte		00:10:14:08 - 00:14:16:17	John Barrymore
	Bloque 1.1	00:10:14:08 - 00:12:40:09	Una cena incómoda
	Bloque 1.2	00:12:40:10 - 00:14:16:17	El teatro de John Barrymore

Episodio 05: *The War of the Worlds*.

**TABLA 6.** Desarrollo narrativo de episodio 05 de Orson Welles' *Sketch Book* (1955).

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:09:12 - 00:04:47:16	La guerra de los mundos
Segunda parte		00:04:47:17 - 00:10:21:03	Anécdotas de ese día fatídico
	Bloque 2.1	00:04:17:12 - 00:05:51:01	La flota estadounidense
	Bloque 2.2	00:05:51:02 - 00:07:46:21	Una cena muy especial
	Bloque 2.3	00:07:46:22 - 00:08:27:14	John Barrymore y sus perros
	Bloque 2.4	00:08:27:15 - 00:09:13:05	Nos fastidiaste nuestra luna de miel
	Bloque 2.5	00:09:13:06 - 00:10:21:03	Saca a mi mujer de la iglesia
Tercera parte		00:10:21:04 - 00:14:34:07	¿Debemos creer en los medios?

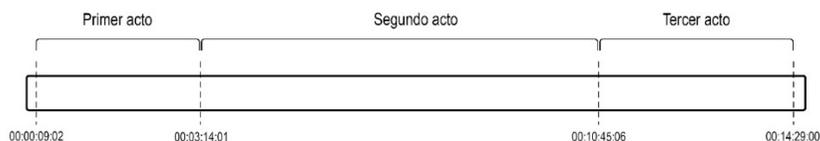
## Episodio 06: *Bullfighting*.

**TABLA 7.** Desarrollo narrativo de episodio 06 de Orson Welles' *Sketch Book* (1955).

Parte	Bloque	Códigos de tiempo	Referencia
Primera parte		00:00:08:19 - 00:03:37:12	Las corridas de toro
Segunda parte		00:03:37:12 - 00:10:24:20	Historia de una amistad
	Bloque 2.1	00:03:37:12 - 00:06:42:21	Bonito y Juan / La bravura de los toros
	Bloque 2.2	00:06:42:21 - 00:09:38:02	Bonito, un toro bravo / La tienda
	Bloque 3.3	00:09:38:03 - 00:10:24:19	El día antes de la corrida / Los corrales
Tercera parte		00:10:24:20 - 00:14:36:05	Corrida e indulto

En contra de lo que pueda parecer, el desarrollo dramático de los capítulos sigue un patrón similar en toda la serie. Pese a transmitir la sensación de estar ante un relato improvisado, Welles estructura el relato de forma casi milimétrica, desarrollando una estructura en tres actos con duraciones muy similares. En el siguiente gráfico (Figura 1) se establece una media del desarrollo de estas partes junto con unas medias de 9 segundos y 2 fotogramas de animación de entrada, 6 segundos y 17 fotogramas de animación de salida y 10 segundos y 13 fotogramas de créditos finales.

**FIGURA 1.** Distribución media de los actos en la serie Orson Welles' *Sketch Book* (1955)



Fuente: Elaboración propia

### 4.1.4. Devenir temporal

El orden y el ritmo vienen dados por tres decisiones importantes. En primer lugar, se trata de una serie realizada en un único espacio y con una rígida continuidad cronológica; la duración de la película coincide

prácticamente con el tiempo cinematográfico y ni siquiera los insertos de los dibujos dan a entender que se produzca algún tipo de elipsis. En segundo lugar, Welles opta por rodar sus parlamentos sin apenas cortes. La duración media de los planos es de 56 segundos (episodio 01), 1 minuto y 15 segundos (episodio 02), 57 segundos (episodio 03), 58 segundos (episodio 04), 1 minuto y 29 segundos (episodio 05) y 1 minuto y 51 segundos (episodio 06),<sup>147</sup> estableciendo una media de 0,9 planos por minuto. Y, por último, los cortes de montaje no implican cambios de escenas o secuencias, ya que la continuidad es absoluta en tiempo, espacio y contenido. Como consecuencia a estas tres decisiones, *Orson Welles' Sketch Book* exhibe una mínima intermediación de la temporalidad. De hecho, la mayor parte de los planos son planos secuencias y, por ello, como afirma Casetti y di Chio (1991), la duración es “natural absoluta”, es decir, que el tiempo transcurrido es análogo al cinematográfico.

*Orson Welles' Sketch Book* se distribuye en un orden lineal “que está determinado por una sucesión de acontecimientos cuyo punto de llegada es distinto al de partida” (Casetti y di Chio, 1991, p. 153). Dentro de esta categoría, el filme tiene un desarrollo vectorial progresivo, puesto que el tiempo cinematográfico es análogo al tiempo real. Este tipo de progresiones se desarrolla hacia “adelante”, un instante  $t$  hacia un instante  $t + \Delta$ . Sin embargo, si consideramos la temporalidad interna del texto de Welles, esta se manifiesta como no vectorial, ya que se da una recuperación del pasado en forma de analepsis literaria. El espectador tiene una sensación de continuidad visual, aunque su construcción cognitiva está plagada de saltos temporales -flashbacks-. Por tanto, estos dos órdenes -interno y externo- se imbrican para conseguir dos objetivos: por un lado, la trasmisión del relato; y por otro, y tal vez más importante, evitar la pérdida de interés del espectador.

Por otro lado, el empleo de planos secuencia, la escasez de cortes y la falta de elipsis provocan que los seis filmes posean una temporalidad simple. La duración media de la serie es 14 minutos con 46 segundos, incluyendo títulos de crédito y cabecera de entrada, y la duración media de la narración es 14 minutos y 19 segundos. Comprobamos que apenas

---

<sup>147</sup> En estos valores se tiene en cuenta el montaje de los créditos finales.

hay 27 segundos de desfase entre el tiempo de “la historia” y la duración de la película, por lo que estamos ante unas películas que se desarrollan de forma recapitular con un perfil ordinario. Las elipsis son de mínima incidencia y tampoco encontramos pausas y extensiones que expandan la temporalidad. La frecuencia es simple puesto que los acontecimientos narrados se presentan solo una vez.

## 4.2. ESTILO CINEMATográfico.

### 4.2.1. Puesta en escena y fotografía.

*Orson Welles' Sketch Book* esgrime una puesta en escena parca en elementos y modesta en recursos. El torso mantiene una posición rígida durante todo el metraje, por lo que el rostro focaliza toda la expresividad. No hay movimientos de manos ni cambios de posición, y la orientación facial es siempre frontal y directa a cámara. Además, el rostro y el torso mantienen una inquebrantable posición central a modo de pirámide que ocupa más del 50% del encuadre (Figura 2).

**FIGURA 2.** Composición triangular en el episodio *The Early Days* de *Orson Welles' Sketch Book* (1955)



Fuente: Elaboración propia a partir de un fotograma extraído del capítulo *The Early Days* de *Orson Welles' Sketch Book* (1955). BBC. <https://n9.cl/wd129>

La iluminación también se mantiene constante en todos los episodios. Se trata de un esquema clásico de luz principal, luz de apoyo y contraluz para recortar la figura. La luz principal que golpea a Welles es dura, pero está bien compensada por la secundaria, por lo que su rostro se muestra sin excesivo contraste. El fondo, aunque en clave más baja, mantiene un tono lumínico similar componiendo un cuadro equilibrado y sin excesiva dinámica. Nuevamente, Welles apuesta por la sencillez y la comodidad con un encuadre de fácil lectura y sin zonas ocultas bajo las sombras.

El blanco y negro impide que haya relaciones cromáticas más allá de la escala de grises. Existe una separación con el fondo provocada por el traje oscuro y la clave media lumínica del fondo, pero sin que esta sea realmente relevante. Apenas tenemos movimientos de cámara; tan solo un desplazamiento de grúa al comienzo de todos los capítulos que alcanzan porcentajes del 0,2% del total del metraje. La velocidad de este movimiento es lenta y acompaña al reposicionamiento de Welles tras realizar el primero de los dibujos. Además, como también hemos avanzado, la relación de perspectiva de la figura con el fondo es mínima, generada por una focal media de 40 o 50 mm. Esta óptica, unida a un diafragma de alta apertura, provoca una distancia focal corta que define solo la figura de Welles.

El encuadre oscila desde el plano medio corto hasta el primer plano y siempre respeta la regla de los tres tercios sobre una ratio de 4:3. El porcentaje de primeros planos es de 41,5% (episodio 01), 54% (episodio 02), 82,2% (episodio 03), 69,9% (episodio 04), 85,2% (episodio 05) y 85,4% (episodio 06), con una media total de 69,8%. Si a esto unimos los planos medios (11,7%) y los primeros planos cortos (4,3%), tenemos un total de 85,8% del metraje focalizado en la figura de Welles. Como ya hemos dicho, la cámara se sitúa mayoritariamente a la altura de los ojos (71,6% de media) y no tiene angulaciones acusadas (17,9% de eje picado).<sup>148</sup> De la focal empleada deducimos también que la posición de la cámara es cercana a Welles, aproximadamente de un metro y medio o dos.

---

<sup>148</sup> En este dato tenemos en cuenta los contrapicados a las carpetas con el título del programa.

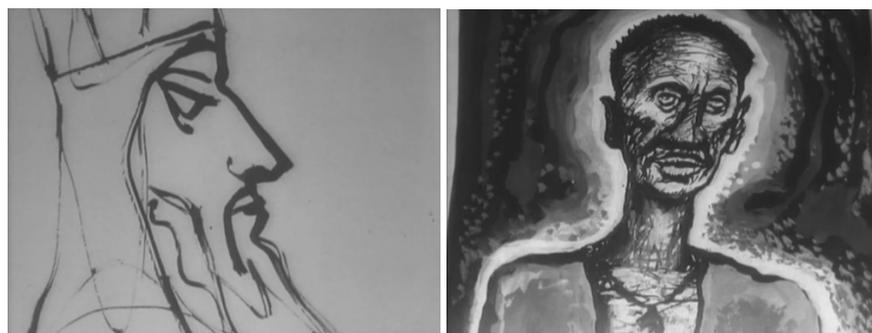
También conviene especificar que Welles se refiere a un espacio off con el gesto de entregar a derecha de cuadro algunos de los dibujos que comenta (Figura 3). Este simple gesto provoca no solo una apertura del espacio, sino también la posibilidad de que haya más personajes en el plató. Supuestamente, ese dibujo es recogido por otra persona que se encarga de disponer los bocetos para los planos detalles. Esos planos detalles se muestran sin bordes ni referencias, por lo que a su vez describen otro espacio indeterminado fuera de la lógica espacial del set de rodaje. Son planos frontales, sin angulación y encuadrados para respetar las proporciones del dibujo (Figura 4).

**FIGURA 3.** Orson Welles ofreciendo su boceto a cámara en el episodio *The Early Days* de *Orson Welles' Sketch Book* (1955)



Fuente: BBC. <https://n9.cl/wd129>

**FIGURA 4.** Planos detalles de los bocetos en el episodio *Critics* de *Orson Welles' Sketch Book* (1955)

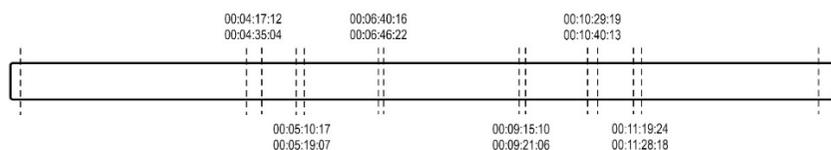


Fuente: BBC. <https://n9.cl/wd129>

## 4.2.2. Montaje

La serie contiene una media de 0,9 planos por minuto incluyendo los títulos y los créditos, pero se reduce a 1,6 planos por minuto si solo consideramos el desarrollo del capítulo. Sin embargo, a pesar de poseer un tempo lento, se establece una relación rítmica entre los planos de Welles y los detalles de los bocetos. Estos últimos se distribuyen a lo largo de todo el metraje con una duración similar (11 segundos y 9 fotogramas de media), dejando entre ellos bloques de una duración homogénea (Figura 5). Además, estos detalles comienzan con un encadenado de 24 fotogramas y terminan con un corte de montaje, lo que genera una repetición que contribuye a acomodar el conjunto. La sensación de estructura fija y repetitiva provoca que el espectador tenga la sensación de conocer el devenir visual de los capítulos; no hay sorpresas ni llamadas de atención, sino una pauta constante que permite centrarnos solo en el contenido. De nuevo, Welles invisibiliza el montaje mediante la repetición y concentra toda su fuerza narrativa en el desarrollo verbal del relato. Tampoco los títulos de crédito o las cartelas de arranque aportan novedad; todas las cabeceras mantienen una duración similar de 9 segundos de media al arranque y 6 segundos con 7 fotogramas para acabar los capítulos. Los créditos finales se prolongan entre un máximo de 11 segundos y 1 fotograma (episodio 06) y un mínimo de 9 segundos y 14 fotogramas (episodio 05).

**FIGURA 5.** Distribución de planos detalle en el episodio 01, *The Early Days*, de Orson Welles' *Sketch Book* (1955). Fuente: elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia

Además de la relación rítmica, el montaje establece correlaciones temporales de similitud entre los parlamentos con una media de 2 minutos y 15 segundos. Esta relación se manifiesta tanto dentro de los episodios

como en el conjunto de la serie, manteniendo un montaje inusitadamente homogéneo a todos los niveles.

#### 4.2.3. Sonido

El apartado sonoro de *Orson Welles' Sketch Book* es también extremadamente sencillo. La serie se desarrolla sin más planos sonoros que la voz de Welles. No hay zona acusmática: ni música, ni voz en off, ni sonidos internos. Tampoco existe sonido ambiente, algo que realza todavía más la voz del protagonista. Esta se puede clasificar, según los postulados de Michel Chion (1993, 2004 y 2018), como “palabra-texto sincrónica no restringida”, es decir, que la imantación imagen-audio se mantiene constante a lo largo de toda la serie. El narrador no se “autoaniquila” y mantiene un vínculo continuo con su fuente corpórea. No dispone del don de la ubicuidad, ya que su presencia es absoluta, y tampoco posee omnividencia, omnisciencia y omnipotencia, puesto que el comentario no complementa ninguna imagen. Por ello, Welles se postula como un orador presencial que esgrime ciertas características de la “voz-yo” acusmática, aunque nunca se manifiesta como tal (Chion, 2004).

Welles mantiene una proximidad máxima con espectador, lo que otorga a su voz presencia y definición. No hay reverberación ni efectos sonoros, sino una voz nítida perfectamente asociada al busto que la proyecta. Welles no se personaliza como un *acusmaseur*, pero sí que se comporta como tal, como si todos los recursos ya comentados -puesta en escena, fotografía y montaje- hubieran provocado la desaparición de su figura y contempláramos una pantalla en negro. Ese proceso de “desaparición” proporciona a su voz un carácter superior al mero sincronismo (Chion, 2018). De alguna manera, Welles se comporta como un *acusmaseur* atornillado a su cuerpo, algo que dota a la palabra de una dimensión privilegiada.

En cuanto al resto de parámetros, todo ellos respetan el sonido directo y las características habituales de un busto parlante. A pesar de ello, el nivel de la voz, aunque no cuenta con un volumen sobredimensionado, sí que adquiere cierta relevancia al ser el único sonido que percibe el espectador. Aun así, se trata de un nivel con poca variación y apenas llamadas de atención (Figura 6).

**FIGURA 6.** Forma de onda del episodio 03, *The Critics*, de Orson Welles' *Sketch Book*.



Fuente: elaboración propia mediante el software Adobe Premiere.

## 5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como hemos podido comprobar, la presencia de Welles en las piezas es absoluta y viene reforzada por una ausencia total de elementos. Welles no quiere distracciones y diseña una serie centrada únicamente en el texto y en esporádicas llamadas de atención con los planos detalle de los bocetos. Sin embargo, el espectador se personifica a través de la insistente proyección que se ejerce sobre esa “cuarta pared”. La audiencia se revela como un elemento tan importante como los bocetos o el propio director. De hecho, la corporeidad de Welles y las referencias a la audiencia tienen valores similares, lo cual nos habla de una dependencia de ambos elementos. Welles busca insistentemente la confirmación del espectador, condición fundamental para adscripción ideológica (Bordwell y Thompson, 1995).

Por otro lado, y en contra de lo que suele argumentar (*Higham, 1981; Walters, 2004; Rosenbaum, 2001; Callow, 2015; McBride, 2011*), las seis piezas encierran estructuras dramáticas férreas y bien diseñadas (Lavandier, 2003). Conocedor de la estructura clásica en tres actos, el director de *Ciudadano Kane* mantiene siempre esa “idea controladora” que confluye en un acto retórico -clímax- que incita al espectador a comportarse o pensar de una determinada manera (McKee, 2011). Nos encontramos, por tanto, ante un ejercicio de ocultamiento con la intención de empatizar con la audiencia. El espectador percibe el desarrollo de la pieza como un acto espontáneo, como una charla improvisada entre amigos, pero se trata de todo lo contrario: Welles ejecuta un proceso de “instalación, confrontación y resolución” (Field, 1995, p. 13) cuya

intención no es otra que motivar un cambio de pensamiento (Nichols, 1997).

El orden y el ritmo pausado contribuyen también a centrar la atención en el relato oral (Aumont y Marie, 1990). El espectador olvida las posibles novedades visuales y se focaliza en la voz de Orson Welles. De hecho, el relato accede a una dimensión radiofónica donde la imagen pasa a ocupar una posición secundaria (Chion, 2018). El ritmo lánguido genera un espacio donde el espectador puede escuchar, reflexionar y empatizar con aquello que Welles se relata. Es evidente que Welles confía tanto en su capacidad discursiva que supedita toda su planificación cinematográfica a hacer “confortable” la lectura y, por tanto, evitar la “molestia del aburrimiento” (Burch, 2003). Se trata de un relato oral lleno de quiebros, llamadas de atención y cambios de registro que encogen la “duración relativa” (Casetti y di Chio, 1991) y dinamizan el conjunto.

La puesta en escena y la fotografía es otra constatación de la importancia que Welles otorga a la oralidad. Ni la iluminación, ni los movimientos de cámara, ni el vestuario, ni su expresividad contrarrestan su potente voz. La puesta en escena busca composiciones equilibradas que no tensionen el plano. Lo importante es el relato y la imagen cognitiva que esta genera, por lo que Welles vuelve a reducir los recursos hasta su mínima expresión. Lo mismo sucede con el montaje: el ritmo constante, la escasez de relaciones gráficas y la similitud temporal entre bloques provocan que el espectador transite siempre en terreno conocido. Welles respeta la cadencia de una conversación tranquila y respetuosa, sin interrupciones, aunque con la firme intención de implicar a su interlocutor con puntuales interpelaciones. El sonido tampoco contribuye a tensionar el conjunto: hay un predominio de la voz imantada al cuerpo y apenas hay presencia de un *acusmase* que genere asincronía.

Por tanto, Welles compone seis narraciones de no ficción de carácter puramente retórico-performativas (Nichols, 1991, 2001). Para ello toma una posición de espectador privilegiado con la que recubre de valor epistemológico todas sus afirmaciones (Zylberman, 2017). La verdad surge y se construye desde una figura que mira a los ojos al espectador y busca la implicación emocional hacia su discurso (Nichols, 2001). A su vez, esta posición privilegiada no es aprovechada para situarse por encima

de su interlocutor, sino para mostrarse como un “igual” en el que se puede confiar. Este estado cognitivo proporciona fiabilidad a unas afirmaciones que son manifiestamente subjetivas, por lo que se erige como una voz formal cuya “autoridad epistémica exhibe conocimientos ostensibles y los imparte al espectador” (Plantinga, 1997, p. 110). Welles “persuade y promueve” (Renov, 1993), y para ello adquiere una función claramente docente (Català, 2014; Weinrichter, 2004, 2007).

La continua presencia de Welles provoca también una “rostrificación” del relato, dando lugar a una la imagen-afección de tendencia reflexiva y reflectante (Deleuze, 1991, 1996). Se trata de una inscripción del yo que se extiende sobre aquello que se narra, ya que el director se erige como “materia” (Montaigne, 2001, p. 35) de su propia película. Él mismo es un “ejemplo real y práctico” (García-Martínez, 2006, p. 94) de las cuestiones que trata. Los monólogos se revelan como “herramientas de indagación en la propia memoria cinematográfica del director” (Balló, 2012, p. 14). A su vez, esta posición privilegiada no es aprovechada para situarse por encima de su interlocutor, sino para mostrarse como un “igual” en el que se puede confiar. Esto unido a todas las decisiones estético-narrativas, crean un clima de intimidad propicio para articular acción retórica efectiva (Nichols, 1997).

## 6. REFERENCIAS

- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Paidós.
- Balló, J. (2012). *L'estratègia del desplaçament*, en *Comunicació, Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 29(1), 9-23. Institut d'Estudis Catalans.
- Bazin, A. (2002). *Orson Welles*. Paidós.
- Berthomé, J. P. y Thomas, F. (2007). *Orson Welles en acción*. Ediciones AKAL.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico*. Paidós.
- Burch, N. (2003). *Praxis del cine*. Fundamentos.
- Callow, S. (2015). *Orson Welles, Volume 3: One Man Band*. Vintage.
- Carmona, R. (1993). *Cómo se comenta un texto filmico*. Cátedra.

- Cascajosa Virino, C. C., y Zahedi, F. (2016). Historia de la televisión. Tirant humanidades.
- Casetti, F., y di Chio, F. (1991). Como analizar un film. Paidós.
- Català, J. M. (2014). Estética del ensayo: La forma ensayo, de Montaigne a Godard. Universitat de València.
- Chion, M. (1993), La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Paidós.
- Chion, M. (2004) La voz en el cine. Cátedra.
- Chion, M. (2018), La audiovisión. Sonido e imagen en el cine. La marca.
- Deleuze, G. (1991). La imagen-movimiento. Paidós.
- Deleuze, G. (1996). La imagen-tiempo. Paidós.
- Faus Belau, A. (1995). La era audiovisual. Historia de los primeros cien años de la radio y la televisión. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Field, S. (1995). El libro del guion. Plot.
- García-Martínez, A. N. (2006). La imagen que piensa. Hacia una definición del ensayo audiovisual. *Communication & Society*, 19(2), 75-105.
- Higham, C. (1986). Orson Welles: Esplendor y caída de un genio americano. Plaza & Janes.
- Laffond, J. C. R., Fajardo, E. G. y Moraga, Á. L. R. (2014). Historia de los medios de comunicación. Alianza Editorial.
- Lavandier, Y. (2003), La dramaturgia. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Paidós.
- Nichols, B. (2001). Introduction to documentary. Indiana University Press.
- Renov, M. (1993). Theorizing Documentary. Routledge.
- Plantinga, C. (2005). What a documentary is, after all. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 63(2), 105-117. The American Society for Aesthetics. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8529.2005.00188.x>
- Plantinga, C. (1997). Rhetoric and representation in non-fiction film. Cambridge University Press.
- Rosenbaum, J. (2007). Discovering Orson Welles. University of California Press.

- Sarmiento, Á. G., y Martínez, V. C. (2022). Propuesta metodológica para el análisis de la forma documental. De la cuantificación a la cualificación. *Comunicación y Métodos*, 4(1), 9-25.
- Walters, B. (2006). Orson Welles. Ediciones Tutor.
- Walters, B. (17 de diciembre de 2009). Orson's TV revolution that never was. *The Guardian*. Film blog.  
<https://www.theguardian.com/film/filmblog/2009/dec/17/orson-welles-television>
- Weinrichter, A. (2004). Desvíos de lo real. El cine de no ficción. T&B y Festival de Las Palmas.
- Zunzunegui, S. (2005). Orson Welles. Anaya.
- Zylberman, L. A. (2017). Imágenes ausentes: Documental performativo, testigo y testimonio. *Culturas*. Universidad Nacional del Litoral.

## PELÍCULAS PARA TELEVISIÓN DE LA SAGA *STAR WARS*: TELEFILMES, SERIES Y *SPIN-OFF*

---

ANNA MARÍA AMORÓS-PONS<sup>149</sup>

*Universidade de Vigo*

PAULA CRESPI RUBIO<sup>150</sup>

*Universidade de Vigo*

### 1. INTRODUCCIÓN

La irrupción en las pantallas de cine a finales de la década de los años setenta de la superproducción *Star Wars* (*La guerra de las galaxias*, George Lucas, 1977) supuso la génesis de la saga, asentándose sobre dos cimientos de producción sinérgica creativa: la primera, es la franquicia mediática, refiriéndose a la matriz registral de propiedad intelectual de una obra (sea esta literaria, cinematográfica, etc.) a partir de la cual se crean nuevas obras destinadas a otros medios (Lemke, 2005); y, la segunda, es el universo compartido ficcional (Albaladejo y Sánchez, 2019), cuando un autor aporta de forma individual una obra, que está ensamblada con el desarrollo colectivo del proyecto narrativo global

Esta primera película del género ciencia-ficción de carácter épico (Telotte, 2002, pp. 126-127) y, más concretamente, del subgénero *soap opera* (aventura espacial futurista) cuyo término fue acuñado por Wilson Tucker en 1941 (*Encyclopedia of Science Fiction*), se convierte en el núcleo del gran magma de producción de la saga *Star Wars*. Una producción diversificada empresarialmente en varios ejes, hacia el mundo audiovisual (cine, televisión, videojuegos), el ámbito cultural (creación

---

<sup>149</sup> Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad e IP del Grupo C52 (UVIGO), vinculado a la Cátedra UNESCO “Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad”.

<sup>150</sup> Graduada en Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad de Vico (julio,2022)

literaria, cuentos, novelas, cómics, etc.), los espacios recreativos (parques temáticos, salas de juego), de ocio (exposiciones, etc.) y de entretenimiento (juguetería, puzzles, etc.), así como de servicios (agencias de viajes turísticos, organización de eventos); sectores todos ellos respaldados por una imponente industria publicitaria (marketing, RSC) y por los mass media (tradicionales, *online*, *social media*, *web*, *site*, *blogs*, etc.).

En la producción de ficción para la industria audiovisual destaca, aparte de la superproducción cinematográfica (películas para cine), la producción de ficción destinada al medio televisivo. Se trata de películas de la franquicia de la saga *Star Wars* pero producidas exclusivamente para la televisión, donde se engloban telefilmes, series (con imagen animada y *live action*) y *spin-off*.

## 2. PRODUCCIÓN DE FICCIÓN DE LA SAGA

El fenómeno *Star Wars* tiene sus orígenes a principios de la década de los años setenta. En 1973, George Lucas reescribe una adaptación de la serie televisiva Flash Gordon de 1940, pero como no poseía los derechos de autor, se distanció de la trama original y creó su propia saga de *space opera* (White, 1999:69-72). En el primer guion que realizó estuvo muy influenciado por el estilo de directores con renombre y obras conocidas; entre ellos, cabe destacar al cineasta Akira Kurosawa en *The hidden fortress* (*La fortaleza oculta*, 1958) (Sánchez, 2020). En esta época, Lucas tuvo grandes inconvenientes para conseguir apoyos de las *majors* para la producción y finalmente la Fox aceptó el proyecto y financió lo que fue la primera película *Star Wars* (*La guerra de las galaxias*, 1977), renombrada debido a su reestreno en 1997 como *Star Wars: Episode IV – A New Hope*. En ese momento esta compañía no contaba con un departamento especializado en efectos especiales, por lo que Lucas fundó la Industrial Light & Magic en 1975 (Rowe, 2002). El estreno de esta superproducción en 1977 fue todo un éxito, recaudándose más de 700 millones de dólares (Bardavid, 2019). Los siguientes Episodios de la saga original fueron dirigidos por otros directores (Bardavid, 2019), Irvin Kershner en *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back* (1980) y

Richard Marquand para *Star Wars: Episode VI - Return of the Jedi* (1983). La segunda trilogía de precuelas se estrenó a finales de la década siguiente: *Star Wars: Episode I - The Phantom Menace* (George Lucas, 1999), *Star Wars: Episode II - Attack of the Clones* (George Lucas, 2002), *Star Wars: Episode III - Revenge of the Sith* (George Lucas, 2005) (Caparrós, 2013: 241). Y la última trilogía fue producida por The Walt Disney Company, que compró los derechos de la franquicia en 2012 por 4.000 millones de dólares (Soto, 2017): *Star Wars: Episode VII - The Force Awakens* (Jeffrey Jacob Abrams, 2015), *Star Wars: Episode VIII - The Last Jedi* (Rian Johnson, 2017) y *Star Wars: Episode IX - The Rise of Skywalker* (Jeffrey Jacob Abrams, 2019).

El éxito que tuvo la primera película hizo que se realizaran producciones nuevas exclusivas para el medio televisivo, con distintos formatos y estética (telefilmes, series, spin-off). Por este motivo, entre finales de la década de los 70 y principios de los años 80, se estrenan una serie de telefilmes para televisión. La finalidad de esta estrategia de diversificación empresarial en producción estaba en intentar seguir promocionando la saga, crear más contexto sobre el argumento y la trama de la historia y mantener el interés del telespectador en periodos de producción de nuevas entregas para el cine. Uno de los primeros *spin-offs* que se realizó fue *Star Wars Holiday Special* (1978) que no tuvo muy buena acogida por el público (Berman y Gerstein, 2009).

Sin embargo, son las series de televisión la producción más utilizada por la franquicia para ampliar su universo ficcional sea esta con técnica de imagen animada o bien en imagen real (*live action*). Como resultado de la popularidad de algunos personajes, se realizó la primera serie de la franquicia, *Star Wars: Droids* (1985), que se trata de un spin-off en el cual aparecen como protagonistas el dúo de droides R2-D2 y C-3PO. Esta serie constaba de 14 episodios y dio lugar a más producciones a posteriori, siendo desde un inicio todas con imagen animada, hasta el año 2019 que se estrenó *The Mandalorian*, la primera serie con imagen real (Quesada, 2021).

En la industria audiovisual de la saga tiene gran protagonismo en la producción el mundo de los videojuegos que actualmente es la división que aporta los mayores beneficios económicos a la franquicia. Hasta el

momento, existen alrededor de unos 115 juegos basados en *Star Wars*, disponibles para un gran número de consolas, desde la Playstation, Wii, PSP, Xbox, PC hasta Nintendo 64, Gameboy Advance, Atari 2600, entre otros (Vandal, s.f.). El primero de estos *videogames* fue desarrollado en 1982 para la consola Atari 2600, llamado *Star Wars: The Empire Strikes Back* (Parada, 2015). En la década de los años ochenta el desarrollo de videojuegos aún era precario empresarialmente, pero la industria fue evolucionando con las nuevas tecnologías y, en la década de los noventa, se triplican las cifras de producción. Con un incremento exponencial, el sector del videojuego se convierte en el siglo XXI en una potente fuente de ingresos para la franquicia (Statista, 2019).

### 3. METODOLOGÍA

La factoría de producción audiovisual de la saga *Star Wars* está muy diversificada, desde películas de superproducción para pantallas de cine hasta películas para el medio televisivo. Por razón de espacio en esta aportación, el objeto de estudio contempla exclusivamente la producción de películas de ficción para la televisión, en sus diversos formatos. Metodológicamente se escoge para realizar la investigación un estudio de tipo diacrónico-descriptivo y analítico de carácter cuantitativo-cualitativo (Sierra-Bravo, 1982), donde se realiza una panorámica de la producción de películas para la TV. El marco de análisis está compuesto por telefilmes, *spin-off*, miniseries con imagen animada, series animadas y series *live action*. Y el marco temporal abarca desde el año 1978, en que se realiza la primera película, hasta la actualidad. Para la sistematización de la información conseguida y de cara a la fase del análisis de la producción se crearon unas de tablas metodológicas, catalogadas con diferentes variables (producción, creativos, directores, formatos, entre otras) que nos permitieron agrupar los contenidos. Tras el análisis realizado se constata que la producción televisiva sirvió para dar mayor contexto de la trama de la historia y mantener al telespectador interesado en la saga mientras se realizaban las películas para cine. Con los resultados obtenidos se ha proporcionado información relevante que pone de manifiesto que esta producción televisiva acercó a la cotidianidad de los telespectadores personajes famosos de las películas para pantallas de

cine y también sirvió como medio para dar a conocer a generaciones más jóvenes los orígenes de la historia de la saga *Star Wars* y su evolución a lo largo de casi medio siglo.

## 4. RESULTADOS

George Lucas, además de su producción cinematográfica, amplió la franquicia de la saga abarcando el ámbito de la ficción hacia el medio televisivo, con producción de telefilmes (Tabla 1), series de imagen animada y *series live action* y *spin-off*.

### 4.1. TELEFILMES

Después del éxito conseguido con su primera película para cine, George Lucas permitió que otros productores ajenos a la saga como Joe Layton, Jeff Starsh, Ken Welch, Mitzie Welch, etc. realizaran un especial de Navidad, *Star Wars Holiday Special* (Steve Binder, 1978). En la película aparecieron en cameos actores como Art Carney, Diahann Carroll y Bea Arthur. Esta película no tuvo buena acogida por la audiencia, ni siquiera por el propio George Lucas, pues décadas después así lo reconocía cuando en una entrevista para la revista Maxim manifestó “(...) Es una de esas cosas que han pasado, y que simplemente tengo que vivir con ello” (Berman y Gerstein, 2009).

Para evitar que se repitiera la misma situación de cara a próximas películas que crearía para la TV, Lucas decidió tomar el control absoluto sobre la producción y la obras, como fue en el caso del telefilme *Cavan of Courage: An Ewok Adventure* (John Korty, 1984). La historia está contextualizada entre *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back* (1980) y *Star Wars: Episode VI - Return of the Jedi* (1983). Su estreno en The ABC Sunday Night Movie tuvo una gran audiencia, llegando a los 65 millones de televidentes. Además, fue seleccionada para los Premios Emmy de la industria de la televisión estadounidense y nominada en dos modalidades, Mejor programa para niños y Mejores efectos especiales (Star Wars, 2019).

**TABLA 1.** Películas para televisión de la saga Star Wars

Película	Título (“Título español”) Director/es (Año)	Sinopsis
	<p><i>Star Wars Holiday Special</i> Dir. Steve Binder (1978)</p>	<p>Han Solo y Chewbacca tratan de ir a Kashyyyk para celebrar el día de la vida, pero son atacados por las Tropas Imperiales, que están buscando rebeldes por el planeta.</p>
	<p><i>Caravan of Courage: An Ewok Adventure</i>  (“La aventura de los Ewoks”) Dir. John Korty (1984)</p>	<p>Una familia que se estrella en la luna de Endor. Los niños se separan de sus padres, lo que los lleva a explorar y conocer el mundo de los Ewoks.</p>
	<p><i>Ewoks: The Battle for Endor</i>  (“La lucha por Endor”) Dir. Jim Wheat y Ken Wheat (1985)</p>	<p>La protagonista, una niña (Cindel Towani) que perdió a sus padres, se une a los Ewoks para ayudarlos a vencer a aquellos que acechen su hogar, Endor.</p>

Fuente: Elaboración propia

A partir de *La aventura de los Ewoks*, se produce una secuela *Ewoks: The Battle for Endor* (Jim Wheat y Ken Wheat, 1985), centrada en la historia de uno de los personajes de la familia. Y aunque Lucas no fue el director, sí siguió el desarrollo de la obra muy de cerca, estableciendo

una estructura general para el guion y siendo el productor ejecutivo (Miranda, 2021).

#### 4.2 SERIES ANIMADAS

La producción de las series para el medio televisivo representa buena parte del éxito en la ficción de la franquicia, destacando sobre todo las series animadas (Tabla 2) frente a las de imagen real. La primera serie producida por la factoría, *Star Wars: Droids* (1985), fue con imagen animada; y la razón para su desarrollo se debió al gran éxito que tuvo en los espectadores los dos personajes droides (R2-D2 y C-3PO) de la trilogía original (Quesada, 2021). Por lo que esta producción entraría dentro de la modalidad *spin off*.

La serie *Star Wars: Ewoks* (1985) ya fue una opción segura comercialmente de cara a la siguiente producción y además por las referencias ya existentes de la trilogía. Los personajes *ewoks*, aparecen por primera vez en *Star Wars: Episode VI - Return of the Jedi* (1983), donde estas criaturas atraen la atención de los espectadores, pero sobre todo del público infantil. Su emisión fue por el canal ABC (American Broadcasting Company), desde 1985 hasta 1986 (Delgado, 2021).

Después de varios años, se estrenó en cines *Star Wars: Clone Wars* (2008), la primera película de animación de la franquicia. A partir de esta se estrena el mismo año la serie homónima, situada entre *Star Wars: Episode II - Attack of the Clones* (2002) y *Star Wars: Episode III - Revenge of the Sith* (2005). Se emitía por la cadena Cartoon Network, siendo una de las series más vistas. Con este éxito, se produjeron series del mismo estilo como *Star Wars Rebels* (2014) o *Star Wars: The Bad Batch* (2021). Realmente se trata de una adaptación de la miniserie homónima desarrollada en 2003 por Genndy Tartakovsky, *Star Wars: The Clone Wars* (Corona, 2020).

Debido a la cancelación de la serie *Las Guerras Clon*, cuando la franquicia fue adquirida por Disney, la recepción de *Star Wars Rebels* (2014) no fue muy positiva en un principio. Mantenía la misma estética de animación digital, pero contaba con personajes nuevos y diferentes a los ya conocidos por los seguidores de la saga. Esto supuso un cambio

muy arriesgado, pero la serie finalmente fue aceptada y los telespectadores simpatizaron con los nuevos personajes (Benítez, 2018).

*Star Wars Rebels*, esta serie inspirada en la época del Imperio Galáctico y se sitúa temporalmente años antes de *Star Wars* (1977). El objetivo principal de esta producción era explicar la creación de la Alianza Rebelde. Se estableció una continuidad narrativa entre los episodios, además de un desarrollo más completo de los personajes. La serie tuvo una excelente aceptación por los telespectadores y la crítica, por la buena elaboración de la trama, personajes y elementos narrativos incorporados que dieron consistencia a la historia de *Star Wars* (Muñoz, 2021).

*Star Wars Resistance* se trata de una serie que se desarrolla dentro del contexto de *Star Wars: Episode VII – The Force Awakens* (2015) a *Star Wars: Episode IX – The Rise of Skywalker* (2019). En ella, se cuentan las aventuras de un nuevo espía de la Resistencia (Eguren, 2021).

La última serie, *Star Wars: The Bad Batch*, estrenada en el año 2021, está en emisión. Sus protagonistas, los clones, son personajes a los que ya se les hacía referencia en *Star Wars* (1977). En esta se potencia uno de los temas principales más utilizados por la saga: el concepto de familia más allá de la consanguinidad. Guarda ciertas similitudes con la trama de la serie de imagen real *The Mandalorian* (Ruiz, 2021).

*Star Wars: Visions* es una serie de cortometrajes donde mezclan la cultura japonesa con *Star Wars*. Esto se debe a que el tipo de animación que se empleó era del estilo anime, por la importancia que tuvo siempre la cultura japonesa en la saga. Es un proyecto totalmente diferente con respecto a las otras producciones, debido a la libertad creativa que se dio a los guionistas para que pudieran disponer de todo tipo de eventos, planetas, personajes y situaciones posibles para desarrollar la trama narrativa (Cazallas, 2021).

**TABLA 2. Series animadas de la saga Star Wars**

Serie	Título (“Título español”) Director/es (Año)	Sinopsis
	<p><i>Star Wars: Droids</i>  (“Star Wars: Droides”) Dir. George Lucas, Ben Burt, Clive A. Smith, Ken Stephenson, Raymond Jafelice (1985)</p>	<p>Narra las aventuras de R2-D2 y C-3PO, que, al estar contextualizado antes del primer Episodio de la saga, buscaban un amo al que ofrecer sus servicios.</p>
	<p><i>Star Wars: Ewoks</i> Dir. Raymond Jafelice (1985)</p>	<p>Los ewoks (criaturas presentadas en el Episodio VI) viven diferentes sucesos transcurridos en la luna de Endor, población ocupada por estos seres.</p>
	<p><i>Star Wars: Clone Wars</i>  (“Star Wars: Las Guerras Clon”) Dir. Dave Filoni (2008)</p>	<p>En esta serie se narran los hechos ocurridos entre el Episodio II y el Episodio III.</p>
	<p><i>Star Wars Rebels</i> Dir. Simon Kingberg, Dave Filoni, Carrie Beck (2014)</p>	<p>Se profundiza en el origen y formación de la Alianza Rebelde, que posteriormente se enfrentaría al Imperio.</p>
	<p><i>Star Wars Resistance</i>  (“Star Wars Resistencia”) Dir. Amy Beth Christenson, Sergio Páez, Saul Ruiz</p>	<p>Un joven piloto de la Resistencia es enviado a espiar a la Primera Orden, debido a la creciente amenaza de esta.</p>
	<p><i>Star Wars: The Bad Batch</i>  (“Star Wars: La remesa mala”) Dir. Dave Filoni, Brad Rau, Steward Lee, Saul Ruiz, Nathaniel Villanueva (2021)</p>	<p>La serie se basa en la vida de los clones experimentales mientras tratan de encontrar su camino en una galaxia que cambia constantemente.</p>
	<p><i>Star Wars: Visions</i> Dir. Hiroyuki Imaishi, Masahiko Otsuka, Eunyoung Choi, Abel Góngora, Taku Kimura, Takanobu Mizuno, Kenji Kamiyama, Yuuki Igarashi, Hitoshi Haga (2021)</p>	<p>Serie de anime que no sigue ningún tipo de linealidad, siendo cada episodio una historia independiente a las demás.</p>

Fuente: Elaboración propia

### 4.3 MINISERIES ANIMADAS

Dentro de la producción de series de animación, también hay otros productos con menos capítulos, en formato miniserie (Tabla 3). Se trata de cinco producciones. *Star Wars: The Clone Wars* (2003), se sitúa cronológicamente al igual que la serie *Las Guerras Clon* entre *Star Wars: Episode II – Attack of the Clones* (2002) y *Star Wars: Episode III – Revenge of the Sith* (2005). Ganadora de varios Premios Emmy, Mejor programa animado de más de una hora (2005) y al Mejor programa de clase especial de animación (2014). Se estudió la posibilidad en un principio de que fuese una película, pero finalmente se decidió producirla en formato miniserie, con episodios de unos 12 minutos (Loser, 2018).

Aunque *Star Wars: Blips* (2017) es una serie de solo ocho episodios de apenas un minuto de duración, sigue formando parte de la producción audiovisual de la franquicia. Y su emisión es a través del canal oficial de *Star Wars* en YouTube (Star Wars, 2017).

*Star Wars: Forces of Destiny* (2018) tiene como objetivo mostrar la historia de cada una de las mujeres en el mundo de *Star Wars*. Al igual que *Star Wars Blips*, son capítulos de corta duración, en este caso de entre dos y cuatro minutos (Carrasquilla, 2020).

*Star Wars: Galaxy of Adventures* (2018) es una serie emitida en YouTube y dirigida al público infantil. A diferencia de las series anteriores, los episodios están basados en los personajes originales de la franquicia. Cuenta con más de 50 episodios en YouTube StarWarsKids (FilmAffinity, s.f) y fue nominada a los Premios Annie (International Animated Film Association), en la modalidad de Mejores efectos animados.

*Star Wars Roll Out* (2019) es una serie web dirigida al público infantil. El director de animación, Hideo Ityanagi, crear un nuevo estilo al mundo de la animación en esta saga, basándose en la estética del droide BB-8 para diseñar a los personajes (Sánchez, 2019).

**TABLA 3. Miniseries animadas de la saga Star Wars**

Serie	Título (“Título español”) Director/es (Año)	Sinopsis
	<p><i>Star Wars: The Clone Wars</i>                      (“Star Wars: La Guerra de los Clones”)                      Dir. Genndy Tartakovsky,                      Henry Gilroy, George Lucas                      (2003)</p>	<p>Relata varios de los hechos ocurridos durante las Guerras Clon.</p>
	<p><i>Star Wars: Blips</i>                      Canal oficial de <i>Star Wars</i>                      YouTube                      (2017)</p>	<p>Episodios de corta duración tratando de manera humorística diversos aspectos de la saga.</p>
	<p><i>Star Wars: Forces of Destiny</i>                      Dir. Dave Filoni, Carrie Beck,                      Jennifer Muro                      (2018)</p>	<p>Se cuentan las dieferentes historias y hazañas de las mujeres dentro del mundo <i>Star Wars</i>.</p>
	<p><i>Star Wars: Galaxy of Adventures</i>                      Dir. Barry J. Kelly                      (2018)</p>	<p>Narra las aventuras que viven los personajes originales de la saga.</p>
	<p><i>Star Wars Roll Out</i>                      Dir. Hideo Itoyanagi                      (2019)</p>	<p>Los personajes de la saga viven muchas aventuras, pero con la peculiaridad de que todos son de la misma forma que el droide BB-8.</p>

Fuente: Elaboración propia

#### 4.4. SERIES *LIVE ACTION*

La primera producción para TV de la saga (Tabla 4) realizada con imagen real (*live action*) es reciente, data del año 2019, *The Mandalorian*. Sus

guionistas y directores enlazaron su historia con gran sintonía con todos los proyectos desarrollados en el universo de *Star Wars*, tanto en las series anteriores como en la trilogía original de la saga (Marín, 2020). La intención era llevar la trilogía de *Star Wars* del cine a la televisión cuarenta años después, con el objetivo de atraer a nuevas audiencias de diferentes generaciones. Narrativamente se trata de un western espacial que se sitúa en el periodo posterior de *Star Wars: Episode VI - Return of the Jedi* (1983). El mismo año del estreno ya consiguió posicionarse en el ranquin de las más vista en plataformas *streaming* en Estados Unidos (Uricare y Silva, 2019).

*The Mandalorian* sirvió de medio para dar a conocer el mundo de *Star Wars* a las generaciones más jóvenes que desconocían sus orígenes. En cambio, *The Book of Boba Fett* (2021) se planificó con la finalidad de dar respuesta a las preguntas o curiosidades de aquellos espectadores que vieron crecer y evolucionar a la saga desde sus inicios (Galán, 2022). Curiosamente, en esta trama, el protagonista es el antihéroe de la historia, a diferencia *The Mandalorian*, donde se narran los sucesos, problemas y dificultades que el héroe termina por resolver (La Vanguardia, 2021).

En un principio, la serie de *Obi-Wan Kenobi* (2022) iba a ser una nueva trilogía, pero finalmente se realizó con formato miniserie de seis episodios (FilmAffinity, 2022), protagonizada por el jedi, situada temporalmente años después de *Star Wars: Episode III – Revenge of the Sith* (2005) (Herruzo, 2022).

Con respecto a la serie *Star Wars: Andor* (2022), guarda algunas diferencias con el resto de las producciones, la más destacada es que se decanta por el género *thriller*, dejando en un segundo plano la ciencia ficción y fantasía tan característica de la saga. En noviembre de 2022, tras doce episodios terminará la primera temporada, y para 2023 comenzará la producción de la segunda (Arcones y Rosado, 2022).

Aunque no sigue ni complementa la trama de *Star Wars*, cabe mencionar el *game show* que se estrenó en 2020, *Star Wars: Jedi Temple Challenge*. Una serie de diez episodios emitidos en la página web

StarWarsKids.com y en su canal de YouTube. El motivo de producirla es intentar conseguir el mayor número de *fanbase* (Star Wars, 2020).

**TABLA 4.** Series live action de la saga Star Wars

Serie	Título (“Título español”) Director/es (Año)	Sinopsis
	<p>The Mandalorian                      (“El Madaloriano”)                      Dir. Dave Filoni, Rick Famuyiwa, Deborah Chow, Bryce Dallas Howard, Taika Waititi, Robert Rodríguez (2019)</p>	<p>Se narran las aventuras de un pistolero solitario que vaga por la Galaxia, lejos de la autoridad de la Nueva República.</p>
	<p><i>The Book of Boba Fett</i>                      (“El libro de Boba Fett”)                      Dir. Dave Filoni, Jon Favreau (2021)</p>	<p>Se cuenta la historia de un cazarrecompensas que apareció por primera vez en <i>Star Wars</i> (1977), Boba Fett, que trata de poner orden en su vida y que aspira a conquistar el territorio dominado de Jabba el Hutt.</p>
	<p><i>Obi-Wan Kenobi</i>                      Dir. Deborah Chow (2022)</p>	<p>Se narra el proceso vivido por el Maestro Jedi Obi-Wan y como sobrellevó la pérdida de su aprendiz Anakin Skywalker.</p>
	<p><i>Star Wars: Andor</i>                      Dir. Tony Gilroy (2022)</p>	<p>Se centra en las diversas operaciones de los espías de la Alianza Rebelde, siendo el protagonista el personaje Cassian Andor.</p>
	<p><i>Star Wars: Jedi Temple Challenge</i>                      Dir. Steve Blank, Scott Bromley (2020)</p>	<p>Consiste en probar la fuerza, inteligencia y valentía de los jóvenes participantes a través de varios retos, para así poder llegar a convertirse en jedi.</p>

Fuente: Elaboración propia

## 5. OTRA PRODUCCIÓN DE LA SAGA

Aunque temáticamente está fuera de esta contribución, la franquicia contempla la producción de videojuegos que le aporta grandes

ganancias. Muchos telespectadores de las películas de la saga *Star Wars* son consumidores de sus videojuegos. Se han realizado más de un centenar, donde los jugadores tienen la oportunidad de integrarse en su universo, desde la trilogía original, a las precuelas y películas producidas por Disney, incluyendo personajes y escenarios (dlcompare, s.f.).

En la historia sobre la saga son unos diez (Tabla 5) los más exitosos en ventas (TyC Sports, 2021). Mencionamos *Star Wars: Shadow of the Empire* (1997), donde la Alianza rebelde se enfrenta a Darth Vader y sus Tropas Imperiales, sucesos transcurridos en el primer Episodio, *Star Wars: Episode IV - A New Hope* (1997) (Nintendo, s.f.). *Star Wars: Battlefront* (2004) que fue uno de los pioneros, donde además de superar misiones con los personajes de la saga, se podía jugar en línea con otros usuarios (Vandal, 2020). Fue un clásico que dio lugar a series posteriores: *Star Wars: Battlefront 2* (2005), donde el jugador forma parte del ejército de *stormtroopers* (Steam, s.f.), hasta *Star Wars: Battlefront* (2015), donde se hacen múltiples referencias a las películas de Steven Spielberg en el funcionamiento de las armas (3DJuegos, 2015). Toda la serie *Battlefront* es de las más exitosas, con varias secuelas, *Star Wars: Battlefront 2* (2017) y *Star Wars Jedi: Fallen Order* (2019), reconocido por ser uno de los mejores en 3D (Steam, s.f.).

*Star Wars: The Force Unleashed* (2008), se hizo por el conocido personaje que el usuario encarna, Darth Vader. Con un planteamiento distinto al resto de videojuegos se crea una historia con diferentes misiones para el personaje bueno-heroico y no para el villano (Castellano, 2008).

Para un público más joven se crea una serie de videojuegos con la estética de las figuras LEGO. Se enumeran los que han sido un éxito de ventas: *LEGO Star Wars: The Complete Saga* (2007), *Star Wars: The Force Unleashed* (2008), *LEGO Star Wars 2: The Original Trilogy* (2006) y *LEGO Star Wars* (2005). En este último hay personajes y localizaciones que aparecen en los Episodios IV, V, VI, I, II y III, de las películas de la saga producidas hasta entonces (Steam, s.f.).

**TABLA 5. Videojuegos más vendidos de la saga Star Wars**

Videojuego	Título (“Título español”) Desarrollador/es (Año)
	<i>Star Wars: Shadow of the Empire</i> (“Star Wars: Sombras del Imperio”) LucasArts (1997)
	<i>Star Wars: Battlefront</i> Pandemic Studios, Beenox, Mikoishi (2004)
	<i>Star Wars: Battlefront 2</i> Pandemic Studios, Savage Entertainment (2005)
	<i>Star Wars: Battlefront</i> EA Digital Illusions CE (2015)
	<i>Star Wars: Battlefront 2</i> EA Digital Illusions CE, Motive Studios, Criterion Games (2017)
	<i>Star Wars: The Force Unleashed</i> (“Star Wars: El Poder de la Fuerza”) Krome Studios, Aspyr Media, LucasArts, n-Space, THQ, Cameron Suey, Universomo (2008)
	<i>LEGO Star Wars</i> Traveller’s Tales, Aspyr Media, Griptonite Games, Glu Mobile (2005)
	<i>LEGO Star Wars 2: The Original Trilogy</i> (“LEGO Star Wars: La Trilogía Original”) Amaze Entertainment, Traveller’s Tales, Universomo, Robosoft Technologies, Foundation 9 Entertainment (2006)
	<i>LEGO Star Wars: The Complete Saga</i> (“LEGO Star Wars: La Saga Completa”) Traveller’s Tales (2007)
	<i>Star Wars Jedi: Fallen Order</i> (“Star Wars Jedi: La Orden Caída”) Respawn Entertainment (2019)

Fuente: Elaboración propia

## 6. CONCLUSIONES

La factoría *Star Wars* diversifica empresarialmente su producción en distintos ejes de la industria cultural-creativa y sectores de servicios y gestión, con la finalidad de reducir riesgos económicos: producción audiovisual (películas para cine, medio televisivo, videojuegos), literaria (cuentos, novelas, cómics), recreativa (parques temáticos, salas de juego), entretenimiento (juguetería, puzzles), ocio (exposiciones), servicios (agencias de viajes turísticos) y gestión (organización de eventos).

La ficción de la saga *Star Wars* exclusivamente para el medio televisivo se estructura en torno a la producción de películas optando por formatos distintos (telefilmes, *spin-off*, miniseries, series con imagen animada, series *live action*).

El primer telefilme de la saga (*Star Wars Holiday Special*) tuvo muy poca aceptación por los telespectadores, lo que condicionó a Lucas a estar presente en todas las producciones que se realizasen; es por ello por lo que los dos telefilmes posteriores están bajo su supervisión durante su producción.

Las primeras series animadas mantenían una temática infantil y una trama narrativa lineal y simple que se repetía en todos los episodios, consiguiendo así que el principal *target* sea mayoritariamente formado por niños.

Las series animadas, como es el caso de *Star Wars: Droids*, se realizaron para dar mayor profundidad a la trama de la saga. Pero debido al éxito que tuvieron algunos personajes de las películas para cine (como en este caso son los droides R2-D2 y C-3PO) se convierten en esta serie en los protagonistas. Por lo que esta producción entraría dentro de la modalidad *spin off*.

Como la serie *Star Wars: The Clone Wars* (2003) en su momento tuvo mucho éxito se decidió crear una producción adaptada pero que profundizara más en la trama y en el desarrollo de personajes, surgiendo *Star Wars: Clone Wars* (2008).

Series como *Star Wars: The Clone Wars* y la serie de imagen real *The Mandalorian* sirvieron como medio para dar a conocer a generaciones más jóvenes la historia de la saga.

La serie con imagen real *The Book of Boba Fett* se desarrolló con la intención de responder a curiosidades de los espectadores veteranos, aquellos que siguieron la saga desde su origen.

En la serie *live action*, *Star Wars: Andor*, el género de ciencia ficción pasa a un segundo plano, al darle más protagonismo al género thriller buscando un punto de vista diferente a la saga.

A través de los videojuegos con temáticas infantiles (*LEGO Star Wars*, *LEGO Star Wars: The Complete Saga*, *LEGO Star Wars 2: The Original Trilogy*) la franquicia consiguió que incluso los más pequeños conociesen la saga.

En el campo de los videojuegos, la franquicia creó una perspectiva diferente en su planteamiento narrativo con *Star Wars: The Force Unleashed* (2008), donde el usuario debe jugar desde el punto de vista del villano.

La serie de *Battlefront* supuso un gran cambio para la saga, puesto que los videojuegos de estrategia fueron de los más aclamados por los usuarios. Razón por la cual hay varias versiones actualizadas del *videogame*, siendo la mayoría de ellas un éxito de ventas.

## 7. NOTAS

Este estudio, enmarcado en la línea Cine y Publicidad (UVIGO), forma parte de una investigación más amplia (TFG) y fue defendido ante un tribunal académico.

## 8. REFERENCIAS

- Albaladejo Ortega, S., y Sánchez Martínez, J. (2019). El ecosistema mediático de la ficción contemporánea. *ICONO* 14. 17(1), 15-38.  
<https://doi.org/10.7195/ri14.v17i1.1241>
- Arcones, J. y Rosado, R. (2022, 22 septiembre). “Andor”: resumen de episodios, sinopsis y todo sobre la nueva serie de Star Wars. Fotogramas.  
<https://www.fotogramas.es/series-tv-noticias/a30872358/cassian-andor-serie-trailer-fecha-estreno-star-wars/>
- Bardavid, I. (2019, 16 diciembre). Repaso a la taquilla: Star Wars, historia viva del blockbuster. *Cinéfilos Frustrados*.  
<https://cinefilosfrustrados.com/repaso-taquilla-star-wars-historia-viva-del-blockbuster/>
- Benítez, S. (2018, 3 junio). El mejor Star Wars es animado: “Star Wars Rebels” captura el verdadero espíritu del universo creado por George Lucas. *Espinof*. <https://www.espinof.com/animacion/el-mejor-star-wars-es-animado-star-wars-rebels-captura-el-verdadero-espiritu-del-universo-creado-por-george-lucas>
- Berman, J. y Gerstein, T. (2009, 19 febrero). Holiday specials gone bad. *ABC News*. <https://abcnews.go.com/Nightline/story?id=4034365&page=1>
- Caparrós Lera, J. M. (2013). Historia crítica del cine norteamericano. *Fundació Institut d’Estudis Nord-americans*.
- Carrasquilla, E. (2020, 24 agosto). ¿Qué es Star Wars: Forces of Destiny y por qué la recomendamos? *Super ficción*. <https://super-ficcion.com/2020/08/que-es-star-wars-forces-of-destiny-y-por-que-la-recomendamos/>
- Castellano, A. (2008, 15 septiembre). Análisis de “Star Wars El Poder de la Fuerza”. *3DJuegos*.  
<https://www.3djuegos.com/juegos/analisis/1863/0/star-wars-el-poder-de-la-fuerza/>
- Cazallas, J. (2021, 21 septiembre). Crítica de Star Wars: Visions, la antología de anime que combina elementos de la cultura japonesa con Star Wars. *Hobbyconsolas*. <https://www.hobbyconsolas.com/reviews/critica-star-wars-visions-antologia-anime-combina-elementos-cultura-japonesa-star-wars-935405>
- Corona, A. (2020, 17 mayo). The Clone Wars devuelve la alegría a los fans: la serie de Star Wars se despide en Disney+ con una grandiosa temporada final. *Espinof*. <https://www.espinof.com/criticas/the-clone-wars-devuelve-alegria-a-fans-serie-star-wars-se-despide-disney-plus-grandiosa-temporada-final>

- Delgado, M. (2021, 13 agosto). Crítica de “Los Ewoks”, la serie clásica de animación de Star Wars que llega a Disney Plus. Hobbyconsolas. <https://www.hobbyconsolas.com/reviews/critica-ewoks-serie-clasica-animacion-star-wars-llega-disney-plus-914009>
- DLCompare. (s. f.). Compra Star Wars Battlefront II (2017). DLCompare. <https://www.dlcompare.es/juegos/100004648/comprar-descargar-star-wars-battlefront-ii-2017>
- Eguren, C. (2021, 4 mayo). Crítica de Star Wars Resistance, una oportunidad perdida. Carlos J. Eguren. <https://carlosjeguren.com/critica-de-star-wars-resistance-una/>
- Encyclopedia of Science Fiction (2020, 13 enero). Space Opera. [https://sf-encyclopedia.com/entry/space\\_opera](https://sf-encyclopedia.com/entry/space_opera)
- FilmAffinity. (s. f.). Star Wars: Galaxy of Adventures (Serie de TV) (2018). FilmAffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film859449.html>
- FilmAffinity. (s. f.). Obi-Wan Kenobi (Miniserie de TV) (2022). FilmAffinity. <https://www.filmaffinity.com/es/film983718.html>
- Galán, R. (2022, 16 enero). Star Wars y el problema de “El libro de Boba Fett”. Esquire. <https://www.esquire.com/es/actualidad/tv/a38766961/el-libro-de-boba-fett-problema-star-wars/>
- Herruzo, I. (2022, 27 mayo). Crítica de Obi Wan Kenobi: la review de los capítulos de la serie. Diez Minutos. <https://www.diezminutos.es/teleprograma/series-tv/a40125198/obi-wan-kenobi-serie-critica-review/>
- La Vanguardia. (2021, 2 noviembre). Tráiler de “El libro de Boba Fett”, el spin-off de The Mandalorian. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/series/20211102/7831986/trailer-libro-boba-fett-spin-off-the-mandalorian.html>
- Lemke; J. (2005). Critical Analysis across Media: Games, Franchises, and the New Cultural Order. Approaches to Critical Discourse Analysis: Research papers Presented at the First International Conference on CDA. Universitat de València, CD-Rom.
- Loser, J. (2018, 8 mayo). Star Wars: Clone Wars, el eslabón perdido de la saga que es mejor que las precuelas de George Lucas. Espinof. <https://www.espinof.com/criticas/star-wars-clone-wars-el-eslabon-perdido-de-la-saga-que-es-mejor-que-las-precuelas-de-george-lucas>
- Marín, E. (2020, 28 noviembre). The Mandalorian es justo lo que necesitaba Star Wars. Gizmodo. <https://es.gizmodo.com/the-mandalorian-es-justo-lo-que-necesitaba-star-wars-1845766282>

- Miranda, L. (2021, 17 marzo). Las series y películas de “Star Wars” que tal vez no conocías llegarán muy pronto a Disney Plus. Hipertextual. <https://hipertextual.com/2021/03/star-wars-disney-plus-series-peliculna>
- Muñoz, N. (2021, 15 junio). Star Wars Rebels: 7 años después. The Digital Questioner. <https://www.thedigitalquestioner.com/star-wars-rebels-7-anosdespues/#.Yy3DjHZBy3A>
- Nintendo. (s. f.). Star Wars: Shadows of the Empire. Nintendo. <https://www.nintendo.es/Juegos/Nintendo-64/Star-Wars-Shadows-of-the-Empire-269734.html>
- Parada, J. (2015, 24 abril). “Star Wars: The Empire Strikes Back”, el comienzo de todo. VideoShock. <https://www.videoshock.es/criticas/2015/04/star-wars-the-empire-strikes-back-el-comienzo-de-todo/>
- Quesada, D. (2021, 14 agosto). Crítica de Droids, la serie de animación de Star Wars que regresa de los 80 a Disney Plus. Hobbyconsolas. Crítica de Droids, la serie de animación de Star Wars que regresa de los 80 a Disney Plus | Hobbyconsolas
- Rowe, R. (2002, 1 julio). Industrial Light and Magic. Linux Journal. <https://www.linuxjournal.com/article/6011>
- Ruiz, A. (2021, 12 julio). “La remesa mala”, o como Disney+ está construyendo el malvado imperio galáctico de Star Wars. El País. <https://elpais.com/television/2021-07-12/la-remesa-mala-o-como-disney-esta-construyendo-el-malvado-imperio-galactico-de-star-wars.html>
- Sánchez, R. (2020, 1 febrero). “Star Wars”: Todo lo que aportó “La fortaleza escondida” al nacimiento de la saga de George Lucas. El País. <https://www.fotogramas.es/noticias-cine/a30248160/star-wars-la-fortaleza-escondida-origen-influencias-samurais/>
- Sánchez, A. (2019, 8 agosto). Nueva serie de cortos animados de Star Wars centrados en BB-8. Espacio Marvelita. <https://www.espaciomarvelita.com/2019/08/08/animacion/nueva-serie-cortos-animados-star-wars-centrados-bb8/>
- Sierra-Bravo, R. (1982). Técnicas de investigación social: Teoría y Ejercicios. Paraninfo.
- Soto, M. (2017, 29 mayo). Star Wars, 40 años de éxito galáctico. Valencia Plaza. <https://valenciaplaza.com/star-wars-exito-galactico>
- Star Wars. (2017, 4 septiembre). Star Wars Bliips. YouTube. <https://www.youtube.com/c/StarWars>

- StarWars.com. (2019, 13 agosto). Caravan of Courage: Celebrating 30 Years of an Ewok Adventure. StarWars.com.  
<https://www.starwars.com/news/caravan-of-courage-celebrating-30-years-of-an-ewok-adventure>
- StarWars.com. (2020, 3 junio). Updated: Star Wars: Jedi Temple Challenge to Debut June 10 on Star Wars Kids. StarWars.com.  
<https://www.starwars.com/news/star-wars-jedi-temple-challenge-premiere>
- Statista. (s. f.) Star Wars: copias de videojuegos vendidas por título a nivel mundial 2019. Statista. Star Wars: copias de videojuegos vendidas por título a nivel mundial 2019 | Statista
- Steam. (s. f.). “STAR WARS Jedi: La Orden caída”.  
[https://store.steampowered.com/app/1172380/STAR\\_WARS\\_Jedi\\_La\\_Orden\\_cada/?l=latam&tags](https://store.steampowered.com/app/1172380/STAR_WARS_Jedi_La_Orden_cada/?l=latam&tags)
- Steam. (s. f.). LEGO® Star Wars™ - The Complete Saga. Steam.  
[https://store.steampowered.com/app/32440/LEGO\\_Star\\_Wars\\_The\\_Complete\\_Saga/?l=spanish](https://store.steampowered.com/app/32440/LEGO_Star_Wars_The_Complete_Saga/?l=spanish)
- Steam. (s.f.). Star Wars: Battlefront 2 (Classic, 2005).  
[https://store.steampowered.com/app/6060/Star\\_Wars\\_Battlefront\\_2\\_Classic\\_2005/?l=spanish](https://store.steampowered.com/app/6060/Star_Wars_Battlefront_2_Classic_2005/?l=spanish)
- Telotte, J.P. (2002). El cine de ciencia ficción. Cambridge University Press.
- TyC Sports. (2021, 5 mayo). TyC Sports. <https://www.tycsports.com/gaming/star-wars-10-videojuegos-mas-vendidos-id340495.html>
- Uricare, J. y Silva, J. (2021, 12 diciembre). ¿Qué es The Mandalorian y a qué se debe su avasallante éxito? Medium.  
<https://medium.com/@ElDiariodeCCS/qu%C3%A9-es-the-mandalorian-y-a-qu%C3%A9-se-debe-su-avasallante-%C3%A9xito-79b9ac23b445>
- Vandal. (s. f.). Todos los juegos de Star Wars - Saga completa. Vandal.  
<https://vandal.elespanol.com/sagas/star-wars>
- Vandal. (2020, 17 agosto). Análisis de Star Wars: Battlefront (PS2). Vandal.  
<https://vandal.elespanol.com/analisis/ps2/star-wars-battlefront/3126#p-2>
- White, D. (1999). George Lucas. First Avenue Editions.
- 3DJuegos. (2015, 19 noviembre). Stars Wars Battlefront 2015. 3DJuegos.  
<https://www.3djuegos.com/juegos/stars-wars-battlefront-2015/>

EL NARRADOR OMNISCIENTE EN  
 LAS ADAPTACIONES DE LA LITERATURA AL CINE:  
 LAS CANCIONES DE RADIOHEAD EN INCENDIES  
 (2010), DE DENNIS VILLENEUVE

---

CARLOS GERALD PRANGER  
*Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una afianzada corriente de estudio dedicada al análisis de las adaptaciones de textos literarios al cine, entre la teoría cinematográfica y la literaria, con ramificaciones culturales e influyente en la configuración antropológica de las ciencias sociohumanas (González, 2015, p. 250). Entre las causas generales de esa consolidación, por una parte, nos encontramos con el cine como referencia estética y reflejo de la evolución social; además de convertirse en el contenedor de otras artes, suscitando así el debate acerca de su unidad u origen común, o al menos, la relación entre ellas desde los puntos de vista interartístico, interdiscursivo e intersemiótico. Entre las particulares, por otra parte, esos estudios interdisciplinarios de adaptaciones, una vez consolidado el cine como el arte que amplía de horizontes estéticos, textuales y receptivos, suelen enfatizar las obras dramáticas con versiones cinematográficas (García-Abad, 2005, pp. 14-17). Posiblemente, una de las razones, según Gimferrer (2019), es que el teatro es uno de los géneros literarios precursores del cine, sobre todo por la *mise-en-scène*, «al permitir el rodaje de planos próximos» y el trabajo de los actores con los diálogos, ya que «otorga a cada parlamento individual una entidad mucho mayor de la que puede adquirir en un escenario» (pp. 94-95). En definitiva, el estudio de las relaciones entre artes podría considerarse un teorema del conocimiento.

En cualquier caso, las diferencias evidentes entre el cine y el teatro condicionan el análisis. Así, por ejemplo, está supeditado, entre otras cuestiones, porque tradicionalmente la dramaturgia alberga «una limitación para cambiar de lugar, y consecuentemente también para mutar el tiempo» (Malpartida, 2015, p. 95). En este sentido, se establece una relación entre actores y audiencia, para luego desaparecer tras la función y no dejar más rastro que la experiencia (Seger, 1993, p. 63). Es decir, la pieza teatral, aunque se publican piezas dramáticas en formato libro, adquiere su forma artística *real* cuando se representa.

El estudio de las adaptaciones, por todo ello, suele centrarse casi en exclusiva en cuestiones de fidelidad del texto filmico respecto al literario, o en el estilo visual del director. Se ignoran así aspectos como el análisis de la función de las canciones *pop-rock* preexistentes citadas, que se menosprecian en detrimento del tema tratado o la praxis directoral.

Se desdeña, por lo tanto, que esas canciones pueden determinar y condicionar cuestiones como la narración filmica, para influir en la lectura e interpretación por parte del espectador, que no debería concebirse como un ente pasivo, sino activo, un *lectoespectador*, «aquel receptor de una forma artística compuesta por texto más imagen» (Mora, 2012), al que, en nuestro caso, añadiríamos también sonido. En conclusión, el cine también se lee (Pérez-Bowie, 2008).

## 2. OBJETIVOS

El objeto de análisis será la película *Incendies* (Denis Villeneuve, 2010), adaptación de la obra teatral homónima de Wajdi Mouawad, cuya edición en español, con el título *Incendios*, es del 2011<sup>151</sup>. El filme cuenta, además, con una banda sonora en la que cohabitan de manera armónica y complementaria la música incidental, por encargo, de Grégoire Hetzel, que es mayoritaria, con la cita de dos canciones *pop-rock* compuestas de antemano del grupo inglés Radiohead, «You and Whose Army» y «Like Spinning Plates», ambas del álbum *Amnesiac* (2001), y la canción de

---

<sup>151</sup> Distinguiremos entre el título de la película *Incendies* (que se ha mantenido original) y la pieza teatral de Wajdi Mouawad, traducida como *Incendios* (KRK, 2011).

cuna tradicional «Nami Ya Seghirreh», entonada por la protagonista, Nawal, en versión de Marcel Khalife, del disco *At the Border* (1980).

Así pues, los objetivos de este capítulo son:

- Determinar la función que desempeñan las canciones *pop-rock* preexistentes con letra, con sus propias cualidades independientes de la película, a modo de partes integradas e indispensables de *Incendies*, y cómo Villeneuve construye la narración mediante su mirada cinematográfica y la inclusión de esas canciones, como fragmentos o citas, las cuales dialogan, al mismo tiempo, con la obra de teatro de Mouawad.
- Analizar dos escenas concretas del filme: la de apertura y el encarcelamiento de Nawal. La razón es que combinan la mirada, encarnada en la cámara y recursos sintácticos visuales, como el *slow-motion*, con la cita de dos canciones extradiegéticas *pop-rock* del grupo Radiohead y la canción de cuna intradieética, determinan el relato y su recepción.
- Llevar a cabo una relectura, gracias a las citas de textos musicales de la tragedia griega *Edipo rey*, escrita por Sófocles.

### 3. METODOLOGÍA

Si tomamos en consideración la noción de *lectoespectador*, estamos, por consiguiente, reconociendo el cine como un sistema real unitario, con su propio lenguaje cinematográfico (Metz, 1973). En este sentido, a una película la denominaremos *texto filmico* o *hipotexto*, ya que, a su vez, está compuesto de otros textos o *hipertextos*, como pueden ser el libro adaptado, previo paso por el guion, y las canciones *pop-rock* preexistentes. En consecuencia, se establece un diálogo intertextual o de alusiones a tres bandas.

Antes de encarar el modelo de análisis, es preciso establecer una base teórica. Nos basaremos en obras teóricas capitales sobre semiótica, como las de Eco (1963), Barthes (2014), Kristeva (1980) y la fenomenología de Gadamer (2012).

En primer lugar, se antoja importante la noción de *obra abierta*:

Una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una trama de efectos comunicativos de modo que cada posible usuario pueda comprender (a través del juego de respuestas a la configuración de efectos sentida como estímulo por la sensibilidad y por la inteligencia) la obra misma, la forma originaria imaginada por el autor. En tal sentido, el autor produce una forma conclusa en sí misma con el deseo de que tal forma sea comprendida y disfrutada como él la ha producido; no obstante, en el acto de reacción a la trama de los estímulos y de comprensión de su relación, cada usuario tiene una concreta situación existencial, una sensibilidad particularmente condicionada, determinada cultura, gustos, propensiones, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual (Eco, 1963, p. 29).

En segundo lugar, será primordial el concepto de *intertextualidad*, pues plantea que cualquier texto individual (una película o una canción son también textos) se crea (codifica) y recibe (descodifica) con respecto a otros textos; esto es, con los sistemas, códigos y tradiciones a partir de los cuales se construye, y con las situaciones sociales y culturales en las que existe. Esta definición de intertextualidad, aplicada también al cine o las canciones, establece que cada «palabra literaria» se abre tanto en un plano vertical, en que la palabra en el texto se orienta hacia un corpus literario anterior o sincrónico, como en un plano horizontal, en el cual la palabra en el texto pertenece tanto al sujeto escritor como al destinatario (Kristeva, 1997, pp. 1-24).

En tercer lugar, será Barthes (2014) el que nos ofrezca una primera clave interpretativa en lo que respecta a los significados denotativos y connotativos de las canciones citadas en el texto fílmico.

Y, por último, en lo que concierne a la recepción de la obra cinematográfica y los contextos sociales y culturales, Hans-Georg Gadamer (2012) defendía que los lectores (la *lectura* es algo más que leer un libro) poseen una conciencia moldeada o afectada por una historia y una cultura. Asimismo, interpretar un texto consta, en esencia, de una “fusión de horizontes”, o la manera en que su historia se articula con su propio trasfondo cultural e histórico, en tiempo y lugar.

En suma, esa noción de obra (obras) abierta por la intertextualidad es el modo de encarar el análisis “textual” de filmes, de acercarnos a

secuencias precisas en que los textos preexistentes (literario y musical) dialogan, a lo largo del tiempo, con el filmico, en el espacio de las diégesis, mediante el intertexto permutado.

Luego, a partir de la base teórica, hemos establecido un modelo para el análisis de *Incendies* que sigue el siguiente orden:

1. Antecedentes en el texto literario adaptado.
2. Análisis de las características sociales y culturales del estilo musical *pop-rock*.
3. Exégesis de las escenas concretas en que se citan esas canciones *pop-rock* preexistentes.

## 4. RESULTADOS

### 4. 1. TEATRO, ROCK INTELECTUAL Y LA CANCIÓN DE CUNA

*Incendies*, tanto la obra literaria como la versión cinematográfica, narra la historia de un hermano y una hermana que buscan cumplir la última voluntad de su madre: descubrir su misterioso pasado y el motivo de su silencio en sus últimos años. Volver a su origen real es la historia que se despliega alrededor de los gemelos veinteañeros Jeanne y Simon Marwan, a quienes se les encomienda descubrir el misterioso pasado de su madre, y, de paso, el suyo, como últimas voluntades, que les lee en el testamento el notario Jean Lebel. Comienzan entonces la búsqueda por un país sin nombre —basado en el país natal de Mouawad, el Líbano, del que su familia se marchó al comienzo de la guerra civil, cuando él tenía siete años— de un padre y un hermano desconocidos, para entregarles una carta de su madre, Nawal. Durante la investigación revisarán la historia de la guerra, al tiempo que descubrirán una tragedia familiar.

Se teje así una narración en la que se intercalan los recuerdos culturales, colectivos e individuales. En el caso de Wajdi Mouawad, la obra dramática sería la escenificación de su propio trauma infantil: guerra, exilio y regreso. Lo sugerente es que lo lleva a cabo sin puntos de referencia explícitos, ni espaciales ni temporales, por lo que, al pasar de un medio a otro, del texto teatral al filmico, «obligó» a Villeneuve a contextualizar

histórica y geográficamente la obra, mediante metáforas y referencias implícitas:

I decided to follow the play's lead and set my film in an imaginary space like Costa-Gavras's 'Z' [1969], to free it from any political bias. The film is about politics but is also apolitical. The play's purpose was to delve into the subject of anger — not to fuel such anger — and the setting of 'Incendies' [the Lebanon] is a historical minefield» (SONY, 2011, p. 3).

En otras palabras, en su puesta en escena original, *Incendios* permite a Mouawad proyectar la historia de su sufrimiento personal, del destierro obligado, a los universales de la infancia indefensa frente a la barbarie, alcanzar un lenguaje de honda expresión poética y concebir la memoria casi como un actor más o entidad presente sobre el escenario. En cambio, la versión cinematográfica de Villeneuve sería, metafóricamente, según Meerzom (2013), un yacimiento arqueológico en el que excavar la historia (memoria) personal de los protagonistas y la de un país de Oriente Medio devastado por la guerra civil.

Esta adaptación es un ejemplo de cómo el director interioriza el texto de partida, a modo de esquema, y lo reinterpreta o reescribe hasta crear una obra nueva y autónoma. En *Incendies* se esgrimen recursos cinematográficos para generar así una mirada particular —la de Villeneuve— sobre una obra adaptada —la pieza teatral de Mouawad—, «que no se divide en actos y cuadros, sino en secuencias, traza ya de por sí esas piroetas, dado que aplica una mirada calidoscópica y divide a menudo la escena, fundiendo y confundiendo presente y pasado, así como espacios diversos» (Malpartida, 2015, p. 95).

El director cita, además, dos temas *pop-rock* preexistentes de manera literal, en determinados momentos clave del texto filmico. «You and Whose Army» y «Like Spinning Plates», ambas del grupo británico Radiohead, aportan, en líneas generales, una mirada occidental o discurso, hacia una guerra civil, a causa de la religión, en ese país *sin nombre*.

Una de las implicaciones de ese modo occidental de mirar, en la lectura del filme de Villeneuve, es la adscripción de Radiohead a una corriente, según (Letts, 2010, p. 7), que podría definirse como *rock intelectual*. Así, por ejemplo, «the band's frontman, Thom Yorke, has come to be known as an advocate for environmental protection and climate change

awareness» (Clément, 2017, p. 2). En otras palabras, la música de Radiohead, para bien o para mal, y las connotaciones culturales que arrastra, puede implicar una búsqueda intelectual, además de ser una experiencia sensorial.

La mirada que ofrece la cita de Radiohead, en cambio, contrasta con la nana «Nami Nami Ya Seghirreh», en versión de Marcel Khalife. Esta sería una cita —intradiegética— de un tema preexistente, popular y oral, originario de Oriente Medio, y que cuenta asimismo con otras adaptaciones en el mundo árabe, judío y cristiano. Por lo tanto, esas piezas musicales, su contraste entre lo occidental, el *rock*, y lo oriental, la nana, entre el centro y la periferia, se constituyen como verdaderas piedras angulares del argumento.

#### 4.2. A MODO DE PRÓLOGO: «YOU AND WHOSE ARMY»

Pese a compartir, en líneas generales, tanto el texto teatral como la película, «cierta indefinición espacial» (Malpartida, 2015, p.96), la primera escena del filme de Villeneuve, que ejerce de prólogo a la narración, no es la misma que en la obra teatral de Mouawad. Así, el dramaturgo presenta directamente al notario Hermile Lebel, que explica la muerte de la madre, Nawal, su testamento y la existencia de los dos gemelos:

Decía: «los gemelos». Decía «la gemela», a menudo también «el gemelo».

Saben cómo era ella, no decía jamás nada a nadie. Quiero decir, antes de que le diera por no decir nada de nada, entonces ya no decía nada y no me decía nada sobre ustedes. Ella era así. Cuando murió, llovía. No sé. Me da mucha pena que llueva. En su país no llueva nunca, así que un testamento, ni les cuento el temporal que representa. No es como los pájaros; un testamento, por supuesto, es otra cosa (Mouawad, 2011, p. 49).

En contraste, Villeneuve parece haber interiorizado la obra de Mouawad, tomando esa indeterminación como referencia o esquema estructural. De este modo, crea un prólogo o preámbulo en el que combina la cita de una canción «You and Whose Army» con el *slow motion*, en que la cámara nos ofrece la mirada al espacio de la diégesis.

Por una parte ¿cuál era la intención original de la canción? «You and Whose Army», de Radiohead, es una canción del año 2001 perteneciente al disco *Amnesiac*, que pretendía, según el propio compositor Tom Yorke, criticar al primer ministro británico Tony Blair, cuyas políticas le decepcionaron profundamente (Kent, 2001, p. 62).

Por otra, cuando se incorpora, en el montaje, la cita musical, se logra de manera progresiva, para armonizarse con los movimientos en *slow motion* de los personajes en cámara. Por esto, podría afirmarse que la escena de apertura de la película estaría vinculada con el videoclip,

una combinación o mezcla de música, imagen (imagen móvil y notaciones gráficas) y lenguaje verbal (y excepcionalmente otras materias audiovisuales: ruido, silencio y diálogos). La idea de la que parte un videoclip resulta del intento de asociar unas imágenes a una música siempre preexistente, anterior (Sedeño, 2007).

Luego, al sumar el matiz del videoclip en *el todo*, la adición de los otros lenguajes, literario, filmico y musical, en lo que respecta a la escena inicial de *Incendies*, se podría concluir que «lo que es ocultado y lo que es revelado sirve para animar, para atraer y comprometer al espectador en un proceso de reconstrucción e interpolación de una historia» (Sedeño, 2007). En otras palabras, se configura una narratividad rodeada de misterio; es una invitación a la creación de sentido.

El comienzo de *Incendies* logra adherir emocionalmente al lectoespectador porque es una historia en suspenso, por descubrir: invita a la reflexión y a la pregunta, acabando con el tópico, entre tantos, del cine como arte pasivo. Impacta visualmente por el recurso del *slow motion* y auditivamente por la canción de Radiohead. «Nos deja colarnos por una ventana mediante un travelling inquietante» (Malpartida, 2015, p. 102), procedente de un plano fijo de un paisaje desértico (figs.1 y 2).

**FIGURA 1.**



Fuente: todas las imágenes son de *Incendies* [Dennis Villeneuve, 2010]

**FIGURA 2.**



A continuación, nada más entrar por la ventana, el sonido ambiente cambia y comienza la cita musical de «You and Whose Army», de Radiohead. Se construye *in crescendo*. El montaje permite la aparición

progresiva de la quejumbrosa tonalidad vocal de Thom Yorke, y comienza con:

Come on, come on  
You and whose army?  
You and your cronies.

Así, de primeras, quizá el tema *pop-rock* genere extrañamiento, y parezca fuera de lugar en una secuencia de esas características, si consideramos el discurso del rock intelectual de Radiohead, aunque no olvidemos su alcance global. Pero la intención puede ser captar la atención del lectoespectador, ya que, a medida que se va moviendo la cámara por la habitación, se distingue una escena: se está rapando las cabezas a un grupo de niños soldados, rodeados de otros hombres armados. Así pues, ayuda a la lectura textual, a entender que, posiblemente, en esos primeros versos, el «Come on» invita a entrar en la habitación; para mirar a un grupo de niños soldados, «You and Whose Army»; y que están rodeados de milicianos armados, «You and Your Cronies» (fig. 3).

**FIGURA 3.**



La cámara, que recorre la habitación, en *slow motion*, ofreciendo distintos planos del grupo de niños. Estos esperan su turno para formar parte de la milicia (*Holy Roman Empire*), lo que podría reflejarse en las líneas:

Come on, come on  
Holy Roman Empire  
Come on if you think  
Come on if you think  
You can take us on.

Finalmente, tras un nuevo plano general de la habitación, se pasa a un travelling que recorre el suelo, lleno de pelo, y los pies, fijándose en los tobillos. Se detiene en un plano detalle, que muestra una marca, tres puntos. Son el signo del héroe, un índice de sentido para la futura anagnórisis (fig. 4).

**FIGURA 4.**



Ahora bien, en el siguiente plano de conjunto, observamos al dueño de esos tobillos y cómo lo rapan; están preparando al posible héroe del relato; esa imagen coincide con las líneas «You forget so easily», una llamada a que el lectoespectador recuerde a este personaje. Entonces, la cámara se acerca lentamente al niño, lo que coincide con (fig. 5):

We ride tonight  
We ride tonight  
Ghost horses  
Ghost horses.

Ese último verso, «Ghost horses», conduce hasta un primer plano de su mirada —en contraste con los demás chavales del orfanato cuyos ojos se dirigen hacia el suelo o fuera de campo—, que es subrayada con la palabra *Ghost horses*. Afirma una presencia, una personalidad, un lado rebelde, constituye una interpelación al espectador y produce un efecto casi publicitario. Esto es, toda la escena queda en suspenso: ¿es real el niño que debe recordar el lectoespectador? (fig. 5 y 6)

**FIGURA 5.**



**FIGURA 6.**



Es lo que el director parece dispuesto a resolver, ya que la mirada del niño simboliza una puerta de entrada a la diégesis y luego a las respuestas. Es más, la secuencia inicial, el prólogo, mediante la inmersión en esa mirada infantil, se conecta con el comienzo de la trama. En cualquier caso, la transición, gracias a la canción «You and Whose Army?» (que sigue sonando), acompaña al lectoespectador durante la llegada y el primer recorrido de la cámara a lo largo del archivo del notario, aún en *slow motion*, de la que se citan, en concreto los versos «We ride tonight / We ride tonight».

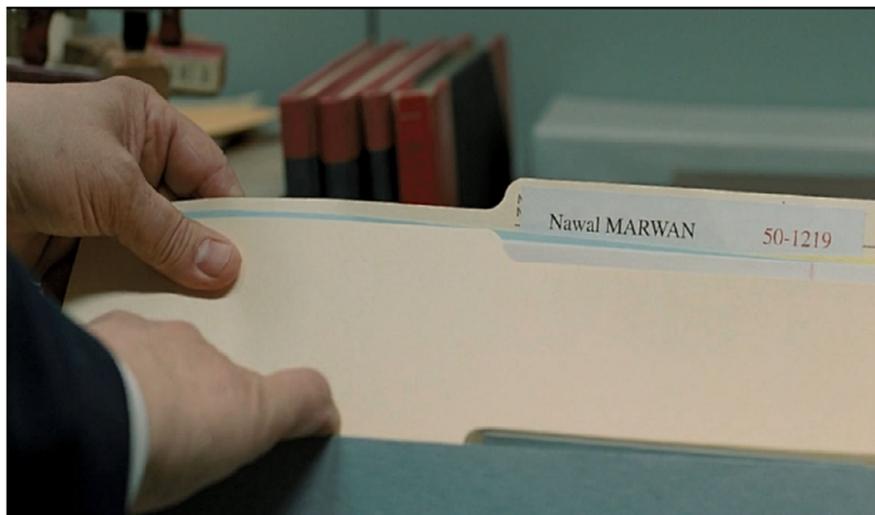
Esos versos indican justamente movimiento. Pero es en el segundo plano de esta secuencia, al terminar el *travelling* lateral, cuando se revela, a lo lejos, la presencia del notario. El enfoque se invierte: el primer plano se vuelve borroso y el segundo, en el que el notario está de pie, se torna nítido y se distingue a la figura humana inmóvil, en un fotograma congelado que se utilizará para iniciar la narración. Comienza entonces un movimiento de acercamiento de la cámara hacia delante, con el personaje inmóvil, mientras se citan las líneas «Ghost horses / Ghost horses». Esto sugiere que él va a arrojar algo de luz sobre lo que acaba de ver-oír (leer) el lectoespectador en esa especie de realidad suspendida y subrayada por la cita de la canción, y en especial, por ese misterioso niño-soldado, que encarna el deseo de saber (figura 7).

**FIGURA 7**



Más aún, si la canción termina en un plano detalle que capta las manos del notario agarrando el expediente «Nawal MARWAN 50-1219» (ya no está congelado, ya no hay *slow motion*), asentándose así un vínculo entre el niño que miraba a la cámara y Nawal Marwan, entre el hijo y su madre (fig. 8).

**FIGURA 8.**



En resumen, la canción «You and Whose Army?» ejerce la función del narrador omnisciente, el que dirigiéndose al lectoespectador, describe y sugiere relaciones entre los personajes y anticipa acontecimientos.

#### 4.3. EL CONTRASTE: «NAMI, NAMI YA SEGHIRREH» Y «LIKE SPINNING PLATES»

En un momento crucial del proceso de desvelamiento de la trama, Nawal se convierte en «La mujer que canta». En la cárcel de Kfar Ryat, entona, de manera intradiegetica, con voz entrecortada, la canción de cuna «Nami, Nami Ya Seghirreh», en versión de Marcel Khalife, que viene a significar

algo así como «Duerme, pequeño, duerme»<sup>152</sup>. Mientras tanto, de fondo, una mujer torturada grita de dolor, en otro lugar de la prisión (fig. 9).

**FIGURA 9.**



Esa contraposición extrema entre el canto y el entorno constituye un interesante primer nivel de lectura. Pero es entonces, tras un montaje por corte, cuando pasamos de música intra a extradiegética, ya que Villeneuve introduce los primeros sonidos de sintetizador de la canción «Like Spinning Plates» de Radiohead, perteneciente al disco *Amnesiac* (2001)<sup>153</sup>, y cita el siguiente fragmento:

---

<sup>152</sup> En la película de Villeneuve, al igual que muchos de los diálogos no se traducen ni doblan, se mantiene el árabe en la canción de cuna que canta Nawal. Esta sería una traducción aproximada del título de la canción: <https://acortar.link/qH6upC>

<sup>153</sup> La intención o significado original de la canción alberga dos vías. La primera, es que la canción nace de la casualidad, como afirma el propio cantante, Thom Yorke, en una entrevista afirma que «“Plates” is partly built from an earlier song called “I Will” played backwards. We’d turned the tape around, and I was in another room, heard the vocal melody coming backwards, and thought, “That’s miles better than he right way round,” then spent the rest of the night trying to learn the melody» (Reynolds, 2011). La segunda, está más en consonancia con el de cariz político, como afirma Letts (2010, p. 157), ya que «the lyrics speak to politics and the harsh truth behind them: “while you make pretty speeches, I’m being cut to shreds.” the subject is being “fed to the lions.” The person making the “pretty speeches” could be a government leader, with the “lions” representing the cogs of the capitalist wheel».

While you make pretty speeches  
I'm being cut to shreds  
You feed me to the lions  
A delicate balance.

Efectivamente, transitamos de la celda de Nawal, ruinoso y sucia, una alusión de su abatimiento, al plano fijo de una piscina vacía, abandonada, y cuya superficie quizá sea la metáfora de una proyección: es el lugar de la anagnórisis de Nawal (hacia el final del filme), quien, cuando ve las tres marcas en el tobillo, pierde la voz para siempre<sup>154</sup> (fig. 10). A continuación, un movimiento de cámara hacia arriba ofrece una panorámica del entorno, que coincide con el verso «While you make pretty speeches», para luego detenerse en el plano del tronco de un árbol, cuya base está encharcada y llena de basura, a lo que se yuxtapone «I'm being cut to shreds» (fig. 11).

**FIGURA 10.**



---

<sup>154</sup> La simbología de la piscina se antoja crucial, ya que se repite, a modo de leitmotiv visual, y espacial, del reconocimiento-descubrimiento, principalmente desde la secuencia de planos que comienza con «Like Spinning Plates». Por una parte, si en la obra de teatro de Mouawad no existe referencia alguna a una piscina, sí existe, en cambio, una constante al agua, como motivo de disputa y del ciclo de la venganza, y como motivo de purificación en la tumba de Nawal, una vez cumplida la misión: «A modo de adiós, arrojen sobre mí cada uno un cubo de agua fresca» (Mouawad, 2011, p. 53). Por otra parte, Villeneuve parece tomar ese cubo y lo transforma en una piscina. En el filme aparecen dos distintas: la primera es la que se describe con la música de Radiohead, que es la misma piscina, aunque abandonada, en la que Nawal reconocerá a Nihad, al final del filme; la segunda, es la piscina en la que los gemelos, Jeanne y Simon, nadan frenéticamente tras descubrir que son hijos de su hermano.

A esto le sigue una secuencia de entornos lúgubres, lluviosos y anónimos de edificios de Montreal que combina con el verso «You feed me to the lions». Finalmente, se resuelve la secuencia en un lento *travelling* lateral hasta llegar a Simon, de pie, mirando por una ventana, congelado, que coincide con el verso «A delicate Balance» (fig. 12).

**FIGURA 11.**



**FIGURA 12.**



Tras un corte, acaba la cita musical y se pasa a un plano fijo del archivo del notario, el mismo que el de la secuencia inicial, pero esta vez no hay nadie en el fondo, solo la voz del notario, que está hablando con Simon, que quiere ir a buscar a su hermana. No obstante, antes de que Simon emprenda viaje junto Jean Lebel, descubrimos que el notario, aquel que le dice a Simon: «una promesa, Sr. Marwan, para un notario es el algo sagrado», estuvo con Nawal en sus últimos momentos y recogió la confesión de su vida, que son las cartas (las escribió él) que los gemelos deben entregar a su hermano.

Una vez descrita esta compleja secuencia habría que compararla con el texto teatral. Así, la conversación entre Jeanne y Simon, después de que ella averigüe que su madre estuvo encarcelada, fue torturada y dio a luz, en el filme se realiza mediante un teléfono móvil, y en la obra teatral se lleva a cabo en una cabina. Asimismo, Jeanne impele a Simon: «No, no me llames, vete a ver al notario, le pides el cuaderno rojo y miras lo que hay dentro. Eso es todo» (Mouawad, 2011, p. 153). Al comienzo del texto, Nawal, en su testamento había legado un cuaderno rojo a Simon, que lo había rechazado (recordemos que en la película solo se mencionan unas cartas). Ese cuaderno rojo contiene el testimonio de Nawal en el juicio contra Abou Tarek, y es lo que implica a Simon, finalmente, en la trama: «SIMON (Leyendo en el cuaderno rojo.) Mi testimonio es el fruto de ese esfuerzo. Callarme respecto a usted supondría ser cómplice de sus crímenes. (SIMON cierra el cuaderno.)» (Mouawad, 2011, p. 163). Es entonces cuando decide emprender el viaje en busca de su hermana, en busca de sus orígenes.

Es necesario recalcar, otra vez, la importancia que tiene en el filme la canción para narrar omniscientemente y sintetizar la secuencia, siempre con el texto teatral como punto de partida, que incorpora a Simon a la expedición arqueológica para desvelar el pasado.

Es cierto, por lo demás, que la canción de Radiohead, como ya ocurriera con «You and Whose Army», además de narrar, puede simbolizar la mencionada mirada occidental asociada al discurso del *rock* como fenómeno transnacional, tecnológico, de intercambio que expresa la diferencia (Frith, 1999, p. 19), si se compara con una canción de cuna que

proviene de lo local, de la tradición oral y popular. Se trata del choque de dos discursos que requiere a su vez una lectura textual.

La nana «Nami, Nami Ya Seghirreh» no aparece en el texto teatral. En cambio, la película visualiza las referencias constantes a «la mujer que canta» en la obra dramática para transformarlas en acción: vemos a Nawal cantar mientras está encarcelada en el terrible presidio de Kfar Ryat por haber matado al líder de la Derecha Cristiana. Es un canto vinculado con la búsqueda de su hijo, Nihad, y la necesidad de sobrevivir a las torturas. Es un símbolo de resistencia. En consecuencia, la inserción, por parte de Villeneuve, de esta nana no parece casual. Las canciones de cuna originariamente contienen temáticas tristes y sombrías, incluso trágicas, como indica García Lorca (1994, p. 296), ya que

no debemos olvidar que la canción de cuna está inventada (y sus textos lo expresan) por las pobres mujeres cuyos niños son para ellas una carga, una cruz pesada con la cual muchas veces no pueden. Cada hijo, en vez de ser una alegría, es una pesadumbre, y, naturalmente, no pueden dejar de cantarles, aun en medio de su amor, su desgano de la vida.

La canción de cuna se cita de manera estratégica a lo largo de la narración fílmica, asociada como *leitmotiv* para Nawal-Nihad. Suena inicialmente, de manera leve, durante los instantes en que Nawal lo tuvo en brazos antes de que se lo arrebataran para llevárselo al orfanato, por la deshonra que suponía que su padre fuese palestino (Malpartida, 2015, p. 104). Luego aparece dos veces más, estando ya en la cárcel: la primera, mientras se escuchan los gritos de otras mujeres de fondo y que se conecta con «Like Spinning Plates», como si fuese la primera una instancia de recepción interna en la narración el llamado *Narratario*, que dialoga con el narrador omnisciente; y la segunda, propiciando un giro argumental que no por paradójico se antoja menos inverosímil, porque, como ya hemos mencionado, Nawal canta, a modo de resistencia, mientras es violada por su hijo perdido, en que «la ignorancia por parte de ambos es la lección de las paradojas que se dan en las guerras civiles: el azar de aquel horror puede propiciar un incesto monstruoso como ese, y se engendrarán hermanos e hijos simultáneamente» (Malpartida, 2015, p. 104).

Esas citas de la nana tal vez prueben que son las circunstancias que rodean a esa canción, el contexto de una cárcel en la que torturan y violan,

las que determinan su función, no sus características propias ni su discurso. La canción de cuna no es estructural o expresiva por sí misma, sino que puede serlo, de manera connotativa, pero en lo que concierne a la imagen: la celda, la suciedad y con otros sonidos interrelacionados, como son los gritos de otras reclusas. En otras palabras, el director está exponiendo lo pretérito, y cómo persiste en el tiempo en el canto Nawal: la resurrección de ese pasado trágico.

En suma, al igual que en la escena anterior, la canción *pop-rock* ejerce la función de narrador omnisciente, pero esta vez impeliendo a Simon, en conexión con la nana entonada por Narwan (*narratorio*), para que emprenda la búsqueda de Nihad y descubrir que es fruto de un incesto. De nuevo, establece relaciones y anticipa acontecimientos.

#### 4.3. EL INTERTEXTO COMO RELECTURA: *EDIPO REY*

Tanto Mouawad como Villeneuve muestran cómo ciertos textos griegos ejercen de hitos del sentido, gracias a nuevas relecturas e interpretaciones de «un texto principal a través del tiempo» (Steiner, 2020, p. 15). El filme y la pieza adaptada se relacionan temática y formalmente con la tragedia griega, en concreto, con *Edipo Rey*, de Sófocles. Esta obra, en líneas generales, narra cómo Edipo, rey de Tebas, mató a su padre y se casó con su madre sin saberlo.<sup>155</sup>

Consideremos, primeramente, ciertas cuestiones temáticas. Así, por ejemplo, el desencadenante de la tragedia en la película es el niño soldado, pero ¿es el héroe? ¿O más bien un antihéroe? En cualquier caso, aparece marcado con tres signos en el talón —Edipo viene a significar «el de los tobillos perforados» (Sennett, 2014)— y constituye un índice de sentido que se revelará al final. Esto sigue la lógica descubrimiento-reconocimiento de Sófocles.

Sin embargo, del mismo modo, pese a que puede ser certero que «en *Incendios*, Wajdi Mouawad revive *Edipo Rey* con otra letra y otra peripecia. Su tragedia conserva íntegro el aliento de la de Sófocles»

---

<sup>155</sup> El relato y el personaje se popularizaron gracias al psicoanalista Sigmund Freud: él ideó el complejo de Edipo para describir el sentimiento de amor de un hijo hacia la madre y de celos y odio hacia el padre.

(Vallejo, 2009), lo consigue con una heroína.<sup>156</sup> Esto es, «Nawal como Yocasta encontrará a Edipo, continuando el desarrollo de la historia de manera diferente a la tragedia griega. Nawal buscaba a su hijo y, una vez que lo encuentra, no lo reconoce» (Ferrando, 2018, p. 117). En conclusión, existe una manifiesta relectura de Sófocles, aunque cambiando la trama y los papeles de los personajes.

A esa relectura contribuye, además, formalmente, ese *operatic feeling* del que habla Denis Villeneuve, auspiciado por las canciones de Radiohead y los recursos visuales, como el *slow motion*, el fotograma congelado y el montaje. En relación con las canciones, según Polo (2020, p. 73), existen dos corrientes respecto al papel de la música en las tragedias. La primera consideraba que en la tragedia la música representaba una parte pequeña, la que cantaban los coros realzando la palabra hablada, mientras que la segunda consideraba que la música estaba presente a lo largo de toda la tragedia<sup>157</sup>. Villeneuve escoge la inicial, porque las citas de las canciones de Radiohead, como hemos afirmado, presentan y relacionan a los personajes para anticipar o describir la acción. En efecto, serían los coros que narran, describen y realzan la imagen representada, a la vez que enaltecen la figura de la heroína, Nawal Marwan.

## 6. CONCLUSIONES

Nuestra metodología deductiva y la semiótica del *intertexto permutado* señala que existe una tipología de estudio: las canciones *pop-rock* preexistentes en las adaptaciones de la literatura al cine. Se establece un diálogo multidireccional entre los textos literario, musical y filmico, el cual permite al lectoespectador decodificar distintas capas de

---

<sup>156</sup> En este sentido, la figura de Nawal Marwan y su deseo de que sus hijos conozcan su origen, para descansar en paz, podría asemejarse a otra tragedia de Sófocles, *Antígona*. La protagonista de esa pieza, Antígona, desafía las órdenes del tirano Creonte y decide brindarle sepultura a su hermano Polinices, muerto en deshonra y cuyo cadáver estaba destinado a ser devorado por los animales.

<sup>157</sup> Quizá ese aporte de Villeneuve no sea tan novedoso, puesto que la tragedia griega integraba danza, canto y diálogo —recitado o cantado—. Pero se desconoce casi todo lo referente a la música y la coreografía. Entrás las razones, el que se haya perdido la melodía de las partes corales de las tragedias, equivalente al ritmo métrico integrado en el texto, el cual debía corresponderse con el ritmo musical (Bergua, 2015, pp. I-XXVII).

significado. De este modo, en el caso de *Incendies*, las canciones de Radiohead, a partir de la subjetividad de las letras, ejercen de narrador omnisciente, sugestionando, y explicando, de este modo, las relaciones entre los gemelos, Nawal y Nihad, y sus acciones.

La película escenifica audiovisualmente los tres niveles de experiencia traumática de la obra original de Mouawad: el de Nawal, el de sus hijos y el del público. El lectoespectador, en consecuencia, es cocreador gracias a esas sugerencias múltiples generadas por las canciones *pop-rock*, lo que enlaza al mismo tiempo con la memoria tanto interna, la del filme, como con la externa, la del lectoespectador, y su posible relación previa con la canción, la que está conectada, a su vez, con las emociones.

Más aún, esa función de las canciones *pop-rock* preexistentes es fundamental también a la hora de comprender, precisamente, el tránsito temporal de los intertextos permutados, el de Mouawad, la película de Villeneuve, las canciones de Radiohead, y, finalmente, la relectura de *Edipo Rey*.

Para concluir, se podría afirmar que hemos propuesto una nueva “receta” de la Magdalena de Proust, compuesta por imagen, canción, narración y, finalmente, memoria-sensación.

## 7. REFERENCIAS

- Barthes, R. (2014). *S/Z*. Siglo XXI.
- Bergua Cavero, J. (2015). Introducción general. En Sófocles, *Tragedias (I-XXVII)*. RBA.
- Clément, G. (2017). Activism and Environmentalism in British Rock Music: the Case of Radiohead. *Revue française de civilisation britannique*, 22(3). <https://doi.org/10.4000/rfcb.1499>
- Eco, U. (1963). *Obra abierta*. Seix-Barral.
- Ferrando Mateu, R. A. (2018). La tragedia griega en el teatro contemporáneo: un análisis de *Incendios de Wajdi Mouawad*. *telónfondo*, 28, 114-120.
- Frith, S. (1999). La constitución de la música rock como industria transnacional. En Puig, L. y Talens, J. (Eds.), *Las culturas del rock*. Pretextos.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.

- García-Abad, M. T. (2005). *Intermedios: Estudios sobre literatura, teatro y cine*. Editorial Fundamentos.
- García-Lorca, F. (1994). *Obra completa VI (vol. 2)*. En García Posada, M. (Ed.), *García Lorca. Obra completas*. Akal.
- Gimferrer, P. (2012). *Cine y literatura*. Austral.
- González de Ávila, M. (2015). Interartístico, Interdiscursivo, Intersemiótico. Sobre los estudios comparados de arte y literatura. En J. A. Pérez-Bowie & P. J. Pardo García (Eds.), *Transescrituras audiovisuales* (pp. 249-259). Pigmalión Edypro.
- Kent, N. (2001). Happy Now? *Mojo*, junio, 61-62.
- Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo, la novela. En *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, (pp. 1-24). UNEAC.
- Letts, M. T. (2010). *Radiohead and the Resistant Concept Album: How to Disappear Completely*. Indiana University Press.
- Malpartida, R. (2015). Historias en la historia la adaptación de la literatura al cine en incendios (Wajdi Mouawad/ Denis Villeneuve). En F. J. Salvador Ventura (Ed.), *Cine e historia(s): maneras de relatar el pasado con imágenes* (pp. 95-116). Université Paris-Sud.
- Meerzon, Y. (2013). Staging Memory in Wajdi Mouawad's Incendies: Archaeological Site or Poetic Venue? *Theatre Research in Canada*, 34(1), 12-36. <https://doi.org/10.3138/tric.34.1.12>
- Metz, C. (1973). *Lenguaje y cine*. Planeta.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador: Deslizamientos entre literatura e imagen (Los Tres Mundos)* [Kindle]. Seix Barral.
- Mouawad, W. (2011). *Incendios*. KRK Ediciones.
- Pérez Bowie, J. A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica* [Kindle]. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Polo Pujadas, M. (2020). *Historia de la música*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Radiohead. (2001). *Amnesiac* [LP]. EMI, Parlophone, Capitol. <https://bit.ly/3CveUaB>
- Reynolds, S. (2011). *Bring the Noise: 20 Years of Writing about Hip Rock and Hip Hop* [Kindle]. Soft Skull Press.
- Sedeño, A. M. (2007). Narración y descripción en el videoclip musical. *Razón y Palabra*, 12(56), 4. <https://bit.ly/3ZhhDhv>
- Segar, L. (1993). *El Arte de la adaptación*. Rialp.

- Sennett, R. (2014). El extranjero: Dos ensayos sobre el exilio [Kindle]. Tusquets.
- Sófocles. (2015). Tragedias. RBA.
- SONY Pictures- (2011, 5 julio). “A SONY Pictures Classic Release: Incendies, A Film by Denis Villeneuve”  
<http://www.sonyclassics.com/incendies/presskit.pdf>
- Steiner, G. (2020). Antígonas. Gedisa Editorial.
- Vallejo, J. (2009). Wajdi Mouawad reinventa la tragedia. El País, julio.  
Recuperado 6 de enero de 2023, de <https://bit.ly/3Cv5rQq>
- Villeneuve, D. (Director). (2010). Incendies. PHI Films, micro\_scope, TS Productions.
- Villeneuve, D. (2011, 8 marzo). Denis Villeneuve escribe sobre «Incendies». abcguionistas. Recuperado 6 de enero de 2023, de <https://bit.ly/3WTYTDi>

## CINE CLÁSICO: LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE A TRAVÉS DE LA PUESTA EN ESCENA<sup>158</sup>

---

JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ  
*Universidad de Málaga*

ÁGUEDA MARÍA VALVERDE-MAESTRE  
*Universidad de Granada*

FRANCISCO JAVIER GÓMEZ-PÉREZ  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto el análisis de la construcción de los personajes en el cine clásico de Hollywood atendiendo a un aspecto concreto: la definición de los protagonistas a partir de los componentes que conforman la puesta en escena. La primera cuestión que se plantea es la posible identificación o no de tendencias en la creación de los personajes protagonistas que permitiera su categorización. En definitiva, ¿pueden reconocerse prácticas frecuentes relacionadas con la puesta en escena en la articulación del personaje como categoría dentro de la narración de ficción articulada por el cine producido en la Edad Dorada de Hollywood entre 1930 y 1960?

Se parte de la hipótesis de que se siguieron tendencias en la creación de los héroes y heroínas del cine clásico y que además dichas tendencias respondieron a una concepción del modelo de narración cinematográfica configurada desde la funcionalidad de las categorías narrativas presentes en la historia, modelizadas por los géneros cinematográficos en que se

---

<sup>158</sup> Este trabajo ha sido escrito en el marco del Proyecto de Investigación "Transmedialización e hibridación de ficción y no ficción en la cultura mediática contemporánea (FICTRANS)", del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023, Ref. PID2021-124434NB-I00, dirigido por los investigadores Jordi Alberich Pascual y Domingo Sánchez-Mesa Martínez.

inscriben, e incluyendo la puesta en escena como categoría modelizada al servicio de la narración. Esta hipótesis se encontraría con la complejidad y con la contradicción inherente a la actividad que se propone, por cuanto el cine clásico de Hollywood es tan amplio y variado que parece huir de fórmulas en la creación de personajes. Consideramos, sin embargo, que persisten ciertas claves que dotan de unidad a las prácticas producidas dentro del sistema de los estudios y que éstas pueden llegar a reconocerse y modelizarse.

Se propone como objetivo principal de este trabajo identificar lógicas de construcción paradigmáticas y modelos de creación dramática en la construcción del personaje del cine clásico de Hollywood a partir de los diferentes componentes de la puesta en escena. Esta investigación, a través del estudio del personaje protagonista, pretende así poner en relación cuestiones ligadas a la realización y la puesta en escena con la configuración de una categoría narrativa en la historia (es decir, el personaje).

Este trabajo es consciente de la ambición de estos objetivos. Sin embargo, es posible un ejercicio de modelización de aquellas prácticas genéricamente reconocidas como muestras del cine clásico de Hollywood y que, en consecuencia, es posible lograr una visión global del mismo.

Siguiendo las premisas de Bordwell, Staiger y Thompson (1997, p. 4), la noción de cine clásico es una construcción teórica realizada sobre la base de un sistema unificado de práctica cinematográfica, coherente y constante pese a sus múltiples matices: el cine clásico conforma “una tradición estética de una coherencia aceptable que mantiene la creación individual”, con un sistema integral de producción que los mantiene.

Losilla sostiene que el cine clásico es una construcción “de los eruditos”, un producto académico creado “como sistema cerrado de escritura, la variante principal de lo que Noël Burch llamo el Modo de Representación Institucional” (Losilla, 2003, p. 12). Como Bordwell (1995) admite, no existe la película-tipo clásica pero sí innumerables variantes y alteraciones de un paradigma irreal que, con todo, permite su estudio como un corpus fílmico con suficientes rasgos para poder hablar de una coherencia formal y estilística. Así pues, la existencia de un estilo clásico dentro del sistema de práctica cinematográfica en Hollywood entre

1917 y 1960 puede erigirse como un concepto teórico definido y limitado cuya existencia constituye una premisa de indudable valor funcional en los estudios desde la narrativa fílmica.

El término puesta en escena aplicado al trabajo fílmico describe la forma y composición de los elementos que aparecen en el encuadre. Los elementos que se estudiarían dentro de la puesta en escena incluyen aspectos del cine que en parte coinciden con sus antecedentes del arte teatral: los decorados, el atrezzo y los accesorios, la iluminación y la dirección de los actores. Así, en el nivel de la puesta en escena, el análisis debe enfrentarse, apuntan Casetti y Di Chio (2017, p. 127), al contenido de la imagen. Sin embargo, ha de asumirse que todos los signos, incluidos los relativos al personaje, se perciben mediante y dentro de la puesta en escena.

Bordwell y Thompson (1995, p. 145) entienden que el término puesta en escena es utilizado para expresar “el control del director sobre lo que aparece en la imagen fílmica”. Según Carmona (1991, p. 128), lo importante en este caso será analizar los elementos que la componen atendiendo a la función que cumplen en el interior de la estructura del film”.

## 2. METODOLOGÍA

El universo de esta investigación serían todos los personajes de todas las películas producidas por el sistema de los estudios de Hollywood entre 1930 y 1960 (la Edad Dorada de Hollywood, esto es, las tres décadas que van de 1930 a 1960). Dentro de esta población (personajes protagonistas) se ha tomado una muestra de 69 protagonistas/películas. Se aplica un muestreo subjetivo por decisión razonada, donde las unidades de la muestra no se eligen desde procedimientos estilísticos, sino “en función de algunas de sus características” (Corbetta, 2007, pp. 288-289).

En primer lugar, se toman casos procedentes de los principales géneros cinematográficos abordados por el sistema de los estudios (melodrama, cine negro, comedia, aventuras/histórico/acción, western y musical), incluso si la clasificación por géneros puede ser objetable (Selbo, 2015). Coursodon (1996, p. 228) sostiene, en todo caso, que durante la Edad Dorada de Hollywood la mayor parte de su producción pertenecía a algún género. “El género fílmico condicionará en gran medida la construcción

del sujeto de la acción”, por cuanto “se espera una caracterización del sujeto en función de su incursión en un filme de un género concreto, como parte de sus convenciones específicas” (Pérez-Rufí, 2017, pp. 31-32). En segundo lugar, se han elegido obras de los autores más notables del Hollywood clásico dentro del sistema de práctica clásica, en la tradición de las “grandes obras” (Allen y Gomery, 1995, p. 104).

En este trabajo, el análisis de la puesta en escena, como parte de un análisis de contenido, se centra en determinar de qué forma aquellos factores que articula poseen una función caracterizadora del personaje, es decir, se indica el posible uso de la puesta en escena con objeto de expresar la personalidad o estado psicológico de los sujetos de la narración en el modelo clásico, así como la forma en que contribuye a su configuración. Se observan los siguientes elementos de la *mise-en-scène*: decorado y escenarios, atrezzo y accesorios, iluminación y dirección de los actores.

#### 1) Decorados y escenarios.

El escenario, natural o artificial, con intenciones realistas o estilizado, funciona en términos generales como un contenedor de lo que ocurre en el filme, si bien, en ocasiones, puede situarse en primer plano y formar parte de lo que se cuenta. Entre las funciones dramáticas o narrativas del escenario puede encontrarse la definición de una serie de rasgos del agente que lo habita. Según Morin (1972, pp. 91-92), “la situación dada y los elementos de esta situación (objetos y decorados) pueden desempeñar un papel más grande que el actor, y hablar por él”.

#### 2) Atrezzo y accesorios.

El atrezzo y los accesorios usados por los protagonistas son importantes tanto para caracterizar al sujeto como para motivar la acción del argumento. Puede subrayarse aquí su funcionalidad en la configuración del tipo (Bordwell y Thompson, 1995, p. 151).

#### 3) Iluminación.

Carmona (1991) reflexiona acerca de las distintas utilidades de la luz respecto a la puesta en escena y su funcionalidad. Bordwell y Thompson (1995) señalan que el aspecto de un plano está controlado por la cualidad, dirección, fuente y color de la luz, factores todos ellos que el

cineasta puede manipular para conformar la experiencia del espectador. La iluminación permite componer globalmente un plano y destacar determinadas acciones y objetos sobre otros. En función de la dureza o suavidad de la luz, de su procedencia o de su intensidad y color, el sujeto narrativo adquirirá una serie de rasgos que también lo definirán en la historia.

#### 4) Dirección de actores.

Una de las responsabilidades de la dirección del filme es buscar funcionalidad y sentido al comportamiento de las figuras que actúan. Bordwell y Thompson (1995) evaluarían la interpretación del actor según la apropiación de la similitud y actuación a la función del personaje en el contexto de la película, independientemente al referente de realismo del agente. La elección del reparto, según Carmona (1991), de aquellos actores o actrices que deben dar presencia física a los caracteres, formaría también parte integrante de la puesta en escena.

### 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos, siguiendo la estructura de las categorías de componentes de la puesta en escena señalados previamente.

#### 1) Decorados y escenarios.

Se atiende a la posible transmisión de rasgos definatorios del sujeto que habita un escenario como parte de las funciones dramáticas o narrativas de éste. Puede considerarse que no son caracterizados por el escenario aquellos agentes de la acción insertos en espacios públicos, con los cuales no es posible una relación personal, tal y como ocurre en *El expreso de Shanghai* (desarrollado en su mayor parte en un tren), *Las uvas de la ira*, *Luces de la ciudad*, *El bazar de las sorpresas* (en ningún momento la acción toma lugar en la vivienda del protagonista) y los relatos basados en la sucesión de aventuras episódicas como *Con la muerte en los talones*, *El tesoro de Sierra Madre* o *Sucedió una noche*. Posiblemente, los protagonistas de *Luces de la ciudad* y *Las uvas de la ira* se

caractericen precisamente por la ausencia de un espacio propio, obligados a la vida nómada y vagabunda por su situación económica y social.

Los escenarios del western no llegan a caracterizar de forma personal en ningún momento a sus héroes, nómadas errantes habitualmente, si bien aportan una información de primer orden acerca del género en que va a desarrollarse el relato. De esta forma, el espacio queda subordinado a las necesidades de situación contextual del género cinematográfico.

Resultan pues relevantes acerca del carácter del sujeto de la narración aquellas escenas desarrolladas en un entorno que pueda considerarse propio de aquel. Así, en *La ventana indiscreta*, *Perversidad* o *El apartamento*, los protagonistas son mostrados en sus viviendas, por lo general modestas y desordenadas, de tal modo que el entorno además de contribuir a la configuración de aquel, servirá de escenario para el avance de la acción. En *El sueño eterno*, la pareja romántica del detective interpretado por Bogart afirma observando su despacho: “Usted no cuida las apariencias”.

La esmerada disposición de los elementos que forman parte del apartamento de Laura en el filme homónimo lleva a uno de los caracteres a comentar al investigador de su asesinato: “¿Es ésta la casa de una mujer frívola?”.

El escenario informa acerca de la clase social de sus habitantes en las obras de Wyler. En el caso de filmes como en *Eva al desnudo*, *Lo que el viento se llevó*, *Margarita Gautier*, *Encadenados* o *Historias de Filadelfia*, en los que una rica heredera debe hacer frente a un conflicto de carácter emocional, el entorno las sitúa en un nivel social elevado.

El contraste de escenarios que reflejan un holgado nivel de vida social frente a otro más mísero es indicador de las vicisitudes por las que pasará la heroína de melodramas como *La Venus rubia*, *Lo que el viento se llevó*, *Imitación a la vida* o *Tú y yo*, obligadas a transitar por difíciles situaciones sociales en los que habrá de mantener a su familia. Respecto a *La Venus rubia*, Currie (1976, p. 77) afirmaría que el submundo que retrata se convirtió en el arquetipo de escenarios propios de los filmes de detectives de clase B de los años 30 y 40.

En otros casos, el escenario refleja el estado emocional del personaje en un nivel mucho más profundo y metafórico de lo que lo haría la simple descripción visual de su hábitat propio. En este sentido, *El tercer hombre* muestra una ciudad en ruinas tras la guerra, Viena, tan decadente y destruida como los sujetos que vagan por ella: los escenarios sucios y oscuros mostrados dan buena muestra de la escasa moralidad y desesperanza que imprime a sus protagonistas. Viena se convierte en una ciudad llena de sombras para personajes oscuros. Del mismo modo, el abandono sufrido por la casa de Ben-Hur en Jerusalén es símil de la decadencia experimentada por sus antiguos propietarios.

El siguiente punto de interés que se observa es la frecuencia de utilización de escenarios naturales o con intenciones de resultar naturales frente a aquellos otros escenarios que no ocultan su naturaleza de espacio artificial, como decorado o plató. Debe mencionarse *Ser o no ser*, en la que el juego entre realidad y representación teatral es llevado a la misma puesta en escena, de tal modo que llega jugarse con la percepción del espectador.

Los discursos que recurren en algún momento a escenarios abiertamente artificiales se insertan en su mayor parte en el género del musical. Los números musicales de *Cantando bajo la lluvia*, *Gigi* o *Un americano en París* son desarrollados en ocasiones en escenarios neutros o en espacios abstractos que remiten al teatro, donde se reduce el número de elementos posibles en la puesta en escena, capaces de evocar espacios naturales, pero sin pretender simularlos como verosímiles.

Independientemente a la naturaleza del escenario, se puede evaluar si sus intenciones son realistas o, por el contrario, se ha estilizado de tal forma que no se ofrece una imagen verosímil. En este caso se habrían recogido sus componentes más representativos para *re-crear* un nuevo espacio sin un referente contrastable.

Tienen un carácter estilizado los escenarios de musicales como *Gigi*: ambientada en el París de finales del XIX, no ya todos los espacios recreados sino la propia coloración de decorados y vestuario, parece responder a los cánones de pintura impresionista en sus premisas de escasas

y pastosas pinceladas de colores básicos. Así, el salón de la vivienda de la heroína, en tonos rojizos, parece inspirado en la obra de Cézanne.

De igual modo, se consideran estilizados los exóticos decorados que sirven de fondo a los filmes dirigidos por Sternberg con Marlene Dietrich *Fatalidad*, *El expreso de Shanghai* o *Marruecos*. El tono recargado, barroco y decadente de los escenarios responde así a la elegante y asumida pose autodestructiva de sus protagonistas. Una estilización similar define los escenarios orientales del barrio chino de *La carta*, creando de tal modo un ambiente para el misterio desde el que aceptar las normas atribuidas a la cultura asiática representada. Tras el contacto de Leslie Crosbie con la viuda del asesinado en tal entorno, la protagonista conoce el destino que le espera y así acude a él en una actitud llena de misticismo.

Del mismo modo, puede señalarse un especial tratamiento de los decorados en *Scarface, el terror del hampa*, en el que los entornos asociados a los gánsteres son en ocasiones abstracciones y esbozos de escenarios que no puede pretenderse realistas pero que los evocan de forma eficaz.

Según Bordwell y Thompson (1995, p. 149), “los decorados pueden sobrepasar a los actores”. Dicha afirmación requiere una compleja demostración, por cuanto han de sopesarse la función, la relevancia y la focalización tanto de personaje como de decorado y ponerlos en relación. En todo caso, en líneas generales la función y focalización de los actantes se halla por encima de la recibida por los decorados. Al menos así ocurre en el melodrama, el western, el cine negro y de suspense y la comedia. Las excepciones pueden encontrarse en ocasiones en títulos como *Lo que el viento se llevó*, *El hombre tranquilo* o *Centauros del desierto*, en los que la majestuosidad paisajística y la espectacularidad de algunas escenas pueden llegar a relegar a una posición secundaria cualquier cuestión relativa a la narrativa del personaje.

Más habitual sería esta preeminencia del escenario en el musical y el cine de aventuras. Los espacios en los que se desarrollan la acción adquieren parte del protagonismo en *King Kong*, *Los diez mandamientos*, *Gigi*, *Un día en Nueva York* o *El mago de Oz*. En este último se formula todo un universo fantástico en el que los colores saturados y las formas excéntricas absorben todo el interés en detrimento de la complejidad

narrativa, tanto de las tramas como de la articulación de los caracteres de la fábula.

El relieve del escenario por encima de los personajes se inscribe pues en un tipo de producción hollywoodense muy concreto: el espectáculo en color de musicales o relatos de aventuras en los que la acción física, las coreografías y la exhibición de imágenes destinadas funcionalmente a sorprender al espectador llevan el peso fundamental de la focalización. En el resto de filmes los decorados serán por lo general puramente funcionales, diseñados para servir de fondo a las acciones de los caracteres.

## 2) Atrezo y accesorios.

Se observa la funcionalidad del atrezo y de los accesorios en la configuración del tipo, su relación con la propia estructura dramática de la obra, así como la intertextualidad filmica entre los discursos pertenecientes a mismo género cinematográfico. Por ejemplo, los elementos característicos de la vestimenta de cualquier héroe del western (el sombrero, el pantalón de lona, el pañuelo o las pistolas) añadidos al decorado habitual (*saloon*, desiertos, calles principales en pueblos similares) conforman un universo visual muy definido.

De igual modo, los títulos pertenecientes al *film noir* y al cine de suspense cuentan con componentes de la puesta escena relacionados con la indumentaria de los actantes que pueden considerarse representativos del género: pistolas, gabardinas, sombreros o cigarrillos, entre otros.

La presencia de armas es otra constante en el cine de aventuras, así como un vestuario degradado debido a las dificultades vividas por sus caracteres. En el musical, el atrezo remite al mundo del espectáculo de variedades, al teatro y a la puesta en escena desnuda o estilizada que no oculta su condición de escenario o plató, en los cuales los protagonistas van a desarrollar sus números musicales.

En el melodrama, debe destacarse la suntuosidad y prestancia con que suelen vestir las heroínas de relatos ambientados en el siglo XIX. La presencia de una función dramática en el vestuario no es un hecho general, sino que aparece de forma puntual en obras como *Jezabel* (donde su protagonista reafirma su individualidad a través de un llamativo traje)

o *Lo que el viento se llevó* (en aquella secuencia en que Scarlett representa una clase social superior a la suya mediante un traje confeccionado con unas cortinas).

A través del aspecto del protagonista se deducirán datos relativos a su situación social, su vida relacional, su pertenencia a un contexto histórico y social y, en menor medida, ciertos rasgos definitorios de su personalidad. La transmisión de información en este sentido es activada casi exclusivamente en el caso de los protagonistas de sexo femenino del melodrama. El halo de glamur, frialdad y sofisticación desprendido por los personajes interpretados por Marlene Dietrich en los títulos analizados procede en buena medida del vestuario y maquillaje utilizados, donde predominan los trajes adornados con plumas, los velos y los sombreros.

La afición por los sombreros excéntricos es expresada por la señora Miniver, así como por Ninotchka. La coquetería y preocupación por su aspecto físico se añade a los caracteres mediante el interés mostrado hacia los sombreros, detalle que no hace sino introducir cierta frivolidad que relaja la rigidez de su caracterización.

En cuanto a los personajes masculinos, el vestuario únicamente ofrecerá información acerca de su personalidad en el caso de estereotipos inscritos en el *film noir* y la comedia, tales como el detective de dudosa moralidad y los caracteres bufonescos interpretados por los hermanos Marx o Charles Chaplin.

En ocasiones aparece en algún momento uno o varios objetos con una función dentro de la narración, es decir, con una presencia activa que lo hace destacar de entre el atrezzo que forma parte de la puesta en escena. Destacan en este sentido elementos tales como el reloj que Shanghai Lily regaló a su antiguo amante en *El expreso de Shanghai*, el collar de perlas que Amy Jolly recibe del millonario con que se promete en *Marruecos*, los trajes de *Jezebel* y *Lo que el viento se llevó* y el sombrero de *La señora Miniver*, así como el traje de baño transparente con que fue obligada vestirse Catherine en *De repente, el último verano* o la ropa interior que sirve como prueba para demostrar la violación de la cliente de Polly en *Anatomía de un asesinato*.

Los objetos funcionales del cine negro y de suspense se corresponden en su mayor parte con armas, a los que se unen otros elementos focalizados en escenarios de un crimen: un encendedor en *Extraños en un tren*, una carta en *Deseos humanos*, un reloj en *La mujer del cuadro* o una fotografía en *El sueño eterno*.

En otras ocasiones la función dramática del objeto se identifica con el *MacGuffin*, término que puede entenderse como un recurso que interesa mucho a los personajes pero que no es más que una excusa para desarrollar la historia. Entre los casos de *MacGuffin* identificados con elementos de la puesta en escena más destacados podrían citarse el uranio embotellado de *Encadenados*, los microfilmes de *Con la muerte en los talones*, la escultura identificada como “el halcón maltés” en dicho filme o los diamantes de *La jungla del asfalto*.

En último lugar, con mucha menor frecuencia, los objetos pueden llegar a definir al personaje por la estrecha relación que mantienen con ellos. En este sentido, podrían señalarse representativos de sus usuarios los cigarrillos de los detectives del *film noir* o el bastón que oculta un arma del antagonista de *Gilda*. En el primer caso, el humo produciría un espacio entorno al protagonista que parecería aislarlo física y emocionalmente del resto de caracteres, al tiempo que le añade cierta ambigüedad moral y misterio. El bastón del jefe de Johnny en *Gilda* puede interpretarse como un símbolo de su maldad y cumple su función caracterizadora del personaje al presentarlo como un sujeto de intenciones ocultas, temible y contundente.

En la comedia no suelen abundar los elementos del atrezo capaces de caracterizar al agente de la acción, si bien se hallan objetos relevantes desde el punto de vista dramático tales como disfraces (*Ser o no ser*, *La fiera de mi niña*, *Sopa de ganso*), regalos intercambiados entre los protagonistas (*Ninotchka*, *El bazar de las sorpresas*, *La costilla de Adán*) y otros que actúan a modo de *MacGuffin* que provocan cambios en el comportamiento de los caracteres (como la fórmula química de *Me siento rejuvenecer* o el hueso de dinosaurio perdido en *La fiera de mi niña*).

La asociación de un objeto a un personaje cumple una función dramática relevante en *El apartamento*: cuando Woody observa la polvera de la

ascensorista (Shirley McLaine) con el espejo roto comprende que ha sido otra de las amantes llevadas a su vivienda por sus superiores. Ello es utilizado como recurso capaz de hacer avanzar la acción, lo que evita explicaciones verbales, y como metáfora visual capaz de revelar que a Woody tal descubrimiento le ha roto el corazón.

En el western se halla un elemento de importancia fundamental para la caracterización del héroe: el arma y su habilidad con ella. En *Winchester* □□ y *El hombre de Laramie* llegan a convertirse en un *MacGuffin*. En los dos relatos sus protagonistas siguen el rastro de un arma (en *Winchester* □□) o de varias (con las que se comercia de forma ilegal en *El hombre de Laramie*).

Un complemento ornamental desvela al protagonista el destino de la persona propietaria del mismo en *Río Rojo* y en *Centauros del desierto*: en la primera, una pulsera perdida transmite al ganadero interpretado por John Wayne la noticia de la muerte de su prometida, del mismo modo que más adelante sabrá de la relación de su hijo con la mujer que lo atiende en su búsqueda de aquel. En *Centauros del desierto*, Ethan regala a su sobrina un broche que después reconocerá en el jefe indio que la secuestró, lo que hace albergarle escasas esperanzas acerca de su supervivencia.

En el musical, el interés llega a centrarse en algunos momentos en elementos de atrezzo y accesorios de los sujetos de la narración, caso de los zapatos de Dorothy en *El mago de Oz*, el vestido adulto de Gigi o los trajes de lentejuelas que esconden las protagonistas de *Los caballeros las prefieren rubias* bajo un abrigo en la escena del juicio.

El cine de aventuras otorga relieve argumental a algún objeto a fin de añadirle un valor simbólico al mismo, de tal modo que refuerza el carácter épico y misticismo que rodea al protagonista. Es así como se explica en *Ben-Hur* la mención al anillo de esclava que Esther afirma que mantendrá el resto de sus días, o el protagonismo del manto de Moisés en *Los diez mandamientos*, como símbolo de la unidad de su pueblo, junto a la vara que se convierte en su cetro.

Puede llegarse a la conclusión de que, a pesar de la capacidad descriptiva de la situación del personaje, el atrezzo y los accesorios no poseen un

relieve primordial como elemento activo en la historia capaz de intervenir en el desarrollo de la acción. La tendencia a la composición realista de aquellos revela una inclinación mayor del conjunto de elementos de la puesta en escena hacia una impresión de verosimilitud como simulacro veraz del relato y del discurso.

### 3) Iluminación.

En el siguiente apartado se atiende a la posible relación entre composición o descripción del personaje y utilización funcional a tal efecto de la iluminación, como componente de la puesta en la puesta en escena. El tratamiento lumínico aporta datos que configuran al protagonista o que matizan su carácter prácticamente sólo en el cine negro y de suspense. La relación entre construcción del sujeto de la narración e iluminación no resulta contrastable, por lo que se concluye que, dentro de la puesta en escena, la iluminación no resulta un factor fundamental que contribuya activamente a la definición del personaje.

La iluminación sí aporta una información fundamental en dos construcciones concretas: el protagonista de moralidad ambigua y el personaje femenino *glamouroso* de alta sociedad. En el primero, presente en el cine negro, el de aventuras y el melodrama, hallamos que los antagonistas, aquellos en roles negativos o de gran complejidad psicológica, suelen situarse en entornos oscuros, en penumbras, en los que son frecuentes las sombras provocadas por luces duras y direccionales, así como las siluetas, contraluces y la reducción del contraste entre blancos y negros.

Así, sobre Leslie Crosbie en *La carta*, culpable de un asesinato, es proyectada una sombra producida por la luna: a la escasa iluminación recibida se le niega toda salida luminosa, lo que a efectos dramáticos cubre la función de veredicto de pena de muerte sobre aquel. El sentimiento de culpa que va a definir al sujeto es pues expresado mediante un recurso lumínico.

Del mismo modo, los criminales y perseguidores de la ley retratados en el *film noir* son mostrados en ambientes lúgubres, oscuros, rodeados de sombras y fuentes de luz dura. De forma paralela, la moralidad de aquellos se encuentra en un terreno más próximo al de la oscuridad representada que al de la luz. En este sentido, resulta representativa la construcción de

los héroes de títulos como *Deseos humanos*, *Perdición*, *El sueño eterno*, *Laura* o *La jungla del asfalto*. En *El tesoro de Sierra Madre*, la claridad inicial da paso a la oscuridad y a la noche conforme su protagonista evoluciona hacia una personalidad esquizofrénica y violenta.

El otro modelo de personaje en que la iluminación determina la configuración del sujeto es el personaje femenino carismático, *glamouroso*, por lo general de clase social alta, presente en el melodrama y la comedia e interpretado habitualmente por estrellas de Hollywood. Podrían citarse como representativos en este sentido caracteres como Regina en *La loba*, los tipos interpretados por Greta Garbo en *Margarita Gautier* o *Ninotchka*, Alicia Huberman en *Encadenados*, Ellen en *Sucedió una noche*, Tracy Lords en *Historias de Filadelfia*, Ann en *King Kong*, y otros tantos títulos identificados por lo general con el melodrama y la comedia, en los que el protagonismo no es copado exclusivamente por caracteres masculinos.

La iluminación de estrella no supone únicamente un recurso como componente de la puesta en escena, sino que se apoya en una combinación de factores ópticos y fotográficos. El resultado es la aportación de un valor adicional que define al personaje desde una relación de superioridad con el resto de actantes habida cuenta del halo o aura exclusiva.

El género que hace un uso expresivo de la iluminación con mayor frecuencia es el cine negro y de suspense. El *film noir* posee una fuerte identidad genérica justificada tanto en el tono, desarrollo narrativo y presencia de personajes propios de sus relatos como en la homogeneidad de su tratamiento visual, justificado desde el uso de la iluminación. En este sentido, el juego de luces y sombras contribuye a la creación de una atmósfera sofisticada que retrata el mundo criminal y los entornos más inhóspitos y decadentes en toda su dureza, pero sin abandonar una intencionalidad estética heredada del expresionismo alemán.

Las obras dirigidas por Hawks, Huston y Lang resultan plenamente representativas como modelos paradigmáticos del género. En ellas, los fuertes contrastes entre luz y sombra crean los espacios apropiados para el desarrollo de las frecuentemente ilegales o inmorales actividades realizadas en ellas. Las siluetas sustituyen a las figuras humanas, los planos

iluminados con contraluces ocultan los rostros, el humo de los cigarrillos difumina los límites entre las luces de procedencia cenital y la oscuridad del entorno y las persianas, casi como un tópico del género, crean bandas horizontales de luz y sombra representando una zona de penumbras.

Junto a la obra de los directores indicados podrían añadirse *Perdición* y *El tercer hombre*. En la primera la oscuridad parece constituir el único ambiente admisible para el encuentro de los amantes protagonistas. En *El tercer hombre*, la decadencia moral de los antihéroes que pueblan la ruínosa Viena encuentra su mejor expresión en unos escenarios iluminados con pocas fuentes de luz, fuertemente direccionadas, capaces de proyectar sombras amenazantes incluso por un niño.

La obra de Hitchcock no resulta indiferente a esta utilización dramática de la iluminación y sitúa a los sujetos de la narración en la oscuridad en los momentos en que se produce un crimen (*Extraños en un tren*) o colorea las luces a fin de crear un efecto onírico e irreal en *Vértigo*.

Se considera también que el musical hace un uso expresivo de la luz, si bien aquí cabría hablar en mayor medida de la influencia del color que de la propia puesta en escena. Los filmes de Gene Kelly y Vincent Minelli conforman espacios irreales en sus números musicales en los que no se oculta la procedencia teatral de la puesta en escena, al ser iluminada de un modo similar a como lo harían los espectáculos musicales de Broadway. Un potente foco frontal aísla al personaje de Kelly en *Un día en Nueva York*, del mismo modo que en *Cantando bajo la lluvia* imagina un espectáculo teatral musical rodado en el estilo coreográfico de Berkeley.

Las posibilidades dramáticas de la iluminación vienen pues sintetizadas en estas dos tendencias, ya sea la expresionista, característica del cine negro, bien la espectacular y colorista, propia del musical. Entre estas dos líneas se reparten los títulos del melodrama en los que se percibe un uso expresivo de la iluminación.

Los filmes dirigidos por Sternberg en Hollywood, obras de Wyler como *La loba*, *La carta* o *La heredera* y otros títulos como *Casablanca* o *El crepúsculo de los dioses*, se encuentran visualmente más cercanos al *film noir* que al melodrama, si bien temática y narrativamente pueden ser clasificados como melodramas. En ellos, el espacio lumínico creado por

grandes contrastes de tono constituye el escenario apropiado para la actuación de caracteres complejos y contradictorios, de forma similar a los héroes del cine negro.

Por otra parte, los filmes en color *Lo que el viento se llevó* o *La condesa descalza* hacen un uso más espectacular de la iluminación y la ponen al servicio de una intención espectacular y del protagonismo del color.

La comedia, el western y el cine de aventuras, en líneas generales, no parecen recurrir a la iluminación a fin de conseguir un efecto dramático concreto, resultando ésta, por tanto, más neutra y funcional que en los anteriores casos reseñados.

La iluminación contribuye, por otra parte, a la creación de un conjunto de cualidades que ennoblecen al personaje, situándolo en un nivel de superioridad con respecto al resto en determinados casos. Independientemente de su rol, positivo o negativo, dichos caracteres son interpretados por estrellas de las que se espera una imagen de glamur, lujo y un aura de divinidad, tal y como ocurre en los filmes protagonizados por Marlene Dietrich: la luz cenital con que ha sido retratada la estrella en tantas ocasiones influye en la creación de su imagen, estilizada, fría, elegante, bella y distante.

Como escena insólita en el western merece ser señalada aquella en la que es mostrada la muerte de Chihuahua (Linda Darnell) en *Pasión de los fuertes*, iluminada en su última escena como un personaje muy por encima de su situación social.

La iluminación puede ser evaluada en definitiva en dos grandes tendencias: bien como iluminación realista, por lo general neutra y exclusivamente funcional, o bien como iluminación expresionista, con una intención artística y expresiva, por cuanto pretende comunicar o aportar un determinado sentido en el conjunto de la escena representada.

La iluminación expresionista es, habitualmente, escasa en la producción cinematográfica hollywoodense, quedando circunscrita al *film noir*. Son, por el contrario, plenamente realistas en cuanto a la utilización de la iluminación, las comedias, los filmes de aventuras y el western.

Puede concluirse con respecto a la relación entre caracterización del sujeto de la acción narrativa y el tratamiento lumínico como componente de la puesta en escena que este rara vez es utilizado como recurso expresivo y en muchas menos ocasiones es instrumento de transmisión de rasgos relacionados con la configuración del personaje, al menos de información que no resulta de una interpretación subjetiva.

Antes que, a los caracteres, la iluminación define la identidad visual de un género y puede llegar a condicionar la intención dramática de una escena, como factor empleado por el director del filme para conformar la experiencia estética del espectador. El análisis del tratamiento lumínico resulta pues con muy poca frecuencia un elemento capaz de aportar conclusiones relevantes acerca de la configuración del personaje a través de los recursos propios del discurso.

#### 4) Dirección de actores.

En este apartado se observa la interpretación efectuada por el actor: se evalúa si esta es correcta, es decir, apropiada a los rasgos definitorios del personaje, excesiva, contenida o tosca (Bordwell y Thompson, 1995). A continuación, se valora el acierto o no en la elección del actor a causa de su posible adecuación al personaje que caracteriza. Este análisis quedará restringido a los aspectos discursivos.

Se evalúa en líneas generales la interpretación de la práctica totalidad de los actores como correcta y apropiada a las necesidades expresivas del personaje, si bien en ocasiones las reacciones de los caracteres son excesivas a causa de la actuación de los actores. Así, en el género del musical los protagonistas manifiestan sus pensamientos y emociones de forma excesivamente expresiva. Del mismo modo, destacan las interpretaciones excesivas de determinadas heroínas del melodrama, caso de Marlene Dietrich, con patrones de actuación procedentes del cine mudo, o de Gloria Swanson (como Norma Desmond) en su caracterización paródica y extrema de la estrella en decadencia de *El crepúsculo de los dioses*. A éstas pueden unirse las interpretaciones de Elizabeth Taylor en *De repente, el último verano*, Bette Davis en *Eva al desnudo* o Vivien Leigh en *Lo que el viento se llevó*.

La actuación de los personajes masculinos resulta, por el contrario, mucho más contenida y llegan a hacer de la inexpresividad un rasgo diferencial en un género definitorio: el tipo duro, estereotipo reconocible en las interpretaciones de Bogart en *Casablanca* o *Cayo Largo*, Glenn Ford en *Deseos humanos* y *Los sobornados*, o Joseph Cotten en *El tercer hombre*. Del mismo modo, los héroes del western caracterizados por John Wayne se expresan de forma muy contenida, al reducir su gestualidad y sus movimientos corporales al mínimo.

La excepción a esta tendencia dentro de la contenida actuación de los personajes masculinos puede suponerla la de aquellos caracteres de la comedia cuya base de construcción no pretende ser realista, caso de los tipos creados por Chaplin, los Marx o Lloyd, pero también en cierto sentido los intelectuales ridiculizados en los filmes de Hawks *La fiera de mi niña*, *Bola de fuego* y *Me siento rejuvenecer*.

Puede interpretarse, por otra parte, que los actores en papeles protagonistas resultan verosímiles en el desarrollo de su rol. Se concluye así que los actores responden positivamente a la imagen que el director pretende transmitir de los caracteres.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis narrativo filmico aplicado sobre los personajes protagonistas de una muestra formada por 69 filmes de los grandes géneros producidos en el contexto del Hollywood de los grandes estudios entre 1930 y 1960 nos lleva a concluir acerca de la relación entre la puesta en escena y configuración del personaje que puede destacarse la determinante influencia ejercida por la puesta en escena. Si bien los componentes de la puesta en escena se hallan subordinados al contenido narrativo del relato, estos transmiten una información fundamental para la configuración de los caracteres o condicionan y matizan aquella. Los componentes de la puesta en escena suelen configurar un lenguaje funcional que atiende a los elementos portadores de información relevante en el ámbito narrativo, con lo cual quedan subordinados a las necesidades dramáticas del relato.

Asimismo, la puesta en escena establece el género del filme, el tono y estilo del mismo y determina la función y el relieve del ambiente, factor

que va a determinar, por tanto, aunque de un modo indirecto la influencia de la puesta en escena en la construcción del protagonista.

Ante la cuestión de si la construcción del personaje protagonista queda subordinada a la acción y a su funcionalidad dentro del relato, concluimos que el protagonista de Hollywood se construye desde su funcionalidad en el conjunto de categorías propias del género cinematográfico en que se inscribe, al poner a éste al servicio de las necesidades narrativas del relato. Esta construcción funcional del personaje con respecto a la acción y a su lugar dentro de la historia se lleva incluso a los componentes de la puesta en escena. Este trabajo confirma pues su hipótesis de partida.

## 5. REFERENCIAS

- Allen, R. y Gomery, D. (1995). *Teoría y práctica de la historia del cine*. Paidós.
- Bordwell, D. (1995). *El significado del film*. Paidós.
- Bordwell, D. y Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico: una introducción*. Paidós.
- Bordwell, D., Staiger, J. y Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood*. Paidós.
- Carmona, R. (1991). *Cómo se comenta un texto filmico*. Cátedra.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (2017). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Coursodon, J.P. (1996). La evolución de los géneros, en VV.AA. *Historia general del cine*. Volumen VIII. Cátedra.
- Currie, H. (1976). La visión esquemática de Joseph Von Sternberg: La Venus rubia. En D. Staples (ed.). *Antología del cine norteamericano*. Marymar.
- Losilla, C. (2003). *La invención de Hollywood o cómo olvidarse de una vez por todas del cine clásico*. Paidós.
- Morin, E. (1972). *Las stars: servidumbres y mitos*. Dopesa.
- Pérez-Rufi, J.P. (2017). El género cinematográfico como elemento condicionante de la dimensionalidad del personaje del cine clásico de Hollywood: características de los personajes cinematográficos redondos y planos. *Admira*, 5, 1-33. <https://tinyurl.com/9pctj8jk>
- Selbo, J. (2015). *Film Genre for the Screewriter*. Routledge.

## LA APORÍA DEL FIN EN EL CINE POSAPOCALÍPTICO: UNA APROXIMACIÓN FILOSÓFICA

---

CARMEN SÁEZ-GONZÁLEZ  
*Universidad de Zaragoza*

ELENA SÁEZ-GONZÁLEZ  
*Universidad de Salamanca*

### 1. EL ORIGEN DEL FIN

El interés por el fin del mundo parece algo constante en la historia cultural del ser humano. Si revisamos con detenimiento las creaciones literarias y artísticas conservadas, en todos los periodos hallaremos cierto gusto o inquietud sobre nuestro propio desenlace. Antes de la famosa *Revelación de Juan*, ya existía una producción de obras en torno a esta temática, pero es este escrito el que parece generar una categoría temática que recogerá, a partir de entonces, todas aquellas obras que tratan el final de los tiempos. Por tanto, si deseamos marcar un lugar de origen o, más bien, un punto de referencia para lo apocalíptico en Occidente, debemos remontarnos al libro conocido como *Apocalipsis de Juan*, es decir, la *Revelación de Jesucristo concedida al vidente Juan para manifestar a sus siervos lo que ha de suceder pronto*.

Esta es la última pieza que compone el *Nuevo Testamento* y que, según el filólogo e historiador Antonio Piñero, fue elaborada en torno al 96 d.C. por un autor judeocristiano que era conocedor de la literatura apocalíptica de la época. Así pues, se trataría de una obra de laboratorio de un escritor muy leído en un contexto determinado, en el que el Imperio Romano se había convertido en el gran enemigo del cristianismo y donde los emperadores exigían la adoración del pueblo a modo de divinidad. Esto provoca un sentimiento de opresión política y religiosa que enardece la “antigua esperanza de la salvación nacional y del dominio final de Israel” sobre todas las naciones del mundo. Y es en este clima

de “exaltación nacional y religiosa, pleno de una tensa espera en un mundo mejor”, el caldo de cultivo para la producción del Apocalipsis (Piñero, 2007, pp. 22-23). Deducimos, entonces, que surge una necesidad de esperanza en un mundo mejor, en el que los fieles no sean sometidos y los opresores obtengan su merecido por la violencia ejercida contra estos. En definitiva y por el contrario a la concepción actual del Apocalipsis, se trata de un relato de consuelo dirigido a los fieles, elaborado para ser leído en público en las reuniones litúrgicas y con una predicción cercana en el tiempo, en torno a unos tres años y medio (Piñero y Gómez Segura, 2011).

Sabiendo que este final tenía una fecha de caducidad, es lógico preguntarse sobre cómo este escrito ha continuado influyendo en la concepción del fin y en la observación del mundo en épocas posteriores e incluso cómo, hoy en día, todavía sigue haciéndolo más allá de la creación artística. Esto se debe, en gran medida, a las constantes relecturas e interpretaciones que han dado lugar a mitos como el milenarista, una manifestación de la escatología cristiana cuya creencia se extiende hasta la actualidad. La idea en la que se basa esta doctrina según Vegas Montaner (1999, p.62) es la instauración de un reino efímero y extraordinario de Cristo o de un Mesías en el que los “justos” reinarán junto a él durante un periodo de mil años, que iría seguido de un Juicio Final.

Son varios nombres destacados los que resuenan en la continuación y proliferación del milenarismo como San Agustín durante los siglos III y IV quien propone una lectura simbólica del *Apocalipsis* o posteriormente Joaquín de Fiore en el siglo XII gran responsable de que el milenarismo vuelva a adquirir importancia en Occidente. Con la llegada a América, bajo el pensamiento de Fiore, se ve como un nuevo mundo y una nueva oportunidad para configurar un paraíso terrenal (Delumeau, 2003, pp. 7-20) lo que nos hace establecer vínculos con la idea de utopía muy presente en la literatura europea ya desde la obra de Tomás Moro (1516) y nos habla de la nueva dimensión que adquiere lo apocalíptico y que, como veremos, todavía mantiene.

En el caso de Norteamérica, contexto que nos interesa especialmente debido al ámbito en el que nos centraremos a continuación, Jean Delumeau (2003) señala la expresión más evidente de un milenarismo

mediante las palabras de Jonathan Edwards (1740-1744) quien ve el continente americano como un “nuevo mundo espiritual” con “nuevos cielos y nueva tierra” debido a que el viejo continente “ha matado a Cristo” (Edwards en Delumeau, 2003, p. 17). Una y otra vez, observamos como se plantea que ese reino celestial será instaurado en nuestra tierra, una idea que parece haberse ido asentando hasta nuestros días, pero representada desde diferentes ángulos. Y es que, si echamos un vistazo general a las obras cinematográficas sobre el fin, la gran mayoría se desarrollan en la tierra. Este planteamiento es la base también del milenarismo tradicional que sigue desarrollándose en Estados Unidos en los siglos XIX y XX como se observa en los Testigos de Jehová o la doctrina mormona. Estos últimos, por ejemplo, piensan que Sión será erigida en Norteamérica y que Jesús establecerá su reino sobre esta tierra.

Al margen de aquellos grupos y aunque es evidente que los paradigmas del apocalipsis continúan estando bajo nuestras formas de dar sentido al mundo (Kermode, 2000, pp. 25-26), en los inicios de la contemporaneidad, el fin real o inminente como se plantea en el *Apocalipsis* retrocede. Las ideas de la Ilustración sobre la Historia, la Nación y el hombre tienen sentido en cuanto al relato apocalíptico, pues conllevan una narrativa que plantea una serie de hechos coherentes y concordantes que llevarán hacia un final que otorgará sentido a todo lo anterior (Heffernan, 2008). Como observábamos con anterioridad en el caso del viejo y el nuevo continente como oportunidad, el mundo corrupto es derrotado en Francia con la Revolución y en América mediante las Revoluciones Inglesas y esto da lugar al nuevo mundo, el contemporáneo, la utopía o el reino celestial.

Todo esto cambia debido a los terribles acontecimientos que inundan el siglo XX que terminan con la “historia redentora del progreso occidental” y el “modelo apocalíptico del desastre a la renovación” (Heffernan, 2008, p. 7). La razón y la ciencia no buscan el progreso, sino que se aprovechan para el genocidio. A todo se le añade, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo, la pérdida de fe en el proceso revolucionario. De este modo, el fin, aquí, pierde totalmente el sentido y, para algunos autores como Adorno y Baudrillard, este ya ha tenido lugar y a partir de él, vivimos en un “coma irreversible” (Baudrillard, 1988, pp. 67-70).

Con la llegada del nuevo milenio, se reactivan las creencias milenaristas, sin embargo, aquel sentimiento postapocalíptico continúa latente y se acentúa ante los ojos del mundo entero que presencia uno de los acontecimientos más traumáticos para la historia de Occidente reproducido en riguroso directo, los atentados del 11 de septiembre de 2001. Esto, como ocurre con los distintos hechos catastróficos desarrollados durante la centuria anterior, supone un antes y un después para la representación del fin y la concepción de este, como demuestra la gran cantidad de literatura generada en torno a esta idea. Sin duda, llama la atención la cantidad de productos cinematográficos generados a partir de esta fecha que se regocijan en la destrucción de espacios arquitectónicos como espectáculo del fin. Los creadores parecen divertirse decidiendo cuál será el próximo monumento que destruirán hasta sus cenizas (King, 2000, p. 150).

Pero, sin duda, una de las ideas que recorren las últimas décadas del siglo XXI y que determinará en gran medida la creación artística y audiovisual es la amenaza constante del fin. Es decir, nos hallamos en un momento en el que sabemos que el fin del mundo es “técnicamente posible” (Duque, 2000, p. 148). Debido a la Covid-19, hemos presenciado lo impensable para un mundo que parece no ser capaz de detenerse en su incesable giro de producción y consumo. Hemos observado calles principales anteriormente abarrotadas absolutamente vacías, propias de cualquier film (post)apocalíptico que se precie. Hoy nos hallamos de nuevo -si es que en algún momento se había disipado- ante la amenaza nuclear que aumenta con las tensiones entre Rusia, Estados Unidos y la OTAN debido al conflicto de Ucrania. Al mismo tiempo, el cambio climático se hace cada vez más presente y, los expertos señalan el no retorno. Teniendo todo esto en cuenta, no es de extrañar que el concepto de fin actual nos acerque al abismo tanto que nos haga imaginar que hay más allá del mismo.

Así pues, a continuación, nos introduciremos en el concepto de fin en sí mismo mediante algunos ejemplos de creaciones cinematográficas producidas en los últimos tiempos, desde la visión pesimista del final, resultado de los acontecimientos traumáticos del siglo anterior, hasta la certeza ante el acabamiento de nuestros días, sin dejar atrás aquellas

herencias aún permanentes del relato apocalíptico cristiano y su sentido de salvación.

## 2. EL SENTIDO DEL FIN

La tendencia a representar un posible fin de la existencia humana parece ser una forma de comprender la existencia como un todo. No solo a través de los finales, sino mediante de los principios, estructurar la temporalidad aparece como una vía de comprensión del mundo y del ser en el mundo con el objetivo de no perderse en el absurdo. Así pues, al modo del círculo hermenéutico que recupera Gadamer de Scheleiermacher, y en la estela de Heidegger, el ser humano muestra un deseo de comprender el todo (la existencia) buscando un sentido oculto bajo las capas de los acontecimientos concretos del pasado, el presente y el futuro (Ramírez-Pérez, Cárdenas-Jiménez y Rodríguez-Jiménez, 2015). Este sentido, podríamos afirmar, es que las vivencias tengan un fin que proporcione valor al inicio y al proceso, un fin que podamos predecir para tratar de comprenderlo o, incluso, controlarlo.

Así pues, el fin de un proceso proporciona sentido al mismo desarrollo, le otorga valor e intención a lo que ha acontecido entre el inicio y el final o, en otras palabras, extrae o construye un designio del sufrimiento existencial, como en el propio apocalipsis original. Tal y como lo expresa en su obra, Kermode alude a los escritos bíblicos afirmando que su “primer libro es el Génesis, y el último, el Apocalipsis. [...] es una estructura enteramente concordante, con un fin en armonía con el medio, y un medio, con el principio y el fin” (2000, p. 18). Esto es lo primero que vamos a afirmar, que visionar el fin propio es una vía para otorgar sentido al medio; pero este fin, como la esencia humana, no está ordenado a priori.

No obstante, una de las diferencias, y a la vez similitudes, entre el apocalipsis original y el apocalipsis contemporáneo es que, si bien este último parece tener un carácter contingente con respecto a convertirse en hecho a modo de premonición divina. Precisamente por esta condición de libertad del ser humano, también recupera este modelo cuando aceptamos inmóviles las circunstancias de crisis en las que nos encontramos. Las cuales pueden transformarse en catástrofe, y así “tiende al igual que

la profecía a conformar un futuro que lo confirme” (Kermode, 2000, p. 96). Esto se ve reflejado en algunas producciones de la primera década de nuestro siglo, muchas ellas incluidas en la categoría de catástrofes, en la que se repite el consabido esquema narrativo del viaje del héroe. En estos casos, el primer obstáculo del protagonista se halla en la confrontación del problema, el fin, consigo mismo y con sus iguales, que se muestran pasivos ante el inminente desastre como ocurre en *Señales del futuro* (2009). Un ejemplo bastante reciente y que referencia la actitud de los gobiernos, empresas y medios frente al cambio climático es *Don't Look Up* (2021), cuyos protagonistas luchan sin éxito contra la indiferencia y el negacionismo actual.

Esta forma de pensamiento es así porque nos encontramos arrojados al mundo sin haberlo acordado, y, sin embargo, tenemos la capacidad de decidir qué hacer durante dicho arrojamiento. O, tal y como lo expresa el filósofo existencialista Jean Paul Sartre, “el hombre está condenado a ser libre” (2009, p. 43). Así pues, el ser humano, a diferencia de lo que es cosa, se mueve en el campo de la posibilidad y la contingencia, y no de la necesidad, pues no hay nada escrito para él más allá del inicio de su existencia. Es un ser para sí, que mira hacia el futuro para cimentar su esencia, no un ser en sí, en el que ya venía encerrada esta (Sartre, 1993). La existencia en el ser humano y lo que hace de sí mismo y del otro siempre precede a la esencia.

El Dasein [...] ha caído en el mundo, en ese mismo mundo que forma parte de su ser. La caída es una determinación existencial del Dasein mismo, y no dice nada acerca del Dasein en cuanto ente que está-ahí, o acerca de relaciones simplemente presentes con algún ente del que pudiera “proceder” o con el que el Dasein posteriormente hubiese llegado a tener un commercium (Heidegger, 2018, p. 177).

### 3. LAS CAUSAS DEL FIN

Ahora bien, ¿de dónde nace ese final? Con esta pregunta podemos pasar a hablar de la condición humana y de su papel en la definición de su propio acabamiento. El fin del mundo se halla dentro del propio mundo, más bien, dentro del sistema tal y como se estructura, porque no hay fuerza externa e inmaterial que intervenga, sino que, siguiendo la estela

de Heidegger y su concepto de Dasein o ser ahí (en el mundo), y del existencialismo sartreano, el ser humano y el mundo (sujeto y objeto) se hallan entrelazados inseparablemente, en continua relación e influencia, en constante diálogo, no en oposición como la filosofía anterior se había empeñado en reforzar. Así pues, las causas del fin en el cine se suelen referir a la actividad destructiva del ser humano con respecto a sí mismo y al mundo al que se ha visto arrojado junto con sus posibilidades. El finalizador no es un dios que ha planificado premeditadamente un desenlace para la historia. No hay una esencia prescrita para el término de esta, sino que es el mismo ser histórico que participa, observa y hace la historia, el que, por sus propios medios, asegura su fin, y esto es así porque “la condición indispensable y fundamental de toda acción es la libertad del ser que actúa” (Sartre, 1993, p. 462).

<sup>159</sup>Shane: “Quizá nos está castigando...”

Hershel: “¿Dios? No, esto no es cosa de Dios”

Claro que esta responsabilidad, si bien negativa por el peso y la angustia de la libertad, también se puede comprender positiva si esta implica que el libre albedrío existe para nosotros, esto es, que existimos, pensamos y decidimos volitivamente. De hecho, es a esto a lo que se refiere Sartre cuando afirma que “el existencialismo es un humanismo” (p. 23, 2009), pues al contrario de lo que el mito pregona sobre esta corriente filosófica, como si condujese al quietismo debido a la angustia por estar abandonados (por no existir Dios), es precisamente lo opuesto al inmovilismo lo que la praxis del existencialismo implica. Cargar a las circunstancias con la culpa de la acción humana es una forma de mala fe que nos lleva, precisamente, al conformismo con lo que es dado.

Es por ello que las películas apocalípticas y postapocalípticas contemporáneas muestran una visión del final que suele culpabilizar directamente al ser humano de su propia exterminación como especie y de su hogar, porque es lo que sucede cuando este hace un mal uso de su libertad y adopta una actitud necrófila, en el sentido que Fromm le otorga. Esta conlleva una mirada posesiva hacia el mundo y hacia el ser humano, que conduce al uso destructivo de los medios naturales y humanos

---

<sup>159</sup> Diálogo del episodio 4 de la segunda temporada de *The Walking Dead* (2010).

que caracteriza a la razón instrumental, aquella que justifica la dominación de un hombre que “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida” (Fromm, 1985, p. 31).

Esta idea se refleja en la alta producción de obras audiovisuales apocalípticas y postapocalípticas, por lo que es coherente plantear que este fenómeno es fruto de las preocupaciones y posibilidades de destrucción actuales, tal y como lo expresa Kermode: “El Fin que imaginan los hombres reflejarán sus irreducibles preocupaciones intermedias” (2000, p. 18), preocupaciones como el cambio climático, las guerras o la tecnología deshumanizada.

El análisis de la muerte se mantiene, sin embargo, puramente “en el más acá”, en la medida en que su interpretación del fenómeno sólo mira al modo como la muerte, en cuanto posibilidad de ser de cada Dasein, se hace presente dentro de éste (Heidegger, 2018, p. 245).

Estas preocupaciones del medio se verán reflejadas en el final que se representa en las obras cinematográficas: crisis económicas y escasez de recursos, como en *Mad Max* (1979), catástrofes naturales como en *Don't Look up* (2021), un virus creado por el propio ser humano, como en *Soy Leyenda* (2007), la experimentación con animales en *El Planeta de los Simios* (1968), el derretimiento de los casquetes polares en *Waterworld* (1995), la contaminación en *Wall-E* (2008), o una guerra nuclear, en *V de Vendetta* (2005) o en *El Libro de Eli* (2010). Esta cuestión del mal uso de la libertad se va a ver perfectamente expuesto a través de los críticos de la Escuela de Frankfurt, cuando realizan una Crítica a la razón instrumental o técnica de la sociedad industrial en la que

La razón había de regular nuestras decisiones y nuestras relaciones con los otros hombres y con la naturaleza. Se la concebía como a un ente, como una potencia espiritual que mora en cada hombre. Se declaró que esa potencia era instancia suprema, más aún, que era la fuerza creadora que regía las ideas y las cosas a las cuales debíamos dedicar nuestra vida. (Horkheimer, 1973, p. 12).

### 3. EL DESPUÉS DEL FIN

En cualquier caso, el uso del término “fin” es problemático, pues se convierte en aporía en el momento en el que vemos representaciones después del fin, de manera que “el fin nunca es el fin” (Berger, 1999, pp. 5-6). En este sentido, el apocalipsis deviene posapocalíptico, esto es, trasciende el mismo límite que se ha establecido. Esto significa que, en esta categoría cinematográfica, la estructura de la temporalidad que acaba en la muerte, o al menos eso percibimos, se ve superada gracias a que el mismo límite (el fin) se trasciende a través de los escenarios surgidos en la misma ruina del pasado (después del fin). Esto no indica una alusión a la existencia de un “más allá”, sino más bien a una visión positiva del fin, que muestra la supervivencia del ser humano a este. En consecuencia, nos preguntamos si deberíamos asimilar que nos encontramos en un constante roce con la propia finitud de nuestra existencia y nuestro mundo, que “el fin siempre ha comenzado ya” (Derrida, 1994, pp. 48-49), que parece que el tono es ya siempre posapocalíptico y que, al mismo tiempo este genera ilusión dentro de la desesperanza o, en otras palabras, un inicio después del fin.

[...] el Dasein no necesita llegar a la muerte para alcanzar la madurez, sino que, por el contrario, bien puede haberla ya sobrepasado antes del fin. La mayor parte de las veces termina en el inacabamiento o incluso que-brantado y desgastado (Heidegger, 2018, p. 242).

La posibilidad de tratar de superar el fin implica presuponer una libertad innata al ser humano, entendiéndolo, tal y como lo hacía Nietzsche, como una fuerza de la naturaleza más dentro de la dialéctica entre lo apolíneo (el orden, la belleza y la forma) y lo dionisiaco (el caos, la destrucción y lo pulsional), que lucha contra su propio fin gracias a su voluntad de poder (Sánchez, 2018). Esta se trata de una actitud vitalista aun siendo la situación profundamente pesimista, y una señal de que, a pesar de que el ser humano se imagina su propio fin como resultado de una crítica a la sociedad actual, también mantiene la esperanza por lo otro, por la construcción de algo nuevo después de la destrucción. Encontramos, a este modo de ver, una forma de aceptación del fin como algo inminente o, en otras palabras, de la muerte, no tanto de la

materialidad del ser-en-el-mundo, sino del modo de ser de este tal y como lo conocíamos, como parte de la vida.

[...] así como el Dasein, mientras esté siendo, ya es constantemente su no-todavía, así él es también siempre ya su fin. El terminar a que se refiere la muerte no significa un haber-llegado-a-fin del Dasein [Zu-Ende-sein], sino a un estar vuelto hacia el fin de parte de este ente [Sein zum Ende]. La muerte es una manera de ser de la que el Dasein se hace cargo tan pronto como él es (Heidegger, 2018, p. 242).

Así pues, lo que hallamos después del desastre son los restos de lo que el mundo era antes del fin. El concepto de ruina desde lo residual y lo excrementicio es apropiado para delimitar el lugar y el momento posapocalíptico, ya que no hay un “empezar de cero”, sino que lo que queda ahora es el resto de lo que antes tuvo una función. Los supervivientes del fin conviven con la nostalgia del mundo pasado que ha sido destruido, con la incomodidad del espacio presente que les es hostil y, sin embargo, también con la esperanza (o al menos con la potencialidad) de construir sobre los restos, pues si no hubiese esperanza, el fin sí sería el fin. Esto se observa en la serie *The 100* (2014) en la que nos hallamos en el Arca, una nave que permite la supervivencia del ser humano, décadas después de una guerra mundial que acaba por destruir el planeta. Después de ciertos problemas de abastecimiento, deciden poner en práctica una misión de reconocimiento en la ahora inexplorada superficie terrestre con 100 jóvenes castigados por crímenes en la nave. A partir de este momento, la supervivencia, construcción y renovación recorren la trama y observamos cómo los protagonistas construyen una sociedad sobre las cenizas del mundo anterior. Esto mismo se advierte en otras cintas similares, como *The Walking Dead* (2010) en la que la Alejandría de Carl se convierte en la utopía soñada en un mundo en el que los muertos superan en número a los vivos.

En este espacio el ser humano no contempla la ruina, sino que habita en ella por significarse como ser-en-el-mundo. En el relato original, el sujeto y el mundo antiguo se separan, el sujeto se salva de este y lo contempla como ruina, elevándose a un orden ideal y merecido positivamente. En el contemporáneo, el ser humano carga con el peso de encontrarse inserto en el mundo que se transforma en distópico y merecido negativamente. Entre el sujeto y el mundo antiguo no hay separación,

sino una vinculación nostálgica, pues no hay nada determinado para él en el nuevo mundo, al contrario que en el relato original y la elevación a la Jerusalén celeste. Esto es una característica fundamental inserta en gran parte de las obras posapocalípticas, donde observamos como los supervivientes se mueven entre las grandes ruinas de la civilización contemporánea. Tal vez la ruina más icónica sería la Estatua de la Libertad en *El Planeta de los Simios* (1968), pero sin duda nos vienen a la mente otras imágenes como la ciudad de Nueva York solitaria y plagada de maleza en *Soy Leyenda* (2009) o la misma metrópolis enterrada en un mar de arena en *El día de mañana* (2004). Por el contrario, ahora el nuevo mundo es su responsabilidad, y debe convivir con el trauma histórico de la catástrofe que se le presenta ahora fantasmagórica en forma de ruinas que, “como lo otro, que siendo del mundo, no pertenecen específicamente al mundo” (Palacios, 2021, p. 153). De hecho, “Heidegger pone de manifiesto que la idea de la historia como un acontecer que va con el pasar mismo del tiempo se rige de acuerdo con el modelo lineal, uniforme e irreversible” (Del Moral, 2009, p. 50). No obstante, la comprensión de la existencia como totalidad precisa tanto del nivel óntico, aquel que va hacia la trascendencia (el futuro) como aquel que regresa a la tradición y a la memoria como preestructura de comprensión (el pasado) (Amador, 2019).

#### 4. CONCLUSIONES

Pensar en el fin como una vía que utiliza el ser humano para dar sentido al proceso vivencial de la historia que este experimenta y que construye es indispensable para entender la alta producción de filmes donde el fin del mundo es la piedra angular de la trama. Para ello es necesario que este reconozca el curso de la vida como proceso, como un fluir de cambios o disrupciones cuya causa eficiente, en el vocabulario aristotélico, es el propio ser histórico que es libre para escribir su camino. La perspectiva apocalíptica y posapocalíptica estudiada aquí muestra a un ser humano concebido como ser para sí, responsable de sus decisiones autodestructivas como parte de la construcción de su esencia que no le es dada.

En el apocalipsis original, el fin se instituye como vía de salvación y supresión del sufrimiento vital de un pueblo oprimido que es conducido a una utopía conseguida. No obstante, en el posapocalipsis contemporáneo, el fin se reconoce como una catástrofe, y el superviviente añora nostálgico el pasado, observando el presente como un mundo de ruinas distópico. Esto indica, que la visión del relato original sobre el después y el sentido del fin del mundo denota la conclusión de la lucha y de la historia, pues una vez salvados, la realidad ya es, ya no está en hacerse. Por el contrario, el paradigma contemporáneo del relato posapocalíptico formula la dilatación y la transversalidad de la historia a través de los tres momentos temporales que estructuran nuestra existencia en relación dialógica.

De las representaciones posapocalípticas no se deduce solo que un fin ha acontecido hasta llegar a la situación vigente, sino que reivindica, o esa actitud queremos obtener, que el acabamiento del mundo en dichos relatos no es aún el fin definitivo. No observamos el término del ser humano, de su hogar y de su historia, sino únicamente una metamorfosis de estos en algo diferente, una transformación en la que el ser humano tiene plena libertad y responsabilidad y que, sin duda, parte de la nostalgia, pero también se encamina hacia la posibilidad.

## 8. REFERENCIAS

- Baudrillard, J. (1988). *America*. Verso.
- Bech, J.A. (2018). Han-Georg Gadamer: la historicidad de la comprensión de la historia. *Estudios Políticos*, 46(9), 13-40. Universidad Nacional Autónoma de México
- Berger, J. (1999). *After The End. Representations of Post Apocalypse*. University of Minnesota Press.
- Del Moral, J. M. (2021). Historicidad y temporalidad en el pensamiento de Heidegger. En R. Guerra Tejada y A. Yáñez Vilalta (Eds.), *Martín Heidegger: Caminos* (pp. 49-56). Colección Multidisciplinar.
- Delumeau, J. (2003). Historia del milenarismo en Occidente. *Historia crítica*, 23, 7-20. Universidad de los Andes.
- Derrida, J. (1981). *Los fines del hombre*. Cátedra.
- Duque, F. (2000). *Filosofía para el fin de los tiempos*. Akal.

- Fromm, E. (1985). *El corazón del hombre*. Colección popular.
- Heffernan, T. (2008). *Post-apocalyptic Culture. Modernism, Postmodernism and the Twentieth-Century Novel*. University of Toronto Press.
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo*. Jalisco, México: Periódico Oficial del Estado de Jalisco. Recuperado de [https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser\\_y\\_tiempo-martin\\_heidegger.pdf](https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/ser_y_tiempo-martin_heidegger.pdf)
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.
- Kermode, F. (2000) *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Gedisa Editorial.
- King, G. (2000). *Spectacular Narratives. Hollywood in the Age of the Blockbuster*. Tauris Publisher
- Palacio, M. D. (2021). *Hermenéutica para un mundo después del fin del mundo: ensayos filosóficos*. UNAD
- Piñero, A. (2007). *Los Apocalipsis. 45 textos apocalípticos apócrifos, judíos, cristianos y gnósticos*. EDAF
- Piñero, A y Gómez Segura, E. (2011). *El Juicio Final en el cristianismo primitivo y las religiones de su entorno*. EDAF
- Ramírez-Pérez, M., Cárdenas-Jiménez, M. y Rodríguez-Jiménez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería universitaria*, 12(3), 144-145
- Sánchez, D. (2018). *El itinerario intelectual de Nietzsche*. Tecnos.
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.
- Sartre, J. P. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.
- Vega Montaner, L. (1999). *Mesianismo y milenarismo en los comienzos de nuestra era. Milenarismos y milenaristas en la Europa medieval: IX Semana de Estudios Medievales, Nájera, 1998, 32-64*. Instituto de Estudios Riojanos

## EL VAMPIRO Y LA PESTE. NOSFERATU EN EL SIGLO XXI

---

SANTIAGO LUCENDO LACAL  
*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

Vivimos un momento en el que las narrativas de ficción apocalíptica y especulativa acaparan una parte importante del interés del público, especialmente a través de series televisivas tan nombradas como *Black Mirror* (2011-2019) y su catálogo de aplicaciones y situaciones creadas por el desarrollo tecnológico, o novelas como *Liquidación* (2020) de Ling Ma, que nos sitúa ante la supervivencia de una joven editora neoyorquina en un mundo arrasado por una pandemia.

Se ha destacado el aspecto visionario de estas ficciones, su oportunidad y valor a la hora de reflexionar sobre el presente a través de la ficción, afirmado que anunciaban la inevitable llegada de una pandemia, sobre la que algunos virólogos y naturalistas llevaban tiempo avisando (Quammen, 2020). Desde marzo de 2019, son también frecuentes las referencias a obras muy conocidas como *La Peste* (1947) de Camus, *El diario del año de la peste* (1722) de Daniel Defoe, el *Decameron* (1353) de Boccaccio. Pero, entre tantas ficciones sobre la peste y escenarios apocalípticos, apenas se dice nada sobre la película de Friedrich Wilhelm Murnau (1888-1931) *Nosferatu, eine symphonie des grauens* (1922)<sup>160</sup>. Una referencia que en este contexto aporta una reflexión sobre la epidemia a través del vampiro.

---

<sup>160</sup> La película se rodó entre agosto y octubre de 1921, terminando de pasar la censura en diciembre de ese mismo año, pero no se estrenó en Berlín hasta el 4 de marzo del año siguiente (Berriatúa, 1990, p. 1937). A partir de aquí abreviamos *Nosferatu, una sinfonía del terror* como *Nosferatu*.

## 2. OBJETIVOS

El presente artículo trata de hacer una lectura de *Nosferatu* desde la irrupción de la covid-19 y de esta en nuestras vidas. Tanto la situación actual de pandemia como la efeméride, se cumple ahora el centenario de su producción (1921) y estreno el 5 de marzo de 1922, invitan a mirar atrás, y analizar el lugar que ocupa el filme clásico de Murnau en el desarrollo del mito vampírico. ¿Podemos ver *Nosferatu* en el presente desde un punto de vista ecosocial y salvar las distancias de su concepción original derivada del ocultismo? Por otro lado, además de observar cómo ha podido resistir *Nosferatu* el paso del tiempo, el filme de Murnau estableció un nuevo punto de partida iconográfico para algunos de los hitos de la relación entre peste y vampirismo. Empezando por la adaptación de Herzog *Nosferatu: Phantom der Nacht* (1979) siguiendo a través de *Salem's Lot* (1975) de Stephen King y la adaptación en formato de miniserie de Tobe Hooper también de 1979, antes de otras más recientes. La recuperación posterior del vampiro que sigue la imagen proyectada por el actor Max Schreck en *Nosferatu*, será determinante para abrir un nuevo camino frente al gastado Drácula en la línea del presentado por Lugosi en la versión de Tod Browning de 1931.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. EL REFERENTE DE DRÁCULA

*Nosferatu* fue una de las primeras películas en tratar el tema del vampiro y la primera adaptación de *Drácula* (1897) conservada. La novela de Bram Stoker sigue siendo la referencia principal para estudiar *Nosferatu*. Por ser la fuente original y responsable de la divulgación de muchos de los tópicos del vampirismo, generadora de múltiples lecturas. En este caso, el método comparativo entre la novela y la adaptación filmica nos permiten ver qué aspectos querían destacar los productores de *Nosferatu* en los años veinte, y cuáles son eliminados por desviarse de objetivos concretos en la película.

Más allá de su papel fundamental en la revitalización del vampiro, gracias a una mayor circulación del clásico de Murnau después de salvarse

de la destrucción, aquí trato de establecer el lugar de *Nosferatu* un siglo después de su estreno, en un contexto postpandémico, y no tanto señalar cuáles son sus conocidos herederos, que van desde *Buffy the Vampire Slayer* (1997-2003), el comic *0 Days of Night* (2002) y hasta *Trilogía de la Oscuridad* de Guillermo del Toro y su versión televisiva *The Strain*. Por eso, en vez de la pregunta sobre su legado filmico, aquí abordamos su vigencia y valor como dispositivo original reflexivo para enfrentar el presente. No como hito del cine clásico y referente para numerosas ficciones desde los 70. La hipótesis que adelantamos aquí es que los principios derivados de la filosofía oculta que hay en el filme original sirven para destacar la conciencia ecológica y los problemas del presente.

### 3.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN VAMPÍRICA

Algunas de las referencias fundamentales para el estudio de *Nosferatu* que eran importantes hace una década, o dos, lo siguen siendo hoy. *Los proverbios Chinos* de F. W. Murnau (1990) de Luciano Berriatúa es un trabajo cardinal, en cuanto a los referentes pictóricos que habían servido para llevar a cabo la película, además de proporcionar numerosos datos sobre el proceso de filmación y recorrido de las copias<sup>161</sup>. Berriatúa recogía ya otras referencias importantes anteriores, como el libro de Lotte Eisner *F. W. Murnau* (1964) y el libro de Bouvier y Leutrat *Nosferatu* (1981), valiosas para el estudio de la obra, desde el análisis filmico y desde la producción cinematográfica de Murnau. Sin embargo, por entonces todavía no había llevado a cabo la reconstrucción de la película en su versión “casi definitiva”, siempre sujeta a nuevas aportaciones, y que sí recoge Berriatúa en su libro posterior *Nosferatu. Un film erótico-ocultista-espiritista-Metafísico* (2009) al que nos hemos referido como texto fundamental para establecer la relación con la filosofía oculta, además de otros aspectos fundamentales.

---

<sup>161</sup> Por otro lado, el historiador del cine David J. Skal documentó la persecución que sufrió el filme por parte de Florence Stoker, y que casi consiguió destruir su legado, así como las idas y venidas de las copias en Hollywood han sido referidas tanto en *Hollywood Gothic* (Skal, 2004) como en la biografía de Bram Stoker, *Algo en la sangre* (Skal, 2017). Para entender la repercusión del filme de Murnau en el clásico de la Universal dirigido por Tod Browning, *Drácula* (1931).

Es determinante destacar ese carácter intrínsecamente ocultista de *Nosferatu* para entender sus propuestas. El trabajo de Berriatúa sirvió para establecer un orden crítico y una reconstrucción de las escenas y la música, más aproximada a las llevadas a cabo hasta entonces<sup>162</sup>. La propia película además incluía los significativos tintados originales. *Nosferatu* no es una película en blanco y negro, a pesar de que muchas de las copias que circulan si lo son. El color del tinte del negativo va variando según la situación, a menudo en consonancia con la música, también reconstruida, no sin debate.

Otros textos importantes y un punto de partida para entender *Nosferatu* desde la construcción del sujeto y la relación con el inconsciente y sus profundidades son *El sujeto y su doble: De cómo Jonathan Harker se disfraza ante la mirada de Nosferatu* (1998) de Tonia Raquejo y el artículo de Robin Wood *The Dark Mirror: Murnau's Nosferatu* (1979). En estos, la conexión universal entre los seres y el ecosistema se integra dentro del individuo, en consonancia con este, desde el mito del descenso a los infiernos o el psicoanálisis y los arquetipos<sup>163</sup>. Tanto en el texto de Tonia Raquejo, como en el de Robin Wood, se hacen lecturas de la película desde la construcción del sujeto y presentan *Nosferatu* como un teatro de la subjetividad, una reflexión sobre los propios procesos de construcción de esa subjetividad a partir de las relaciones del individuo con los otros. Aspecto en el que quiero incidir aquí y que no

---

<sup>162</sup> Sobre la música y su reconstrucción véase Berriatúa 2009, pp. 303-308. El montaje presentado que utilizamos como referencia para el presente artículo.

<sup>163</sup> El universalismo del vampiro como un ser presente en todas las culturas de todos los tiempos, y casi ahistórico es un planteamiento frecuente en la literatura del vampiro, forma parte de sus lugares comunes y ha contribuido durante mucho tiempo a la confusión a la hora de enfrentar el estudio riguroso del vampiro. Por suerte, especialmente en la última década, son cada vez más los trabajos y estudios sobre las fuentes, de los cuales citamos algunos, que permiten acercarnos a la comprensión histórica de la formación del mito del vampiro en el mundo moderno, particularmente en el siglo XVIII. Es evidente que el vampiro conecta con algunos terrores comunes y creencias ancestrales, de eso trata en parte *Nosferatu*. En especial es relevante para nuestro caso es el significado y comprensión de la sangre, unida a la vida y su arraigo en el imaginario. Sin embargo, es necesario ser muy precavidos a la hora de no caer en la confusión, y entender que una cosa es que ficciones como *Nosferatu* traten el vampirismo como un fenómeno universal que atañe a toda la naturaleza, y otra sería afirmar erróneamente que el mito del vampiro, con sus peculiaridades y características específicas este presente en “todas las culturas de todos los tiempos”.

es excluyente, sino que profundiza en las relaciones entre el inconsciente y el colectivo.

## 4. DISCUSIÓN

### 4.1 DE DRÁCULA A NOSFERATU

Antes de nada, recordemos muy brevemente el argumento de *Nosferatu*, que se podría resumir del siguiente modo. Hutter y Ellen viven felizmente juntos en la ciudad de Wisborg. Hutter trabaja para Knock quien le encarga que acuda a Transilvania a negociar la adquisición de una propiedad inmobiliaria para el conde Orlok justamente frente a su propia casa. Hutter viaja hasta allí y conoce al conde. Orlok es un vampiro que le chupa la sangre y encierra en el castillo, marchándose a continuación para ocupar la propiedad adquirida. Orlok se desplaza en el barco *Empusa*, donde irá muriendo su tripulación. Por su parte, Hutter escapa y viaja de vuelta a Wisborg por tierra. La llegada del barco, con Orlok y un importante número de ratas provocan la peste en la ciudad, los ataúdes circulan por las calles. Bulwer, profesor paracelsiano, discute con sus alumnos la naturaleza de la peste y el vampirismo. Ellen capta la presencia de su vecino el vampiro en la casa de enfrente. Lee el libro de los vampiros donde se explica que la plaga solo terminará cuando alguien de corazón puro se sacrifique y consiga retener al vampiro hasta que cante el gallo, hasta que salga a la luz, como finalmente ocurre.

*Nosferatu* fue una de las primeras películas en tratar el tema del vampiro y la primera adaptación de *Drácula* (1897) conservada. La novela de Bram Stoker sigue siendo, por supuesto, la referencia principal para estudiar *Nosferatu*. Por ser la fuente original y responsable de la divulgación de muchos de los tópicos del vampirismo, generadora de múltiples lecturas, pero en este caso además la comparación con *Nosferatu* nos ayuda a entender qué aspectos querían destacar los productores del filme en los años veinte y cuáles son eliminados por innecesarios en la película. Las diferencias entre *Drácula* y *Nosferatu* llaman la atención sobre los intereses particulares de Prana, la productora detrás de la iniciativa, y sus promotores ocultistas.

¿Hasta qué punto está presente el tema de la peste y el trasvase de energía como tema coadyuvante en la novela de Stoker? En la novela, temas de fondo como el Darwinismo social, la degeneración de Nordau o la cadena trófica que establece Rendfield desde moscas, arañas, pájaros, gatitos... y la sangre como vida son algunos de los elementos importantes en cuanto a su presencia en el filme alemán, y por eso resultó adecuada para tratar una particular visión de la energía vital a través de la sangre como fluido vital. Pero otros aspectos fundamentales en la novela sin embargo desaparecen.

Por ejemplo, la tecnología y el mundo moderno que habría quedado como un anacronismo en la época biedermeier, en la primera mitad del siglo XIX en la que se sitúa la película. En *Drácula* ese enfrentamiento entre el nuevo capital y la tecnología, asociados con el conocimiento tradicional, son determinantes, y sin embargo en *Nosferatu* el personaje Qincey Morris, la Kodak, la máquina de escribir, el fonógrafo, no tienen ninguna presencia. En definitiva, su comparación nos permite acercarnos a los objetivos de una película que se declaraba abiertamente como un filme ocultista (Berriatúa, 2009). ¿Pero la pregunta sigue siendo cuál era el mensaje o mensajes ocultos y que podemos extraer de ellos en el presente?

*Nosferatu*, se centra en la síntesis, en lo esencial, podemos hablar de una conexión por analogía y simpatía (a veces a distancia), más cercana a la alquimia y la magia que al mundo tecnológico, aunque en *Drácula* apareciese confrontado con y a veces completado por la creencia y la superstición. Van Helsing llama la atención sobre la importancia de no dejar de lado esas creencias. Se ha especulado sobre la pertenencia de Bram Stoker a la orden de la Golden Dawn, sin embargo, las pruebas en este sentido no son concluyentes y en cualquier caso el rastro del ocultismo en *Drácula* no es tan evidente, como si lo es en *Nosferatu*. En *Drácula*, se llega incluso a explicar los poderes del vampiro de una forma mecanicista, por su proximidad a una montaña y su magnetismo y electricidad, aunque este extremo no se suele destacar<sup>164</sup>. El personaje

---

<sup>164</sup> El fragmento en el que se explican en parte los poderes de Drácula a través de la influencia del magnetismo en la novela de Stoker en concreto es el siguiente: "Sin duda existen propiedades magnéticas o eléctricas en algunas de estas combinaciones de fuerzas que favorecen

Bulwer, un alquimista en la película de Murnau, aunque observador científico, substituye al profesor Van Helsing, un profesor con varios doctorados, aunque recurra a menudo a la superstición. La magia juega un papel más importante en *Nosferatu* de lo que lo hace en *Drácula*.

La comparación detallada entre la novela y el filme requeriría un estudio específico, y el objetivo aquí es centrarse en los aspectos sintéticos que recoge el filme alemán, a saber, los relacionados con la peste, la cadena trófica y el ecosistema que destaca visualmente Murnau, así como el compromiso de Ellen, espiritual y físico, a la hora de enfrentar el conflicto y si sería posible visitar *Nosferatu* desde un punto de vista ecológico, a partir de esa presencia de la naturaleza frente a la sociedad burguesa biedermeier encarnada por Hutter.

En buena medida esas conexiones, y lazos ocultos vitales, especificados en la sangre, estaban muy ligados al papel fundamental de Albin Grau, productor, y Henrik Galeen, guionista, ambos integrados en sociedades ocultistas de la época. Por eso no podemos hablar de *Nosferatu* sin hacer referencia a su concepción, y promoción, como una película ocultista. La productora llamada precisamente Prana es el primer indicativo del interés por llevar a cabo el primer filme ocultista, por medio de la fuerza vital identificada con la sangre en el mito vampírico, es clave para entender la película, su significado, y lecturas posteriores. Murnau fue el constructor de esas imágenes, pero el clásico vampírico fue el resultado de un trabajo en equipo y un esfuerzo común por mostrar los hilos invisibles que tejen el mundo natural, científico y mágico, desde la filosofía oculta, en busca de un humanismo capaz de ver el mundo más allá de las evidencias superficiales.

Hoy en día la comprensión de esas conexiones entre el pólipo invisible que devora a su víctima, la araña, el gato, la hiena, el mosquito, los Hutter y su vecino, Transilvania y Wisborg, el castillo en el mundo rural y el hogar burgués, son clave para entender el mundo y para poder seguir en él. *Nosferatu* es un ejemplo de no-humano, incorpóreo, poderoso y con naturaleza jurídica, ya que puede comprar propiedades, cuya

---

la vida física de forma misteriosa; y su misma persona ha estado dotada desde el principio de, de cualidades excepcionales" (*Drácula*, 1999, p. 425)

existencia secreta pone en peligro a toda la comunidad. La única manera de enfrentarlo pasa por el conocimiento, científico y mágico, y la principal conexión entre las ideas ocultistas, promocionadas por Grau, y el presente, tienen que ver precisamente con el conocimiento y con las transferencias de energía. Al fin y al cabo, es la energía, y los modos de generala, unos de los principales problemas hoy, y uno de los puntos de vista fundamentales a la hora de afrontar la crisis e incluso la estética en el presente.

El objetivo de la producción de la película no era por lo tanto adaptar la novela de Bram Stoker al cine, esa fue la coartada y el argumento, sino el de crear un filme que se acercase a la verdad del mundo e invitara al conocimiento a través de sus imágenes y advirtiendo de los riesgos de no atreverse a conocer. *Nosferatu* sería, por lo tanto, el primer intento de llevar a cabo un proyecto de estas características, y para hacerlo se escogió el tema del vampirismo y de ahí la parte de *Drácula* que posibilitaba todas esas visiones, y no al revés. Berriatúa profundiza en este aspecto, y recoge una de las notas de prensa de la época, seguramente redactada por Grau, que es clarificadora en este sentido:

“[Los directivos de Prana] han decidido tomar el vampirismo como base para uno de sus guiones. El tema lo suscitó la observación de una araña que chupaba a sus víctimas hasta vaciarla.

Pero con una simple idea no bastaba. No se trataba tan sólo de mostrar una faceta del Ocultismo en una película, se trataba de hacer una película. [...]

Parece que en una novela fantástica encontraron la historia sobre la que basar una película. Pero hizo falta un trabajo muy intenso por parte de Henrik Galeen para transformar esa novela en lo que los iniciadores de la idea habían imaginado” (Berriatúa, 2009, p. 46)

Las lecturas son inagotables, como los mensajes ocultos, o precisamente promovidas por estos. *Nosferatu* invita a hacerse preguntas, demanda atención sobre lo que ocurre al otro lado de la frontera de lo cotidiano, de la calle, o del día, y previene de los peligros de aquellos que no quieren ver más allá, como Hutter, que se niega a reconocer un problema global al que ha contribuido en primera persona. Todo está conectado, no va a desaparecer por las buenas, así lo dice el libro de los vampiros, para quien quiera leerlo. Aunque Hutter se ríe de su contenido y lo arroja

repetidamente, este reaparece una y otra vez, con sus advertencias, hasta que termina en manos de Ellen, que es quien verdaderamente le presta atención, hace una lectura atenta y está dispuesta al sacrificio.

Su papel es fundamental como modelo, al igual que el de Mina en *Drácula*. En este punto es importante destacar la diferencia del sacrificio voluntario -“Ella dará su sangre sin coacción”- frente a un mecanismo fallido como el del chivo expiatorio, presente en la película. Ellen no enseña a leer, y a leer con el cuerpo, para aprender la verdad. Creo que no se ha prestado suficiente atención a este fenómeno en *Nosferatu*, cuando la población de Wisborg persigue a Knock acusándole de ser el vampiro asesino y responsable de la peste tras escapar de su encierro. Le persiguen y arrojan piedras mientras este se ríe desde el tejado, desde su posición de saber. Y aunque finalmente escapa, un espantapájaros es destrozado en su lugar. El chivo expiatorio ha sido, y sigue siendo, un proceso fundamental en la solución de crisis, sin embargo y a pesar de que algunas de las explicaciones más interesantes del vampirismo apuntan en este sentido, en *Nosferatu* esta no es la solución, ya que el sacrificio debe ser voluntario y llevado a cabo por alguien puro, y desde el conocimiento, no designado por la masa y víctima de la violencia sacrificial<sup>165</sup>.

La eventual manifestación de *Nosferatu* como peste, tiene unas consecuencias materiales evidentes, como es la procesión de cadáveres, que conecta las decisiones médicas y políticas – el marcado con tiza de las casas y el confinamiento de la población – y directamente con las decisiones personales de Hutter, su irresponsabilidad, que tiene consecuencias directas a su alrededor<sup>166</sup>. Pero Hutter es incapaz de ver más allá de su propia imagen, como nos anticipa esa primera escena en la que se mira y sonríe frente al espejo, reafirmando su individualidad, antes de salir por la puerta y hacer negocios. Hutter niega la verdad -diríamos

---

<sup>165</sup> Sobre la relación de la peste como crisis colectiva y el chivo expiatorio véase el libro de René Girard *La violencia y lo sagrado* (Girard, 1998) y sobre la lectura del vampiro como chivo expiatorio los trabajos de Bruce McClelland (McClelland B. , 1999) (McClelland B. A., 2006)

<sup>166</sup> Aquí me gustaría abrir la posibilidad de plantear una lectura de *Nosferatu* desde la *Necropolítica* de Achile Mbembe (Mbembe, 2011). De como las acciones, decisiones y negocios de Hutter/Knock/Nosferatu repercuten directamente en la vida y la muerte de las personas.

hoy que es un negacionista- ya sea por egoísmo, incapacidad o por miedo, dándose la vuelta al ver el peligro justo enfrente, en la casa que ocupa su vecino. El ocultismo, al igual que el ecologismo hoy, destacan la unión estrecha entre los seres, no siempre evidente, el difícil equilibrio que los une y las consecuencias de no atender a sus señales de alarma, la relación estrecha entre la covid-19 y el ecocidio, “el murciélago y el capital” (Malm, 2020).

*Nosferatu*, siguiendo a *Drácula*, pero quedándose solo con lo que reforzaba el mensaje de Prana, destacan la sangre como vida y fluido común, la transferencia de energía y la cadena alimenticia, así como los hilos ocultos que tratan de descubrir, difícilmente visibles, como la tela de araña, que sostiene la vida, pero también amenaza atrapar como moscas a quienes no pueden verla. Las decisiones y actitudes de Hutter hacia el mundo, y sus negocios, tienen consecuencias más allá de su comfortable hogar. El principal poder del vampiro es que nadie cree en su existencia: “en estos tiempos ilustrados en que los hombres no creen siquiera en lo que ven, la duda de los sabios sería lo que mayor fuerza le daría” (Stoker, *Drácula*, 1999, p. 427).

#### 4.2. WISBORG – TRANSILVANIA – WISBORG

Todo tiene una dimensión mayor, una escala urbana e incluso geopolítica, aunque esa escala macro conecta directamente con lo micro. Es la historia de una pareja, esta ocupa el centro de la historia, pero es la historia de todos los seres que ocupan el planeta, Aunque a través del trío Hutter-Nosferatu-Ellen conecta con los intereses de Grau por la magia sexual cercana a Aleister Crowley, a quien siguió y admiró durante un tiempo. La escena de la lectura de Ellen, explícitamente sexual y su invitación final a Orlok, aunque sea por el tedio que le causa ver a Hutter dormido e incapaz de actuar, son evidentes. La dimensión espacial relaciona la ciudad de Wisborg y el castillo transilvano con todo lo que ocurre en el dormitorio de los Hutter, principio y fin de la película. Existe un diálogo de espacios y personas, entre la geografía del vampiro y la ciudad de destino. Entre el mundo rural y el urbano, entre pasado y presente para encarar el futuro. A poco que indagemos en el trabajo de Murnau sabremos que no hay nada casual en sus planos (Berriatúa,

1990), y la primera imagen de la película, la vista de la ciudad desde lo alto, y la última, el castillo destruido en lo alto de la cima, nos refieren a ese diálogo.

Cada escena está pensada y trabajada en *Nosferatu*. Las referencias visuales son innumerables, a veces fácilmente reconocibles como citas literales, pero con frecuencia creando cuadros vivos y hasta emblemas modernos. Los referentes pictóricos son determinantes en Murnau. Llegó a anotar nombres de pintores en su copia del guion, que en muchos casos se referían a obra que había podido contemplar directamente y que le habían impactado (Berriatúa, 1990). Los análisis de la película requieren un trabajo de fotograma a fotograma, si tratamos de atender a todos los matices. El análisis pormenorizado es inagotable a pesar de los notables esfuerzos referidos, pero sí es necesario destacar algunas imágenes representativas que inciden en el papel del vampiro y la peste.

La primera y la última imagen de la película, la vista de pájaro (filmada desde una torre destruida en la segunda guerra Mundial) y la visión del castillo derruido en lo alto de la montaña equivalen al marco espacial y conceptual, dentro del que todo ocurre. Todo empieza en Wisborg, todo termina en ruina. Lo que ocurre entre medias, la sinfonía del terror dividida en cinco actos, nos muestra los movimientos, conflictos y negociaciones entre esos dos espacios, personas y seres, desde la capital occidental y el castillo transilvano, pero a través de una pareja en concreto como centro de todo. Si la primera imagen es la ciudad, la segunda es Hutter en su casa frente al espejo. Si la última es el castillo en ruinas, la penúltima se desarrolla en el dormitorio de los Hutter, donde este se lamenta por la desgracia y vemos la mirada perdida del profesor Bulwer. *Nosferatu* representa la negociación constante entre opuestos binarios, luz y oscuridad, al igual que el símbolo del ying y el yang que formaba el logo de Prana, orientado precisamente de forma que la luz queda por encima de la oscuridad, prevalece sobre esta (Berriatúa, 2009, p. 63). Toda una declaración visual. Pero del mismo modo nos enseña las innumerables conexiones entre esos opuestos, los hilos invisibles que unen la vida, sobre todo a partir del fluido vital que es la sangre, que está unida al Prana.

“Pero no nos confundamos. Prana para ellos [Grau y compañía] es otra cosa. La vida es algo universal e inmortal que lo inunda todo como un océano. Los seres vivos lo son porque toman prestada una parte de ese océano de vida y al que la devolverán a su muerte. Y esa parte que se toma de la vida universal y eterna es la Prana” (Berriatúa, 2009, p. 65)

La sangre que une al mosquito con la araña y con Knock, con Hutter, Ellen y Nosferatu. El mundo está dividido entre la luz y la oscuridad, la vida y la muerte, pero entender esa dualidad es entender la complejidad de las conexiones y el equilibrio necesario entre ambas. La luz prevalece sobre la oscuridad, únicamente si somos capaces de mirarla de frente, rompiendo con el narcisismo de Hutter, y mirar al otro lado. Toda una lección repetida a menudo a través de las ficciones del terror, donde todo lo reprimido termina por regresar de forma amenazadora.

La presencia y el desplazamiento por lugares de paso, puentes, dinteles, arcos monumentales o escaleras son constantes. Aunque se establecen dos opuestos claros, representados por esa imagen de Wisborg y el castillo del vampiro, casi toda la película se desarrolla, y desde luego los momentos más importantes, en esos lugares de transición, de negociación, con el océano de por medio, no es casual que el vampiro fluya entre los espacios y que se muestre ridículo cuando camina por las calles con su ataúd bajo el brazo.

La visión dualista del mundo aquí no conduce a una negación del otro, salvo en el caso de Hutter, personaje marcado por el narcisismo desde su primera aparición, justamente después de la visión de Wisborg, afirmando su imagen frente al espejo. El filme aboga por defender una actitud valiente hacia lo desconocido, como la que demuestra Ellen, aún a riesgo de quedar atrapada en los hilos que conforman la tela de araña. El conocimiento, a través del libro de los vampiros que Hutter desprecia una y otra vez, pero que Ellen mira, es el primer paso hacia el conocimiento. El segundo paso requiere mucha más valentía pues implica la entrega a las fuerzas invisibles, abrir las ventanas, mirar al otro lado y abrirle la puerta. Mientras Hutter no quiere ver, esa unión entre los seres, esa fuerza vital que se transfiere, identificada con la sangre. Nosferatu es solo un mosquito que le ha picado durante la noche, un mal sueño olvidado a la luz del día, a Hutter solo le interesan los humanos. Frente a Hutter, Ellen presta atención a todos los seres vivos. No solo al gato,

con él juega y se nos presenta al comienzo de la película, también a las plantas que le entrega su novio “¿por qué las has matado?” le pregunta. Y por supuesto a ese vecino nuevo que va a ocupar la propiedad frente a la suya, al otro lado del canal, y al que termina invitando a su casa.

## 5. CONCLUSIONES

Krakauer situaba el film de Murnau dentro de la procesión de tiranos en los años 20 del siglo pasado (Kracauer, 1995) estableciendo un claro paralelismo entre el vampiro y el auge del fascismo, pero más allá de los posibles ecos desde el punto de vista político hoy y los paralelismos con los años 20, donde el auge de la extrema derecha es otro motivo añadido para mirar a la república de Weimar, es revelador el modo en que Murnau atiende a la plaga vírica, conectando los microorganismos y la peste con el comportamiento social y, en definitiva, profundizando visualmente en las conexiones espirituales entre naturaleza y cultura a través del ocultismo y el pensamiento mágico. Esta íntima conexión entre los protagonistas humanos, el resto de los seres vivos, e incluso el territorio, que podrían conectar directamente con una postura menos antropocéntrica, que es directamente egocéntrica en Hutter, capaz de abrirle la puerta a un ente no-humano como Nosferatu, como hace Ellen, esposa y contraparte de Hutter. El objetivo de este artículo es modesto, vincular *Nosferatu* a la circulación de la energía y su significado en un contexto de crisis, representada en una ficción pandémica y donde la actitud hacia el mundo, la atención a la naturaleza y las conexiones energéticas entre los opuestos binarios son fundamentales para afrontarla. ¿Podemos tratar de *Nosferatu* desde un punto de vista de inclusión, o una estética inclusiva tal y cómo plantea Bourriaud, siguiendo a Andreas Malm y sus lecturas?<sup>167</sup> ¿podemos ver en *Nosferatu* un intento de reparación del

---

<sup>167</sup> Bourriaud menciona por otra parte la *ecosofía* de Guattari e incluso el realismo especulativo o el realismo raro de Graham Harman. El presente artículo en parte es resultado de una lectura paralela al visionado de *Nosferatu* a través de la estética inclusiva propuesta por Nicolas Bourriaud, que a su vez recoge y plantea la necesidad de una búsqueda de una nueva mirada y la búsqueda de alternativas en un panorama de crisis ecosocial, así como ideas de *Estética fósil* (2020) de Jaime Vindel. Ambos toman como punto de partida el concepto capitaloceno de Andreas Malm, para desarrollar sus planteamientos estéticos, y en todos, la energía juega un papel determinante, como también ocurre en *Nosferatu*.

lazo entre naturaleza y cultura a través de la entrega de Ellen? ¿Cuál es el precio final? ¿Cuál es la alternativa, si la hay? *Nosferatu* no construye alternativas, ni resulta optimista con respecto al futuro, basta con ver el gesto final de Bulwer cabizbajo frente al espectador en el centro de la escena.

La peste en *Nosferatu* representa mucho más que la enfermedad física, la película destaca algo que se ha destacado a menudo a lo largo de la historia y la literatura, que la enfermedad no solo está relacionada con un estado físico, sino también mental. La relación entre peste y crisis social no es novedosa, pero el planteamiento de *Nosferatu*, basado en el conocimiento y en la entrega, donde la filosofía oculta y el pensamiento mágico juegan un papel determinante mantienen su valor. En todo caso, su principal fuerza es la capacidad de seguir planteando interrogantes al espectador, y señalando alguno de los caminos que *no* llevan a ninguna parte, como la negación de Hutter.

*Nosferatu* seguirá estando vigente para afrontar el presente mientras que, como decía Mark Fisher, “la descripción más gótica del capitalismo” siga siendo “también la más certera” y si “[e]l capital es un parasito abstracto, un gigantesco vampiro, un hacedor de zombies” y “la carne fresca que convierte en trabajo muerto es la nuestra y los zombis que genera somos nosotros mismos” como “estructura impersonal hipeabstracta (...) no sería nada sin nuestra cooperación” (Fisher, 2018, pp. 38-39).

## 6. REFERENCIAS

- AAVV. (2020). *Vampiros. La evolución del mito*. Fundación La Caixa.
- Alexandrian, S. (2003). *Historia de la filosofía oculta*. Valdemar.
- Artaud, A. (1997). *El teatro y su doble*. Edhasa.
- Berriatúa, L. (1990). *Los proverbios chinos de F. W. Murnau*. Filmoteca Española.
- Berriatúa, L. (2009). *Nosferatu. Un film erótico-ocultista-espiritista-metafísico*. Divisa Red.
- Bourriaud, N. (2020). *Inclusiones*. Adriana Hidalgo.
- Bouvier, M., & Leutrat, J.-L. (1981). *Nosferatu*. Cahiers du cinéma Gallimard.

- Eisner, L. (2014). La pantalla diabólica: panorama del cine clásico alemán. El cuenco de plata. Obtenido de <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/76927?page=9>
- Fisher, M. (2018). Realismo capitalista. Caja Negra.
- Girard, R. (1998). La violencia y lo sagrado. Anagrama.
- Kracauer, S. (1995). De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán. Paidós.
- Leutrat, J.-L. (1999). Vida de fantasmas. Lo fantástico en el cine. Ediciones de la Mirada.
- Malm, A. (2020). El murciélago y el capital. Coronavirus, cambio climático y guerra social. Errata Naturae.
- Mbembe, A. (2011). Necropolítica. Melusina.
- McClelland, B. (1999). Sacrifice, Scapegoat, Vampire: The social and Religious Origins of the Bulgarian Folklore Vampire. Tesis doctoral Universidad de Virginia.
- McClelland, B. A. (2006). Slayers and their vampires. A cultural history of killing the dead. The University of Michigan Press.
- Prawer, S. S. (2004). Nosferatu. Phantom der Nacht. British Film Institute.
- Quammen, D. (2020). Contagio. La evolución de las pandemias. Debate.
- Raquejo, T. (1998). El sujeto y su doble: De cómo Jonathan Harker se disfraza ante la mirada de Nosferatu. La balsa de la Medusa(47), 47-66.
- Skal, D. J. (2004). Hollywood Gothic. Faber and Faber.
- Skal, D. J. (2017). Algo en la sangre. La biografía secreta de Bram Stoker, el hombre que escribió Drácula. Es Pop Ediciones.
- Stoker, B. (1997). Dracula. Norton.
- Stoker, B. (1999). Drácula. Alianza Editorial.
- Vindel, J. (2020). Estética fósil. Arcadia.
- Wood, R. (2018). The Dark Mirror: Murnau's Nosferatu. En K. Grant, Robin Wood on the horror film. Collected Essays and Reviews (págs. 119-132). Wayne State University Press.

## ¿POR QUÉ LO LLAMAN COMEDIA ROMÁNTICA CUANDO QUIEREN DECIR...?

---

MARÍA ESTHER SÁNCHEZ HERNÁNDEZ  
*C.I.F.P. Rodríguez Fabrés*

### 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo trata de abordar los aspectos esenciales de la estructura de la comedia romántica. Este trabajo se deriva a su vez de un estudio mucho más amplio (Sánchez Hernández, 2019), centrado no ya en la comedia romántica, sino específicamente en la comedia y los géneros.

En la presentación de resultados plantearemos un reto: construir el armazón de una comedia romántica en diez o quince minutos y siete pasos. Obviamente la propuesta tiene mucho de guiño y desafío. Es evidente que no se trata de desarrollar en ese tiempo un guion completo, pero sí de plantear la estructura general del mismo, construir el armazón esencial de nuestra historia en ese tiempo. Y eso sí que es posible.

Lógicamente, el acercamiento que proponemos no es sino un primer e ínfimo paso si de lo que se trata es de escribir un guion de cine real. Pero si lo que pretendemos es acercar esta estructura dramática al alumnado, podemos decir por experiencia que es un ejercicio útil y fructífero.

Dicho de otro modo, con el material propuesto aquí no se conseguirá una película “que enamore”, pero sí un primer paso para construirla, y es asimismo un material interesante para trabajar estructuras dramáticas con estudiantes de guion o dramaturgia.

### 2. OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos del presente trabajo, debemos exponer fundamentalmente tres:

- El primero de ellos tiene que ver con valorar si la comedia romántica, tal como la conocemos, es o no verdaderamente comedia. Este planteamiento inicial puede parecer asimismo provocador, sin embargo, tal como veremos, no lo es. Preguntarse si eso que llamamos comúnmente comedia romántica es o no comedia macro estructuralmente hablando, implica aceptar que a menudo tendemos a asignar nombres a las cosas que tienen más que ver con cierto convencionalismo, que con su funcionamiento real.
- Este enfoque cartesiano no implica, sin embargo, que creamos que el apelativo “comedia” sea arbitrario. Por tanto, nuestro segundo objetivo será determinar, en caso de que la macroestructura no sea propiamente cómica, dónde estaría la comedia en este tipo de tramas.
- Finalmente, y derivado de los dos primeros objetivos, nos planteamos desglosar qué implicaciones narrativas y estructurales tiene la respuesta a las dos primeras preguntas.

### 3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en la presente investigación ha sido teórico-práctica. Para la parte teórica, se partió de una selección bibliográfica enfocada inicialmente en la comedia romántica. En este sentido, conviene recordar que son muchas las personas que han trabajado específicamente en este género. Así, personalidades como Abbott y Jermyn (2009); Deleyto (2009) o Evans y Deleyto (1998); Echart Orús (2005); Fernández (1999); Harvey (1998); Haskell y Sikov (1989); Kendall (1990); McDonald (2007), Mortimer (2010) y Rubinfeld (2001), entre otras, se han adentrado en él.

No obstante, muy a menudo las reflexiones son más de tipo histórico, sociológico, cinéfilo o cultural, de modo que la estructura del guion propiamente dicha queda frecuentemente en un segundo término. Por ello, fue necesario complementar ese enfoque con otro de corte más estructural y narrativo. Así se llegó al descubrimiento de algunos autores que

han sido claves en la investigación. De entre ellos, destacamos especialmente a Frye (1991), quien, en *Anatomía de la crítica*, afirma que una comedia romántica es una historia épica cuyo objeto de búsqueda es el amor.

A partir de esta afirmación caímos en la cuenta de que, efectivamente, la estructura de la comedia<sup>168</sup> es claramente diferente de la de la comedia romántica, y por tanto ambos tipos de historias no pueden compartir un único esquema narrativo. Por tanto, si la estructura de la comedia diverge de la comedia romántica ¿Cómo dar con la estructura propia de la comedia romántica? Si seguimos a Frye y su convencimiento de que la comedia romántica es en realidad una historia épica cuyo objeto de búsqueda es el amor, lógicamente la estructura de referencia no sería la cómica, sino la épica. Y sin duda el esquema de construcción de referencia para la épica son los llamados *Pasos del héroe*.

A este respecto, es muy importante dejar claro que el esquema de los pasos del héroe no es, en absoluto, un modelo que parta de la industria del cine norteamericano. Como otras tantas cosas, dicha industria lo ha adoptado como clave de éxito, pero su origen es infinitamente más profundo.

Los pasos del héroe hunden sus raíces en el relato mítico en el sentido de Gebser (2011). Tanto es así, que es precisamente del análisis de la mitología comparada de donde extrae Campbell (2001) su idea del *Monomito*. Desde esa obra de referencia, el salto al cine lo dará un analista de guiones en Hollywood: Vogler (2002). Por tanto, el *Viaje del héroe* es una estructura dramática que entronca con lo más profundo del ser humano y su narratividad recurrente a lo largo de los siglos. Campbell recoge lo esencial de esta estructura, Vogler la aplica de forma específica al cine, y siguiendo esta genealogía sin duda encontramos descendientes directos en, por ejemplo, Sánchez Escalonilla (2002).

En nuestra opinión pues, la clave del éxito de este esquema narrativo se basa en su estructura mítica primigenia. Eso explica, asimismo, el hecho de que la inmensa mayoría de los esquemas de construcción de guion -

---

<sup>168</sup> Es imposible desarrollar, en el estrecho margen de este artículo, las diferencias entre la estructura de la comedia y la de la comedia romántica. Pueden sin embargo consultarse nuestras reflexiones acerca de la estructura de la comedia en Sánchez Hernández (2021).

no ya de comedia romántica, sino de construcción de guion en general-propuestos por autores claramente dispares, encajen sin embargo de una u otra forma en la estructura del *Viaje del héroe*. Ejemplos de ello son las estructuras de guion propuestas por, entre otros Aristóteles (2002), a las aportaciones de McKee (2002) o Truby (2009), cuyas reflexiones son a menudo fácilmente integrables en el esquema narrativo propuesto en los pasos del héroe.

Ahora bien, afirmar que la comedia romántica macro estructuralmente no es comedia sin una validación práctica, parece arriesgado. Por ello, la segunda parte de nuestra metodología abordó esa aplicación práctica.

Para ello, se partió de un corpus inicial de todas las películas calificadas como comedia en España entre 1980 y 2009<sup>169</sup>, y se trató de cribar sobre criterios de calidad<sup>170</sup>. De los 2731 títulos iniciales, correspondientes a todos los largometrajes, de cualquier nacionalidad, calificados como comedia<sup>171</sup> en España entre 1980 y 2009, se realizó una muestra estratificada por décadas y zonas geográficas que mantuviera la estructura inicial de la muestra para que su representatividad fuera máxima. El resultado fue la selección de las 26 películas que serían objeto de un análisis más detallado:

**TABLA 1.** Muestra del análisis realizado

1. AMELIE (Le fabuleux destin d'Amélie Poulain, Jean-Pierre Jeunet, 2001)	14. HANNAH Y SUS HERMANAS (Hannah and Her Sisters, Woody Allen, 1986)
2. BAGDAG CAFÉ (Out of Rosenheim, Percy Adlon, 1987)	15. IN THE LOOP (In the loop, Armando Iannucci, 2009)
3. BALAS SOBRE BROADWAY (Bullets Over Broadway, Woody Allen, 1994)	16. JUNO (Jason Reitman, 2007)

<sup>169</sup> Fuente: Base de datos de películas calificadas del ICAA <https://sede.mcu.gov.es/CatalogoICAA> consultado el 02 de enero de 2023.

<sup>170</sup> Se seleccionaron a partir de un triple criterio: mejores taquillas, más premios generales y más premios al guion.

<sup>171</sup> Se incorporan tanto aquellas películas que únicamente se han calificado como «comedia» como aquellas que han añadido alguna otra sub clasificación –por ejemplo, comedia dramática, comedia romántica–, ya que, al comienzo de la investigación cuando se inicia la criba de la muestra, no se dispone aún de criterios clasificatorios suficientemente sólidos para descartar estas sub clasificaciones sin pérdida de información relevante.

4. BELLE ÉPOQUE (Fernando Trueba, 1992)	17. LA ROSA PÚRPURA DEL CAIRO (The Purple Rose of Cairo, Woody Allen, 1985)
5. CASI FAMOSOS (Almost Famous, Cameron Crowe, 2000)	18. LAS AVENTURAS DE PRISCILLA REINA DEL DESIERTO (The Adventures of Priscilla, Queen of The Desert, Stephan Elliott, 1994)
6. CINEMA PARADISO (Nuovo Cinema Paradiso, Giuseppe Tornatore, 1988)	19. MUJERES AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS (Pedro Almodóvar, 1988)
7. COCODRILO DUNDEE (Crocodile Dundee, Peter Faiman, 1986)	20. ¡OLVÍDATE DE MÍ! (Eternal Sunshine of the Spotless Mind, Michel Gondry, 2004)
8. CÓMO SER JOHN MALKOVICH (Being John Malkovich, Spike Jonze, 1999)	21. PEQUEÑA MISS SUNSHINE (Little Miss Sunshine, Jonathan Dayton, Valerie Faris, 2006)
CUATRO BODAS Y UN FUNERAL (Four Weddings and a funeral, Mike Newell 1994)	22. REGRESO AL FUTURO (Back to the Future, Robert Zemeckis, 1989)
EL INDOMABLE WILL HUNTING (Good Will Hunting, Gus Van Sant, 1997)	23. SHAKESPEARE IN LOVE (John Madden, 1998)
11. EL SHOW DE TRUMAN (The Truman Show, Peter Weir, 1998)	24. TOOTSIE (Sydney Pollack, 1983)
12. ESCONDIDOS EN BRUJAS (In Bruges, Martin McDonagh, 2008)	25. UN PEZ LLAMADO WANDA (A Fish Called Wanda, Charles Crichton, John Cleese, 1988)
13. FULL MONTY (The Full Monty, Peter Cattaneo, 1997)	26. VOLVER (Pedro Almodóvar, 2006)

Fuente: elaboración propia, a partir de Base de datos de películas calificadas del ICAA.

Lo primero que llama la atención, para empezar, es que a pesar de que todas esas películas recibían la calificación de comedia en la base de datos de películas calificadas del ICAA, muchas de ellas claramente no lo son. Por poner solo algunos ejemplos, *In the loop* es una sátira política despiadada, *La rosa púrpura de El Cairo* es claramente un drama y la épica romántica en el caso de *Olvidate de mí* tiene un corte dramático y postmoderno claramente alejado de lo que entendemos habitualmente por comedia romántica.

Sin embargo, también llama poderosamente la atención cómo la inmensa mayoría de las cintas, incluso cuando no son propiamente comedias románticas, tienen ecos de épica romántica, ya sea desde la comedia o desde la tragedia, y ya sea en una trama principal o en alguna subtrama.

Eso nos lleva a anticipar dos cosas. La primera, la importancia de trabajar un subgénero que sin duda tiene una presencia más o menos constante en una gran mayoría de películas. La segunda, que probablemente

podemos utilizar con mayor acierto, en razón a su macro estructura argumental, el término genérico épica romántica –y que esta se divida posteriormente en cómica y dramática-. Desde este prisma, tiene mucho más sentido la advertencia de Frye, y nuestra acogida al esquema de los pasos del héroe. No obstante, a partir de aquí, sí deberemos distinguir entre ambas épicas románticas: dramática y cómica. Conviene recordar sin embargo que, de las dos, abordaremos en este trabajo únicamente la cómica.

Parece claro pues que la habitualmente llamada comedia romántica responde en realidad, macro estructuralmente hablando, a épica cuyo objeto de búsqueda es el amor. Por tanto, nuestro siguiente paso será detectar dónde queda pues la comedia, lo que haremos a continuación, en el apartado de resultados de la investigación.

#### 4. RESULTADOS: CÓMO CONSTRUIR UNA COMEDIA ROMÁNTICA EN SIETE PASOS Y DIEZ O QUINCE MINUTOS

La comedia romántica, a pesar de su macroestructura épica, sigue conservando numerosos elementos cómicos.

Para descubrirlos, proponemos un enfoque un poco más creativo del habitual en un artículo científico. Nuestra propuesta es invitar a quien lee estas líneas a realizar el bosquejo de una comedia romántica.

Para ello solo necesitaremos unos diez o quince minutos para ir anotando cada una de nuestras decisiones creativas y seguir, para tomarlas, cada uno de los siguientes pasos:

##### 4.1. PASO 1: BUSCAR DOS PERSONAJES ANTAGÓNICOS

El primer paso para crear nuestra estructura de comedia romántica consiste en buscar dos personajes antagonicos. Si lo que estamos haciendo es el esquema de un guion de cine, conviene que trabajemos a fondo los personajes principales, que diseñemos para ellos arcos de personaje complejos etc. Pero eso nos llevará más de los diez o quince minutos prometidos en este ejercicio. Para un trabajo en menos de un cuarto de hora, -simplemente para ver cómo funciona-, podemos empezar, de

momento, con personajes planos. Lo mismo ocurre si estamos realizando un ejemplo con el alumnado. Podemos simplemente trabajar la estructura a partir de personajes planos, en pos de una mayor agilidad. Este sería nuestro “kit de montaje barato”: con personajes planos.

Por tanto, para este ejercicio buscaremos dos personajes que puedan ser definidos, simplemente, con una profesión y un adjetivo, por ejemplo. Es importante que tratemos de que sean lo más antagónicos que sea posible entre sí. Por ejemplo: guardabosques metomentodo + urbanita amante de la soledad, astronauta cobarde + minera temeraria, policía malhumorado + ladrona encantadora, pintor bohemio + galerista trepa etc.

De forma ideal, debemos buscar no solo personajes opuestos entre sí, sino que también, dentro incluso del mismo personaje, que la profesión que le define y su adjetivo asociado sean asimismo aparentemente incompatibles u opuestos.

Por otro lado, si nuestra intención es establecer las bases para un guion, ahí sí necesitaremos invertir mucho más tiempo en nuestros personajes, hacerlos sólidos, creíbles y complejos. Necesitaremos establecer para ellos un arco de personaje en función de la historia -cómo van a ser al inicio y al final de la misma-, y diseñarlos también con ciertas contradicciones internas y esencialmente muy humanos. En una palabra: olvidarnos de los personajes planos y hacer crecer nuestros roles, esta vez, de verdad. Aquí nos iríamos verdaderamente a un “kit calidad – precio”.

Optemos por una opción u otra, debemos hacer que nuestros personajes sean sí o sí claramente antitéticos.

#### 4.2. HACER QUE UNO DE NUESTROS PERSONAJES SEA PROTAGONISTA

Si no tenemos mucha experiencia con el guion, es preferible elegir un único personaje protagonista. Eso simplificará las cosas y hará nuestra historia más abordable.

Sin embargo, si ya se tienen ciertas tablas, podemos arriesgarnos a diseñar nuestra historia desde dos puntos de vista paralelos, los de cada uno

de nuestros personajes principales, para los que habremos de diseñar sendos arcos de personaje.

Sin embargo, para una experiencia básica de quince minutos, mejor elegir un único personaje y darle recorrido. Si somos estudiantes avanzados, podemos arriesgarnos a diseñar en paralelo y con idéntica intensidad los arcos de personaje de ambos protagonistas.

#### 4.3. DETERMINAR QUÉ DESEA Y QUÉ NECESITA TU PERSONAJE

Este es un punto extraordinariamente importante, porque va a estar en estrecha relación con lo que va a aprender ese rol a lo largo de la historia, y por tanto con su arco de personaje.

Cuando estamos trabajando una historia de épica romántica, en realidad lo que desea el personaje puede ser cualquier cosa... pero lo que necesita, siempre será el amor<sup>172</sup>. También es cierto que muy a menudo no será consciente de que eso es, en realidad, lo que necesita. Descubrirlo probablemente sea parte de su evolución, de su viaje.

#### 4.4. HAZ QUE LO QUE DESEA Y LO QUE NECESITA TU PERSONAJE SEA INCOMPATIBLES

Es esencial que este punto funcione para que se genere el suficiente nivel de conflicto y por tanto se mantenga el interés sobre toda la historia. Por tanto, lo que desea y lo que necesita el personaje deben ser cosas claramente incompatibles. Por ejemplo, quizá desea un ascenso, pero para conseguirlo ha de pasar por encima de la persona amada, de modo que, en definitiva, parece que ha de ser, o una cosa o la otra.

---

<sup>172</sup> No entramos a discutir aquí las connotaciones culturales e ideológicas derivadas de esto, sino que nos ceñimos a tratar de recrear la estructura dramática del género.

#### 4.5. SITUAR LO QUE SE DESEA Y LO QUE SE NECESITA EN EL SEGUNDO Y TERCER ACTO RESPECTIVAMENTE

Dentro del esquema de la estructura en tres actos, pasaremos normalmente el primer acto presentando a los personajes y sus conflictos para, al final del primer acto –si no antes-, tener claro un deseo concreto para quien protagoniza la historia.

De esta manera, a lo largo de todo el segundo acto el personaje luchará por conseguir su objeto de deseo, ya sea éste material o inmaterial. Tras muchas vicisitudes, hacia el final del segundo acto el personaje pasará por un “peor momento posible” y a menudo conseguirá su objeto de deseo. Esa consecución, sin embargo, lejos de hacerle feliz, le hace darse cuenta de que, aunque eso era lo que deseaba, no es lo que realmente necesita. Ahora sí es ya más o menos consciente, o al menos intuye, que lo que verdaderamente necesita es algún tipo de amor. Esta caída en la cuenta sirve como punto de giro al final del segundo acto.

Así, a lo largo del tercer acto dejará atrás sus deseos para perseguir sus verdaderas necesidades. Puesto que estamos en el ámbito de la comedia romántica, la necesidad será identificada con el amor, sea éste de la índole que sea.

#### 4.6. EL “INGREDIENTE SECRETO” DE LA SOPA DEL INGREDIENTE SECRETO

Tal como venimos detallando, la clave de la construcción de una comedia romántica nos la da Frye cuando nos hace ver que es una historia épica cuyo objeto de búsqueda es el amor. Por tanto, si se trata de una historia épica, lo lógico es utilizar su estructura de referencia, es decir, los *Pasos del héroe*.

#### 4.7. PASO 7: ÉCHALE COMEDIA A LA COSA

Y por fin llegamos al porqué de todo. Cómo echarle comedia a una historia de épica amorosa. Como bien es sabido, la comedia se produce en la detección del ridículo. Por ello, la comedia estará precisamente en el choque de espacios de posibilidad entre tus personajes, en sus contradicciones y en todas las incompatibilidades que has diseñado.

Por eso es tan importante que tus personajes sean antagónicos, que tengan contradicciones en sí mismos, que tengan un arco de personaje y crezcan y aprendan cosas a ser posible con lecciones ridículas. Y por eso será tan importante también que a lo largo de toda la historia persigan absurda y ridículamente sus deseos en contra de sus verdaderas necesidades.

Es fundamental en este punto subrayar que la mayoría de los elementos de ridículo que incorpora nuestra propuesta se centran en los personajes. En la extensión que permite un trabajo de esta índole no es posible abordar todos los ángulos creativos de implementación de tejido cómico y por eso nos hemos centrado en ese aspecto. Por supuesto, pueden y deben explorarse muchos más más allá de los propios personajes<sup>173</sup>. Todos los elementos posibles que fomenten choques ridículos, a cualquier nivel del relato, han de ser claramente bienvenidos. Así, por ejemplo, si debemos elegir una ubicación para cualquier escena, será bueno que elijamos la más ridícula posible para esa situación dada. Por ejemplo, si hay que operar de urgencia a alguien de apendicitis mejor en una fiesta de disfraces, o si se trata de hacer una declaración de amor, mejor en un funeral. En el caso de la comedia conviene siempre que el contexto sea lo menos propicio posible a una situación dada.

En definitiva, todo ello creará un tejido cómico que se insertará en tu macro estructura épica. Lo que estás haciendo, ahora sí, es remitirte a la estructura básica del género cómico, con el choque constante de espacios de posibilidad que provocarán situaciones sin salida y finalmente se resuelven con resoluciones ridículas que siembran, asimismo, nuevos problemas. Y ahí sí, ya estamos en el terreno de la comedia y lejos de los pasos del héroe.

## 5. DISCUSIÓN

A partir de estas reflexiones, se produjo una interesante y fructífera discusión de la que tratamos ahora de hacernos eco, con la esperanza de que cubrir aún algunos posibles interrogantes.

---

<sup>173</sup> Para un abordaje más completo de la estructura cómica y sus elementos véase Sánchez Hernández (2019 y 2021).

## 5.1. LA ESENCIA DE LA DRAMATURGIA ES EL CONFLICTO

Conviene recordar que la esencia de todas las historias que contamos es el conflicto<sup>174</sup>, y la comedia romántica no es una excepción.

En la estructura de la comedia romántica a menudo no vamos a encontrar parejas idílicas ni referentes morales, sino más bien parejas que encuentran modos de, a pesar de todo, salir adelante. Dicho de otro modo, las historias no son modelos de conducta. A menudo todo lo contrario, son modelos extremos de conflicto sobre los que, aún así, pueden encontrarse soluciones y alteridades.

En este sentido, la clave suele estar no tanto en cómo son los personajes al principio de la historia, sino más bien cómo son y están al final de la misma. Una buena trama cambia a sus personajes y un buen personaje hace crecer la película. Los personajes crecen en la experiencia vivida, es decir, experimentan lo que se llama un arco de personaje... Es decir... Cambian, aprenden, crecen, encuentran, maduran... Y fruto de ese proceso aparece el logro. El elixir del último paso del viaje del héroe es, a menudo, ese aprendizaje.

Pero las cosas no siempre terminan bien, a veces en las historias, cómo en la vida, asoma la injusticia, la impotencia, la crudeza. Y eso también es real. De ahí que nos hagamos eco, aunque sea brevemente, de la otra parte de la épica romántica: la dramática.

## 5.2. LAS HISTORIAS ROMÁNTICAS NO SIEMPRE ACABAN BIEN, SOLO LAS COMEDIAS ROMÁNTICAS

En el presente artículo, tratamos de esclarecer la estructura de la comedia romántica. Y si es comedia, por definición, debe terminar bien.

---

<sup>174</sup> Cuando por primera vez me desvelaron esta verdad me sentí profundamente frustrada. Siempre me había considerado pacifista ¿Cómo era posible que me gustase tanto escribir y reflexionar acerca de la escritura si su esencia era el conflicto? Pero inmediatamente me di cuenta de que el objetivo de los escritores en particular, y probablemente de todos los artistas en general, es también buscar soluciones a los problemas humanos. Y eso exige plasmar esos conflictos, reflexionar acerca de ellos y buscar alteridades y vías de resolución. Y eso es, a menudo, lo que hacemos cuando contamos historias.

Pero la realidad es que hay infinidad de historias de épica romántica con terribles finales. No es momento ahora de abordar la estructura del drama, que confiamos en poder ampliar en futuros trabajos, pero sí de advertir que un término más amplio, el de épica romántica, podría servirnos para incluir en él tanto las historias que acaban bien como las que terminan mal. Un drama a menudo es un intento épico truncado (¿quién dijo que siempre fuera a salir bien?).

Por tanto, cabe utilizar el término épica romántica para referirse a historias épicas cuyo objeto de búsqueda es el amor, y dentro de ellas incorporar tanto la comedia romántica como el drama romántico.

Y en ambas podemos partir, por lo menos inicialmente, de la estructura del Viaje del héroe. Por tanto, proponemos el término genérico “épica romántica”, que a su vez abarcaría tanto la comedia romántica como el drama romántico.

En buena lid, sería más preciso, en nuestra humilde opinión, hablar de épica romántico-cómica y épica romántico-dramática.

### 5.3. TRAMA VERSUS SUBTRAMA

Cuando hablamos de comedia romántica casi siempre tenemos en mente películas en las que la épica cuyo objeto de búsqueda es el amor se instala a lo largo de toda la macro estructura. Sin embargo, si hay un tipo de subtrama recurrente, sea cual sea el género de su macro estructura, es la romántica.

Ya sea en su vertiente cómica o dramática, la subtrama de épica romántica es especialmente frecuente en todo tipo de películas. Y es importante mencionarlo aquí porque la estructura que proponemos, como si de un fractal se tratase, puede aplicarse tanto a macro estructuras como a microestructuras de épica romántico-cómica. Es decir, tanto a tramas principales como a secundarias.

### 5.4. LA BÚSQUEDA AMOROSA NO ES NECESARIAMENTE HETERONORMATIVA, NI SUPONER INTERÉS SEXUAL EXPLÍCITO

Por último, conviene recordar asimismo una verdad que, no por evidente, es menos reseñable. Cuando el objeto de búsqueda es el amor,

éste no ha de ser necesariamente ni heteronormativo, ni incluso suponer ningún tipo de interés sexual implícito. Dicho de otro modo, la búsqueda épica del amor puede perseguir cualquier tipo de amor.

De hecho, en nuestra muestra nos hemos encontrado con dos filmes cuya búsqueda épica era claramente paternofilia: *Las aventuras de Priscilla reina del desierto* (*The Adventures of Priscilla, Queen of The Desert*, Stephan Elliott, 1994) y *Full monty* (*The Full Monty*, Peter Cattaneo, 1997).

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo hemos hecho un largo recorrido para descubrir lo que plasmamos ahora, finalmente, en forma de conclusiones.

En primer lugar, de la mano de Frye, podemos afirmar que la comedia romántica puede estructurarse a partir de un esquema épico. Consideramos el del *Viaje del héroe* como el esquema épico por excelencia, y por ello afirmamos que podemos partir de éste para diseñar nuestra comedia romántica<sup>175</sup>.

Siguiendo a Frye, hemos expuesto cómo la comedia romántica en realidad no es comedia, sino épica cuyo objeto de búsqueda es el amor. Por ello, el término “comedia romántica” nos parece equívoco. En buena lid, creemos que sería más preciso utilizar término genérico “épica romántica”, en el cual queda implícito su componente macro estructural, y que a su vez se subdividiría en épica romántico-cómica y épica romántico-dramática.

A nuestra pregunta de dónde residiría entonces la comedia, podemos responder que a pesar de que macro estructuralmente la comedia romántica funcione desde un esquema épico, hay un tejido cómico subyacente que, esta vez sí, funciona sobre las reglas propias de la comedia. Como ejemplo de dicho tejido hemos propuesto un modelo de construcción en siete pasos que se centra sobre todo en los personajes, si bien hemos

---

<sup>175</sup> Reiteramos que en el caso del drama romántico habrá salvedades a aplicar sobre dicho esquema que serán objeto de otros trabajos.

recordado que hay otros múltiples aspectos en los que pueden integrarse los elementos cómicos.

Finalmente, cabe preguntarnos las implicaciones narrativas de todo ello. Tal como hemos visto hay al menos dos estructuras imbricadas en la épica romántico- cómica. Por un lado, la macroestructura épica, y por otro lado, un tejido cómico subyacente. La complejidad de esta estructura mixta reside en que la épica y la comedia tienen esquemas de construcción muy diferentes, que responden a reglas distintas, y de ahí su complejidad. Si la macro estructura épica puede tener como base los pasos del héroe, el tejido cómico subyacente funcionará de un modo totalmente diferente, siguiendo las reglas de la comedia.

En última instancia entendemos que quizá a partir del presente estudio pueden abrirse además varias líneas de investigación, que esperamos poder desarrollar en breve. En primer lugar, tratar de esclarecer un poco más la nomenclatura de los géneros. En segundo lugar, valorar si el viaje del héroe es asimismo aplicable o no para otros géneros y en qué medida, incidiendo especialmente en el caso del drama.

En lo que al presente trabajo concierne, creemos que por fin podemos completar la pregunta que proponíamos en el título: ¿Por qué lo llaman comedia romántica cuando quieren decir... épica romántico - cómica?

## 7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Carmen Dólera la revisión del manuscrito, así como al profesor Miguel Ángel Huerta Floriano su dirección y acompañamiento en el proceso de la tesis doctoral que está en el germen del presente trabajo.

## 8. REFERENCIAS

Aristóteles. (2002). Poética. Istmo. [1.a imp. S IV a.C]

Abbott, S., y Jermyn, D. (2009). Falling in love again: Romantic comedy in contemporary cinema. Tauris.

Campbell, J. (2001). El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito. Fondo de Cultura Económica. [1.a imp. 1949]

- Deleyto, C. (2009). *The secret life of romantic comedy*. Manchester University Press; Palgrave Macmillan.
- Echart Orús, P. (2005). *La comedia romántica del Hollywood de los años 30 y 40*. Cátedra.
- Evans, P. W., y Deleyto, C. (1998). *Terms of endearment, Hollywood romantic comedy of the 1980s and 1990s*. Edinburgh University Press.
- Fernández, F. (1999). *La comedia romántica*. Folio.
- Frye, N. (1991). *Anatomía de la crítica*. Monte Ávila Latinoamericana. [1.a ed. 1957]
- Gebser, J. (2011). *Origen y presente*. Atalanta. [1.a imp. 1949-1953]
- Harvey, J. (1998). *Romantic Comedy in Hollywood from Lubitsch to Sturges*. Da Capo Press.
- Haskell, M., y Sikov, E. (1989). *Screwball, Hollywood's Madcap romantic comedies*. Crown Publishers.
- Kendall, E. (1990). *The runaway bride, Hollywood romantic comedy of the 1930's*. A.A. Knopf.
- McDonald, T. J. (2007). *Romantic Comedy: Boy meets girl genre*. Wallflower.
- McKee, R. (2002). *El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Alba.
- Mortimer, C. (2010). *Romantic comedy*. Routledge.
- Rubinfeld, M. D. (2001). *Bound to bond, gender, genre, and the Hollywood romantic comedy*. Praeger.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico*. Ariel.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2002). *Guion de aventura y forja del héroe*. Ariel.
- Sánchez Hernández, M. E. (2019). *La narrativa cómica a partir del origen ritual de los géneros: teoría y aplicación práctica a las comedias cinematográficas estrenadas en España entre 1980 y 2009 con mejores resultados de taquilla y premios (Doctoral dissertation, Universidad Pontificia de Salamanca)*.
- Sánchez Hernández, M. E. (2021). *La estructura de la comedia: nodos, espacios de posibilidad y puntos bisagra como elementos esenciales de la sintaxis de lo cómico*. *Estudios de lingüística del español*, 43, 23-33.
- Truby, J. (2009). *Anatomía del guion*. Alba.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Robinbook.
- Vogler, C. (2011). *Memo from the story department: secrets of structure and character*. Studio City, CA: Michael Wiese Productions.

## ADAPTACIONES HISTÓRICAS: LA PLAZA DEL DIAMANTE Y EL TIEMPO ENTRE COSTURAS

---

ZORAIDA SÁNCHEZ MATEOS  
*Universidad Internacional de la Rioja*

### 1. INTRODUCCIÓN

El enorme éxito, nacional e internacional, de *El Tiempo entre costuras* (2013-2014) marcó un antes y un después en la producción en España de adaptaciones de novelas históricas a series.<sup>176</sup> Sin embargo, no es hasta hace un par de años cuando se empezaron a producir un número destacado. Suelen ser dramas de pocos capítulos y ambientados en las últimas décadas del XX, en los Siglos de Oro o en el Medievo: *Inés del alma mía* (2020), *Patria* (2020), *El Cid* (2020), *La línea invisible* (2020), *La templanza* (2021), *La cocinera de Castamar* (2021) o *Los herederos de la Tierra* (2022).

Actualmente, se están produciendo títulos como *La ciudad de los prodigios*, *Los pacientes del doctor García* o *Nada*. Estos dos últimos suponen un avance en las adaptaciones sobre la Guerra Civil a la pequeña pantalla.<sup>177</sup> Solo existen cinco y su extensión es breve: *La Plaza del Diamante* (1983), *La forja de un rebelde* (1990), *Los jinetes del alba* (1991), *El tiempo entre costuras* (2013) y *Dime quién soy* (2020). También escasean las series de ficción originales sobre este conflicto: *Tiempo de silencio* (2001), *Plaza de España* (2011) y *Guernica bajo las bombas* (2012).

---

<sup>176</sup> Desde el estreno de la novela de Dueñas hasta el 2019 se produjeron las siguientes adaptaciones de época: *Las aventuras del Capitán Alatriste* (2015), *Apaches* (2017), *Fariña* (2018), *La peste* (2018) y *La Catedral del Mar* (2018).

<sup>177</sup> En el catálogo de Martínez Salanova (2019, s.p.), se puede consultar el más de un centenar de las películas que se han hecho sobre la Guerra Civil. Resulta relevante señalar que las basadas en novelas apenas llegan a la treintena.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente trabajo pretende indagar en las novelas españolas sobre la Guerra Civil que más repercusión han tenido a nivel nacional e internacional: *La Plaza del Diamante* (1962) y *El tiempo entre costuras* (2009). Aunque existen investigaciones recientes que analizan la trasposición a series de las obras más célebres de Mercè Rodoreda (Sánchez, 2022) y de María Dueñas (Malmierca, 2018), ninguna compara ambas creaciones ni sus adaptaciones.

A través del estudio contrastivo de estas, se intentará mostrar la singular y complementaria visión de la Dictadura de Primo de Rivera, de la II República, de la Guerra Civil y de los primeros años de la Posguerra que ofrecen, las semejanzas que existen entre sus protagonistas y los cambios que sufrieron las narraciones al convertirse en productos televisivos.

## 3. DISCUSIÓN

### 3.1. *LA PLAZA DEL DIAMANTE*: LA NOVELA Y LA SERIE

A través de los ojos inocentes de Natalia “Colometa”, lectores y espectadores ven un fiel retrato de cómo evoluciona el rol de las mujeres y la ciudad de Barcelona desde finales de los años veinte hasta principios de los cincuenta. Los alegres recuerdos juveniles de Rodoreda sobre las Fiestas de Gracia son el punto de arranque. Francesc Bertriu apenas tuvo que introducir decoración en la Vila y supo captar el ambiente colorido y de pasodoble de estas.

No obstante, la serie no muestra a los chiquillos que “tiraban cohetes y petardos por las esquinas” o “las pipas de sandía” que había en el suelo” (Rodoreda, 1987, p. 4) y pone el foco en los puestos (dulces de adivinación, de flores...), en la orquesta y en las rifas. Además, cambia la desesperada huida nocturna que hace Natalia tras bailar con Quimet (se niega a aceptar la nueva identidad que le impone y a dejar a su pareja “Pere”) por mostrarnos a ambos danzando felizmente hasta casi el alba.

Las calles, mercados y parques representan para Natalia el patriarcado dominante<sup>178</sup>. La opresión que le provocan estos lugares, el agotamiento que le producen los silenciosos paseos con Quimet y la discusión que tienen al negarse a comprar el tradicional vestido que él elige tampoco son filmados. Su siguiente conflicto acaba con su relación, ya que ella no desea dejar (por sus infundados celos) de ser pastelera.

La serie incorpora una escena de Colometa y su amiga Julieta en el cine y otra en la que ella rompe con Pere, que ayudan a recalcar lo desorientada que se siente. También le añade un novio pasado para que Quimet ponga en cuestión su honradez. Su carácter en pantalla se infantiliza y se muestra más benévolo, sobre todo, durante la llegada de la República. A pesar de ello, la trata de forma despectiva y la obliga a “hacer un hijo” los domingos y a ser una devota esposa. Su suegra y Enriqueta la orientan en dicho proceso y durante su molesto embarazo con viejas supersticiones.

Natalia se encarga de la restauración de la casa, de su cuidado, de los niños y del palomar. Antepone siempre la felicidad de los otros a la suya. Aunque Julieta se lo recrimina, no lo cumple. El estrés y el cansancio hacen que pierda los nervios con su hijo Tony, quien también recibe en la narración maltratos de su padre. El “aire fresco” que la nueva situación política trae no volverá a sentirlo.

El trabajo de Quimet empieza a escasear conforme la República se debilita. La gente “andaba muy alterada y no pensaba en restaurar sus muebles . . . y tenía hambre” (Rodoreda, 1987, p. 36). Mientras este y su amigo Cintet se instruyen como soldados, las palomas se van muriendo y Natalia se desvive limpiando en el hogar de unos tacaños burgueses. La irrupción de la Guerra Civil “parecía una cosa que tenía que ser muy corta” dificulta aún más sus vidas (Rodoreda, 1987, p. 54).

Colometa cuenta como se quedaron sin gas y tuvo que volver a cargar carbón, cómo ya no repartían leche y cómo las tiendas se vacían. Quimet se la pasa andando por las calles, vestido con un mono azul y “al cabo

---

<sup>178</sup> Al contrario que otros personajes femeninos de la novela de posguerra (Andrea o Mundeta Claret), Natalia no se encuentra cómoda en las calles de Barcelona por el poder masculino que representan (Antinori, 2012, pp. 15-67).

de unos cuantos días de humo y de iglesias echando llamas, se me presentó con un cinturón con revólver y una escopeta de dos cañones colgada del hombro” (Rodoreda, 1987, p. 54). Uno de sus compañeros ataca al burgués al que ella sirve para que ponga a su nombre el piso que este le alquila.

Colometa es despedida, poco después, por ser la esposa de un rojo. Su jefe la ataca diciendo que: “son unos ignorantes que viven en la luna”. Además, añade que “sin los ricos los pobres no pueden vivir” y que “todos esos automóviles con que se pasean los cerrajeros y los albañiles, los cocineros y los mozos de cuerda, los tendrán que devolver con mucha sangre” (Rodoreda, 1987, p. 56). Los republicanos también asaltan el negocio de castañas de Enriqueta (monárquica) y van detrás de Mosén Joan, pero Quimet lo salva antes de irse al frente de Aragón con Cintet y Mateu. La serie elude la violencia del bando nacional se elude en la serie y destaca la escena del párroco.

Las evidencias de la crueldad y del espíritu conservador del bando franquista se nos ofrece a través de Julieta, miliciana roja: “los viejos eran los que estorbaban, que todos pensaban al revés y que la juventud quería vivir sanamente . . . y que se te echan encima como ratas venenosas, y te cogen y te hacen meter en la cárcel” (Rodoreda, 1987, p. 64). El encuentro con esta en la serie es menos transgresor que en la novela y se suprimen anécdotas de la libertad que goza como republicana.

Quimet regresa varias veces del frente con víveres y cuenta sus experiencias. Dice que “estaban muy bien atrincherados y que a veces se hablaban de trinchera a trinchera . . ., pero que si alguno se distraía y sacaba la cabeza fuera le pegaban un tiro y le tumbaban”. Retrata las horas muertas que pasan, las noches de desvelo y el apoyo humano y material de los agricultores aragoneses: “todo el mundo estaba con ellos y que había mucha gente del campo que se les unía para engrosar las filas” (Rodoreda, 1987, p. 59).

Mateu también visita a Natalia y da voz a los hombres pacíficos que se vieron obligados a coger un fusil para defender su hogar. El hecho de que en la novela se emocione al hablar de este le hace ver una faceta masculina que desconocía. La experiencia en la guerra también provoca

que su marido tenga un comportamiento distinto, ya que no menciona tanto a su antigua y perfecta novia inventada “la pobre María” ni sus dolores ficticios. La serie añade una emotiva escena en la que él y su familia se refugian en el metro y permanecen abrazados.

La falta de recursos de los republicanos se hace evidente conforme avanza la guerra. Quimet ha de llevarse sus colchones y Cintet ha de ir a buscar dinero a Cartagena en una avioneta que era “un cacharro” y que, más tarde, acabará con su vida. El descontento social hacia el bando nacional se manifiesta mediante el tendero, que nunca ha estado a favor de “los paseos y con lo de picar y con lo de quemar iglesias, porque son cosas que más bien nos dejan mal” (Rodoreda, 1987, p. 56).

El lento desarrollo del conflicto provoca una creciente hambruna, la cual llega al punto de hacer que Colometa y sus hijos no se levanten los domingos “para no tener nunca hambre”. El estraperlo se convierte entonces en una práctica habitual y peligrosa para conseguir alimentos o recursos. El tendero le confiesa que “sólo quería paz porque vender a escondidas le hacía vivir con el alma en un hilo y que el caso era acabar” (Rodoreda, 1987, p. 64).

La defensa de Barcelona contra el ejército de Franco es retratada con originalidad por Natalia “parecía el país de las hadas”, porque habían pintado de azul todos los cristales. Cuando el bombardeo marítimo se acrecienta, se muestra la situación cada vez más precaria de los soldados republicanos: “Quimet me dijo que en el frente comían poco porque la organización fallaba y que estaba tuberculoso” (Rodoreda, 1987, p. 63).

Colometa queda asombrada al ver que su marido regresa con: “los ojos muy hundidos como si los hubiesen empujado para acabarlos de meter adentro del todo” (Rodoreda, 1987, p. 63). Los que se quedaban allí tampoco corrían mucha mejor suerte. Ella y sus hijos permanecen tumbados y en silencio en la cama cuando avisan de los bombardeos: “Si teníamos que morir, moriríamos así . . . y cuando tocaban la sirena de acabado el peligro, dormíamos si podíamos” (Rodoreda, 1987, p. 67).

Muchos huérfanos o niños de familias sin recursos eran internados en precarias colonias. Tony le dice a Natalia que prefiere morir junto a ella de hambre que ir a ese lugar. Cuando vuelve de este, Colometa se

arrepiente de no haberle hecho caso. Su hijo era una “flor” y, en esos momentos, estaba: “hinchado, ventrudo, con los carrillos redondos, y con dos huesos por piernas, quemado del sol, con la cabeza pelada, llena de costras, y con un ganglio en el cuello” (Rodoreda, 1987, p. 67).

Los últimos coletazos de la guerra recrudecen la penosa situación de Barcelona. Natalia afirma que el invierno de 1938 fue “el más triste. Se llevaban a los muchachos de dieciséis años. Y las paredes estaban llenas de carteles” que decían “que teníamos que hacer tanques” (Rodoreda, 1987, p. 67). Además, muchos se vieron obligados a malvender sus pertenencias para subsistir: “me lo vendí todo: las sábanas bordadas, la mantelería buena, los cubiertos” (Rodoreda, 1987, p. 68).

La serie nos muestra la falta de apoyo social que tuvo la entrada del bando franquista en esta comparada con la de la proclamación de la II República. El fin del conflicto hace que muchos republicanos, como Mateu, sean fusilados en las calles. Natalia nos describe el triste panorama que se vivió en estas, pues se hallaban repletas de ratas, tranvías sin cristales, gente mutilada, malvestida, buscando en la basura y madres con sus niños pidiendo limosna: “Estaban muertos los que habían muerto y los que habían quedado vivos” (Rodoreda, 1987, p. 71).

La crudeza descrita en la novela se maquilla en el audiovisual. Este se centra en retratar cómo, poco a poco, las tiendas vuelven a llenarse, las Fiestas de Gracia regresan<sup>179</sup> y las mujeres vuelven a ser “ángeles del hogar”. Para Colometa el cambio es incluso peor, pues es una viuda roja y sin ingresos. Antonio, el tendero, se aprovecha de haber sido su “salvador” (impide que se suicide y mate a sus hijos al darle trabajo) y de su buena posición para que acepte ser su esposa. Ella accede solo para darle una buena vida a sus pequeños. Tras la boda, la relega de las tareas de la casa y de la tienda.

Natalia durante meses nos pisa la calle y vive atormentada, al igual que otras muchas mujeres, pensando en que su antiguo esposo algún día

---

<sup>179</sup> Las austeras y sombrías Fiestas de Gracia de 1952 contrastan en la serie con la alegre presencia de castellers y cabezudos de las de 1930. Igual sucede con la progresiva pérdida de poder adquisitivo de las familias, representada por los alimentos que disponen en esos periodos.

regrese. Después de ese oscuro periodo, comienza a pasear por los parques, donde comparte con otras señoras sus recuerdos y halla un atisbo de libertad<sup>180</sup>. Otros encuentros sociales en los que participa son la comunión de sus hijos y la modesta boda de su benjamina. Estos eventos religiosos adquieren más relevancia en la serie, que fortalece la ideología católica y la desigualdad social y educativa entre Tony y Rita.

El final del audiovisual también altera el arco evolutivo de Colometa, ya que no deja que rompa del todo con su pasado ni con su subordinación frente al patriarcado: “al no clavar el cuchillo en la entrada de su antiguo hogar ni . . . introducir sus dedos en el ombligo de Antonio” (Sánchez, 2022, pp. 55). Otro de los cambios importantes de la serie es la supresión de gran parte de sus reflexiones y ensoñaciones simbólicas. Estas la dotan de una gran profundidad psicológica y aportan a la novela varios niveles de lectura y un carácter universal y atemporal.<sup>181</sup>

### 3.2. *EL TIEMPO ENTRE COSTURAS: LA NOVELA Y LA SERIE*

A través de una joven modista, lectores y espectadores conocen una faceta bien documentada y detallada de las élites y del espionaje internacional en la Posguerra española y del ambiente cosmopolita del Protectorado de Marruecos. Desde el inicio, María Dueñas adopta un aire nostálgico y distinguido al esbozar lo que sucedió el año en el que nació la protagonista: “Pastora Imperio se casó con el Gallo, vio la luz en México Jorge Negrete y en Europa decaía la estrella de un tiempo al que llamaron la Belle époque” (2018, p. 14).

El Madrid castizo y gris donde se cría Sira y el lujo de las calles del centro son revividos con precisión por Emilio Pina. Con apenas doce años, ella se convierte en aprendiz de costurera y descubre esos contrastes. La inestabilidad que trae la República a la capital hace que el refinado taller donde trabajan ella y su madre cierre: “la tensión política impregnaba todas las esquinas . . . y el ruido de las balas se hacía cotidiano

---

<sup>180</sup> El parque es un lugar secreto que existe entre lo público y lo privado y que permitió a las mujeres de la posguerra “redefinir sus identidades femeninas” al “recordar el pasado” (Chase, 2014, pp. 34-35).

<sup>181</sup> Buendía (2008) analiza la carga simbólica de *La Plaza del diamante* y las múltiples lecturas que esta ofrece.

a la hora en que encendían las farolas de gas. Los anarquistas quemaban iglesias, los falangistas desfundaban pistolas” (Dueñas, 2018, p. 19).

Ante este panorama y la insistencia de su amiga Paquita (inexistente en la novela), Sira accede a casarse con su pretendiente “Ignacio” e intenta convertirse en secretaria. La adquisición de una máquina de escribir trastoca todos sus planes. Abandona a su prometido por Ramiro, el vendedor de la tienda. Esto supone el rechazo de su madre y provoca que su progenitora decida presentarle a su rico padre. Este le da parte de su fortuna y le aconseja que se marche de España.

La propuesta de negocio de Ramiro en Tánger hace que ambos se vayan a principios de 1936 y que disfruten de su aire calmado, moderno y multicultural. Juntos visitan los lugares más distinguidos: el Bretagne, el Roma Park, la Brasserie de la Plage o el Bar Russo. Su exotismo y glamour son recreados con habilidad por el excelente diseño de fotografía y de arte de la serie, que no escatimaron en gastos.

La desaparición del dependiente y el aborto de la modista coinciden con la sublevación militar. El Comisario Vázquez le comunica que “la capital está convulsionada, hay mucha gente desubicada: retenidos, huidos, o saliendo, o escondidos, o muertos” (Dueñas, 2018, p. 80). Además, se ha bloqueado el tránsito con el estrecho, el Protectorado está en manos de los nacionales y los marroquíes les apoyan por “la muerte de unos cuantos niños moros y la destrucción de una mezquita” (Dueñas, 2018, p. 84). La única opción que tiene Sira es permanecer allí, sobreponerse de su dolor y buscar trabajo para pagar su enorme deuda.

Conocer a Candelaria le ayudará a todo ello. Las comidas en la pensión de “la Matutera” son un símil de los dos bandos enfrentados y la disminución de sus beneficios y víveres emulan la escasez que hubo en España durante la guerra. Esto llevó a muchos españoles a querer emigrar, pero no era una tarea compleja, peligrosa y cara: “se mueve a través de la Cruz Roja Internacional. Localizan a la gente en zona roja y, de alguna manera, la consiguen trasladar hasta algún puerto de Levante” (Dueñas, 2018, p. 235).

Gracias a Logan, la madre de la modista viaja a África de manera segura y le comunica a Sira las penurias de la Guerra Civil. Su gesto abatido,

esquelético y asustado se convierten en un fiel retrato del infierno de todos los que la vivieron:

Tú no te has despertado un día y otro con el ruido de las ametralladoras y el estallido de los morteros. Tú no has comido lentejas con gusanos mes tras mes, no has vivido en invierno sin pan, ni carbón, ni cristales en las ventanas. No has convivido con familias rotas y niños hambrientos. No has visto ojos llenos de odio, de miedo, o de las dos cosas a la vez. España entera está arrasada. (Dueñas, 2018, p. 285)

Cuando Sira regresa a la capital con una nueva identidad “Arish Agorriuq”, no percibe tales miserias. Solo se mueve por ambientes distinguidos (Embassy, Palace, Rich...) y el SOE le concede todos los lujos que necesita para su misión de espía. En esos momentos, París está en manos de los nazis y las alemanas requieren de una modista que les ofrezca nuevos trajes. La serie (al contrario que la novela) reproduce la variedad de idiomas que la trama evoca.

El reencuentro con Ignacio le hará ver a la exótica diseñadora que existe otro Madrid: el de “las calles llenas de socavones, los impactos en los edificios, las ventanas sin cristales y las fuentes vacías y donde pueden verse familias enteras que escarbaban las basuras . . . , mujeres enlutadas que deambulaban por las aceras con criaturas colgadas a sus pechos ressecos . . . enjambres de niños sucios y descalzos” rogando caridad (Dueñas, 2018, p. 462). La serie ofrece una visión atenuada y muy breve de todo ello.

Gracias a su relación con Rosalinda Fox, Alan Hillgarth y Beigbeder (personajes históricos) y a las clientas alemanas, la costurera está al día de lo que sucede en el gobierno de Franco y en el ámbito internacional durante la Posguerra. Además, conocer de cerca a Da Silva le servirá para saber la importancia del comercio de Wolframio entre portugueses y nazis y para descubrir la luminosa y viva Lisboa.

Sira recalca las buenas condiciones de sus infraestructuras y de su sociedad, que no ha sufrido ninguna tragedia reciente: “llena de viento y luz, sin racionamiento ni cortes de electricidad, con flores, azulejos y puestos callejeros de verdura y fruta fresca. Sin solares repletos de escombros ni mendigos harapientos; sin marcas de obuses, sin brazos en

alto ni yugos y flechas pintados a brochazos en los muros” (Dueñas, 2018, p. 502).

En el “Epílogo” de la novela, la modista ofrece una detallada explicación del destino de los personajes históricos que la acompañan en sus viajes. Estos han sido integrados con habilidad en la trama y ayudan a “darle verosimilitud” y a “difundirlos” (Ríos, 2013, pp. 58-63). La narración y la serie se cierran con una reflexión sobre cómo suelen caer en el olvido las personas que tejen a escondidas los hilos de la historia: “lo que de nosotros fue en ningún sitio quedó recogido” (Dueñas, 2018, p. 631).

El deseo de la serie de ofrecer una visión más grandilocuente, espectacular y romántica hace que se potencie el espionaje y la acción. Esto obliga a desarrollar más las tramas, añadir otras secundarias, incluir más personajes, cambiar el orden de los acontecimientos (como sucede con la escena inicial) y eliminar información histórica o debates de la protagonista que ralenticen el desarrollo de la trama.

Tres de los añadidos más significativos tienen que ver con el destino de los pretendientes de Sira. Por un lado, Ramiro es atrapado por la policía y muere tras su detención. Ella ha de reconocer su cuerpo y esto hace que reviva lo que pasó a su lado. Por otro, Ignacio en la posguerra tiene un papel más destacado y es el encargado de liberar a Paquita de su historial republicano. Por último, la inclusión del robo del microfilm de Da Silva lleva a este a secuestrarla en Madrid y a fortalecer su relación sentimental con Logan.

Resulta relevante la incorporación de dos personajes por los importantes acontecimientos que desencadenan en la vida de Sira: Andrés (el huésped que la chantajea para que se acueste con él a cambio de un pasaporte) y Fraü Sterling. Esta dama madrileña y nazista descubre que la modista es una espía de los aliados. La guionista también añade múltiples escenas de persecución y pasión protagonizadas por Marcus (más joven y tímido que en la novela) y otras relacionadas con la moda y los eventos sociales

La serie dota a Sira de una mayor iniciativa y entereza. Sin embargo, le resta capacidad de determinación, elimina sus pensamientos “incorrectos” y aumenta su dependencia de Logan. Su personalidad no es la única

que se modifica. Candelaria es menos franquista y el Comisario y Hillgarth son menos distantes con la modista. Félix y Jamila se muestran también más cercanos y con más personalidad.

#### 4. RESULTADOS

A pesar de que *La Plaza del Diamante* y *el Tiempo entre costuras* son obras literarias y audiovisuales que fueron escritas y producidas en épocas muy diferentes y con intenciones muy diversas, se pueden establecer una serie de semejanzas entre ambas. Estas van más allá del periodo histórico que recrean, de ser obras iniciáticas y de que estén protagonizadas por mujeres transgresoras, trabajadoras y de origen humilde. A continuación, se ofrece una tabla en la que se recogen sus características más relevantes.

**TABLA 1.** Características de las obras (literarias y audiovisuales).

	<b>La Plaza del Diamante</b>	<b>El tiempo entre costuras</b>	<b>Observaciones</b>
Edición y producción	Edición:1962 (Club dels Novel·listes). Producción: 1983 (Figaro Films). Proyecto estatal de adaptaciones audiovisuales. <sup>182</sup>	Edición: 2009 (Planeta). Producción: 2013 (Antena 3 y Boomerang). Se concibe como cine de alto presupuesto.	Sus ediciones tuvieron éxito nacional e internacional y sus producciones fueron innovadoras y lograron muy buena aceptación entre el público y la crítica
Génesis	Recuerdos de la infancia y juventud de Rodoreda en el barrio de Gracia. Se trata de su primera novela en el exilio.	Recuerdos de la madre de Dueñas de su vida en el Protectorado de Marruecos. Se trata de su primera novela.	Dueñas tuvo que realizar una labor de documentación histórica y encontrar el argumento que sirviera de base al ambiente que deseaba evocar.
Género y subgéneros.	Bildungsroman. Drama histórico, romántico y existencial.	Bildungsroman. Drama histórico, romántico y de espionaje.	La Plaza del Diamante hace mayor hincapié en la psicología de la protagonista y El tiempo entre costuras en sus acciones.
Focalización	Primera persona (Natalia).	Primera persona (Sira).	Sira cede en ocasiones su voz a otros personajes.

<sup>182</sup> En junio de 1979, TVE realizó una convocatoria para llevar a la televisión y al cine novelas españolas y *La plaza del Diamante* fue una de las seleccionadas.

Protagonistas	Jóvenes humildes, luchadoras, bellas y trabajadoras, que renuncian a la estabilidad que les proporcionan sus primeros novios por otros que las hacen sufrir. Tras esto, encuentran a un hombre que las "salva", las guía y les aporta bienestar.		Ambas series restan complejidad psicológica y autonomía a sus protagonistas y suprimen acciones o pensamientos "políticamente" incorrectos o polémicos.
Personajes	Un grupo pequeño La serie solo añade o suprime los relacionados con la ambientación de espacios públicos.	La serie de El tiempo entre costuras añade numerosos personajes secundarios y desarrolla sus tramas.	La serie de El tiempo entre costuras añade personajes para potenciar la acción y el dramatismo de la trama principal y alargar esta.
Extensión	Libro: poco más de un centenar de páginas Serie: cuatro episodios de cincuenta y cinco minutos (con muy pocas escenas añadidas). <sup>183</sup>	Libro: más de seiscientas páginas. Serie: once episodios de más de setenta minutos (extienden bastante la historia de Sira). <sup>184</sup>	La Plaza del Diamante: mayor intensidad emocional y un argumento simple. El tiempo entre costuras: foco en la acción, el lujo, lo cosmopolita y en la combinación de las múltiples tramas.
Estructura	Lineal y simple.	Combinación de varias voces narrativas en la novela y de montaje en paralelo en la serie.	El Tiempo entre costuras es más complejo, intenso y dinámico a nivel narrativo. La serie comienza con Sira en Tetuán, alterando el orden cronológico de la novela.
Trama principal	La lucha por la supervivencia de Colometa.	La lucha de Sira para salir adelante.	Ambas protagonistas superan situaciones extremas y ayudan a los suyos.
Tramas secundarias	Apenas se desarrollan y en la serie se simplifican.	Adquieren gran importancia y en la serie se añaden varias.	La historia de amor de Rosalinda y Beigbeder y la de Marcus tienen un gran peso.
Localizaciones	Barcelona (principalmente el Barrio de Gracia).	Madrid, Tánger, Tetuán y Lisboa.	El tiempo entre costuras tiene un fuerte afán cosmopolita y muestra más de un centenar de escenarios.
Cronología	1928-1952.	1922-1945.	La obra de Dueñas se centra en la Guerra Civil y el inicio de la Posguerra. La II República y la consolidación de la Dictadura adquieren un papel destacado en La Plaza del Diamante.

<sup>183</sup> Los cambios de guion que pueden verse en la serie de Bertriu han sido analizados por Zoraida Sánchez (2022, pp. 51-53).

<sup>184</sup> La ampliación de escenas y de tramas que se realizó Susana López Rubio ha sido estudiado por Malmierca (2018, pp. 243-260).

Ambientación histórica	Realista. Se centra en la clase obrera.	Realista-estilizada. Se centra en las élites cosmopolitas.	El tiempo entre costuras no muestra la Guerra desde dentro, mientras que la obra de Rodoreda sí.
Personajes históricos que intervienen	Ninguno. Ni tampoco se hace mención.	Intervienen numerosos personajes históricos y se mencionan a muchos otros.	La obra de Dueñas muestra un afán documental y el deseo de combinar personajes ficticios y reales.
Innovación u originalidad	Visión despolitizada, humana y femenina de la España republicana y de la posguerra.	Combina en Sira la faceta de modista con la de espía, recrea el Protectorado de Marruecos (1936-1940) y enfoca la posguerra desde las altas esferas.	La Plaza del Diamante aporta un retrato universal de las mujeres que se quedan en la retaguardia, mientras que El Tiempo entre costuras muestra los entresijos de los servicios de inteligencia de bandos opuestos.
Leguaje	Lírico y cargado de oralidad.	Llano, cargado de oralidad e integra rasgos de otras lenguas.	El Tiempo entre costuras incluye: español, inglés, alemán, portugués y árabe.
Simbolismo	Abundante. simbolología religiosa y universal.	El título y el brazaletes (en la serie).	La Plaza del Diamante permite numerosas capas de lectura e interpretación.
Estética	Decadente y sombría. Intensos clarososcuros y contrastes de luz.	Exuberante, espectacular y colorida.	El Tiempo entre costuras busca deslumbrar mediante el exotismo y el lujo.

Fuente: Elaboración propia

Dueñas y Rodoreda deseaban ver cómo sus protagonistas (similares en apariencia, carácter, origen, educación y trayectoria sentimental) crecían en ambientes que les eran familiares. Querían que nos contaran, con un lenguaje cargado de oralidad y un estilo realista y cercano, su evolución a lo largo de los años y que fuéramos testigos de cómo se enfrentan a situaciones extremas, a complicados romances y a tiempos convulsos. Su drama individual al afrontar los problemas de la República, de la Guerra Civil y de la Posguerra se convierte en parte de la memoria colectiva.<sup>185</sup>

*La Plaza del Diamante* hace hincapié en el sufrimiento y la falta de libertad y recursos de Natalia. Su historia es más intensa, local y humana

<sup>185</sup> Las novelas de “la memoria” rescatan las voces de sus víctimas y relacionan el pasado y el presente. Tal hecho hace que sus lectores se deban posicionar “respecto a los sucesos que se narran” (Marinkovi, 2021, p. 2).

y está repleta de símbolos, los cuales ayudan a dotarla de universalidad y de más niveles interpretativos. Además, vemos el paso de una generación a otra y eso permite mostrar cómo se repiten muchos de los dramas y conflictos sociales. Su adaptación también es más fiel al original que la de la escritora murciana y apenas incorpora escenas ni personajes nuevos.

*El Tiempo entre costuras* pretende, por un lado, resaltar las dificultades a las que se enfrenta Sira en sus facetas de modista y espía de las altas esferas y, por otro, jugar con los límites entre realidad y ficción al introducir numerosos personajes históricos. Su trama de es mucho más compleja, espectacular y cosmopolita e incluye más momentos de acción e intriga.

## 5. CONCLUSIONES

La adaptación de *La Plaza del Diamante* y de *El Tiempo entre costuras* supuso un enorme reto para sus guionistas y productores. Plantear una novela breve y concebida en catalán a finales de los cincuenta (pleno franquismo) en el inicio de la democracia o sacar un proyecto de un presupuesto muy elevado en el punto más álgido de la crisis económica del 2008 era una apuesta arriesgada. El desafío aumentaba al ofrecer una serie de ficción ambientada en la Guerra Civil (una novedad) y que retrataba modelos de mujeres poco convencionales. Si a esto le sumamos que la novela está construida sobre los monólogos fragmentarios de sus protagonistas, su traslado a la pantalla podía parecer una osadía. A pesar de todo ello, ambas miniseries salieron adelante y alcanzaron una calidad notable.

*La Plaza del Diamante* nació de un innovador proyecto público de finales de los setenta, que deseaba que la televisión apostara por adaptar novelas españolas a esta y al cine. Francesc Bertriu escribió el guion y dirigió ambos audiovisuales bajo la supervisión de Rodoreda, quien se mostró contenta con el resultado. Con un presupuesto de cien millones de pesetas, “Fígaro films” creó cuatro capítulos (cincuenta y cinco minutos) y la película (ciento diez), que fueron dobladas al castellano por los mismos actores. Esta última se estrenó primero (1982) y tuvo récords de audiencia y críticas positivas.

Se rodó, principalmente, en la Vila de Gracia y no hicieron falta hacer apenas retoques en las calles. Los vecinos se volcaron con el proyecto y recibieron como premio un retrato minucioso de sus fiestas más emblemáticas, de elementos del folclore catalán (castellers y los cabezudos) y de acciones militares que se produjeron en sus calles y que no se concretan demasiado en la novela. El estilo intimista, sombrío y detallista de esta se mantuvo y se potenciaron los claroscuros para captar la tristeza de la trama.

Se preservó su ritmo pausado, el lenguaje oral y lírico y gran parte de sus monólogos y simbología. Pero se transmitió una ideología algo más conservadora, religiosa y moralizante y se eludieron las escenas más violentas o polémicas. Sin embargo, puede considerarse que Bertriu hizo una paragona de la obra de Rodoreda. No alteró de forma significativa sus funciones narrativas distribucionales ni las integracionales.<sup>186</sup>

*El tiempo entre costuras* fue concebido por Emilio Pina como un proyecto cinematográfico por entregas. “Antena 3” y “Boomerang” llevaron a término una puesta en escena y un marketing a gran escala. Los once capítulos (unos setenta minutos) tuvieron un presupuesto de más de seis millones de euros y, además, se realizaron reportajes sobre su rodaje y aspectos clave.<sup>187</sup>

Susana López Rubio, bajo la supervisión de María Dueñas, fue la encargada principal de ampliar la trama principal, añadir otras secundarias e integrar en estas más personajes. Se estrenó a finales de 2013 (casi dos años después del rodaje) y tuvo récords de audiencia y una gran recepción entre la crítica nacional e internacional. El exotismo o el lujo de los múltiples espacios que recrea de Lisboa, Madrid y el Protectorado de Marruecos, junto al hábil uso de la fotografía y de la dirección de arte y vestuario, deslumbra a los espectadores.

---

<sup>186</sup> Roland Barthes diferencia dos tipos de funciones narrativas: las distribucionales y las integracionales. Las distribucionales tienen relación directa con las acciones de la trama, mientras que las integracionales denotan un concepto necesario para el significado de la historia (Rostom, 2003, pp. 27-28).

<sup>187</sup> Tras cada capítulo se emitía un exitoso programa titulado “Más de *El tiempo entre costuras*” en el que se recogían las claves del episodio, entrevistas y partes del *making of*. Se produjeron también dos especiales “Los secretos de *El tiempo entre costuras*” (seis de enero del 2014) y “Siete días entre costuras” (veinte de enero del 2014).

La serie también potencia el detallismo de Dueñas y el gusto por la moda y lo cosmopolita. Los guionistas dulcificaron a la protagonista y a varios personajes, eliminaron mucha información histórica y fomentaron las escenas de pasión, romanticismo, intrigas y acción. Todo ello para incrementar la tensión, la emotividad, el ritmo y la estética estilizada y grandilocuente de la serie. Tales cambios no impiden considerar a esta una paragonia de la obra original. Aunque altera de forma significativa las funciones narrativas catalizadoras (elementos complementarios), mantiene las cardinales e integracionales.

*La Plaza del Diamante* y *El tiempo entre costuras* son dos miniseries ambientadas en el mismo periodo histórico y protagonizadas por mujeres fuertes que cuentan sus vidas y que intentan romper las cadenas que les imponen los hombres. Ambas intentan trasladar con rigor al lenguaje audiovisual y a su contexto cultural las novelas de las que parten para que resulten más atractivas y políticamente más correctas.

Sin embargo, su forma de ser concebidas y producidas es muy distinta. La primera busca lo local, lo íntimo, lo sencillo y lo sombrío y emplea recursos accesibles y comedidos. La segunda opta por lo internacional, por la abundancia, lo vistoso, lo social y usa para ello un presupuesto elevado.

El estudio y la visualización de dichas creaciones ayudan a visibilizar las dos caras de la España de los años treinta y cuarenta (la de las élites victoriosas y la de los pobres vencidos) y de los tipos de mujeres que convivían en ella: las que intentaron sobrevivir en la retaguardia (Natalia, Candelaria, Dolores o Enriqueta) y las que intercedieron entre bambalinas para defender la libertad de su país (Julieta, Rosalinda Fox y Sira).

## 6. REFERENCIAS

Antinori, G. (2012). *Mujer y ciudad. La relación femenina con el espacio y su valor simbólico en Mercè Rodoreda, Carmen Laforet y Montserrat Roig* [Tesis]. Università Ca'Foscari. [https://www.academia.edu/76138272/Mujer\\_y\\_ciudad\\_La\\_relaci%C3%B3n\\_femenina\\_con\\_el\\_espacio\\_y\\_su\\_valor\\_simb%C3%B3lico\\_en\\_Merc%C3%A8\\_Rodoreda\\_Carmen\\_Laforet\\_y\\_Montserrat\\_Roig](https://www.academia.edu/76138272/Mujer_y_ciudad_La_relaci%C3%B3n_femenina_con_el_espacio_y_su_valor_simb%C3%B3lico_en_Merc%C3%A8_Rodoreda_Carmen_Laforet_y_Montserrat_Roig).

- Bertriu, F. (1983). *La Plaza del Diamante*. Fígaro Films.
- Buendía, J. (2008). *De mujeres, palomas y guerra: Gritos y silencios en la Plaza del diamante de Mercé Rodoreda Navarro* [Tesis]. Universidad de San Pablo. [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-154413/publico/TESE\\_JOSEFA\\_BUENDIA\\_GOMEZ.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-08082007-154413/publico/TESE_JOSEFA_BUENDIA_GOMEZ.pdf).
- Chase, K. (2014). *La perpetuación de la dicotomía masculina-femenina en ‘La Plaza del Diamante’: Un análisis de la representación de género* [Tesis]. Colorado College. <https://digitalccbeta.coloradocollege.edu/pid/coccc:9567/datastream/OBJ>.
- Dueñas, M. (2018). *El tiempo entre costuras*. Planeta.
- Malmierca, M. (2018). *El tiempo entre costuras: la novela y el trasvase a una miniserie de televisión* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6921>.
- Marinkovi, L. (2021). *La influencia de la voz femenina en la elaboración de la posmemoria en ‘La voz dormida de Dulce Chacón’ y ‘Dime quién soy de Julia Navarro*. [Tesis]. Universidad de Estocolmo. [https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=48 &af=%5B%5D&searchType=IST\\_LATEST&sortOrder2=title\\_sort\\_asc&query=&language=no&pid=diva2%3A1563464&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all &aqe=%5B%5D&sortOrder=author\\_sort\\_asc&onlyFullText=false &noOfRows=50&dswid=-9922](https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=48&af=%5B%5D&searchType=IST_LATEST&sortOrder2=title_sort_asc&query=&language=no&pid=diva2%3A1563464&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=-9922).
- Martínez Salanova, E. y Peralta, I. (2019). *La guerra civil española en el cine*. Educomucación. [https://educomunicacion.es/cineyeducacion/historia\\_guerracivil.htm](https://educomunicacion.es/cineyeducacion/historia_guerracivil.htm)
- Pina, E. (2013). *El tiempo entre costuras*. Antena 3 Televisión y Boomerang.
- Rodoreda, M. (1987). *La Plaza del Diamante*. Club dels Novel·listes.
- Restorm, M. (2003). *Hacia una teoría de la transposición. Cinco modelos latinoamericanos*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/4873;jsessionid=DFA823AE5F38596B3780461E4E7E6561>
- Sánchez, Z. (2022). *De la novela a la serie: ‘La Plaza del Diamante’*. *Boletín de Literatura comparada*, 47 (2), 37-59. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/boletinliteratura/article/view/6432>

NARRACIÓN Y DISCURSO AUDIOVISUAL  
EN LA SERIE *EUPHORIA*, DE HBO.  
ESTUDIO DE CASO COMO PUNTO DE PARTIDA  
PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

---

CRISTINA PASTOR-MORENO  
*Universidad de Granada*

RAFAEL MARFIL-CARMONA  
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hoy en día las redes sociales tienen un gran impacto en nuestras vidas, llegando a conformar parte de nuestra identidad. Esto es más evidente en nuestra adolescencia (Arab y Díaz, 2015), debido a que estamos en una edad temprana en la que aún no tenemos una personalidad formada (Harwood, 1999). Sin embargo, todo lo que vemos reflejado en las pantallas ha pasado por un proceso de creación, no solo a nivel técnico, sino narrativo. No hablamos de una representación literal de la realidad, sino de un proceso de transformación y adaptación, realizado desde una visión antropológica en la que el medio, como podría ser el cine o la televisión, es considerado solamente una forma más de reproducir la sociedad (Aumont, 2002, p. 98). Incluso, nos atrevemos a decir, a construir y crear realidad.

Por otro lado, la ficción audiovisual es capaz de generar discursos y crear consciencia social y política sobre temas como el género y la violencia (Burgos Hernández, 2017), de manera que es común ver cómo muchas veces se representan temáticas preocupantes para la sociedad actual, tales como el maltrato hacia la mujer. Algunos ejemplos de series que reflejan la materia de la violencia de género y que ponen el foco en este ámbito serían *El cuento de la criada* (Miller, 2017) y *Big Little Lies*

(Kelley, 2017), aunque hay otras como *Euphoria* (Levinson, 2019), que lo tratan de manera superficial, sin llegar a profundizar, como se explica en este análisis.

Concretamente, este tipo de violencia es aquella que se ejerce por razón de género, fruto de las desigualdades sociales. En ella no solo hay violencia física, sino también violencia psicológica y manipulación hacia la víctima (ONU, 1993). Del mismo modo, según la psicóloga Lenore Walker, la violencia de género se divide en diferentes fases que se repiten de manera reiterada, dando lugar al conocido ciclo de la violencia de género (Walker, 2012).

- La primera fase es aquella en la que empieza a crearse el conflicto y a acumularse tensiones. El agresor empieza a culpar a la víctima y hay episodios aislados de violencia.
- La segunda fase abarca el momento de agresión, tanto física como psicológica.
- La tercera fase se conoce como fase de reconciliación o luna de miel, en la que el agresor afirma sentirse arrepentido de lo ocurrido y promete no volver a hacerlo. Es común que se utilicen estrategias de manipulación afectiva, con el fin de convencer a la víctima de que no denuncie.

Cuando han ocurrido estos episodios y la víctima confía de nuevo en el agresor, el ciclo comienza a repetirse de nuevo, volviendo a la primera fase (Ruiz Pérez y Agüera Urbano, 2020).

Sin embargo, en muchas ocasiones esta problemática se aborda de manera superficial y no se cita de manera explícita que se trata de esa cuestión. Esto hace necesario que el público ejerza su capacidad crítica (Aparici y Barbas, 2010; Ferrés, 1994; Ferrés y Piscitelli, 2012) para ser consciente de qué y cómo se representa, en un nuevo imaginario que va tejiendo nuestro sentido de la realidad, con el riesgo de que ésta sea confundida o, peor, imitada desde la ficción.

Es por eso que los medios se entienden como agentes de socialización, considerándose casi o más relevantes que los centros educativos (Pallarès Piquer, 2014) de forma que se han convertido en una herramienta

útil a la hora de crear consciencia en temas relacionados con la problemática de género y las nuevas masculinidades (Mayeza y Bhana, 2021). Al mismo tiempo, no podemos olvidar la idea de que los agentes de socialización son un reflejo de la realidad (Cánovas Leonhardt y Sauquillo Mateo, 2008), de manera que lo que vemos en ellos son, en su mayoría, ejemplo de situaciones reales.

Uno de los puntos fuertes de los medios como agentes socializadores es la facilidad que tienen para generar empatía y concienciar sobre cuestiones sociales (Özensoy, 2019). En ocasiones, dichos medios, especialmente aquellos que se dedican a la parte audiovisual, tienden a la utilización de estereotipos para que los y las espectadoras aceleren el proceso de identificación, es decir, se aplican con la intención de simplificar el proceso de comunicación y empatía (Domínguez, 2021, p. 23).

La propia definición que da la RAE, el Diccionario de la Real Academia Española, indica que un estereotipo es “una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Es decir, lo que ellos representan es una idea que está asumida socialmente, algo que puede tener connotaciones negativas.

Cuando aplicamos el audiovisual como recurso educativo debemos cuidar estas cuestiones, especialmente cuando el público objetivo son los y las adolescentes (Álvarez-Hernández et al., 2015). Se deben tratar temas tan importantes como puede ser la amistad o las relaciones amorosas, pero sin caer en los mitos románticos (Ferrer et al., 2010), debido a que la repetición o perpetuación de los mismos hace que se normalice la situación y las adolescentes no identifiquen el peligro (Ruiz-Repullo, 2016).

Del mismo modo, gracias a la convergencia de los medios (Jenkins, 2008) los contenidos audiovisuales se han extrapolado a las redes sociales, las cuales reproducen los estereotipos y ayudan en su difusión. Sin embargo, dada sus características, se pueden usar como herramienta educativa horizontal que fomente la participación y cooperación (Supa et al., 2021)

Asimismo, se debe señalar la relevancia de las redes sociales en este proceso de socialización, que además permite innovar en cuanto a

metodologías educativas y enfocándolas a la educación artística (Marshalsey y Sclater, 2019). Esto permite aplicar la crítica a la cultura visual (Mirzoeff, 2016) no solo desde la perspectiva teórica, sino también como una apuesta por el aprendizaje mediante la creatividad (Sevillano García y Aguaded, 2011). Con este fin, se puede recurrir a instrumentos como el vídeo-ensayo (García Roldán, 2020), o la desfragmentación (Barrera-García et al., 2021) puesto que su formato impulsa el aprendizaje audiovisual y que además permite utilizarlo como reflexión sobre cuestiones sociales (Moura et al., 2019).

Desde esta preocupación, el objetivo de esta investigación es analizar la representación del ciclo de la violencia en una serie de ficción tan popular como es *Euphoria* (Levinson, 2019), para posteriormente valorar su potencial educativo.

## 2. METODOLOGÍA

El marco metodológico en el que se engloba esta investigación es la metodología de investigación basada en las artes -ABER- (Barone & Eisner, 2011). Partimos de la problemática de la representación en el audiovisual, planteando soluciones alternativas, es decir, teniendo en cuenta el potencial de la creatividad, si bien este trabajo se centra en la realización de un estudio de caso previo.

Por otro lado, seguimos el modelo de análisis propuesto por Casetti y Di Chio (1991) y Aumont y Marie (2002), orientados principalmente a la representación de los personajes y su arco argumental. Para ello, se realiza una segmentación en secuencias en las que aparece la problemática a estudiar. Es decir, tras el visionado de la serie se seleccionan las secuencias y escenas donde aparece representada la violencia de género y una vez llevada a cabo la selección, se analizan los personajes implicados en la trama, para observar así sus comportamientos respecto a la problemática, sin necesidad de tratar los otros argumentos (Kuhn, 1991, pp. 43-56). Con todos estos modelos se realiza un análisis tanto narrativo, como aquel que es relativo a la puesta en escena. Véase que, desde nuestra perspectiva, análisis y creación (remezcla, juego deconstructivo,

etc.) no son actividades excluyentes, sino que forman parte de un mismo impulso clarificador y didáctico.

Del mismo modo, el análisis audiovisual se realiza desde una perspectiva semiótica (Eco, 1976; Metz, 1972), puesto que se tiene en cuenta el contexto en el que se realiza e interpreta la obra audiovisual, además de entenderse como un proceso de comunicación y significación en el que se trata de decir algo. Desde el ámbito de la Educación Mediática y Artística no podemos olvidar la cuestión del sentido de los discursos audiovisuales.

## 2.1. *EUPHORIA* COMO ESTUDIO DE CASO

En este trabajo se realiza un estudio de caso (Stake, 1999) de la serie televisiva de ficción *Euphoria* (Levinson, 19), una producción destinada a un público adolescente y que está basada en una serie israelí del año 2012 (Levin y Leshem, 2012). Sin embargo, la versión norteamericana difiere de la ficción original, habiéndose convertido en una de las series más populares de los últimos años. En el cierre de este texto, se pueden ver al completo las dos primeras temporadas y dos capítulos especiales, lanzados entre el estreno de la primera y la segunda temporada.

La historia comienza contando la vida de Rue (Zendaya), una adolescente que, tras sufrir la pérdida de su padre, empieza una adicción a las drogas. Después de pasar el verano en rehabilitación, la joven intenta retomar sus amistades, de manera que conforme avanza la serie se va conociendo más acerca del resto de personajes. Aunque la trama principal sea la de Rue, según transcurre la serie vamos descubriendo más sobre el resto de los personajes, ya que cada capítulo focaliza en la historia de cada uno, desde su juventud hasta el momento en el que están en ese preciso instante.

La serie destaca no solo por su trama, sino por su gran calidad técnica que la acerca al mundo cinematográfico. Ha sido galardonada con diferentes premios, destacando el premio *Emmy 2022* a mejor actriz de drama, para Zendaya y los premios *Emmy 2020* a Mejor maquillaje no protésico y mejor canción, para *All for us* interpretada por Labrinth

(IMDb, 2022). Se trata, sin duda, de un trabajo de calidad, al menos comercial, y de impacto, lo que justifica la elección de este caso de estudio.

Fueron precisamente su maquillaje extrovertido y colorido, además de su música, las que han hicieron que la serie fuera viral en las redes sociales. A partir de la segunda temporada, la presencia en redes por parte de la serie ha ido más allá, ya que se han creado tendencias, memes y hasta ha vuelto a resurgir estilos de moda. Pero la ficción no solo es relevante por esto, sino que también destaca por la manera en la que aborda cuestiones de interés para adolescentes como el *sexting*, la búsqueda de identidad y visibilidad del colectivo LGTBIQ+. Solo como punto de partida para un cinefórum, el interés educativo es indudable.

### 3. ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN

Para realizar el análisis de la representación, se ha partido del visionado íntegro de ambas temporadas de la serie. Una vez que se ha llevado a cabo, se han señalado los personajes que forman parte de la trama que interesa estudiar, es decir, aquella relativa a la violencia de género y a la representación del ciclo de la violencia.

Tras la identificación de la misma, se segmentan los personajes implicados en ella, para posteriormente realizar el análisis, tanto a nivel de contenido, como a nivel formal.

#### 3.1. PERSONAJES IMPLICADOS

La trama que aborda la problemática en cuanto a violencia de género es aquella que incumbe a los personajes de Nate Jacobs (Jacob Elordi) y Maddy Pérez (Alexia Demie) para, posteriormente, verse de nuevo en la pareja formada por Nate y Cassie Howard (Sydney Sweeney), la mejor amiga de Maddy. La primera pareja estaba ya formada al inicio de la serie, y en ella incluso se llegan a ver episodios de violencia física en los que él golpeó a su novia. Sin embargo, en el segundo caso se llega a ver más explícita la violencia psicológica que se ejerce contra la mujer.

En ambas relaciones se ven momentos de celos, comportamientos tóxicos, posesión e incluso, en el caso de Maddy, violencia física que

posteriormente es perdonada bajo los buenos actos del chico. En el caso de la relación de Cassie, además, los y las espectadoras estamos condicionadas porque sabemos que la relación está llevándose a cabo a escondidas de su mejor amiga y expareja del novio, comenzando así una espiral de manipulación en la que Nate amenaza a su novia con dejarla si cuenta algo a alguien.

Destaca además la forma en la que surge la relación entre Cassie y Nate, puesto que en la primera temporada él trató de boicotear la relación que mantenía Cassie con otro chico, insultándola y catalogándola como “puta”.

Respecto a la representación de los personajes en cuestión, se recurre a estereotipos propios de las series y películas adolescentes. Maddy es la chica morena, de ascendencia latina que cuenta con un carácter fuerte y es valiente, mientras que Cassie es la muchacha rubia, dulce e ingenua que adora flirtear con chicos. Ambas son mejores amigas y el chico en cuestión, Nate, es el jugador principal del equipo de Rugby, que viene de una de las familias más importantes del pueblo donde se desarrolla la trama. En los tres casos se tratan de personas que son populares dentro del instituto y a los que todo el mundo adora y utiliza como modelo de referencia.

### 3.2. REPRESENTACIÓN NARRATIVA

En primer lugar, se ha analizado cómo se desarrolla la Violencia de Género en la pareja compuesta por Nate y Maddy, cuya trama principal se ve a lo largo de la primera temporada y parte de la segunda. El inicio de esta relación se cuenta en el capítulo dedicado a Maddy (T1E5), la cual comenzó a hacer todo lo posible para conseguir llamar la atención de Nate. Tal fue la obsesión por llegar a salir con él, que la joven mintió sobre su virginidad y comenzó a imitar comportamientos de famosas y a visionar porno, con la única finalidad de complacer las fantasías del chico. Como puede comprobarse en estos datos descriptivos, son numerosas las conexiones con la educación en valores, en lo que podría considerarse un espejo deformante de la adolescencia.

Al principio la relación se desarrolló de manera normal y convirtiéndose en la pareja estrella del instituto. Nate era complaciente y llenaba de

regalos y detalles a su novia, incluso se menciona que ambos se querían realmente. Pero a pesar de ello, la pareja cortaba de manera intermitente, momentos en los que Maddy aprovechaba para tener relaciones con otros chicos.

A pesar de que se les describe de por sí como una pareja tóxica, el carácter fuerte de la joven hacía que la situación no se llegase a complicar, excepto en una ocasión. En una feria del pueblo donde viven y tras un espectáculo en el que Maddy llamó la atención de todo el barrio, Nate la agarra del cuello de manera violenta, haciéndole marcas alrededor del cuello. La joven comenzó a ser consciente de lo peligroso que podía llegar a ser. A pesar de todo, la joven oculta lo que todo el mundo sabía, que Nate había intentado estrangularla.

En este caso, la situación comienza a empeorar, puesto que Maddy trata de ocultar quién fue su agresor y culpa a otro joven, el cual fue amenazado posteriormente por Nate, para que no contasen la verdad. Después de que regresaran de nuevo juntos, Nate vuelve a ejercer violencia sobre Maddy, siendo este el detonante para que ella fuera consciente de que no se hacen bien el uno al otro. Sin embargo, a mitad de la segunda temporada, esta pareja hace un amago de volver a reintentar su relación, pero finalmente no. Casi en los últimos capítulos, Nate vuelve a ejercer violencia contra Maddy, con la única intención de hacerle chantaje y jugar con ella. La violencia como acción es un contenido recurrente en este género destinado al público más joven.

La segunda pareja en la que se puede ver reflejada la dinámica de violencia de género vuelve a tener a Nate como personaje implicado. Se trata de la relación que comienzan él y Cassie, la mejor amiga de Maddy. El primer encuentro entre ambos ocurrió de manera accidental en una fiesta y casi fueron descubiertos por Maddy, convirtiéndose en una de las escenas más icónicas de la temporada y una manera de adelantar la tensión que tendría esta trama.

Al tratarse de una relación que vemos nacer desde el primer momento, es más fácil reconocer la manera en que se desarrolla la violencia en ella y ponerla en relación con las fases del ciclo de la violencia.

Tras el primer episodio, Nate recibe una paliza y es hospitalizado. Durante su estancia allí, llega a tener una ensoñación en la que se ve su futuro a largo plazo con Cassie, teniendo una familia y compartiendo su vida juntos. En ese momento, Nate es consciente de que la actitud de la joven es diferente a la de su anterior pareja y por ello más dominable.

Sin embargo, la joven rubia sigue empeñada en conquistar al chico, llegando a cambiar por completo su actitud y ejerciendo rituales de belleza insanos y bajando de peso, con la única finalidad de llamar la atención de Nate. Tras pasar semanas igual y sin ningún tipo de éxito, Cassie decide imitar la personalidad de Maddy, llegando así a crear interés por parte del chico.

Por el contrario, en una escena entre Maddy y Nate, hay un momento en el que la joven le reconoce: “me has dejado tocada”, admitiendo que verdaderamente le quería. Con la intención de desafiar a su familia, Nate y Maddy hacen el amago de volver a intentar su relación. Cassie, a pesar de ser consciente de que su amiga está aún enamorada, sigue a escondidas con Nate.

Esta situación es la que les lleva a una discusión en la que Nate acusa a Cassie de ser cruel, de comportarse como una falsa y no ser tan dulce y amable como pretende ser. Incluso llega a insultarla y vejlarla, dejando claro que ella es un objeto. Por el contrario, Cassie asume que debe comportarse como su amiga si quiere seguir manteniendo su relación con Nate. Tras esta discusión explosiva en la que se queda claro que la pareja sigue teniendo una dinámica similar a la otra relación, Nate trata de solucionar la situación siendo cariñoso.

A partir mitad de temporada, la relación que mantienen los jóvenes deja de ser un secreto, pues Maddy se acaba enterando. La joven se siente traicionada por su mejor amiga y llega a reconocer que cómo, a pesar de conocer que Nate era un abusador, ha podido traicionarla de esa manera. Tras lo ocurrido, Cassie tiene un conflicto interno consigo misma, algo que ya se iba desarrollando conforme avanzaba la serie. Su mejor amiga sabe la verdad y no quiere volver a tener relación con ella, se ha tenido que enfrentar con toda su familia, justificando su comportamiento y defendiendo su amor por un chico. Con ello, decide irse a vivir con la que

es oficialmente su pareja. Por todo lo que se va enunciando, es evidente la influencia educativa y la posibilidad de construir un listado de personajes, acciones y valores para el análisis de las complejas conexiones que se producen entre realidad y ficción.

Tras reconocer en público su relación, se puede ver que la pareja lleva una vida de ensueño, pero que incluso Cassie le da permiso a Nate para que controle todo de ella, desde la ropa, hasta la comida o sus relaciones personales. En ese mismo capítulo, la joven reconoce que le ha fastidiado la vida, pero que a pesar de ello jamás estará asustada de él.

En el penúltimo capítulo de la temporada, tras la representación teatral que hace la hermana de Cassie, Nate corta con la joven, que a su vez se enfrenta en una pelea con Maddy. Esta última le llega a reconocer, en el último episodio, que, aunque hayan cortado, siempre volverá y que esto es solo el principio de una relación tormentosa.

Ambas relaciones muestran indicios de representar de manera sutil la representación del ciclo de la violencia de género, siendo evidente que el agresor ejerce violencia tanto física como psicológica.

En la primera pareja, la primera fase se ve reflejada desde sus inicios. Desde el principio hay tensión por parte de ambos involucrados, habiendo momentos en los que dejan la relación. Por otro lado, la segunda pareja comienza del mismo modo. Desde el principio, Cassie y Nate tienen discusiones, siendo evidente que Nate se aprovecha de la vulnerabilidad de Cassie y lo enamorada que está, para hacer chantaje. En ambos casos, los cambios de actitud por parte del agresor son constantes, y varían en función de lo que le interese. Nate se aprovecha de su situación dominante y se beneficia de la actitud sumisa de Cassie, que esconde y justifica sus actos bajo el sentimiento amoroso.

La segunda fase es cuando tiene lugar la violencia o la agresión. En el caso de Maddy es evidente que Nate ejerce violencia física sobre ella en alguna ocasión, siendo posiblemente el único modo que tiene para dominar a la joven. En el segundo caso, no llega a existir violencia física, pero sí que hay una constante manipulación por parte del Agresor, además de insultos y violencia psicológica.

La última fase, la conocida como luna de miel o fase de arrepentimiento, tiene lugar tras la discusión, cuando la pareja se reconcilia. En ambos casos se da esta situación, ya que Maddy perdona a Nate incluso después de haberle hecho daño físico y Cassie abandona toda su vida por estar con Nate, que afirma estar enamorado de ella y apostar por su relación.

**TABLA 1.** Tabla resumen de la representación de cada fase en ambas parejas a lo largo de los episodios de ambas temporadas.

FASE DEL CICLO	MADDY Y NATE	CASSIE Y NATE
FASE 1 Creación de tensión	Del episodio 1x01 al 1x03 Tensión en todo momento. Son una pareja tóxica que rompe su relación continuamente.	Del 2x01 al 2x03 Hay tensión en todo momento debido a las condiciones de su relación. Nate en ocasiones se aprovecha de su superioridad y la chantajea.
FASE 2 Violencia	Evidente violencia física en el 1x04 y el 1x08. En el 2x06 vuelve a amenazarla. Violencia física en una ocasión e intento de violencia en otra.	Fuertes discusiones y dominación por parte de Nate del capítulo 2x03 al 2x05. Nate manipula todo el rato a Cassie. Juega a ignorarla, hace que ella cambie de apariencia y pierda peso, la insulta y trata de humillarla.
FASE 3 Luna de miel	Reconciliación en el episodio 1x05 al 1x08. Maddy perdona a Nate, justificándolo diciendo que la ama y quiere estar con ella, cambiando de actitud y tratándola mejor. En el capítulo final de temporada cortan de manera oficial, pero se ve que en la segunda temporada quieren volver a intentarlo.	Su relación sale a la luz y comienzan a estar juntos del capítulo 2x05 al 2x08. Cassie ha abandonado toda su vida con la única intención de comenzar una nueva etapa con Nate, que puede manipularla y hacer lo que quiera con ella. En el último episodio vuelven a tener una gran discusión y aparentemente hay una primera ruptura.

### 3.3. REPRESENTACIÓN TÉCNICA

La serie ha destacado desde sus inicios por presentar un aire cinematográfico. En la primera temporada destacaba el uso de los colores neón, haciendo referencia a las fiestas y adicciones. Sin embargo, la segunda temporada se caracteriza precisamente por romper con todo lo establecido con anterioridad.

En esta ocasión, la serie fue grabada en formato analógico, para reforzar dos ideas:

- Por un lado, trata de mostrar la realidad de Rue, la protagonista. Aquí está intentando recuperarse y no vive en una fiesta continua.
- Por otro lado, es una forma de mostrar y de hacer hincapié en las frustraciones de los personajes.

Esta decisión estética condicionó y marcó las cuestiones relativas al apartado técnico. Se grabó con películas analógicas Kodak Ektachrome, un formato cuya calidad favorece el uso de primeros planos, acentuando así los sentimientos de los protagonistas (Berlutti, 2022).

Por ello, se utilizan de manera reiterada los planos relativamente cortos, además de una fotografía que dista mucho de la característica de la primera temporada. En la mayoría de ocasiones, se aplica una iluminación muy dura, con un único punto de luz.

Además, es interesante señalar cómo cada personaje tiene su propia forma de representarse. En el caso de Cassie, es importante indicar que tiene una puesta en escena que trata de focalizar su dulzura y su imagen de chica buena. Casi siempre viste de rosa o celeste, colores que se asocian a las niñas pequeñas. Sin embargo, el estilo de su ropa hace que ella esté hipersexualizada, como una llamada de atención para los chicos. Es en la identificación del uso narrativo de estas estrategias donde tiene una función principal la educación artística, conectando contenido y expresión, historia y discurso.

Del mismo modo, el vestuario del personaje de Cassie también habla de los momentos por los que está pasando la joven. Pasa de tener un estilo propio a intentar imitar la personalidad de su mejor amiga, únicamente por agradar a un chico, el cual en un futuro controlará hasta la ropa que utiliza.

Respecto a este personaje, destaca también cómo se utiliza de forma reiterada un recurso estético muy común en el cine: la persona mirándose en el espejo. Esto puede implicar varias cosas, todas ellas eficaces en cuanto al desarrollo de Cassie. El simbolismo y la aplicación del espejo pueden significar tanto como un síntoma de locura, como una manera de enfrentarnos a nosotras mismas, luchando contra todas nuestras propias versiones. Ambas acepciones se pueden aplicar en la trama del

personaje, algo que se acentúa gracias a la impecable actuación de la actriz Sydney Sweeney.

Otro personaje con el que se utiliza ese recurso es con Nate, pues en el penúltimo episodio se puede ver cómo, en una especie de metáfora visual, aparece reflejado en un espejo, pero su reflejo no reacciona del mismo modo al que se mueve él. Quizá es lo que nos pasa a la audiencia ante el visionado de la serie. Lo que se muestra en el cristal es lo que en realidad es y lo que aparenta es la imagen que él proyecta. Esta escena de por sí se muestra con una iluminación muy dura y que trata de hacer hincapié en la sobriedad de la situación, poniendo un foco de luz principal en lo que es la persona.

Por el contrario, la representación de Cassie trata siempre de acercarla a lo divino o incluso a lo virginal. Al final del capítulo cuarto, aparece un primer plano de ella, rodeada de flores y recordando a la iconografía típica de una virgen dolorosa.

**FIGURA 1.** *Cassie llorando*



Fuente: Captura de pantalla de *Euphoria* (Levinson, 2019), cuarto capítulo.

Este se convirtió en uno de los planos más icónicos de esta temporada. Por un lado, los colores de esta escena y el simbolismo de las rosas, hacen hincapié en el sufrimiento por el amor, algo que le estaba ocurriendo a ella en ese preciso instante. Por otro, es reseñable destacar que se trata de un plano que no cuenta con diálogo alguno y que simplemente aparece al final de un capítulo. Lo cotidiano, o no tanto, se eleva al rango de mito iconográfico.

En el capítulo del cumpleaños de Maddy hay una secuencia en la piscina, que destaca precisamente por incorporar una escena con luces neón, haciendo referencia a la manera en que se representaba en la anterior temporada, intentando mostrar sensación de *dejavú* y haciendo un paralelismo de que siempre es lo mismo y el ciclo se repite.

La manera en la que se representa la violencia a nivel técnico se hace mediante el desarrollo de los personajes, cómo evolucionan y lo que se quiere mostrar de ellos a través de la puesta en escena.

**FIGURAS 2 y 3:** fotogramas de la segunda temporada de la serie.



Fuente: capítulos 2 y 7 de la serie.

En la relación de Nate y Cassie también se puede ver representada esta evolución a través de los planos que utilizan en ellos. Mientras que en los primeros capítulos de la temporada se podía ver cómo estaban escondidas, entre casas aún por construir, en los últimos capítulos se les puede ver en la casa de Nate, a través de una ventana. Esta ventana está empapada por la lluvia, focalizando en la idea de que la relación se ha

construido con sufrimiento y lágrimas. Han pasado de “una casa en construcción” a un hogar, pero construido desde el dolor.

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis audiovisual que se ha realizado a lo largo de esta investigación, se ha llegado a la conclusión de que la serie *Euphoria* abarca el tema de la violencia de género de una manera secundaria, pero con una enorme trascendencia. No se trata de una de las tramas principales de la ficción, pero sí que se habla de ella a lo largo del desarrollo de ambas temporadas. Por tanto, sí que se puede ver representado el ciclo de la violencia de género, tal y como lo propuso Lenore Walker (2012), pero no se hace una referencia explícita a ello, sino que deja a los y las espectadoras que reflexionen al respecto. Y si no sucede así, podría ser motivo de preocupación desde una perspectiva educativa.

Del mismo modo, se trata de una serie que plantea sus personajes desde el estereotipo, pero conforme avanzan las tramas vemos que se trata de una ficción abierta y que rompe con algunos clichés, destacando sobre todo aquellos relativos a la temática LGTBIQ+ y a la sororidad entre mujeres. Destaca, además, la manera en la que se representa a Nate, un personaje que se catalogaría dentro del concepto de masculinidad tóxica, que basa toda su personalidad en la hipermasculinidad y la violencia como principios fundamentales.

Por otro lado, es relevante cómo en muchas ocasiones la serie trata de romantizar los hechos, llegando a justificar los acontecimientos en base al amor que hay entre los personajes y mediante la representación audiovisual. Esta romantización de algunos asuntos trascendentales lleva a la serie a caer en los mitos románticos de celos y violencia por amor (Ferrer et al., 2010), corriendo el peligro de normalizar este tipo de conductas y estandarizarlas (Ruiz-Repullo, 2016) ante el público objetivo de la serie, que puede coincidir en mayor o menor medida con la audiencia real. Además, su extrapolación hacia las redes sociales (Jenkins, 2008), hace de ella un ejemplo ideal de agente socializador (Pallarès Piquer, 2014) que puede influenciar en la educación.

En este sentido, la estética de la serie la convierte también en un modelo ideal de referencia audiovisual para practicar con instrumentos pedagógicos como el vídeo-ensayo (García-Roldán, 2021), gracias a su formato y facilidad para compartirlas en plataformas. El uso de su fotografía colorida, de una puesta en escena cercana al mundo juvenil, y su presencia en redes, hace de la serie un modelo ideal para apostar por la educación artística, estimulando la creación desde el propio discurso de esta serie o mezclándola con nuevas tomas realizadas por parte del alumnado.

Además, al no hablar explícitamente sobre algunas temáticas preocupantes, vinculadas a los derechos humanos (Özensoy, 2019), se hace hincapié en el hecho de ser una serie que requiere que nuestra capacidad crítica esté desarrollada, como una de las dimensiones fundamentales de la competencia mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Este trabajo, por tanto, apuesta por el análisis audiovisual en productos comerciales cercanos a las juventudes, ya que la reflexión en torno a su contenido y su estética favorece la alfabetización mediática y audiovisual, a la vez que se siguen tendencias en redes y se apuesta por la creación basada en las propias series que forman parte de las pautas de consumo por parte de la ciudadanía.

## 5. REFERENCIAS

- Aparici, R. y Barbas, A. (2010). Estereotipos, ideología y representación mediática en la construcción de los relatos. En R. Aparici (coord.), *La construcción de la realidad en los medios de comunicación* (pp. 35-63). UNED.
- Aumont, J. y Marie, M. (2002). *Análisis del film*. (Losilla, C. Trad.). Paidós.
- Álvarez-Hernández, C., de Garay-Domínguez, B. G. y Frutos-Esteban, F. (2015). Representación de género. Las películas españolas contemporáneas de adolescentes (2009-2014). *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 934-960. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2015-1079>
- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Aumont, J. (2002). *Estética del cine: Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje* (Nueva ed. rev. y ampl.). Paidós.

- Cassetti, F. y Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2011). *Arts Based Research*. SAGE.
- Barrera-García, Á., Pastor-Moreno, C., Prieto-Medel, C. y Marfil-Carmona, R. (2021). Desfragmentación y remezcla como estrategia educomunicativa con enfoque de género: Propuesta didáctica para la interpretación creativa a partir de la película “After”. En J. Sierra-Sánchez y J. Gomes-Pinto (eds.), *Audiovisual e industrias creativas: Presente e futuro* (Vol. 1-2, pp. 679-693). McGraw-Hill.
- Berlutti, A. (2022, enero 13). La segunda temporada de «Euphoria» se ha grabado con tecnología analógica de hace 80 años y el resultado es genial. Hipertextual. <https://bit.ly/3vKAcgL>
- Burgos Hernández, V. (2017). *La representación de la violencia de género en el cine español (1997-2011): Procesos de victimización, marcos de reconocimiento y estrategias narrativas* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I. <https://doi.org/10/70/79/107079663684649283527313799304030671183>
- Cánovas Leonhardt, P. y Sauquillo Mateo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la Información*, 9(3), 201-2015. <https://bit.ly/3fJZXth>
- Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo: ¡así te manipulan los medios y las imágenes!* Penguin Random House.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. *Boletín de Psicología*, Julio (99), 7-31.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- García Roldán, Á. (2020). El vídeo-ensayo en las metodologías artísticas de investigación en educación. *Comunicación y Métodos*, 2(1), Art. 1. <https://doi.org/10.35951/v2i1.68>
- Harwood, J. (1999). Age Identification, Social Identity Gratifications, and Television Viewing. *Journal of Broadcasting y Electronic Media*, 43(1), 123-136. <https://doi.org/10.1080/08838159909364479>
- IMDb. (2022). *Euphoria*—IMDb. <http://www.imdb.com/title/tt8772296/awards/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

- Kelley, D.E. (2017). *Big Little Lies* [serie de televisión]. HBO y Blossom Films.
- Kuhn, A. (1991). *Cine de mujeres: Feminismo y cine*. Cátedra.
- Levin, D (creadora) y Leshem, R. (Director). *Ophoria*. Teddy Productions.
- Levinson, S. (2019-Actualidad). *Euphoria* [Serie de televisión]. HBO y A24.
- Marshalsey, L., & Sclater, M. (2019). Arts-Based Educational Research: The Challenges of Social Media and Video-Based Research Methods in Communication Design Education. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 723-739. <https://doi.org/10.1111/jade.12252>
- Mayeza, E., & Bhana, D. (2021). Boys and bullying in primary school: Young masculinities and the negotiation of power. *South African Journal of Education*, 41(1), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1858>
- Metz, C. (1972). *Ensayos sobre la significación en el cine. (1968-1972)* (C. Roche, Trad.). *Tiempo Contemporáneo*.
- Miller, B. (2017). *El cuento de la criada* [serie de televisión]. MGM Televisión y Hulu.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo ver el mundo: Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Moura, A., Almeida, C., & Pacheco, R. (2019). Film Education Project with Youth. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 321-329. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.02.64>
- Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (s.f.). *Tipos de violencia*. <https://bit.ly/3FoGTcD>
- Özensoy, A. U. (2019). Use of Movies in Human Rights and Democracy Teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(4), 129-135.
- Pallarès Piquer, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 23, 10-22.
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/estereotipo>
- Ruiz Pérez, I. y Agüera Urbano, C. (2020). *Protocolo Andaluz para la Actuación sanitaria ante la Violencia de Género*. Consejería de Salud y Familias. <https://bit.ly/3W01MSe>
- Ruiz-Repullo, C. (2016). Los mitos del amor romántico: S.O.S CELOS!!! *En Mujeres e investigación. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género* (pp. 625-636). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla). <http://hdl.handle.net/11441/51824>

- Sevillano García, M. L. y Aguaded Gómez, J. I. (2011). Medios, recursos didácticos y tecnología educativa. Pearson.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos / (2a ed.). Morata.
- Supa, M., Nečas, V., Rosenfeldová, J., & Nainova, V. (2021). Children as Cosmopolitan Citizens: Reproducing and Challenging Cultural Hegemony. *International Journal of Multicultural Education*, 23(2), 23-44. <https://doi.org/10.18251/ijme.v23i2.2269>
- Walker, L. (2012). El síndrome de la mujer maltratada. Desclee de Brouwer.

## MENOS SEXUALIZADAS Y MÁS ACTIVAS. LAS NUEVAS SUPERHEROÍNAS DE LAS SERIES TELEVISIVAS DE MARVEL

---

AYLA HUERTA MIRANDA

*Universidad Autónoma de Baja California, IIC-Museo*

### 1. INTRODUCCIÓN

El mundo de los superhéroes es uno dominado por hombres, desde su versión en los cómics hasta sus múltiples adaptaciones cinematográficas y televisivas. Los superhéroes más conocidos son hombres: Capitán América, Superman, Spider-Man, Iron Man, Batman, Hulk, por nombrar algunos. No sólo eso, sino que también sus creadores son hombres, Superman fue creado por Jerry Siegel y Joe Shuster; Batman por Alan Moore y Briand Bolland; Capitán América por Joe Simon y Jack Kirby; incluso La Mujer Maravilla fue creada por el Doctor William Moulton Marston. El resultado de este proceso creativo es un producto de consumo que engloba un tipo de narrativas y aspectos visuales que traen consigo estereotipos de género problemáticos para mujeres y hombres, fans, o no, de estos productos. En el caso de los hombres se espera que ellos sean proactivos, capaces de solucionar problemas y ávidos a enfrentarse a las adversidades sin importar el riesgo que esto traiga a su integridad física o mental; anteponiendo el bienestar colectivo por encima del suyo.

Por otro lado, las mujeres dentro de estas narrativas generalmente hacen de intereses amorosos de los protagonistas, quienes deben rescatarlas de situaciones de peligro, protegerlas del inminente daño que les puedan infringir sus enemigos debido a su conexión sentimental con el protagonista, tan constante es el uso de mujeres como detonante de la acción de los superhéroes que ya se ha vuelto un tropo dentro del género. En otras ocasiones, las menos, las mujeres también son superheroínas, cuando

esto sucede ellas suelen ser versiones femeninas de sus contrapartes masculinas, con quienes comparten alguna relación ya sea familiar, Superman y Supergirl; sexoafectiva, Ant-Man y Wasp, o comparten el prefijo de su nombre con algún superhéroe masculino que las antecede, Batman con Batgirl. En cualquier caso, las superheroínas no presentan mayor habilidad más que el buen uso de las armas o sus poderes. A pesar de que los personajes tengan variedad de grados académicos, las superheroínas no destacan por su intelecto.

La vestimenta es un elemento fundamental para transmitir esa personalidad heroica individual. En el caso de los hombres, tradicionalmente hipermasculinizados, usan ropas ajustadas que exhiben cuerpos musculosos y se los muestra con la capacidad de soportar el daño físico y su extraordinaria resiliencia; mientras a las mujeres, a pesar de ser poderosas, son hipersexualizadas, donde en el formato impreso se observa principalmente en las poses en las que son dibujadas, elegidas para resaltar sus muslos, caderas y pechos. En pantalla, esto también se observa en elementos como el vestuario, maquillaje y conducta, porque aparte de mostrar su delineado y estereotipado cuerpo, su participación en la trama, regularmente, está relegada a ser compañera o centro amoroso de algún personaje masculino.

Si bien, la creación y trama de estos personajes siempre ha estado ligada a cambios sociales coyunturales, en el caso de las superheroínas ha sido más evidente, cuyo vestuario, cuerpo y papel dentro de la trama se han visto influenciados por diferentes movimientos políticos, sociales y feministas. Un ejemplo de ello es el personaje de DC Comics *La Mujer Maravilla*, quien, tanto en el cómic como en la serie de los setenta, sufrió un cambio de vestuario continuo, en un intento por dessexualizar al personaje y ponerse acorde al pensamiento feminista de esos años. En el caso la versión cinematográfica de la superheroína *Viuda Negra*, su hipersexualización es evidente, sobre todo en su primera aparición en *Iron man 2* (2010), donde su vestimenta se reduce a un traje entallado, que muestra a una mujer sensual experta en artes marciales que no le molesta traer escote. Su papel era secundario hasta que protagonizó su propia película en el año 2021, dejando atrás la imagen inicial de *femme fatale*. En *Capitana Marvel* (2019) el personaje principal, se aleja de esas

prácticas de representación, pues su vestuario no acentúa partes de su cuerpo, mientras que su comportamiento no muestra el uso de coqueteos, miradas y sonrisas dirigidas a sus compañeros. De hecho, la falta de sonrisas en la interpretación de la actriz es una de las principales críticas señaladas por los fans.

En las producciones televisivas más recientes realizadas por los Estudios Marvel las superheroínas se alejan lentamente de la hipersexualización y los papeles secundarios, para mostrar cuerpos más realistas y un rol más activo dentro de la narrativa de las series. Tal es el caso de la superheroína adolescente Kamala Khan, aka. *Ms. Marvel* (2022) y Jennifer Walters, aka. *She-Hulk: Defensora de héroes* (2022)

## 2. OBJETIVOS

El presente trabajo reflexiona sobre los cambios de la representación de las superheroínas en los comics y producciones audiovisuales, centrándonos en las más recientes realizadas por los Estudios Marvel, específicamente la series *Ms. Marvel* y *She-Hulk*. Este texto es una actualización de los nuevos personajes femeninos presentes en las más recientes series televisivas de la compañía de cómics Marvel, bajo la producción de The Walt Disney Company. Su principal objetivo es contribuir a lo expuesto por trabajos previos que abordan la representación de las superheroínas en los cómics y en cine y televisión.

## 3. METODOLOGÍA

Tomando en cuenta los elementos contextuales en los cuales fueron creados estos personajes, primero en los cómics y posteriormente en las producciones audiovisuales; prestando atención a los creadores de dichos personajes y los responsables de su adaptación televisiva; y retomando la forma en que se han representado las superheroínas históricamente, el presente trabajo analiza esta representación a través de las series televisivas de *Ms. Marvel* y *She-Hulk*.

El análisis de las nuevas superheroínas presentes en las más recientes series televisivas de Marvel fue realizado en dos planos: el impreso y el

audiovisual. Para realizar el primero lugar me remití a la fuente directa de los cómics con el objetivo de brindar información sobre el origen de estos personajes, brindando especial énfasis a las personas detrás de su creación. En cuanto a las series televisivas, analizo a los personajes con base en parámetros formales y de contenido. Los elementos formales están integrados por el vestuario, la figura física y las tomas empleadas para mostrar al personaje, mientras que los parámetros de contenido incluyen el *plotline* de las series, las líneas argumentativas y la interacción del personaje con otros, así como la construcción del mismo. Finalmente, hago referencia a elementos contextuales que sin duda influyeron en la creación de estos personajes, primero en formato impreso y en su posterior adaptación televisiva.

## 5. DISCUSIÓN

Los estereotipos de género presentes en estos productos son englobados por la hipermasculinización de los hombres y la hiperfeminización de las mujeres, dicha dicotomía puede observarse en el cuerpo y en el vestuario de los personajes. La hipermasculinización se observa en el cuerpo musculoso de los hombres, resulta primordial que sus cuerpos exhiban músculos, aunque éstos sean generados por computadora o sobrepuestos en sus trajes. Cuando esto no sucede se puede llegar a dudar de su capacidad para fungir como superhéroe e incluso de su heterosexualidad. La hipermasculinización de los hombres también se da haciendo uso de la tortura y el sufrimiento pues constantemente se muestra a los superhéroes soportar grandes daños en su cuerpo, el uso de la tortura y el sufrimiento es para negar el factor erótico que pueda provocar en el espectador el cuerpo desnudo, generalmente el torso, del protagonista. El daño corporal indica, a la vez, la alta capacidad del personaje para soportar el dolor y su impresionante capacidad de resiliencia y energía para seguir adelante.

Por otro lado, mientras los hombres son hipermasculinizados, las mujeres son hipersexualizadas. En el formato impreso esto puede verse, principalmente, en las poses en las que son dibujadas, mismas que son elegidas para resaltar sus muslos, caderas y pechos. En pantalla, esto

también se observa en elementos como sus trajes ajustados, el maquillaje impecable y el uso recurrente de habilidades sexuales para lograr sus objetivos. Son fuertes y violentas pero se presentan sexualmente disponibles para una relación heterosexual, elemento central para la audiencia mayoritariamente masculina que consume estos productos. Estas diferencias en la forma de representar a hombres y mujeres revelan las expectativas asignadas a las mujeres, a la vez que reproducen y refuerzan estereotipos de género. Mientras los superhéroes encarnan las fantasías masculinas, las superheroínas encarnan las fantasías *sobre* las mujeres. Es decir, así como un hombre fantasea con ser fuerte, tener buen cuerpo y ser reconocido por su valor y hazañas, también fantasea con una mujer curvilínea, guapa, carismática y con la capacidad de defenderse a sí misma.

La realidad social que ignoran quienes crean estos personajes, es que las expectativas impuestas a las mujeres en sus narrativas se extienden a las mujeres reales, de quienes se espera que se comporten de cierta forma y cuando eso no sucede son señaladas, ridiculizadas, discriminadas, violentadas física y verbalmente. Un ejemplo de esto es lo que ocurrió durante el periodo publicitario de la cinta *Captain Marvel* (2019), protagonizada por Brie Larson, dirigida por Anna Boden y Ryan Fleck. Las principales críticas fueron dirigidas hacia la falta de carisma y sonrisas de parte de la actriz<sup>188</sup> durante las entrevistas, en los posters promocionales, el trailer e incluso durante toda la película; críticas que fueron señaladas por otros fans como sexistas argumentando que no se le exige lo mismo a los superhéroes hombres. Del debate vertido en redes surgió la dinámica, impulsada por algunos fans, de intervenir posters publicitarios de películas de otros superhéroes hombres y agregarles sonrisas, algunos fueron compartidos por la propia Brie en su cuenta de Instagram<sup>189</sup>. La anécdota anterior es sólo una evidencia de que estas producciones se encuentran inmersas en un debate histórico, uno cuyo

---

<sup>188</sup> Dyce, Andrew (2018) *Captain Marvel Smiles More Than Literally Any MCU Hero*. Disponible en: <https://bit.ly/3GrgwTR>

<sup>189</sup> Para ver el poster compartido por Brie en su Instagram, dirigirse a: Cavanaugh, Patrick Brie Larson Has Perfect Response to Trolls Complaining Captain Marvel Doesn't Smile Enough <http://bit.ly/3lvwZj>

elemento central es la representación de grupos minoritarios e históricamente discriminados no sólo en el género de superhéroes sino en las producciones audiovisuales en general. Dentro de la discusión se encuentran, por un lado, aquellos que valoran los cambios realizados a las superheroínas y exigen verse representados en producciones cinematográficas; y en otro se encuentran aquellos que ven en los cambios de sus personajes favoritos, tanto en cuestiones de color de piel, género o preferencia sexual, como algo forzado y una afrenta directa contra sus espacios, lugares que han estado dominados por hombres.

El cambio en la representación de las superheroínas en el cómic como en el cine y en especial las de Marvel, es más notable en las recientes producciones audiovisuales, esto se debe a una serie de cambios estructurales que obedecen a cambios políticos y demandas sociales. Uno de ellos, es que detrás de la creación de dichos personajes hoy encontramos muchas mujeres, desde su aparición en los cómics hasta su adaptación para series televisivas; directoras, guionistas y actrices han brindado nuevos personajes femeninos que distan de los cánones tradicionales para las mujeres presentes en este género. Las superheroínas que protagonizan las más recientes series televisivas del Universo Cinematográfico de Marvel y las cuales están desafiando la forma en la que han sido representadas las mujeres en los cómics y los audiovisuales de superhéroes son: *Ms. Marvel* (2022) y *She-Hulk* (2022), mismas que desarrollaré a continuación.

#### MS. MARVEL Y CAPITÁN MARVEL

El personaje de *Ms. Marvel* ha pasado por una gran cantidad de relanzamientos bajo la mano de múltiples escritores y artistas, de igual forma múltiples personas —Carol Danvers., Karla Sofen, Sharon Ventura, Kamala Khan— han portado el nombre de esta superheroína. No obstante, para comprender la actual versión de Ms. Marvel, es necesario remontarse a la primera persona en portar su nombre y ella es Carol Danvers; además, en gran medida el actual personaje de Ms. Marvel se encuentra ligado a ese nombre.

Carol Danvers apareció por primera vez en *Marvel Super-heroes* #□□ (1967), escrito por Roy Thomas y con el arte de Gene Colan. La serie

de cómics inicia con la presentación del superhéroe *Capitán Mar-Vell*, integrante de la raza alienígena Kree, cuya misión es infiltrarse en la Tierra y recabar información sobre sus habitantes que ayude a los Kree a destruir la raza humana. En esta serie Carol Danvers es una mujer blanca, rubia, cuya labor es ser jefa de seguridad de la base aérea militar en la que trabaja Lawson, su vestuario consiste en pantalones y una blusa formal sin mangas. En esta versión Danvers es un personaje secundario, sin poderes, que se siente intrigada por el excéntrico Lawson, fungiendo así como interés amoroso del protagonista.

Al igual que muchas de las primeras superheroínas, el origen de Ms. Marvel está ligado con un superhéroe masculino, pues Danvers recibe sus poderes después de ser expuesta a la radiación de la explosión de un aparato Kree, la cual causa que su estructura genética se fusione con la de Capitán Mar-Vell, convirtiéndola en una híbrida humana-kree. Esto es revelado en *Ms. Marvel* Vol. 1 (1977) cuando Carol Danvers regresa a los cómics como editora de la *Women Magazine*, propiedad de J.J. Jameson, quien también es dueño de Daily Bugle, donde Peter Parker trabaja como fotógrafo. En el primer número de esa serie, Carol Danvers, vistiendo los colores de Mar-Vell, tiene un enfrentamiento con Scorpion quien le cuestiona su identidad y el hecho de que porte los colores del alienígena, tras la pelea Danvers decide llamarse Ms. Marvel, aceptando así su parte Kree y el origen de sus poderes.

De acuerdo con Murga Mateo (2020) la historia de Danvers como directora de la revista *Women* rinde un homenaje a la revista *Ms.* cofundada por la feminista Gloria Steinem, quien tuvo un papel activo en el relanzamiento del personaje de Wonder Woman en 1987, por la mente creativa de George Perez, bajo la edición de Karen Berger, la primera editora del personaje. La versión de Pérez de La Mujer Maravilla retomó elementos originales del personaje, como el uso exclusivo de sus poderes después de que la diplomacia fallara en resolver el conflicto. Además, agrega la autora “en esa época el apodo Ms se estaba convirtiendo en un signo empoderante de la mujer a diferencia de Miss” (p. 5), título usado para referirse a mujeres jóvenes, niñas incluso, que aún no estaban casadas; mientras que el primero era empleado para mujeres cuyo estatus marital era incierto.

Esta serie de Ms. Marvel Vol. 1 fue escrita por Gerry Conway y con el arte de John Buscema, en esta versión el Vestuario otorgado a Ms. Mar-Vell incluía unos calzoncillos negros en forma de V, una prenda roja de manga larga ajustada al cuerpo con una apertura en el abdomen que deja al descubierto el vientre de la superheroína, unos guantes negros que inician en el antebrazo y se extienden hasta las muñecas. Posteriormente el título fue escrito por Chris Claremont y dibujado por Dave Cockrum, quien rediseñó el vestuario y le otorgó a la superheroína su icónico traje negro con dorado en el título *Ms. Marvel #20* (1978). El uniforme consiste en un leotardo negro con una delgada línea dorada en forma de S que va desde su hombro izquierdo y termina en el lado derecho de su cadera, unos guantes negros que inician en los bíceps y cubren sus manos, dejando al descubierto sus hombros; esto acompañado de unas largas botas negras que dejan al descubierto sus muslos. Este diseño fue usado en las versiones siguientes y por diversos artistas, consolidándose como el característico de la superheroína.

Fue hasta el año 2012, bajo la escritura de Kelly Sue DeConnick, declarada feminista, y el talento artístico de Dexter Soy, que Carol Danvers asume, por fin, el nombre de *Captain Marvel*, Capitana Marvel. Los hechos suceden en el título *Captain Marvel #□*, donde Carol Danvers, hasta entonces conocida como Ms. Marvel, decide portar el nombre de Captain Marvel en honor al fallecido Mar-Vell y después de que Capitán América le informa que aquel hubiera querido que así fuera.

Aunque en este trabajo no hago referencia a este personaje en concreto, esta versión de Carol Danvers/Captain Marvel influye en gran medida en la Ms. Marvel de la reciente serie televisiva, por ello vale mencionar que aunado al cambio de nombre de Ms. Marvel a Captain Marvel, el traje de la superheroína fue rediseñado por el artista Jamie McKelvie, quien dejó atrás el antiguo e icónico traje realizado por Cockrum. La versión de DeConnick, ilustrada por Soy, presenta una Capitana Marvel con un traje completo, entallado sí, pero que únicamente deja expuesto el rostro de la superheroína, cuando no está usando su casco, el vestuario consta de mallas azules que cubren sus muslos, hasta llegar a unos calzoncillos rojos, continúa una malla azul que cubre su torso; en los pies porta unas botas rojas, en las manos, unos guantes rojos que llegan hasta

el antebrazo y una pequeña estrella amarilla de ocho puntas adorna su pecho.

Esta versión de Carol Danvers no fue bien recibida por todos los fans, algunos enfurecieron porque Danvers tomó el puesto del Capitán Marvel y otros por el cambio de traje de Ms. Marvel. Sin embargo, como lo exponen los escritores y editores, los cambios del personaje se deben a la temporalidad en la que el personaje fue creado.

“El traje era excitante, pero, otra vez, para su época y no era para nada práctico. Por seguro que es un traje que llama la atención —y sirvió bien su propósito por 35 años— pero no siempre fue la atención que queríamos para posiblemente nuestro personaje femenino más fuerte. La manifiesta sensualidad del traje a menudo —acertada o erróneamente— hacía que el personaje fuera descartado por completo por personas que no están familiarizadas con la profundidad y la riqueza de la historia de fondo de Carol” (Captain Marvel #1, 2012, p. 23)

En la decisión de hacer de Carol Danvers la portadora del título Capitana Marvel estuvieron involucradas varias personas, entre ellas las editoras Ellie Pyle y Sana Amanat, Stephen Wacker, como editor senior, y Axel Alonso como editor en jefe.

#### KAMALA KHAN ES MS. MARVEL

Dos años después de que Carol Danvers tomara el nombre y el puesto de Capitán Marvel, en 2014, Marvel relanzó el personaje de Ms. Marvel; en esa ocasión la superheroína fue escrita por la apremiada escritora estadounidense y musulmana Gwendolyn Willow Wilson, en conjunto con Stephen Wacker y Sana Amanat, como editores; mientras que los artistas Adrian Alphona, Ian Herring y Jamie McKelvie se encargaron de ilustrar al personaje en una paleta rosa y naranja en tonos pastel, arte que contrasta con los colores saturados que comúnmente llenan las páginas de los cómics de superhéroes.

En esta versión, la identidad de Ms. Marvel es Kamala Khan, una adolescente pakistani-americana, hija de migrantes, fanática de los Avengers, —especialmente de Captain Marvel— y habitante de la Ciudad de Jersey. Es brevemente introducida al final del título #14 de *Captain*

*Marvel* (2013), aún bajo la pluma de DeConnick. En la serie a cargo de Willow, Kamala Khan es una Inhumana cuyos poderes de cambiar de forma son activados tras estar expuesta a una neblina terrigenética.

Como mencioné en párrafos anteriores, el personaje Carol Danvers/Capitana Marvel se relaciona directamente con Ms. Marvel/Kamala Khan, relación que a la vez subvierte los vínculos entre superhéroes que se han representado en los cómics. En primer lugar, la relación entre Captain Marvel y Ms. Marvel no es del tipo romántico, como se presentó en las primeras versiones de Mar-Vell o en otros títulos como en los *Cuatro Fantásticos* y la relación de Reed Richards y Sue Storm; tampoco se trata de un superhéroe principal y su sidekick, como Capitán América y Bucky o Batman y Robin; ni una relación familiar como la que mantiene Superman y su prima Supergirl, o Hulk y su prima She-Hulk; sino que la relación entre Ms. Marvel y Capitana Marvel es una de admiración. Kamala Khan es una fanática de Capitana Marvel y los Avengers, de ahí que el uniforme de Kamala, tanto en los cómics como en la versión televisiva, sea una versión del traje de Capitana Marvel adaptado para una adolescente musulmana. Contrario al cuerpo musculoso de Danvers, el de Kamala no presenta mayor indicador de adultez, como busto o caderas prominentes, sino que se trata del cuerpo de una joven que aún no ha alcanzado ni los 18 años y el traje que porta así lo expresa. Siguiendo los colores del traje de Capitana Marvel, Ms. Marvel viste mallas rojas que cubren sus piernas mientras una playera roja de manga  $\frac{3}{4}$  tapan sus brazos, de los cuales, en el izquierdo lleva un brazalete; una prenda azul, con una delgada línea amarilla en forma de S —muy similar a aquella que portaba Ms. Marvel en el diseño Cockrum— cubre su torso, mientras que su hiyab rojo cuelga de su cuello.

#### MS. MARVEL SE VUELVE AUDIOVISUAL

Cinco después que saliera el primer número de Kamala Khan como Ms. Marvel, Marvel Studios, en conjunto con The Walt Disney Company, anunciaron en la D23 Expo de Disney, la producción de una serie televisiva protagonizada por la joven superheroína para el servicio de streaming Disney+. La serie fue estrenada el 2022 y, a pesar de la poca

audiencia que recibió<sup>190</sup>, los estudios de Marvel ya han anunciado la película *The Marvels* con la participación de Capitana Marvel y Ms. Marvel, cuyo estreno sea en julio del planeado para 2023. En la serie, Kamala tiene 16 años, es hija de una familia de migrantes pakistaníes que se asentaron en la Ciudad de Jersey, en Nueva Jersey. A diferencia de la versión impresa, en la serie Kamala tiene un gen mutante —sí, como los Hombres X.

La serie, en gran medida muestra a Kamala tratando de controlar sus poderes, lidiar con la escuela, su tradicional familia pakistaní, sus amistades y alguna que otra situación amorosa. No obstante, estos temas, en su mayoría comunes en una serie para adolescentes, están acompañados de otro que se ubica en el terreno de la memoria histórica y conflictos políticos ocurridos en el sur de Asia, me refiero a la representación del periodo histórico conocido como La Partición, en 1947; un tema especialmente valioso en términos de la memoria histórica y la representación histórica de otras regiones.

El evento hace mención a la división de la India en territorios, las personas musulmanas fueron enviadas a una parte de India, que posteriormente se transformaron en Pakistán y Bangladesh, mientras que los Hindus debían quedarse en India; el suceso produjo grandes oleadas de migrantes en donde familias fueron desplazadas y desintegradas. Este hecho histórico está unido estrechamente con el origen de Kamala como individuo ya que ella, después de un viaje temporal, ayuda a su abuela, quien entonces es tan sólo una niña, a encontrar a su padre y poder tener una vida lejos de los conflictos políticos que azotaban la India. En esta línea narrativa también se revela que Kamala descende de un tipo de criaturas míticas llamadas Djinn, cuyos poderes son canalizados a través de los brazaletes otorgados por su abuela.

El personaje de Kamala Khan es interpretado por la actriz pakistaní-canadiense Iman Vellani, de veintiún años; mientras que sus amigos Bruno y Nakia son actuados por Matt Lintz, de 22 años, y Yasmeen Fletcher de 20 años, respectivamente. En el aspecto de la producción, la serie

---

<sup>190</sup> Gráfica elaborada por Statista, disponible en: <https://bit.ly/3k2KtIQ>

contó con la participación de Sana Amanat, ahora como productora ejecutiva, Bisha K. Ali como escritora principal, mientras que los capítulos fueron dirigidos por Meera Menon, directora india-americana, Adil El Arbi y Bilall Fallah, ambos de Marruecos; y Sharmeen Obaid-Chinoy, pakistani-canadiense. A esto cabe agregar que el casting de la serie está integrado, mayoritariamente, por actores y actrices que provienen del sur de Asia o son hijos de migrantes de esa región, la misma Iman es hija de migrantes pakistaníes, al igual que el personaje de Kamala.

Como ya mencioné anteriormente, el traje de Kamala Khan en los cómics está inspirado en el uniforme de Capitana Marvel, la versión televisiva también aunque agrega elementos propios e íntimos de Kamala. En la serie el traje es hecho por la madre de Kamala, Muneeba Khan, interpretada por la actriz originaria de Mumbai, Zenobia Shroff. El diseño del traje está basado la misma paleta de colores del traje de la Capitana Marvel, al cual incorpora el antifaz que Bruno le hace a Kamala y la bufanda que Kareem, de las Dagas Rojas, le regala, esta versión también incluye una S amarilla, más parecida a un rayo, inspirada en un collar de Kamala.

En cuanto a los aspectos técnicos implicados en la representación del personaje, me remito a la primera vez que el personaje de Kamala Khan es presentado en la serie y a la primera vez en que la vemos usar su traje de Ms. Marvel. La primera vez que vemos a Kamala Khan, siendo ella misma es un plano cerrado de su cara, cuando la voz de su madre interrumpe su narración sobre Los Vengadores y la apresura a ir a su prueba de manejo. Posteriormente se pasa a un plano abierto que muestra el cuarto de Kamala, lleno de posters, dibujos y recortes de la superheroína Capitana Marvel; y Kamala sentada frente a su computadora. Se trata de una toma que busca establecer al espectador que Kamala es una adolescente fanática de los superhéroes. Ahora bien, cuando Kamala usa por primera vez el traje de Ms. Marvel que le entrega su madre, vemos su figura borrosa trasladarse a brincos por encima de las calles de la ciudad, haciendo uso de sus poderes; es hasta que encuentra a Bruno y a Kamram en un callejón que vemos la figura nítida de Kamala y su traje, esto es mostrado haciendo uso de plano medio que muestra su torso, una

expresión de preocupación en su cara, la calle al fondo, la vez que el encuadre engloba a Bruno y a Kamram, quienes dan la espalda a la cámara.

#### LA INTELIGENTE SHE-HULK

La primera aparición de Jennifer Walters/ She-Hulk, ocurre en el primer número de *The Savage She-Hulk, La Salvaje Hulk* (1980). En ese ejemplar Jennifer, una abogada de Los Ángeles es transformada en She-Hulk después de que su primo, Bruce Banner, The Hulk, le realizara una transfusión de su propia sangre con la única intención de salvarle la vida luego de que Jennifer recibiera un disparo de bala. El resultado es que la radiación en la sangre de Banner afecta de la misma manera a Walters, convirtiéndola en She-Hulk.

Stan Lee realizó el primer número del personaje con el único objetivo de impedir que los ejecutivos de Universal Television, que en ese entonces estaba exhibiendo la serie televisiva *El Increíble Hulk* (1977-1982) presentaran una versión femenina de Hulk y los derechos de dicho personaje quedaran en esa televisora. Posterior a ese primer número realizado por Lee, David Anthony Kraft tomó en sus manos al personaje, el autor reveló que su intención no era crear un personaje que funcionara como modelo a seguir para las mujeres, sino que su objetivo era subvertir el título de *La Salvaje She-Hulk*, esto lo logró a través de la ironía del personaje pues de salvaje no tenía nada. La She-Hulk hecha por Anthony mantiene su intelecto y la noción de sí misma, aun cuando está convertida; contrario a lo que sucede con su primo, quien se muestra más tonto, bestial y agresivo. Desde su concepción impresa, Jennifer Walters/She-Hulk destacó por unir su lado fuerte e intimidante de Hulk, con el raciocinio de la abogada humana que fue antes de sufrir la transformación, elemento que perdura en la más reciente versión televisiva y de la cual haré mención más adelante.

El uniforme de She-Hulk en los cómics consiste en un leotardo blanco con detalles morados a los costados, su piel es verde, al igual que la de Hulk, y su pelo suelto cae sobre sus hombros. Al ser un personaje con gran fuerza, su físico deja notar una gran musculatura, aunque no al nivel exagerado con el que se dibuja a Hulk. Vale recordar que la

representación de hombres y mujeres en el mundo de los superhéroes es desigual, dichas representaciones se rigen bajo los parámetros de hiper-masculinidad e hipersexualización, la imagen de una mujer musculosa es poco aceptada socialmente, no está hipersexualizada. Una mujer con músculos resulta, desagradable, rechazada, por hombres que puedan sentirse inseguros de relacionarse con una mujer fuerte; mientras un hombre musculoso es idolatrado tanto por mujeres como por otros hombres. Esta concepción está cambiando sin embargo a nivel de representaciones audiovisuales el estereotipo perdura, la serie televisiva de She-Hulk es prueba de ello.

#### SHE-HULK Y LA COMEDIA COMO ELEMENTO FEMINISTA

*She-Hulk: Attorney at law* (2022), *She-Hulk: Defensora de héroes*, en Latinoamérica y *She-Hulk: abogada Hulka*, en España, se trata del debut audiovisual de este personaje. La primicia de la serie se basa en mostrar a Jennifer Walters tratando de mantener el equilibrio entre su vida de abogada y su nueva vida con poderes gracias a su condición de Hulk.

El casting de la serie está integrado por la actriz canadiense Tatiana Maslany, de treinta y siete años, haciendo de Jennifer Walters; Josh Segarra, de treinta y seis años, como Augustus Pugliese o Pug, y la actriz estadounidense Ginger Gonzaga, treinta y nueve años, haciendo de Nikki Ramos, ambos amigos de Jennifer. La serie también cuenta con la participación de Mark Ruffalo, como el mismo Bruce Banner/ Hulk y Charlie Cox como Matt Murdock/ Daredevil.

La serie tuvo como escritora principal a estadounidense Jessica Gao, aunque también hubieron episodios escritos por Francesca Gales & Jacqueline Gales, Melissa Hunter, Dana Schwartz, Kara Brown, Zeb Wells y Cody Ziglar, ambos los únicos hombres en escribir capítulos para la serie. Mientras que los episodios estuvieron dirigidos por Kat Coiro, conocida por su trabajo de dirección de la rom-com, *Marry Me* (2020) y por la apremiada directora Anu Valia.

En la serie, el origen de She-Hulk es ligeramente diferente al mostrado por los cómics: en el primer capítulo Bruce Banner y su prima, Jennifer Walter, sufren un accidente mientras van en carretera. Walter, herida,

trata de ayudar a su primo quien se encuentra inconsciente y aún dentro del coche, lamentablemente la herida abierta de Jennifer entra en contacto con la sangre radioactiva de su primo, convirtiéndose inmediatamente en She-Hulk.

Mientras que en la serie de Ms. Marvel el tema más complicado a tratar fue el de la partición de India, cuya naturaleza lo hace un evento de carácter histórico, los temas de She-Hulk son más contemporáneos; de ellos destaca el acoso laboral, la objetivación de la figura femenina, el uso de discursos de odio para discriminar y atacar al otro. No obstante el género de comedia en el cual está inmersa la serie posibilita que temas delicados, como la violencia hacia las mujeres, sean tratados con ironía y resulten graciosos. Como sucede cuando un grupo de maleantes intenta secuestrar a Jennifer sin saber el poder que ella posee, los hombres son neutralizados y fracasan en su intento de secuestro.

La She-Hulk de la serie, al igual que la creada por Anthony Kraft, mantiene su inteligencia y es más hábil que Bruce para controlar sus emociones. No obstante, este fue uno de los elementos más criticados por los fans ya que en la serie Jennifer indica que su buen control de la ira y el miedo se debe a que, básicamente, esa es el modo de vida de cualquier mujer. Lo cual resulta gracioso, porque es cierto en muchos contextos.

El uso de la comedia presente en She-Hulk me recordó el trabajo realizado por Carolyn Cocca (2016) y el cual vale la pena mencionar. Cocca realiza un estudio sobre las posibilidades transgresoras y restricciones presentes en las representaciones de género y poder, su corpus de estudio son los cómics de La Mujer Maravilla y la serie televisiva de Buffy, La Cazavampiros. En su trabajo la autora identifica como elementos característicos de la tercera ola feminista la crítica y la producción cultural, generalmente haciendo uso de la ironía; la liberación y la equidad y ser crítica de la Segunda Ola por centrarse ésta en la heterosexualidad y carente de incluir las experiencias de mujeres que no son blancas, ni heterosexuales ni de clase media, por ello, de acuerdo con Cocca, la Tercera Ola feminista usa la comedia y la ironía para criticar a la sociedad y está a favor de la diversidad, tanto sexual como étnica. Frente a estos elementos quiero señalar que She-Hulk sí realiza una crítica a la sociedad contemporánea haciendo uso de la comedia y la ironía, el personaje de

Jennifer Walters sí vive su sexualidad libremente sin embargo el cuestionamiento a la heterosexualidad y la visibilización a otras experiencias vividas por mujeres de otros tonos de piel o nivel socioeconómico son nulos. De hecho, la heterosexualidad del personaje es algo que queda revelado inmediatamente y es reiterado a lo largo de la serie, a esto hay que añadir el hecho de que Jennifer cumple con los estándares de belleza hollywoodenses, incluso She-Hulk lo hace pues mientras Jennifer tiene pelo chino, She-Hulk lo tiene lacio, indicando que la transformación no sólo incrementa la fuerza y altura de Jennifer, sino también su atractivo.

## 6. CONCLUSIONES

La producción de los superhéroes, probablemente más que otro producto de la cultura popular, se encuentra entrelazada con el contexto social del cual surgen, desde su primera aparición en los cómics hasta las más recientes producciones audiovisuales. El relanzamiento de estos personajes, sus cambios de vestuario y nacionalidad no son la excepción. Axel Alonso, quien es considerado responsable de crear a Miles Morales, junto con Brian Michel Bendis, quien tomaría el lugar del nuevo Spider-Man en *Ultimate Fallout #4* (2011), ha revelado que el presidente Barak Obama influyó en gran medida en la creación de Miles. Es también bajo el mandato de Obama que surge el personaje de Ms. Marvel y que Carol Danvers asume el nombre de Capitana Marvel. Y es que los superhéroes se encuentran entrelazados con el contexto social y político del cual surgen, tal vez más que cualquier otro producto de la cultura popular que es consumido masivamente. Se trata de un producto altamente contextualizado desde su desde su aparición en los cómics hasta las más recientes producciones audiovisuales. Las nuevas series televisivas protagonizadas por superheroínas no son la excepción, el surgimiento de Kamala Khan como Ms. Marvel ocurre unos meses antes de que iniciaran primarias en Estados Unidos de América, periodo en el que Hilary Clinton buscaba por segunda ocasión obtener la presidencia de dicha nación. En esa ocasión, en el año 2014, Joe Biden sería quien competiría por el partido demócrata, derrotando a Hillary en las primarias y a Donald Trump en las elecciones de noviembre del 2020.

Como mencioné en el recuento histórico de ambos personajes, las personas detrás de sus relanzamientos y sus cambios narrativos han pasado de ser exclusivamente hombres blancos a ser mujeres de distintas descendencias, ideologías y religiones. Lo mismo puede apreciarse en el equipo de producción involucrado en las series televisivas, cada vez es más la diversidad representada en pantalla y más diversa la colectividad encargada de darle vida a esos personajes.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Al Doctor César Jiménez-Yanez por ser el académico geek que es, cuya pasión por los superhéroes, ciencia ficción y dibujos animados me anima a seguir estudiando estos productos de la cultura pop. Gracias también por su apoyo durante mi periodo de formación en la maestría y cuyos comentarios me han resultado alentadores en el ámbito profesional y personal.

A la Doctora Rosalba Mancinas Chávez por su apoyo y confianza, así como por sus útiles comentarios referentes a mi investigación.

A mi madre, Margarita, y a mi padre, José Antonio, por su apoyo

A Harris, Lucy, Tomás y Gris, por acompañarme todas las madrugadas.

A Sen por compartir conmigo sus ideas, razonamientos y argumentos que nutrieron este trabajo. Gracias también por tu tiempo, paciencia, apoyo y amor; sobre todo paciencia.

## 8. REFERENCIAS

- Brown, Jeffrey A (2015) *Beyond Bombshells, the New Action Heroine in Popular Culture*. University Press of Mississippi.
- Cocca, Carolyn. (2014, Enero). Negotiating the Third Wave of Feminism in "Wonder Woman". *PS: Political Science and Politics*, 47(1), 98-103. <http://bit.ly/3imd4II>
- Deconnick, Kelly (w) y Dexter Soy (a i) 2012a *Captain Marvel #1* [ títulos 1-5] Marvel Comics, Inc.
- Goodman, L. (2019) 'Captain Marvel's' Real Origin story is feminist AF, Recuperado el 24 de mayo de 2022, <https://bit.ly/3iqQ4C0>
- Kraft, Anthony (w) y Vosburg (a) 1980a *The Savage She-Hulk* [Vol. 1 títulos 1-14]. Marvel Comics, Inc.
- Murga Mateo, María L. (2020) *Carol Danvers, de Ms. Marvel a Capitana Marvel: Análisis de la figura de mujer en la ficción superheroica*. Universidad de Sevilla.
- Pérez, Gerardo M. (2013) *El Diseño de Indumentaria y la Comunicación en el Comic: Los códigos vestimentarios de las superheroínas*. Escuela Universitaria Centro de Diseño (Uruguay).
- Rodríguez Cely, J. (2019) *Mujer Maravilla y Capitana Marvel. Aproximaciones divergentes a las éticas feministas*. *Revista Ética & Cine*, 39-44.
- Thomas, Roy (w) y Gene Colan (i). 1967a *Marvel Super-heroes #12* [Vol 1. títulos 12-13]. Marvel Comics, Inc.
- Willow, Gwendolyn (w) y Adrian Alphona (a) 2014a *Ms. Marvel #1* [Vol 1. títulos 1-9]. Marvel Comics, Inc.

## ANALYSING THE INTEGRATED MUSICAL NUMBER WITH NEW PERSPECTIVES FOR WOMEN'S IDENTITIES NOWADAYS

---

MATILDE MARÍA OLARTE MARTÍNEZ  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCTION

The musical number as a recurring comedy is on fashion nowadays, not only in cinema but also in advertising. Stopping at the movies where these musical number have a role of metatext, we can see that they began to brand new twenty-five years ago, from *Everybody says I love you* (Woody Allen, 1996) to *Annette* (2021). The musical of today, the nowadays music, is a type which characteristics are not preconceived but are common moments of the current storylines, very different from the musical theatre of the early twentieth century, where the musical classics were formed, and with a preeminent role for the new women's identities<sup>191</sup>.

### 2. OBJECTIVES

2.1. SEARCH FOR COMMON ELEMENTS IN THE MUSICAL NUMBERS OF CURRENT MOVIES IN ORDER TO GIVE A TWIST TO THE "PREDICTABLE" IN EARLIER MUSICALS.

They can be grouped under four blocks:

- Role of the chorus along with the main performers. In all the musicals performed by famous actors who are not expert dancers and singers (Goldie Hawn in *Everyone says I love you*,

---

<sup>191</sup> A preview version of this article appeared in Olarte 2009 and 2011 (cfr. References at the end of this chapter).

Alicia Silverstone in *Love's Labors Lost*, Uma Thurman in *The Producers* or Meryl Streep in *Mamma Mia*, for example) reverses the role of the chorus and the principal can go into the background in some scenes, so the main integrated musical number rests on the choreography of the chorus members anonymous, so it is shown how the musical number is jointly developed by leading actors but dancers amateur and professional choreography and dance. We can see this in the musical number of the Manhattan jewelry Harry Wilson or the hospital in *Everyone Says I Love You*, the numbers of the four girlfriends and boyfriends in *Mamma Mia*, the Gisela improvised song in *Enchanted*, through diegetic performances of couples in love in *Love's Labors Lost*, or on the tuxedo regular customers at *Moulin Rouge*.

- Role of the female world. In losing, as we have seen, the main protagonists figure emblematic of actor-dancer with a chorus role in the choreographic design of the musical numbers, we have that, in many of the arguments of recent musical, it has been missed the predominant value of the male actors as a central argument of these musicals, hence, no longer write screenplays works with figures as male actor-dancers like Fred Astaire or Gene Kelly, but there is an implicit shift to the female protagonist and her inner world, with a focus on key issues for women (and possibly trivial for many men) so we can see how women enjoy dancing even if they are overweight (*Hairspray*), being a super-woman controlling mother-of-all-situation (*Mamma Mia*), or be a real criminal and using men to laugh at the justice (*Chicago*).
- New problematics for teenagers. In another group of music, we seek a child-youth theme very current, no longer posed in terms of the happy 80s, but at the crossroads of a generation whose parents have been the generation of May '68; and because of they've tried everything, they want other experiences and other role models for their children. The girls of nowadays are not only worried for which boy is going to bring her to the

graduation ball! For example, we can compare the institute's youthful atmosphere proposing *Fame* or *Grease*, non-racial gang where the girl will be crazy if the boy does not invite to the prom, with the independent attitude of the girls and boys in the saga of *High School Musical*, or the adolescent adventures of the series *Hannah Montana*.

- Musical numbers always integrated. The insertion of the songs is justified *per se*, as in opera, with a need for the actor's explanation as metatext function of different emotional climax for the story. And here, women have the last word. Very frequently is one of the female protagonists which is clearly explaining to all the audience what she is exactly feeling in that sequence. Remember Julia Roberts with her flower [gerbera] in her hand singing (fearly) in a Venetian mooring "All my life I've been waiting for you" in *Everyone Says...*, or Meryl Streep telling Pierce Brosnan how she could forget him, at the end, in that remote Greek island during so many years, and trying not listening to his song "Where you're gone, though I try, how can I carry on" in *Mamma Mia*.

## 2.2. LOOK FOR NEW PERSPECTIVES FOR WOMEN'S IDENTITIES IN THE MUSICAL NUMBER NOWADAYS.

- Escapism-face reality. The musical number that can transport the viewer into the fantastic and wonderful without leaving your chair; this element can play a big role, as has been done and as continued in musicals today.
- Film adaptations of literary works. The musical number is a very interesting expressive element in this case, to explain the feelings of the characters through the song or dance without having to describe the protagonists or implied narrator, and acting therefore, with a clear metaphorical function for viewers.
- The supremacy of music and the supremacy of their musical numbers. There are musicals films where their songs linked by

a simple argument, they success is assured offering such well known songs they like viewers.

- Small musical number in a big movie. There are many films that, at present, have a musical number, sometimes the only one or two, but this fact is important for the argument, as a metaphorical repetition with clear textual function.

### 3. METHODOLOGY

I use a qualitative methodology, analysing seven films from different directors and genres: *Everybody says I love You* (1996), *The Importance of Being Ernest* (2002), *Charlie and the Chocolate Factory* (2005), *The Producers* (2005), *Ángeles S.A.* (2007), *Enchanted* (2007) and *Mamma Mia!* (2008). From them I exemplify the perspectives.

### 4. DISCUSSION

For the latest musical films and the analysis of their number, the traditional classification of the musical genre described by Rick Altman, has become obsolete: the subdivision of musical into three subgenera, coinciding chronologically, and not always mutually exclusive in itself:

- *show musical*: the musical within the musical
- *fairy tale musical*: the fairy tale
- *folk musical*: and the musical-populist

This classification is not used to musical films of nowadays, because all the new types of musical films do not fit into any of the three previous types; they add a new twist to the ancient concept of musical. As there is a new type, we decided to extend the traditional categories of three subgenera, creating a fourth type, which we have called the musical of today or nowadays musical (Olarde 2009).

## 5. RESULTS

Working on common places for musical numbers and new perspectives for women's identities in the musical number nowadays, we can see how these seven films show us four perspectives

### 5.1. ESCAPISM VERSUS REALITY

To use the escapism as a defining element of argument, we can analyze two films from different genres: *Everyone Says I Love You* and *Enchanted*.

The first and only (so far) musical film is Woody Allen's *Everyone Says I Love You*, which under the excuse of a plot of a normal New York family, he has made Ed Norton and Drew Barrymore sing and dance in front of the windows of Yves Saint Laurent on Madison Avenue (NY) while the same dance showcases those dummies with them ... As usual in this director, this film re-known musical themes of the 20s and 30s and did not include any incidental matter. One of the pre-existent song that he uses for the film, "Makin 'Whooper" was composed for the famous Walter Donaldson (1893-1947) and Gus Kahn (1886-1941); both authors were the usual ones for productions of Florenz Ziegfeld Jr. (1867-1932), as well as for the saga set in the film *Ziegfeld Follies* □ This integrated musical number is built around that song and ends with a fade-mediation. These songs of the films take on the hands of Woody Allen, a completely different context for which they were created. In instead of placing them in a musical, Ziegfeld girls, glamorous, art deco aesthetic, black and white costumes and decoration of stairs and platforms that rotate around themselves are typical of musicals for which these songs were written, Woody Allen decontextualized them, and places them into one daily stage: the nurse's control in the floor of a hospital. In instead of a female chorus with chryselephantine of Chiparus positions, he presents a mixed choir (gender and race), clothing of doctors and nurses, patients and women who will give birth..., is the art of visual *contrafacta*; Allen reuses a song with deep meaning of metatext in the sequence, but by going to crazy comedy element that can encompass a musical number.

The example shows us a couple who've just arrived to a hospital. Having swallowed his girlfriend in the restaurant where they were dining, recently bought the ring (the groom had a surprise hidden in the frozen dessert); there, in the hospital, doctors and nurses are checking the radiographies, but they are not worried at all about the bride's exophages, but for the price they could pay the groom for the ring in the jewellery; they start talking about so expensive comparing this type of ring with black market prices, until the doctor ends the discussion singing to the boyfriend, and advising him to think about if the marriage is worthy or not. The musical, after this introduction, consists of five stanzas, each sung by a mixed choir of patients and workers, first nurses in the plant control warning of what can happen to the newlyweds, then nonsensical dialogue is established and to all who pass through the plant, the sick, nurses and doctors because Allen makes to sing and dance to all of them, including cast; one of the patient responds singing the verses of the nurse, then the choir has revolutionized the entire plant with its reminders, a crippled left his crutches and start doing pirouettes. All end up telling the audience the chaos into which you can find some newlyweds. The originality of this musical number is in the role of the choir, opposite the original duet version, narrative and character that these crazy characters (ladies going to give birth by dancing tango in the corridors, plastered up and down on the stretchers, nurses crossing with crazy dance couples with straitjacket, etc.) give us one more element escapist fantasy to reality that can encompass a musical number.

The other film that shares New York with utopian musical numbers is *Enchanted* (2007). Being a radically different production than the other, it has a memorable sequence in Central Park, *contrafacta* dance steps and other structural sequence based on other musicals as *Sound of Music* and *The Wizard of Oz*. This sequence is based on the song "That's How You Know" by the oscarised Disney composer Alan Menken, and the whole sequence is organized around the refrain of the song, "Let him know you love her". Giselle, the girl protagonist, sings in the manner of an aria, describing how his new widow friend has to show to his girlfriend his love for her, and little by little get formed a serial song, as typical of the repertoire of songs for children, which are incorporated

into the dance all the people involved with the song: conversing, singing, and establishing a progressive relationship of the protagonists with the choir consists of all the characters; the whole choir is not at the beginning of the sequence, but at the end; throughout the musical number they're appearing, they are those daily characters who walk through a park every morning (cyclists, seniors, children, street musicians, people jogging, workers, skaters) that intersect with other highly passengers (mariachis, Tyrolean or newly married young couples), adding successively and forming a huge final chorus who sing and dance around the Bethesda Fountain and Terrace Central Park. For the chosen stage, it provides a pastoral and urban scenery, using the green spaces in the park (Sheep Meadow, The Mall, Great Lawn) and combining with background buildings of Park West and Central Park South, which granted a fantasy, but real and down to the bottom centre, to give credibility to the viewer. Besides her widower friend always keeps out of the fantasy of Giselle, insisting that he does not know his song, and loving it by driving down to reality at all costs, even when she asks two doves carrying flowers (as the heart) to his girlfriend Nancy he insists, "if you do not know where he lives!", so you get a counterweight of realism throughout the musical number as utopian: a morning conversation becomes in a music festival and dance.

In the end, all the characters that have appeared in serial stanzas of the song, the beat of "That's love," and recalling the scene of Dorothy and dancing to let the Lilliputians Munchkinland in *The Wizard of Oz*, and cross the Bow Bridge, addressing the esplanade of the Bethesda fountain to sing all the last stanza, where all players, as the friends of Dorothy, carried on wings dancing the last stanza, which ends with cries of joy.

In these two films we have seen that utopia, forming an intrinsic part of the musical number has not been outdated, but remains an important element of musical films, and the proper course for us actors to share their feelings more honest, with what we achieved that can bring together, in the same issue, fiction and reality, and are not contradictory but complementary elements, with a major role metatextual. The main role is played by the ladies, very far from the usual Classical Hollywood roles.

## 5.2. THE ROLE OF THE MUSICAL NUMBER IN FILM ADAPTATIONS OF LITERARY WORKS

There are many adaptations of classic novels, drama, suspense, biographies, etc., which have been released as films, which have been very successful at the box office, with a preeminent role for the lady protagonist, since a solid script is always a life insurance for a director; just think of current bestsellers written by young girls who have their first experience at work, like *The Devil Wear's Prada* or *Shopaholic*, which were put on film, with very interesting soundtrack. The two works that have been chosen for this section are two different genres, but both with British author; the first, *The Importance of Being Earnest*, is a play written by Oscar Wilde, and the second, *Charlie and the Chocolate Factory*, has been written by Roald Dahl, a novel for a young audience. The two novels have been chosen because, coming from different genres and different historical context, the two have been adapted for the screen while respecting their internal structure in three acts, and textually clearly define their beginning, middle and end.

In these two films, the music celebrates its structural function, indicating these three parts, taking a leading role narrative, as is usual in this type of film adaptations; but by adding a musical number, this element serves to give a descriptive brushwork, so the functions already planned, is joined by another expression, and inclusive of the above. Both are works of short extension, so reading in real time is almost the same as its staging, both respect the original text, and there is, in this sense, ellipsis significant.

The first, *The Importance of Being Earnest*, is a play, in which the film adaptation works, combining the richness of the spoken word on stage, with human subjects' expressive actors posed with vivid visual images. In addition to the clarity and colour, the musical number is a gag very funny, burlesque with the troubled romantic relationships of the protagonists, which are complicated by delusions and tangles that cause men (Rupert Everett and Colin Firth); in addition to the comic element, there is the surprise with the music, since it breaks suddenly the general tone of the play set in Victorian London in the early twentieth century,

introducing a slight current song like "beatles" with humorous elements, which is called a development brief action in the context of spaces and dialogues, with a translation of actions.

The director, Oliver Parker, as done by Oscar Wilde, the author of the original play, introduced this musical number early in the third act, though the melody of the song had already appeared in the film at the end of Act I, diegetically, played by Bondage Moncrieff, as part of the repertoire of a big band playing in the kitchen of his home. The two friends have lied to their girlfriends about their own identity, so that they, very dignified, are in the cabinet of the country house of Mr. Gresford and will not come into the garden to talk to them. To get to break the tense atmosphere, Wilde said specifically that Gresford and Moncrieff "are humming an air of operetta". Parker decides that the best is to sing a song to the girls, "Lady Come Down" (created by the British Charlie Mole), where the text explicitly calls the girls down to talk with them; the song is based on the Oscar Wilde poem "Serenade" (1881), and after the first two stanzas, they already come down.

The comedy is accomplished by inserting, in this film with a strong context with historical details, a light music of today, which greatly surprised the audience, and makes it immediately placed in the humorous situation that causes, and the mockery of female fragility the protagonists with the notion that women cannot overcome the curiosity, even though they are very angry with their boyfriends who have cheated them with crude lies; this explains why, having heard singing the following stanza, come down quickly to hear the excuses their boyfriends want them to give their fallacies singing a verse. In this musical number the song has a huge expressive function ("music tames the wild beasts," the popular saying), so the diegetic interpretation of the song makes part of the plot, forcing the girls to leave their anger and to want to clear the mess of false identities, and accompanied the scene of a camera with chopped planes or bird's eye view, showing the audience the superiority of them over them. While they read in the cabinet, the two friends begin to sing their song in the garden, playing Moncrieff (Everett) the harpsichord to do the accompaniment (helped by the servants which carry it), and playing Gresford (Firth) the guitar while the dog dances happily.

The girlfriends come to see them on the balcony, but they got inside, and the song is interrupted during the chorus, "Lady Come Down" (the chorus that adds Mole in the poem does not come in original). They are arguing each other that they are not coming down. The music is played again, but now the stage has changed, moving from the garden into the hall of the house, by the servants carrying the harpsichord and became complicit in his master's amorous wiles and his friend / brother. They, with only interpret two stanzas, soften the sensitive female hearts; while they stand on the stairs to listen to the kids, you hear a trumpet that begins a new accompaniment to the song with a fictional (or non-diegetic) full orchestra, which is predominantly the piano (favourite instrument Moncrieff, where he plays jazz with his carefree attitude throughout the whole movie), this causes the repetition of the chorus metatext content, you get it to soften the heart of love, and therefore lower all worthy to make peace.

The next example is a different case of adaptation, this time is in full development and display a suggested action with added musical numbers. The original text is the children's book *Charlie and the Chocolate Factory*, by Roald Dahl (also author of the novel *Matilda* adapted into a very successfully movie). In this novel, the screenplay adaptation has made by John August, directed by Tim Burton, who has introduced a special subplot (via flashbacks) of Mr. Bonka personal life, the owner of the factory. The four musical numbers composed by Danny Elfmann are justified in the original novel, and include adaptation of fragments of long poems, songs written in the novel for describing the attitudes of the four punished children. The novel states explicitly that curious factory workers (the Oompa Loompa) sing a song with a moral each time that one of the four children is eliminated for having some wrongdoing: to be a glutton, chewing gum non-stop, being a whimsical and watch television all the time, disobeying, of course, directly to Mr. Bonka or their parents.

Elfman has composed the melodies with four songs which melodies comes from the four decades of pop music: the 40s, 60s, 70s and 90s; they are four sequences with musical numbers, very similar structurally, but stylistically very different. All are starring by the little character

called the Oompa Loompa, singing and dancing always dressed in jumpsuits patent leather, explaining to the players with their songs why they have been punished; the original poems songs get shorted, with a fixed chorus which is the moral for children, and consecutive stanzas recounting the misdeeds of those punished. Here are the first and last of this series. Our example is the first song, "Augustus Gloop", which is dedicated to a greedy child who eats candy without stopping, without sharing them with his friends. The melody has a percussive rhythm very intense, which is the connecting link of the scenes for concatenating them; the Ziegfeld roquettes aesthetic presents perfectly aligned and uniform models with bright red jumpsuits; the musical number is full of synchronized movements forming flowers as in the famous Busby Berkeley choreographics, with persons throwing into the pool remembering Esther Williams-style (with their bright yellow caps). It's a very perfectionist and coloristic aesthetic, with the Tim Burton's characteristic landscapes (trees and rolling hills, ending in a curled corner, as do the hats and wigs of the Oompa) that synchronize the green valley with the brown colour of the chocolate and red one from the Oompa's jumpsuits, which sing in unison the following lines.

It's a film that, because is respecting the songs from the original novel, can create a perfect musical number for children, which successful and didactic messages that the director has managed to catch and pass on the audience from the original novel. As we saw in the introduction, through the musical numbers the film can bring a specific message to the audience, getting into deeply for being sang and danced; in those cases, some behaviour habits that are not adequate will deserve punishment; in the Wilde's case, a mild punishment, because the feminine condition is generous, but in the case of Dahl, a punishment not to forget, for children who read or see his movies, know that we must be obedient to the good indications from their parents and teachers.

### 5.3. SUPREMACY OF THE MUSIC AND THE MUSICAL NUMBERS IN THE FILM

*Mamma Mia* has been conducted by the popular theatrical and opera director Phyllida Lloyd; all her operatic experience is evident in the direction of the musical numbers, combining the musical inexperience of the protagonists with perfect choreography of the chorus, as a novel element of the current musical, opened by Woody Allen and Kenneth Branagh in the 90s, as we have seen the beginning of this seminar. This film adapts to movies the theatrical play of the same name with music exclusively from the Swedish group ABBA, who led by two of its members, Benny Anderson and Björn Ulvaeus, was up in the London stage for over nine years, where he was seen by 32 million people; the movie has only increased his popularity as the musical theatre has not lapsed, has travelled half the world and stands premiered in different cities as of today.

From all the musical numbers, I've have chosen "Dancing Queen", the famous song by ABBA musical group, because it is the only number performs exclusively by female actresses, either in the main roles and in the choir. The lyrics of the song describes the best youth of Donna (Meryl Streep), the mother of the girl protagonist, who goes into a trance when she met all her old boyfriends together in her own house, potential parents of their only daughter; her best friends, another ladies in their forties, who have come to accompany at the wedding of her only daughter, do not allow her to sink moods; when they asked her to recall how enjoy life in her youth, she answers that it has grown, and in reply, they improvise this musical number, which is describing a of Donna's great passions, the dance; this number begins at home, into a closed room, and it ends in open air, at the pier of the island; it's also a serial number, which is adding successively all women who works at Donna's house, as the ones they met in the street, forming a large group, which unite all women from the Greek island (as in *Forrest Gump*).

The number is developed around its textual structure: a) stanza, where her two friends (the actresses Julie Walters and Christine Baranski), imitating the gestures of ABBA, try to convince their friend to make mental flashback ("Grow back down again", they say). b) chorus, turning the words as Donna leaves her silence and goes into a trance of "Dancing

Queen" as the song goes dancing. c) second-verse, to be playing from leaving the house to the outside of the house, while the three friends sing "You have cheated, turn on / The burning and then let you go / looking for another, anyone will do it", she stuns men who are working together with their wives, in the backyard, street and taken to the ladies, who leave their job (and their husbands) for the passion of dance, joining a graphically as the song says. d) final chorus, where after recollecting all the rural women working in the island singing together their song, as the Pied Piper of Hamelin, all leave their aprons and their housework, and they form a large choir, at which point all men are looking at them. The number ends with a big final dance on one dock of the island, while the real accompanying pianist playing ABBA diegetically an upright, standing on a boat. It is a great affirmation of female power, compared to the tension that may cause man for special circumstances -as happened to Donna-, works by binding and forming a great force. The power of music with the image cannot be stronger.

Another movie based on a very successful musical theatre play is *The Producers* (2005), directed by Susan Stroman and produced by Mel Brooks; like *Mamma Mia*, the stage production had huge box office success, namely *The Producers* broke the record of Tony awards. This movie is a remake of the one of 1968, and it chains very long musical numbers (as in the case of "I Want to Be a Producer"), whose music appears with variations throughout all the entire film. The film tells us the story of how to make the worst musical in the world and how their producers fail to win their release in despite of their evil intentions (flee with the money of the investors and leave the theatre in bankruptcy) is textually based on parodic musical numbers; the structure of these musical numbers always surprise the viewer because they always start with the proper perfection of classical number, but little by little introduced gradually comic elements, so they get make the audience laugh and forget how long is each musical number....

The musical number "I want to be a producer," will also function as musical underscore, and will appear whenever the characters speak of his dream of becoming a Broadway producer. It is the classic number with Ziegfeld girls, neon lights and big offices files (that become themselves

in stairs), we have seen in countless films over seven decades, from *An American in Paris* to *Chorus Line* or *Chicago*. Desperate monologue arises from one of the protagonists, Leo Bloom, a poor accounting in a large office with a very tyrant boss, who hates his work deeply, and insults him, saying he only pa. (poor account); while Leo is telling how desperate is he with his life, all accountants around him are typing in a rhythmic unison, while repeating "wretched, miserable"; in response to this mickey-mousing melody, you are replicating Leo with his song "I want to be a producer", in true Hollywood-style, where he escapes from the reality of his office, with files that emerge Ziegfeld girls... The musical number is developed using the same model from *Singin' in rain*, at the same level of stylization, where Gene Kelly arrives in Hollywood to be an artist, singing and dancing all at the same time perfectly synchronized; in *The Producers*, Matthew Broderick imitates Kelly's choreographies, with tap dancing, using very similar sets, and showing big platforms where his name stands out in capital letters in neon signs on the entire screen. There is only one element of parody that we contextualized the musical number at present, and is one of the roquettes girls, which departs from the fees established for these singers, and is chubby, clumsy and very funny, reminding us of the first productions of Fanny Brice in the Ziegfeld Follies, where they introduced the comic element to cut with perfect choreography of the Ziegfeld girls perfect, and where the audience was laughing with the chorus imperfecta (instead of laughing at her); this event marked a new line of choreographies, who has lived since then with the classical canons. Broderick, as a producer to use more tyrannical, when it succeeds in his dream, sweeps aside this distinctive feature of his choir, as absolute master of the situation (literally, "drive those chorus girls insane!").

In these two films we can see, again, in the construction of the musical number, the importance and main lady role of the chorus compared with the male characters, and how the songs that are inserted into the musical numbers, although they appear excessive in number, are fully justified by its functionality intrinsic as metatext.

#### 5.4. A SMALL MUSICAL NUMBER FOR A GREAT MOVIE

These musical numbers demonstrate the versatility of its intrinsically textual meaning.

A film that went unnoticed by a big number of critics has been *Angeles S.A.* (2007), which main protagonist is a girl prodigy, Maria Isabel (OT winner for children). Analyzing a musical number of the aforementioned protagonist M<sup>a</sup> Isabel in the Spanish film *Angeles SA*, we can see how to create a Spanish female identity (*españolísima*, Andalusian style), whose roots are in the popular girls singers from the Spanish films of the 60s, but under different prisms of the 70s television, which makes the musical numbers have their own identity and let be studied as an artistic-musical reference concerning popular culture of nowadays.

During the plot the musical number fits, the question: "How are the houses of the angels?" [¿Cómo serán las casas de los angelitos?], questioned by M<sup>a</sup> Isabel's own father himself during a business trip to China (where he goes, on request for the company where he works, to buy several thousand plastic angels to be sold as collectibles). It is a question that, with a musical *flash-forward*, it going to be answered by his own daughter, who supposed to stay at home and as, advances in real time to the scene of the following sequence: heaven (not the one sang by Fred Astaire, but a colorful one) where his father is going to stop after the crash of his plane. In this musical number is starring M<sup>a</sup> Isabel, who captains a choir of angels of different sexes and races, across from the archangel Gabriel. As mentioned above, is built around the song "I want angels, good angels" ["Yo quiero ángeles, angelitos buenos"], with two stanzas and a refrain; the entire song is danced by M<sup>a</sup> Isabel with a typical Andalusian popular rhythm, a *rumba*, but with pop style too; another curious cross-cultural element is the fact that, although her entire family, friends and even school colleagues comes from Madrid and speaks with *castizo* accent, she's the only one speaks with strong Andalusian accent, how is it possible?... Returning to the sequence, this song, composed of verses and chorus, describes with its text how his father is imagining heaven, the special place for the angels, and a very interesting dream to develop the following collections of his editorial.

This integrated musical number shows a Spanish television aesthetics typical of the 70's, which was developed in television programs directed by Valerio Lazarov and musical direction by Augusto Algueró. All the contextual contents make a fun game of identities; for example, the sets and decorations, are made by animated slides, responding to the real context that describes the song. Another game of identity is the alternation between protagonist who asks and the ones who answer; to the question asked by her father, the answer comes from the "real" protagonists, M<sup>a</sup> Isabel and all the components of the mixed choir of heaven, but also we found an "unreal" protagonist, her father, who is involved in the choreography in the background; he's integrated starred in color slides. During all the musical number, the chorus gives the leading role to M<sup>a</sup> Isabel, followed by the background chorus making choreography on pyramid forms and aligned in the manner of classic Hollywood musicals. This is a sequence of *kitsch* esthetic, based on a set of blue sky and a floor of white cotton clouds, which contrasts the animation sets recorded with a camera filter that converts all colors in warm cream tones; according with this esthetic, we can see the contrast with the costumes of the protagonists: M<sup>a</sup> Isabel, dresses up with *traje de lunares* (typical spots material from Andalusia, but in short dress and light colors) and stars (as the text said), and the chorus of dancers dressed in white professionals rigorously (with corresponding massive wings), Archangel Gabriel (also in white, feet to the head, including a bright white hair); even his father is dressed up as a sailor in white costumes (or as policeman in black...).

With the analysis of this musical number, we find the most reactionary element to any changes, a feature Spanish cultural identity, the song starring *aflamencado* style, the girls-prodigy, the most popular Spanish musical films symbolizing the "Spanish soul". Moreover, we found *lazaroviana* aesthetics characteristic of the early Spanish television moving itself toward 180 degrees above and build on the openness and innovation, with strong rhythms and contemporary choreographers who opened a new field to composers of incidental music and that would be developed in depth over the next few years.

## 6. CONCLUSIONS

Throughout these pages, and through the examples studied, we can say that there are new women's identities in the new type of nowadays musical numbers in the new type of nowadays. Through the watchful eyes of different prisms, we have found that the insertion of songs with clear role of metatext is an essential element that defined the genre of music today.

Another element is the secondary place to that often relegated the actors to leave the prominence to the choir; we have also found in, and in those musical numbers that appear in, and one is surprised when suddenly the actor will mark out himself with a song.

A third characteristic element that has been drawing is the importance the inner world of the female protagonist, because it is essential to the content of these songs. And a last element is the problem of teenagers current (sons of famous May 1968 generation), that have a reception and some answers that differ in some case from the models were offered thirty years ago.

Finally, the musical number has today as a predominant theme in comedy besides the new female role that its songs have with its metatextual significance.

## 7. REFERENCES

- Alcalde, J. (2007). *Música y Comunicación. Puntos de encuentro básicos*. Editorial Fragua, Colección Biblioteca de Ciencias de la Comunicación.
- Altman, R. (1987). *The American Film Musical*. Indiana University Press.
- Andrés Bailón, Sergio de (2013). *El cine musical clásico en Estados Unidos (1927-1960) y su repercusión en los medios audiovisuales posteriores a este periodo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional Usal. <http://hdl.handle.net/10366/124104>.
- Barsa, M.; Montañés, F. (2006). *Historia iconográfica de la música en la publicidad*. Fundación Autor.
- Hischak, T. S. (2001). *Film It with Music: AN Encyclopedic Guide to the American Movie Musical*. Greenwood Press.

- Knapp, R. (2006). *The American Musical and the Performance of Personal Identity*. Princeton University Press.
- Laird, P.; Everett, W. A. (eds.) (2008). *The Cambridge Companion to the Musical*. Cambridge University Press.
- Montoya Rubio, J. C.; Olarte Martínez, M. M. (2013). Convergencias metodológicas para el análisis musicológico del audiovisual: casos de registros etnográficos desde diversas fuentes. *Musicología global, musicología local* (pp. 549-558). Sociedad Española de Musicología.
- nieto, j. (1996). *Música para la imagen. La influencia secreta*. SGAE.
- Olarte Martínez, M. M. (2009). La inserción del número musical como elemento recurrente en las películas: ¿una nueva tipología nowadays musical?. *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la Musicología española* (pp. 495-520). Plaza Universitaria Ediciones
- Olarte Martínez, M. M. (2011). ¿Vuelve la españolada? Construcción de una identidad de género a través del número musical de la “niña prodigio. El cine español. Arte, industria y patrimonio cultural” (pp. 105-116). Ministerio de Cultura, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales/ Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga
- Olarte Martínez, M. M. (2011). El protagonismo femenino-masculino en los musicales de Fred Astaire y Gene Kelly: vigencia y actualidad". *From Stage to Screen. Musical Films in Europe and United States* (pp. 197-212). Brepols Publishers, col. *Specvlvm Mvsicae* vol. XIX.
- Olarte Martínez, M. M. (2014). La creación incidental para la publicidad española en los años 40: zona transfronteriza entre la frontera real “nacional” y las fronteras imaginarias americanas”. *Fronteras reales, fronteras imaginadas* (pp. 193-209). Ediciones Letra de Palo, Colección Sonidos en la retina, vol. 2.
- Sangro, P.; Plaza, J. F. (2010). *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporánea*. Laertes.
- Sternfeld, J. (2006). *The Megamusical*. Indiana University Press.
- Suskin, S. (1999). *Show Tunes*. Oxford University Press.

# ANÁLISIS DE LAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN PERIODO DE CUARENTENA: CASO DE ESTUDIO “CINESTESIA CUARENTA SHORT FILMS”

---

FÉLIX EDUARDO FRANCO PINZÓN

*Fundación Universitaria Los Libertadores- Colombia*

JORGE MARIO HERNÁNDEZ PERILLA

*Fundación Universitaria Los Libertadores- Colombia*

## 1. INTRODUCCIÓN

“Desde sus inicios, la humanidad ha tenido que pasar por cambios abruptos y repentinos que han sido causa del replanteamiento de sus modelos de vida” (Cueva y Terrones, 2020), en la crisis que vive el mundo en el año 2020 generada por el Covid-19 surgen múltiples interrogantes sobre sus impactos en la salud, la economía, el empleo, la cultura, la educación y los procesos artísticos creativos. Para lograr la mitigación de la pandemia la Organización Mundial de Salud OMS, ha decretado diferentes acciones, se decretó periodo de confinamiento de cuarentena centrado en el aislamiento social.

En el caso iberoamericano, cada día se sumaron cientos de iniciativas culturales y artísticas de las que se destacan el uso de las tecnologías, como la realidad virtual o el video 360 con el fin de poder asistir a una muestra artística o un museo, según Rodríguez y Perilla:

... la realidad virtual vista desde términos transmediales e hipermediales, pronto estará presente en cada una de las aulas, libros, hogares del mundo; así mismo, evolucionará a una tecnología sin pantalla que pase a ser una pieza importante en procesos de enseñanza, comunicación, lógicos y operativos. (2018, p.5)

Las personas y en especial los jóvenes según un estudio del periódico (La Opinión, 2020) “al ver que todos estamos en casa, decidimos explorar qué tipo de arte se manifiesta en este momento de la historia de la

humanidad y tener una mejor percepción de cómo un artista se expresa bajo condiciones nunca vividas expresaban su arte durante la cuarentena”, como expone Yáñez:

En lo que respecta al universo cinematográfico cada día que pasa más instituciones, asociaciones culturales, cinetecas, filmotecas, festivales o particulares en nuestro país suman nuevas propuestas que tiran de imaginación y creatividad para hacer de estos días inciertos una oportunidad de enriquecimiento (2020, pp.11-12)

En este sentido, para los investigadores Rodríguez y Perilla (2018) “las tecnologías han llevado a que la comunicación audiovisual salga de su formato de presentación clásico en el que un espectador pasivo interactúa a través de una sala de cine”.

Es así, aparecen diferentes investigaciones sobre la importancia de la creación audiovisual en época de confinamiento se destacan las investigaciones de Basignana y Asuaga (2020) en la generación de recursos didácticos audiovisuales en educación LMS: Blas et al. (2020), explican que “En la industria audiovisual ha supuesto cambios en la producción de contenidos, como, por ejemplo, el uso de videollamadas como técnica de producción”.

Esto permite concluir que el consumo audiovisual durante el periodo de confinamiento aumentó con el paso de los meses, donde también se advierte el sector de las industrias culturales incluido el cinematográfico y audiovisual fue víctima de la pandemia llevándolo a presentar diversos cambios en sus flujos de trabajos, sobresaltos de financiación, apertura a nuevas narrativas, utilización de tecnologías portátiles, grabación y emisión desde dispositivos móviles entre otras; esta cambio también permitió la formación nuevos públicos como afirma Rodríguez Peña,

... el consumo de películas aumentó porque en los primeros meses de confinamiento los horarios de trabajo eran más flexibles y tenían más tiempo libre para aprovechar esta actividad. (2020)

Este impacto del consumo de productos audiovisuales en diferentes plataformas llegó a ser considerado como estrategia de prevención con un alto grado de efectividad, como lo manifiesta el investigador Grande (2020), “enseñanzas de los thrillers epidémicos al estudio de la Covid-19”. Este tipo de estrategias de comunicación, comerciales,

trasmisiones en vivo, formatos periodísticos, sketch y la inclusión de formatos audiovisuales afines a enfermedades pandémicas, fueron utilizadas por los diferentes gobiernos y entes gubernamentales alrededor del mundo.

Siguiendo esta línea argumental, lo audiovisual incide en distintos ámbitos paralelos a su área, posibilita el acceso a la información, la expresión, se convierte en una herramienta didáctica, metodológica, cultural permitiendo sensibilizar aspectos sociales, científicos, por medio de la retórica, la sintaxis, la semiótica y el lenguaje audiovisual.

Desde esta perspectiva se plantea el objeto de estudio, de hacer un análisis de la narrativa audiovisual de los 120 productos audiovisuales postulados en la convocatoria Cinestesia Cuarentena Short films,<sup>192</sup> y conocer las temáticas, los géneros, los recursos tecnológicos audiovisuales, arcos argumentativos, el uso de los recursos sonoros, esta iniciativa fue desarrollada en la Fundación Universitaria Los Libertadores, liderada por los autores de este texto.

### 1.1. ANÁLISIS DE NARRATIVAS AUDIOVISUALES

La narración es un asunto que abarca toda la cultura, porque en el ser humano existe el impulso fundamental de escuchar, ver y contar historias, podemos decir que todos nuestros actos son susceptibles de ser narrados, al tienen un inicio, un nudo y un final. Según Agra,

... la narrativa es una capacidad humana fundamental y ahí radica su importancia en el campo de la educación. En un sentido amplio, podemos afirmar que las personas, en su relación con los demás, y consigo mismos, no hacen otra cosa que construir, contar, soñar, imaginar, dibujar, recordar, crear, dudar, planificar, vivir... – sus propias narrativas. Narrar es entonces un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante”. (2005, p. 137).

---

<sup>192</sup> Cinestesia Cuarentena Short films es una categoría dentro del festival internacional de Cortometrajes Universitarios Cinestesia Fest 2020, evento organizado por la Fundación Universitaria Los Libertadores, en esta convocatoria se postularon trabajos audiovisuales realizados en periodo de cuarentena entre el periodo de marzo a agosto de 2020.

Es decir, cuando analizamos las estructuras narrativas como un texto audiovisual o fílmico, la semiótica y semántica de ese producto, encontramos ejes importantes de análisis como lo son los conceptos y su historia vista desde niveles de texto narrativos como lo es la acción en la narratología estructuralista y el relato por su orden duración y elipse.

Estos elementos realizan una sinergia con el discurso como estructura de narración pragmática. En ese sentido, Ramon define un relato de ficción como

La ficción, se define habitualmente en contraposición a aquello que es real, y se entiende de forma habitual como todo lo que no responde a hechos acontecidos, lugares que existen físicamente en un espacio geográfico..., incluso pensamientos y estructuras de pensamiento derivadas del paradigma predominante, entre otras cosas. Todos ellos son aspectos que se consideran ficción. (2019, p.6)

Como exponen, las narrativas se convierten en un objeto de estudio dentro de las ciencias sociales, la comunicación y la creatividad pasando por los estudios de Guarinos y Álvarez (2010) analizando las tendencias y sinergias de la narración cinematográfica, sumado al estudio de Pineda y Santaolalla (2013) sobre la representación y análisis semiótico desde la publicidad, Cortés et al. (2016) hacen referencia a la convergencia de la ficción en proyectos transmediales y gamificación en procesos educativos, Greco (2019) estructuras los procedimientos de la ficción televisiva en el ámbito de la ficción.

Para Vayone y Goliot-Lété (2008), el análisis cinematográfico no es uno en sí mismo y siempre parte de un encargo a nivel institución al ámbito de la enseñanza o de la crítica especializada.

Analizar una película o un fragmento es, ante todo, en el sentido científico del término al igual que se analiza, por ejemplo, la composición química del agua, descomponerla en sus elementos constituyentes. Es romper, descoser, desensamblar, sacar muestra, separar, quitar y nombrar materiales que percibimos aisladamente ‘a simple vista’ porque estamos acaparados por la totalidad. Se parte, por tanto, del texto cinematográfico para ‘deconstruirlo’ y obtener un conjunto de elementos distintos a los de la película en sí. (2008, pp. 11-12)

La ficción nos permite visibilizar conflictos, hacer un acercamiento de manifestaciones culturales y sociales, enaltecer la inclusión de la mujer

como manifiesta Aguilar (2012). La ficción audiovisual y la violencia contra las mujeres. Así se destaca, Leavy (2018) escribe y articula los fenómenos narrativos y los destaca en su conexión con “elementos auto-etnográficos, relacionadas con la identidad y argumentando sobre la importancia educativa que las narrativas de ficción tienen en la creación de la empatía y la comprensión de otras realidades e identidades” (Leavy, 2018, p. 194).

En el trabajo publicado por Marzal Felici (2007), enfatiza en lo esencial que se convierte el análisis filmico en la formación de competencias como la ética ciudadana, esta práctica permite analizar los medios de comunicación, su hegemonía y las formas de comunicación y expresión (pp. 64-68).

El proceso de “de-construcción de un filme” se convierte en un proceso de descripción e interpretación, puede contener diferentes fases metodológicas para una argumentación en un uso pedagógico o científico, como manifiesta Ramon (2019), “Todas estas prácticas artísticas poseen un correlato natural en la creación, producción e investigación educativa mediante imágenes en movimientos y contenidos sonoros”.

Por otro lado, en la década de los noventa, las grandes cadenas locales pasaron a ser parte de los grandes grupos de comunicación americanos lo que ha generado su hegemonía internacional en el sector de la ficción audiovisual. “En conjunto, producen el 80% del cine, el 70% de la ficción televisiva y el 50% de la música discográfica distribuidos en el mundo entero” (Pardo, 2011, p. 52).

Finalmente, Herrero et al. (2018) determinan los elementos importantes a la hora de realizar un análisis filmico. Proponen “el macro y micro-análisis”. El primero se centra en los significados definidas en la narrativa; el segundo en cuatro áreas: “la puesta en escena, la cinematografía, la banda sonora y el montaje. Aunque analizados de forma separada, todos los elementos (macro y micro).

## 1.2. CINESTESIA FEST

En el caso de Colombia, existen diferentes iniciativas de festivales cinematográficos de índole universitario, cuyo objetivo es exaltar la creación

artística de los jóvenes creadores audiovisuales y brindarles una ventana de difusión de sus trabajos. Según los investigadores Ángel y Hernández (2021)

En Colombia se encuentran registrados y reconocidos según los datos del Ministerio de Cultura de la República de Colombia, 45 festivales y muestras audiovisuales, los festivales de cine universitario se abren paso como estrategias didácticas indispensables para la formación de intercambio cultural, intercambio de conocimientos, transversalidad, multidisciplinariedad; espacios para la experimentación y la creatividad, networking.

Adicionalmente resaltar sus competencias técnicas y argumentativas a la hora de crear largometrajes, mediometrajes y cortometrajes en diferentes categorías y géneros, destacando fundamentalmente la ficción.

En ese sentido, Cinestesia Fest Ángel y Hernández (2021) lo definen como

El festival se concibe como espacio de encuentro e intercambio de experiencias entorno a la producción, difusión, promoción y creatividad audiovisual universitaria, que socializa el trabajo realizado en la academia, fomentando la creación cinematográfica y audiovisual en estudiantes universitarios

Los coordinadores del festival tienen una diferenciación específica en los festivales de cine en:

El Festival se orienta hacia proyectos audiovisuales en categorías en géneros ficcionales y no ficcionales y a partir de temas relacionados a la representación y transformación del territorio y de individuo. (cinestesiafest.com, 2020)

El festival terminó su sexta versión 2022, según los datos suministrados por los docentes investigadores del festival, con una participación de 14.785 cortometrajes, permitiendo la contribución de proyectos de 116 países, de ellos 6055 europeos, 4110 iberoamericanos, 3500 Asia y Oceanía, 1120 de África. Dentro de las categorías recibidas en el festival, el género de ficción, cuenta con, 8150 cortos recibidos, es decir, el (55,12%), 2085 documentales (14,10%), 2300 animaciones (15,56%), 570 videoclips (3,86%), trabajos experimentales 620 (4,16%) y 1060 trabajos de temática incluyente (7,17%); en la actualidad, este festival se constituye en un referente y ventana para la realización de productos

audiovisual y cinematográficos de Iberoamérica y Latinoamérica, permitiendo ser el espacio de difusión y socialización de productos audiovisuales realizados desde la academia y la industria, con el fin de generar lazos entre las nuevas narrativas y los nuevos realizadores, nacionales e internacionales. Los hallazgos revelaron los múltiples beneficios (académicos y culturales) que tiene este tipo de eventos para los participantes, en su mayoría, estudiantes universitarios y el potencial innovador para la generación de oportunidades dentro de la denominada industria cultural y creativa.

Los festivales de cine se constituyen en un escenario que facilita diferentes fenómenos, por un lado, la presencia de narrativas que presentan la realidad acudiendo a la visualidad y otros recursos simbólicos que permiten la creación de historias e imaginarios, la creación de públicos alrededor de un mismo interés, la presencia de diferentes sectores alrededor de un solo escenario formando circuitos de relacionamiento, la puesta en escena de la creatividad, el talento y el emprendimiento, entre otros aspectos, es por ello, que este tipo de actividades son un eje de análisis que permite comprender las dinámicas sociales y culturales, incluso políticas y económicas, de una sociedad, proporcionando un escenario amplio de investigación. (Ángel y Hernández, 2021)

Para el año 2020 se creó una categoría denominada Cuarentena Short Films. Esta categoría nace para darle la oportunidad a jóvenes creadores audiovisuales, que en el periodo de cuarentena estipulado por los gobiernos debido a la pandemia generada por el COVID 19, escogimos el periodo del mes de marzo al mes de agosto, para que se produjeran los cortos creados por los estudiantes universitarios de Iberoamérica.

### 1.3. NARRATIVAS AUDIOVISUALES EN PANDEMIA & CUARENTENA SHORT FILMS

El año 2020 pasará a la historia, como un referente de un virus que alteró la vida en el globo terráqueo. Pasando por las cifras y gráficos de muertes e infectados, el COVID-19 nos coloca en un lugar de reflexión sobre cómo se construyen las sociedades, el cómo se relacionan los poderes que rigen nuestras naciones y el papel que juega la comunicación. Es posible que en esos relatos se mencione, las nuevas y complejas formas de comunicación que surgen de la necesidad de interactuar, mediados por los canales de comunicación electrónica. Es allí que surgió Internet,

como sistema en el que se materializan los distintos medios de comunicación y que se convirtió en el protagonista en cierto nivel, como lo destacan (Arrieta et al., 2020). En el artículo denominado “Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación”. Nos muestran un panorama del consumo de medios y las tendencias de uso de estos en plataformas offline y online de los jóvenes de distintos países entre los 18 y 24 años, dando como resultado la hiperconexión, no solo para consumir contenido con distintos, sino para utilizar los distintos medios y plataformas online de forma más prolija y mostrarnos como han vivido el confinamiento solos o en familia.

Dentro del festival de Cortos Universitarios Cinestesia Fest, creados en el periodo de pandemia, se destacan diferentes discursos desde la estructura del guion, según Guarinos y Álvarez (2010), existe una nueva forma de narrar propiciada por la cibercultura, donde el festival sirve de plataforma para convertirse en creadores de contenido y sentirse partícipes de la situación de confinamiento, utilizando los recursos tecnológicos y los medios de comunicación online para dar a conocer su territorio, sus temores y el futuro, mediante la creación de narrativas audiovisuales que presentaron en este festival.

Dentro de las temáticas que surgen de esta cibercultura y la construcción de los microrrelatos se puede destacar los productos audiovisuales cuyo contenido fílmico contiene: problemas psicológicos, la incertidumbre, el miedo al encierro y el miedo al futuro, siendo estas narrativas las más utilizadas por los jóvenes universitarios.

## 2. METODOLOGÍA

En esta investigación se planteó una metodología descriptiva, con un enfoque holístico experimental con un diseño transeccional con un enfoque cualitativo y cuantitativo, centrado en una investigación de tipo descriptivo con la técnica de análisis de contenido.

Para el análisis planteado que busca identificar las características principales de la narrativa audiovisual de los proyectos postulados, se procedió a analizar 120 productos audiovisuales, junto a una encuesta cerrada aplicada por medios digitales, está solicitó información de

clasificación de género y temática del proyecto, cumplimiento de las características de la convocatoria y su valoración.

Con las anteriores orientaciones metodológicas se pretenden obtener resultados favorables de lo que se quiere alcanzar en cuanto al análisis de la narrativa en formatos de ficción, producción y consumo del audiovisual por parte de los jóvenes universitarios.

El proyecto utilizará elementos y estructuras de análisis e interpretación del texto fílmico como instrumentos de recolección del análisis del filme que según Zabala (2010).

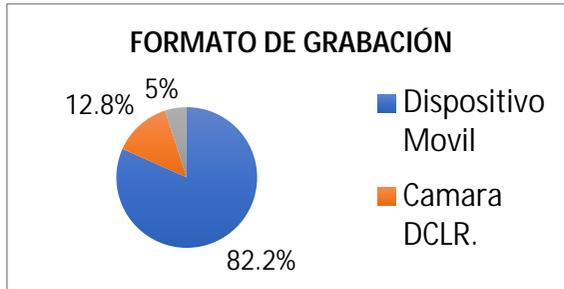
Complementando la metodología y los instrumentos aplicaremos una encuesta la cual recomienda Clavijo (2010) cuando se quiere obtener opinión de muchas personas sobre un objeto, fenómeno o hecho en un tiempo relativamente corto.

## 2.1. MUESTRA

La muestra es de 120 proyectos audiovisuales, de los nueve países iberoamericanos postulados en la convocatoria Cinestesia Cuarentena Short films 2020. Donde el 20% de los productos fueron dirigidos por mujeres y el 70% por hombres. Sin importar el dispositivo de grabación. Entonces, se espera conocer los tipos de narrativas, los formatos usados por los participantes y las técnicas utilizadas por los mismos a la hora de contar sus historias en el periodo de marzo a agosto del 2020 en este evento en particular.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**FIGURA 1.** Formatos de grabación



Fuente: Elaboración propia (2020)

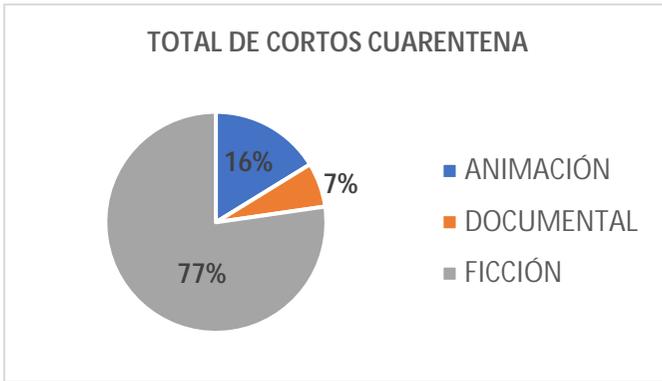
Los resultados mostraron que en la categorización de los 120 cortometrajes un 82.2% están producidos en dispositivos móviles, el 12.8% restante con cámaras DCLR. Y el 5% restante con otros dispositivos, esto reafirma el alto grado de desarrollo de las TIC y su preferencia por los jóvenes universitarios, quienes ven en los dispositivos móviles una herramienta poderosa para la democratización de la realización audiovisual. Se basa en un nuevo paradigma educativo con la finalidad de integrar los dispositivos móviles, especialmente el teléfono móvil como herramienta educativa dentro y fuera del aula (Palau, 2020).

Es decir, que las tecnologías emergentes permiten la democratización de la industria cinematográfica, permitiendo que los individuos, sin importar el dispositivo, puedan narrar historias con una calidad aceptable de imagen y sonido.

En el libro *El Universo Dereniano. Textos fundamentales de la cineasta Deren M* (2015), de Carolina Martínez, se recoge, entre otros, el ensayo "Amateur versus profesional", escrito por la cineasta en 1959, donde ensalza el cine amateur frente al profesional:

En lugar de envidiar los enormes presupuestos de producción de las películas profesionales con sus elaborados decorados, sus guionistas, sus actores bien entrenados y todo ese personal cualificado, el amateur debería hacer uso de una de las mayores ventajas que tiene y que todos los profesionales envidian de él, la llamada libertad –tanto artística como física (Deren, 2015, p.155).

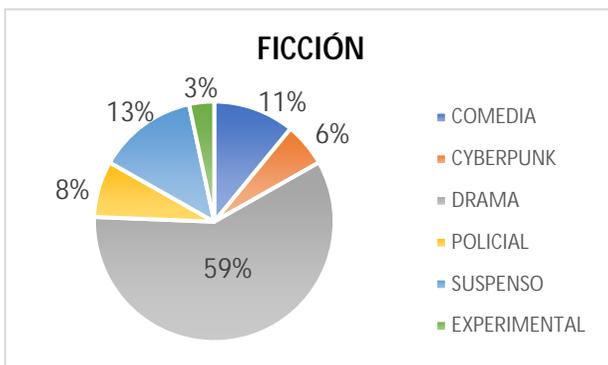
**FIGURA 2.** Total de cortos



Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a las preferencias narrativas que tienen los participantes (estudiantes universitarios Iberoamericanos) es la ficción con un 77%, dado que es el género que permite explorar, de forma más amplia, la forma de narrar del participante. El 16% corresponde a la animación, la técnica más utilizada fue el 2D con un 96%. Por último, con un 7 % el documental, este por su complejidad en la recopilación de información y la técnica narrativa. Por ende, encontramos en el género de la ficción un lugar común por los jóvenes universitarios participantes para contar sus realidades (Herrero et al., 2018).

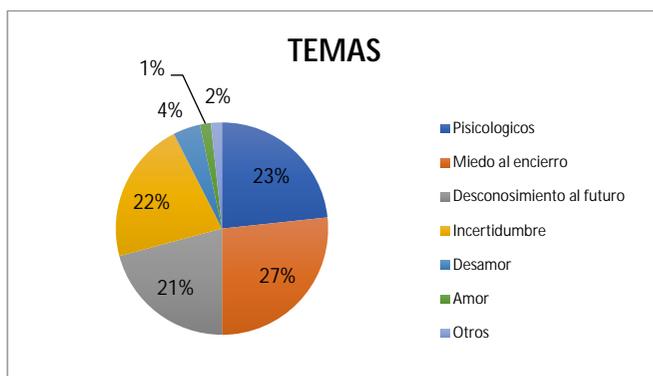
**FIGURA 3.** Ficción



Fuente: Elaboración propia (2020)

En relación con la ficción, las formas narrativas más utilizadas por los participantes fueron: El drama con un 59% es la manera más conveniente para que los ellos nos contaran su realidad frente al fenómeno social vivido en este periodo de la pandemia por COVID-19, seguido por el suspenso con un 13%. Cabe destacar que la comedia con un 11% fue una manera de desahogarse de las preocupaciones causadas por este fenómeno mundial. El 6% de la muestra encontró en el Ciberpunk una forma de reflejar un posible futuro. Vemos entonces que el drama sigue siendo una de las formas de narración clásica más utilizadas, dado su acercamiento al ser y a como contar nuestras emociones (Lusnich, 2007).

**FIGURA 4.** *Temas tratados*

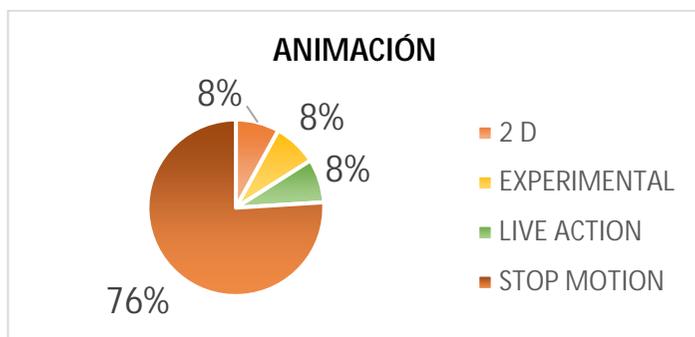


Fuente: Elaboración propia (2020)

En cuanto a las temáticas que exploraron los participantes del festival, podemos ver que el contar, la incertidumbre fue la forma de contar su situación frente al encierro y a la pandemia, esto demuestra que los jóvenes se encontraban altamente preocupados de su futuro y el de sus familias reflejado en los temas que trataron. El miedo al encontrarse encerrado obtuvo un 27%. El 23% mostró problemáticas psicológicas que exteriorizaron los participantes. El 21% fue el desconocimiento del futuro, donde se dejó ver la incertidumbre causada por la pandemia y los medios de comunicación que mostraban las cifras de infectados y muertos tras el COVID-19. La incertidumbre, con un 22%, dejó de manifiesto el no saber qué pasa con el futuro de su entorno y sus países, en los

ámbitos sociopolíticos. El desamor, con un 4%, dado la el distanciamiento social. El amor un 1%, con algunos relatos esperanzadores del futuro y otros temas 2%. Estas temáticas muestran un aspecto bien importante del sentir de los jóvenes universitarios de Iberoamérica en el periodo de pandemia y en el confinamiento suscitado por esta en el año 2020, según Basignana y Asuaga (2020).

**FIGURA 5.** Animación



Fuente: Elaboración propia (2020)

La técnica de la animación que fue un 16% de la muestra, encontramos que los participantes utilizaron el 2D. Con un 76% de trabajos audiovisuales, dado que es una de las técnicas de animación que ocupa menor tiempo en su producción. La técnica de *stop motion* tuvo una participación del 8% al igual que el *live action* y la animación experimental.

#### 4. CONCLUSIONES

Para concluir es importante el análisis en primer lugar, los temas y problemáticas utilizados en estos 120 productos analizados, donde se destacan los problemas psicológicos, la incertidumbre que lleva los períodos de confinamiento, el miedo al encierro y al no conocer un futuro próximo Yáñez (2020). Podemos incluir a partir de los temas y problemáticas analizados que estas son las representaciones que tuvieron cada uno de los jóvenes dentro de la situación de sus países o ciudad como lo mencionan Basignana y Asuaga (2020).

Muchos de los trabajos audiovisuales comparten similitudes de estructura narrativa, estética y temática; además de la redundancia con la temática de un futuro incierto, que resulta un factor clave en este tipo de propuestas en un festival.

Se abre paso a un género o formato denominado en la industria audiovisual como “producción en periodo de confinamiento”, que conlleva a la optimización de los recursos mediante la creatividad y la utilización de diversos elementos técnicos y estéticos a la hora de crear narrativas audiovisuales; donde con poco se debe hacer mucho.

La ficción sigue siendo el género favorito por de los jóvenes para contar sus relatos en periodos de confinamiento, siendo congruente con el resto de los festivales y las escuelas de cine, donde la ficción es el formato más recurrente. Adicionalmente, se evidencia la gran oportunidad transformadora de las narrativas audiovisuales en la transformación de la memoria histórica, el folclor y la sociedad.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, C. V. y Hernández, M. (2021). Festivales de cine universitarios, escenarios de fomento a la creación y producción audiovisual: Un análisis del impacto social y cultural del festival internacional de cortos universitarios, Cinestesia Fest. In *Historia, arte y patrimonio cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital* (pp. 163-194). Dykinson.
- Aguilar, P. (2012). La ficción audiovisual y la violencia contra las mujeres. *Mientras tanto. Colección Meridiano de género, 1*.
- Agra, M.J. (2005). El vuelo de la mariposa: La investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín Viadel (Ed.), *Investigación en educación artística* (pp. 126-150). Universidad de Granada.
- Arrieta, E. A., Castillo, L. M. y Amillategi, B. N. (2020). Pandemia, consumo audiovisual y tendencias de futuro en comunicación. *Revista de Comunicación y Salud, 10(2)*, 149-183.
- Basignana, J. R., y Asuaga, C. (2020). El recurso audiovisual como herramienta pedagógica en tiempos de covid-19: un análisis empírico sobre su eficiencia en la Universidad de la República, Uruguay.

- Blas, J. B., García, A. G., & Moraleda, I. J. M. (2020). COVID-19: contenidos audiovisuales a partir del uso de herramientas domésticas. *Revista de Comunicación y Salud: RCyS*, 10(2), 25-61.
- Clavijo, C. D. (2010). El Proyecto de la investigación. Haciendo posible la tesis degradado. Universidad Libre seccional Cúcuta.
- Cortés-Gómez, S., Martínez-Borda, R., & de la Fuente Prieto, J. (2016). Contribución de las Redes Sociales a la creación de narrativas transmedia a partir de las series de ficción en Televisión. *Comunicación y hombre*, (12), 153-176.
- Cueva, M. A. L., y Terrones, S. A. C. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por covid-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), 588.
- Deren, M. (2015). Amateur versus profesional. El universo dereniano. En C. Martínez, *Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Grande-López, V. (2020). Las enseñanzas de los thrillers epidémicos al estudio de la Covid-19. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 90-102.
- Greco, M. A. L. (2019). Sandra Olivero Guidobonoy Carmen Benito Hierro (coordinadoras), Entre redes y espacios familiares en Iberoamérica. Repensando estrategias mecanismos e idearios de supervivencia.
- Guarinos, V., & Gordillo Álvarez, I. (2010). El microrrelato audiovisual como narrativa digital necesaria. In *IX Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2010)*(p. 6). International Institute of Informatics and Systemics.
- Herrero, C., Sanchez-Requena, A., & Escobar, M. (2018). Una propuesta triple: análisis filmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. in *TRAlinea: Online Translation Journal*, 19.
- Leavy, P. (2018). Fiction-Based Research. En P. e. Levy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 190-207). Guilford Press.
- Lusnich, A. L. (2007). *El drama social-folclórico: el universo rural en el cine argentino*. Editorial Biblos
- Marzal Felici, J. (2011). Cine y fotografía: la poética del " punctum" en'El muelle' de Chris Marker (la Jetée, 1962). Egregius, 2017. *La Aljaba. Segunda Época. Revista de Estudios de la Mujer*, 22.
- Marzal Felici, J. (2007). El análisis filmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, XV(29), 63-68-

- Palau, S. D. M. (2020). Percepción de los estudiantes universitarios ante una actividad audiovisual con dispositivos móviles un estudio de caso. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(2), 140-162.
- Pardo, A. (2011). Europa frente a Hollywood: breve síntesis histórica de una batalla económica y cultural.
- Pizzinato, A., Cé, J. P. y de Oliveira Machado, R. (2012). Apuntes metodológicos para el análisis narrativo de datos visuales en psicología. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 8(1), 13-27.
- Pineda, A., De Algaba Chicano, C., & Hernández-Santaolalla, V. (2013). La ficción como publicidad: análisis semiótico-narrativo del corporate advertainment. *Área Abierta*, 13(3), 67-91.
- Ramon, R. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 5-14.
- Rodríguez Peña, M. D. (2020). *Consumo audiovisual en Guayaquil antes y durante el confinamiento por la Covid-19 estudio de los públicos de cine de 15 a 29 años: motivaciones* (Bachelor's thesis, Universidad Casa Grande: Facultad de Comunicación Mónica Herrera).
- Rodríguez, L. A. A. y Perilla, J. M. H. (2018). Comunicación y experiencia mediada por la realidad virtual. *Nexus*.
- Vanoye, F. & Goliot-Lété, A. (2008). Principios de análisis cinematográfico. Abada Editores.
- Yáñez, J. (2020). Más cine que nunca. *Caiman cuadernos de cine*, (92), 32-34.
- Zabala, L. (2010). Módulo de Cine. Licenciatura en Comunicación Social. UAMXochimilco. Módulo Cinematografía y Procesos Culturales.

## PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN Y CINE EUROPEO: PELIGROS DE LA PROFESIÓN PERIODÍSTICA

---

CARLOS SERRANO MARTÍN  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo hace frente el periodista de investigación a los peligros de su trabajo según el cine? Respondamos a esta cuestión. Por un lado, el papel de las fuentes oficiales como mordaza de la investigación. El cine refleja cómo la falta de colaboración de los estamentos públicos y privados con los periodistas supone un constante freno para ejercer la labor informativa. En la gran pantalla, este problema suele manifestarse de dos maneras diferentes: evitar dar una respuesta directa y alargar los plazos de entrega de cierta clase de documentos. Dicho de otra forma, se hace todo lo posible por entorpecer aquella información trabajada de forma independiente por los reporteros. Otra gran piedra en el camino a tener en cuenta es que la empresa informativa valore más la rentabilidad que la calidad de la investigación que desarrolla su empleado.

En el metraje de *Thunder Rock* (Boulting, 1942) vemos a David, un corresponsal que es sabotado por los intereses privados de la junta directiva del periódico para el que envía sus crónicas. Los escritos de David denuncian los campos de concentración existentes en Europa durante la década de los treinta y los cuarenta. Un directivo afirma lo siguiente:

«Sí, pero... ¿Cuál es la verdad Charleston? ¿Quién es el juez? Nuestros lectores están satisfechos porque le ofrecemos la verdad. Nuestra tirada es de 1.300.000 por vez primera». Un segundo directivo añade: «Su visión de la verdad está teñida por la izquierda, y nuestros lectores no se interesan por eso». Algunos de los obstáculos aquí citados tienen como

consecuencia que la opinión pública perciba material informativo de mala calidad.

A mi juicio, los problemas que detectamos en el sector de la comunicación se explican porque el público ha dejado de ser el punto de referencia fundamental del trabajo periodístico. Las empresas “miran” a la vez a demasiados sitios: se preocupan de que sus contenidos gusten simultáneamente a los anunciantes, propietarios, gestores, periodistas, políticos y –a veces en último lugar– a los ciudadanos. Se produce así el “síndrome del equilibrista”: por el empeño por no disgustar a nadie, se acaba defraudando a todos. (Sánchez Tabernero, 2006, p. 57)

Las películas de periodistas han establecido todo un itinerario cinematográfico de las diferentes etapas de la investigación periodística. En primer lugar, el nivel de fiabilidad de las fuentes. El máximo peligro que puede experimentar un periodista es que una fuente determinada controle cómo debe contarse la información, escapándose de las manos del periodista el control de la historia. Por ejemplo, en el filme ecuatoriano *Crónicas* (Cordero, 2015) un sospechoso de asesinato mantiene en jaque en todo momento al reportero televisivo Manolo Bonilla. El presunto asesino no cesa de ir dejando un reguero de informaciones falsas que, únicamente, logran alejar de la verdad al profesional de la información.

En varias ocasiones, si la información que posee la fuente es de gran importancia, la amenaza o el chantaje son algunas de las estrategias más comunes de impedir que estos facilitadores de información acudan a los medios de comunicación. Por otro lado, la poca fiabilidad de estas fuentes también afecta a las fuentes oficiales. El séptimo arte ha mostrado que no otorgan facilidades para que la investigación periodística siga su curso. Esta es la situación planteada en la producción italiana *El muro invisible* (Risi, 1991). En la película, el periodista Rocco investiga un accidente de aviación debido a que sospecha que fue provocado por un misil. Tanto militares como políticos intentan que Rocco abandone esa teoría. Su estrategia común es acusar al redactor de llevar a cabo una mala praxis profesional, motivada por lograr un mayor número de ventas. Sin embargo, el buen profesional de la información sabe que sin fuentes oficiales el trabajo no posee credibilidad. Explica Àlex Grijelmo (2008, p. 561): «Una norma elemental de cualquier periódico riguroso consiste en hablar con todas las partes implicadas en un acontecimiento

informativo. Puede ocurrir que no se consiga, pero al menos debe intentarse. Un periodista no ha de permitir que se le quede un palo sin tocar».

Otro proceso de vital importancia, también con gran presencia en el cine, consiste en que el periodista informa a su director sobre la historia en la que está trabajando. Hay dos reacciones posibles por parte de dirección: primera, invitar a que la historia no siga adelante. El motivo son las posibles dificultades legales, en forma de demandas, por parte de los sujetos y estamentos denunciados por la investigación periodística. Segunda, que dirección cambie de opinión ante las evidencias ofrecidas por sus redactores. *Todos los hombres del presidente* (Pakula, 1976) muestra muy bien estas dos situaciones al espectador. Bob Woodward y Carl Bernstein deben en todo momento convencer a los editores del *Washington Post*, Harry Rossenfeld y Howard Simmons, de que hay algo muy oscuro detrás del asalto a las oficinas del edificio Watergate. Los jóvenes periodistas deben traer todo tipo de pruebas que apoyen su teoría para que sea publicada su investigación.

No es fácil reconocer a la directiva del *Post* que su gobierno está mezclado en actividades criminales contra adversarios políticos. Este es el motivo de que sean reacios a apoyar a sus jóvenes reporteros. Sin embargo, sólo tienen palabras de apoyo con cada hecho confirmado por Woodward y Bernstein. «La mitad del país no oyó hablar del Watergate. El asunto no le importa a nadie. ¿Estáis cansados, ¿verdad? [...] Estamos cercados por vuestra culpa. Nos fríen por todas partes, pero nosotros aguantamos y respondemos porque está en juego la libertad de prensa y quizás el futuro del país», anima e inculca el director del *Post* Ben Bradlee.

## 2. OBJETIVOS

En las siguientes líneas se persigue responder a dos cuestiones principales: analizar qué peligros sufre el periodista de investigación según el cine producido en Europa y cómo el profesional de la información hace frente a dichos peligros. ¿Qué razón nos lleva a dejar de lado el cine estadounidense? El motivo es que la mayor parte de los trabajos

académicos que abarcan la relación entre cine y periodismo se basan, en gran parte, en el cine producido en EE.UU.

Por esta razón, se ha preferido indagar en otro continente. Resumiendo, si queremos obtener la visión más completa posible de la imagen del periodismo en el arte cinematográfico, y huir del etnocentrismo cultural hollywoodiense, debemos variar las filmografías que forman parte de los análisis ofrecidos en materia de periodismo y cine.

### 3. METODOLOGÍA

Hemos elegido el cine como fuente a investigar debido a su poder e influencia como herramienta de representación social. Gabriela Viadero (2017, p. 36) argumenta: «Mientras que la prensa y la radio nos ofrecen información que convertimos en esquemas mentales que nos sirven para comprender el mundo y actuar en consecuencia, el cine ofrece directamente imágenes cuyo poder pedagógico es mucho más inmediato». Las cuatro películas analizadas que nos ayudan a responder a las dos cuestiones planteadas son las siguientes: *El Idealista* (Dinamarca, 2018), *Thank you for Bombing* (Austria, 2015), *La ley* (Francia, 2014) y *El último Testigo* (Reino Unido, 2018).

Las películas se han elegido tras llevar a cabo un proceso de filtrado. Indica Sampieri (2006, p. 71): «En ocasiones, una fuente primaria puede referirse a nuestro problema de investigación, pero no sernos útil porque no enfoca el tema desde el punto de vista que se pretende establecer». Es decir, hemos realizado una serie de cuestiones a cada cinta para asegurarnos de que incluirlas en nuestra muestra era un acierto para nuestro análisis.

La pregunta más importante es la siguiente: ¿el contenido ofrece respuestas a las cuestiones planteadas por la investigación? Los cuatro títulos citados ofrecen dos puntos muy importantes para este trabajo: periodistas llevando a cabo labores propias del periodismo de investigación y las reacciones de la empresa informativa ante las investigaciones de sus trabajadores. En estos filmes se ha llevado a cabo un análisis de contenido bajo un enfoque cualitativo. Se buscó lo manifiesto.

Principalmente, nuestro análisis se basa en la transcripción de los diálogos obtenidos mediante el visionado de los metrajés.

«De manera general, cuanto más se acerca un análisis a la simple descripción, más fácil y segura resulta su verificación. Los análisis rápidos en términos formales o estilísticos, de filmes pertenecientes a grandes corpus ofrecen muchas más garantías que los análisis textuales que utilizan “instrumentos tan vagos y poco directos como el “cuadro semiótico” greimasiano, por ejemplo», sostiene J. Aumont (1990, p. 265).

A modo de finalizar la explicación de la metodología, queda indicar que los cuatro filmes de la muestra han sido seleccionados por los siguientes motivos: en primer lugar, su procedencia europea. En segundo lugar, la mitad de los metrajés tienen protagonismo femenino. Este dato otorga paridad a la muestra. Hemos estudiado dos trabajos filmicos con protagonismo masculino: *El último testigo* y *El idealista*. Pero también hemos trabajado con dos metrajés con protagonismo femenino: *Thank You for Bombing* y *La Ley*. La tercera razón, también para lograr la paridad en la investigación, es que dos de los trabajos visionados han sido dirigidos por directoras: *El idealista* (Christina Rosendahl) y *Thank You for Bombing* (Barbara Eder).

En nuestro trabajo está representado Francia debido a que es el país que mayor esfuerzo realiza por políticas defensoras del cine europeo (Caparrós Lera, 2007, p. 228). Sin dejar de lado la meta de tener una muestra con paridad, Dinamarca está presente entre las películas seleccionadas por su fuerte apuesta por la igualdad en sus producciones nacionales. La directora de *El idealista*, Christina Rosendahl, ejerció también como presidenta de la Asociación de Directores de Cine Daneses. Por otro lado, el Índice de Igualdad de Género (2014) señalaba a Dinamarca como uno de los países más igualitarios de la Unión Europea.

En 2019, el país nórdico seguía encabezando la clasificación junto a Suecia. A modo de coproducción, mediante *El último testigo*, Reino Unido y Polonia tienen su parte de protagonismo en este trabajo por el siguiente motivo: suponen un buen ejemplo de intercambio cultural. Consideramos de interés cómo muestra la película dirigida por Piotr

Szkopiak un hecho histórico traumático para Polonia, la Segunda Guerra Mundial, desde el punto de vista británico de su periodista protagonista.

En el contexto actual de mundialización, el cine ha perdido su trascendencia cultural y se está transformando en una «obligación» cultural y su función se limita a coproducir un número determinado de obras al año. De ahí la importancia de una lectura y actitud crítica y activa a través del análisis y la educación en el manejo y la lectura del lenguaje de las películas realizadas en coproducción permitiendo comprender cómo se efectúan los intercambios culturales. (Moreno Pérez, 2002, p. 106)

A continuación, veremos cómo los filmes seleccionados responden adecuadamente a nuestra materia de estudio.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. LAS FUENTES OFICIALES COMO MORDAZA DE LA INVESTIGACIÓN

En *El idealista* (Rosendahl, 2015) algunos de los duros obstáculos que se encontrará el periodista danés Paul Brink son: pagarse los gastos de su propio bolsillo y tener que descubrir que un oficial de la inteligencia danesa vigila su trabajo. El filme narra los hechos acontecidos en 1968 en la base aérea de Thule (Groenlandia). Como contexto, debe indicarse que ese espacio es donado a los Estados Unidos por Dinamarca en 1951. La película está basada en un hecho real: el accidente sufrido por un bombardero B-52 estadounidense, con cargas nucleares, estrellado en Thule. El metraje nos muestra al gobierno danés anunciando a la opinión pública que no debe temer ni por la contaminación radiactiva ni por el hecho de que los Estados Unidos hayan violado que Dinamarca se declara país sin armas nucleares. Cabe recordar también que Groenlandia no dejó de ser colonia danesa hasta 1979.

Paul Brink descubre mediante su investigación que el gobierno danés ha mentado sobre el incidente. La realidad es que, a cambio de entrar en la OTAN, firmaron los daneses un pacto secreto con Estados Unidos para almacenar en suelo de Groenlandia armas nucleares. Ese pacto secreto explica los constantes vuelos estadounidenses hacia la base de Thule. Se ocultó toda la información sobre el accidente. Sobre todo, el hecho de que junto a las dos bombas halladas en la nieve existía un tercer artefacto

explosivo que cayó al mar. El descubrimiento de Brink llega como consecuencia de iniciar una serie de entrevistas a los trabajadores de la base de Thule. Estos hombres enfermaron gravemente debido al plutonio acumulado en la nieve después del accidente. Por otra parte, Paul descubre que su compañero Bent, periodista de Denmark Radio, es un oficial de la inteligencia danesa.

Bent recomienda cautela a Brink en su investigación: «Denmark Radio forma parte del gobierno. Tenemos un papel que desempeñar en caso de guerra. En caso de guerra u otra catástrofe. Somos portavoces gubernamentales. En realidad, es muy práctico, nos beneficia a todos. Debo mantener el equilibrio entre las noticias y los intereses estatales». No es la primera advertencia que Paul Brink recibirá ejerciendo su trabajo. Al informar sobre la relación existente entre el accidente y la gran cifra de enfermos por plutonio entre los trabajadores de la base de Thule, un directivo de la radio para la que trabaja Paul indica: «Nosotros no investigamos. No demandamos. Transmitimos noticias. No las creamos». Resumiendo, el arte periodístico queda reducido a un simple altavoz del interés estatal. Un altavoz que es amenazado con no recibir información alguna por parte del gobierno. Cuando Brink comienza a entrevistar a varios ministros acerca del tratado nuclear que se ha ocultado a la opinión pública, es amenazado con que se vetará a su medio en futuras convocatorias de prensa. En otra ocasión, cuando a Paul le indican que pause el ritmo de su investigación, hasta que se hagan públicos los documentos clasificados, el redactor sostiene que viven en un país abierto. El director de Denmark Radio discrepa y afirma: «No cuando se trata de investigar. Pasa lo mismo con el ejército».

El reto es cómo resolver el dilema ético del periodista que trabaja para una gran empresa de comunicación donde no puede poner en práctica un periodismo de principios, pero al mismo tiempo el sistema laboral y económico en que se desenvuelve no le ofrece ninguna alternativa. Indiscutiblemente no hay solución fácil, no podemos decir a todos los periodistas que abandonen su puesto de trabajo si observan que no se desarrollan con absoluta libertad periodística, porque quizás solo conseguiríamos llenar las calles de miles de indigentes y mendigos. (Pascual Serrano, 2011, p. 89)

**FIGURA 1.** Paul Brink comprueba que no le siguen.



Fuente: [www.filmin.es](http://www.filmin.es)

Un año antes que *El idealista* se estrenaba la película francesa *La ley* (Faure, 2014). Al igual que el filme danés, estamos ante una película basada en una historia real. En este caso, el importante debate que provocó la Ley del Aborto de 1974 en Francia. El presidente francés Valéry Giscard encargó a la ministra de Sanidad, Simone Veil, sacar adelante su aprobación. Este es el contexto en que se mueve la investigación periodística de la redactora y fotógrafa del *Express* Diane. Esta periodista tiene mucha conciencia de lucha y tiene especial interés en que la pongan al frente de la cobertura del debate político.

Le será de gran ayuda para lograrlo sus contactos entre las clínicas que atienden a mujeres que han sufrido graves heridas al intentar llevar a cabo un aborto. Diane rogará a su jefe, Patrick, escribir el artículo sobre la ley. Patrick advierte de si es consciente de los riesgos de publicar un tema de esas características, aunque se muestra satisfecho con la ambición de la joven periodista y su último artículo sobre las clínicas abortistas clandestinas: *Lunes sangrientos en los hospitales franceses*. Un apunte interesante sobre Patrick, como editor jefe, es verle separar los talentos del profesional de la información: «Puedes hacer fotografías. ¿Quién te ha dicho que puedes escribir?», indica a Diane. El punto

álvido de la investigación de Diane llega cuando logra sacar unas fotos comprometedoras del Movimiento por la Libertad del Aborto y la Anti-concepción (MLAC). En las imágenes pueden verse a socias del MLAC ayudando a llevar a unas jóvenes a abortar. Son muy polémicas debido a que los miembros de esta asociación prometieron cesar sus actividades mientras durase el debate político para la aprobación de la Ley del Aborto. «Yo no soy el enemigo», argumenta Diane cuando intentan romper su cámara.

Por otro lado, también querrán las esferas políticas que no sean publicadas las fotos. En una reunión con Dominique Le Vert, jefe de Gabinete de la ministra de Sanidad, intentarán convencer a Diane de que no vean la luz las fotografías. Diane está sorprendida de que Le Vert conozca su nombre, y el del periódico para el que trabaja, sin haberse visto con anterioridad. «Nuestro trabajo es saber quién nos habla», indica Le Vert. Vemos pues un control de la prensa por parte del estamento político con el fin de conocer qué medios le son favorables y cuáles están en su contra. Así lo indica el propio Dominique cuando indica que *El Express* antes era favorable. Ante la petición de Le Vert, Diane se muestra firme en su intención de publicar las fotografías con el fin de levantar conciencias a favor de la aprobación de la ley: «Eso es lo que hacemos los periodistas», argumenta. Ante las sugerencias de que con esos documentos logrará el efecto contrario, la redactora expone que ella no hace política. Es respondida esta afirmación por parte de Dominique con un contundente: «Entonces no es periodista».

Finalmente, Le Vert indica a modo de advertencia: «Aprenderás que no todas las noticias se deben publicar». Diane se autocensura y no publicará su polémico material gráfico. Lo considera el medio eficaz de defender la posibilidad de que salga adelante la difícil negociación parlamentaria. Una importante característica del modo de trabajar de Diane es que supera sus prejuicios. Intenta dar voz a todos los grupos de opinión que rodean a la cuestión de la legalidad, o no, del aborto en suelo galo. Cuando va a entrevistar a un grupo extremista provida, un miembro se sorprende de que acuda a la cita: «Los periodistas no quieren entenderlo, ninguno de ellos comparte sus ideas», indica en referencia al líder del grupo.

En otras palabras, Diane aplica una importante norma ética: se debe escuchar, por el bien de la veracidad del escrito periodístico, a todas las voces que tengan algo que decir sobre la información en la que trabaja el periodista.

#### 4.2. MATANDO AL MENSAJERO

La película británica *El último testigo* (Szkopiak, 2018) también bebe de la realidad. En concreto, el alto número de suicidios entre los soldados polacos en Gran Bretaña, durante la Segunda Guerra Mundial, y su relación con los fusilamientos masivos realizados por las tropas soviéticas en Katyń en 1941. El filme nos sitúa en 1947. A Stephen Underwood, joven redactor británico, le cuesta mirar hacia otro lado ante los numerosos suicidios de soldados polacos. De inicio, su director le quita la idea de trabajar este tema debido a dos motivos: es perjudicial para la economía del medio y para el estado anímico del país. Sobre todo, tras salir de una guerra. Desobedeciendo la orden editorial, Underwood es consciente de que debe investigar con cautela. Nada más iniciar su investigación, cuando intenta dialogar con una posible fuente, es amenazado con un cuchillo en su garganta. El joven redactor robará entonces el diario a Michael Loboda. Loboda es el nombre de su posible fuente y agresor.

El periodista sospecha que puede ofrecer mucho más que unas amenazas. Lo que encontrará entre las páginas del diario robado es el testimonio de una víctima de los fusilamientos realizados por los soviéticos en Katyń en 1941. Esta masacre fue usada como propaganda contra el ejército nazi. El ejército rojo acusó a los alemanes del crimen, pero los alemanes no llegaron a Katyń hasta 1943. Fueron ellos quienes descubrieron los cuerpos. Estos datos vienen detallados en el diario.

Underwood irá descubriendo mediante sus indagaciones cómo los Estados Unidos y el Imperio Británico tenían pruebas de dichos fusilamientos y decidieron no acusar a la URSS. El motivo era necesitar al ejército soviético para derrotar a Alemania. En un momento determinado, Stephen pide ayuda a su hermano para consultar los documentos oficiales sobre el bosque de Katyń. Acude a él debido a que su hermano es oficial del ejército. Su respuesta inicial será: «En mi posición no puedo ser visto fraternizando con periodistas».

A pesar de sus palabras, Underwood recibirá su ayuda. Estos movimientos conllevarán a que el periodista sea despedido de su periódico. Además, recibe la advertencia de que el gobierno británico ha anunciado que no permite publicar nada sobre Katyń. Afortunadamente, Stephen Underwood esquivo todas las conspiraciones contra su artículo y logrará mandar su escrito a los Estados Unidos para su publicación. Sin embargo, la Inteligencia Británica logra callar a los protagonistas del reportaje: la principal fuente es torturada y asesinada. El diario del prisionero de guerra polaco es destruido y Underwood fallece asesinado en su domicilio. Similar destino al de Underwood sufren los reporteros de guerra en *Thank You For Bombing* (Eder, 2015). Esta película austriaca juega con la estrategia narrativa de unir al final del metraje un conjunto de historias cruzadas. Dichas narraciones están protagonizadas por tres reporteros que cubren los momentos previos a la Guerra de Afganistán.

El primero de ellos es Ewdal. Este corresponsal tiene graves secuelas tras ser testigo del asesinato de su compañero en la masacre de Kostanjica en 1992, durante la Guerra de los Balcanes. Es enviado a Kabul ya que, según sus jefes, conoce el terreno y sus peligros. En el aeropuerto, este veterano reportero creará ver al asesino de su amigo. Ewdal llega incluso a robar al sospechoso su pasaporte para impedir que salga del aeropuerto. A contrarreloj, veremos a Ewdal enviar fotos sacadas con el móvil a su redacción y defender que esta historia que está cubriendo en el aeropuerto es mejor que Kabul. Su jefe echa hacia atrás esta idea argumentando que ese material no tiene público: a nadie interesa ya la Guerra de los Balcanes. Tenemos pues un ejemplo de la empresa informativa colocando en primer lugar la rentabilidad de la información antes que la calidad de la misma.

La segunda reportera protagonista es Lara. Tendrá que combatir contra la falta de confianza en su trabajo y los comentarios machistas de sus jefes. Los directivos quieren únicamente combates, protestas. No sirven los reportajes con entrevistas a los ciudadanos de Kabul realizados por Lara. Los directivos tienen como modelo a la CBS debido a que los barre en audiencia. Lo interesante de la historia de Lara es que supone una muestra de que, en ocasiones, es la noticia la que encuentra al periodista.

Lara inicia una investigación debido a que ve una pintada que llama su atención en el servicio de mujeres.

Escrito en la pared se indica que los soldados Fit y Bergam recibían órdenes. Este texto viene acompañado de un dibujo de un Corán en llamas. Lara obtiene así los nombres de los soldados que han enfurecido a la población de Kabul, lo que ha provocado varios disturbios. Con esta información, Lara intenta sonsacar al general Nelson, Oficial de Prensa, más detalles sobre estos dos soldados. Ante las preguntas de Lara, Nelson manda apagar la cámara. El militar se encara indignado con un: «¿Crees que vas a soltar dos nombres y voy a empezar a cantar?». Lejos de asustarse, Lara logra lo necesario para realizar una segunda entrevista. Esta vez, con más pruebas.

Pero la cadena manda al reportero James a realizarla. Ella protesta, pero su reivindicación le cuesta bajar de categoría profesional. Un técnico le otorga entonces una valiosa información: la localización secreta de Fit y Bergam. Lara acude entonces a la celda en la que están detenidos. Debe recurrir, previamente, a un soborno de 4000 dólares para poder acceder a la prisión militar. En el cine, el soborno es una técnica muy habitual en los escenarios de guerra para lograr llegar a las mejores fuentes. Una vez realizada la entrevista, los soldados presos roban la tarjeta de memoria. Únicamente, la devolverán a cambio de favores sexuales. Lara paga pues un altísimo precio por demostrar su valor como reportera.

Carl Branigan es el tercer reportero en la trama. Odia las estrategias de comunicación en Kabul. Se aburre en las ruedas de prensa. Carl quiere acción: «Necesito una guerra o quizás un terrorista suicida. Lo que sea, menos un puto desayuno intercontinental con una puta entrevista en el puto Kabul», grita a sus productores. Fruto de la falta de buen material informativo, Branigan intenta crear un plano manipulado en el que se vea a un niño tirando piedras enfadado mientras grita insultos contra los Estados Unidos. Resumiendo, vemos en esta historia cómo el periodista en Kabul es mero testigo y altavoz de los partes oficiales de prensa. Valga de ejemplo de esta idea un gran plano general de la fachada del edificio en el que se alojan los periodistas. Vemos en el plano cómo los periodistas transmiten sus informaciones desde sus habitaciones. Vemos además las ventanas de cada uno de ellos. Los cronistas se apoyan en las

ventanas para así transmitir sensación de estar cerca de zona de peligro. Ayudan a crear esta ilusión los helicópteros y el movimiento de tropas que se ven desde el hotel.

**FIGURA 2.** Rueda de prensa en Kabul en *Thank You For Bombing*



Fuente: [www.filmin.es](http://www.filmin.es)

Carl Branigan no comparte con su jefe esta forma de trabajar. «Mi trabajo es decir dónde grabamos y cómo se hará. Tu trabajo es leer el puto texto de un puto trozo de papel», le grita su productor. Esta definición no coincide con el deseo de Carl de riesgo y aventura. Ese es el motivo de que sabotee su programa realizando una pregunta incómoda a un enlace del Pentágono sobre la seguridad en Kabul. Por esta acción es despedido. En su búsqueda de una aventura, Carl convence entonces a un chófer para que lo lleve a la ubicación de un delegado de los talibanes. Pretende lograr de esta forma una entrevista no facilitada por el ejército estadounidense. Un accidente, mientras cambia una rueda, costará la vida del conductor. Como consecuencia, Carl regresa a Kabul. En la capital afgana se unen las historias de los tres reporteros: por un lado, Carl oye de fondo la entrevista de Lara en televisión. En ese momento, estalla una bomba en un edificio enfrente de su hotel. Todos los periodistas salen a cubrir desde la azotea del hotel lo ocurrido. Mientras, varias cámaras han bajado a tomar el mejor plano posible desde la calle. Carl indica a

su cámara que grabe a una madre que llora junto a su hijo en brazos. Entre los escombros, vemos el equipaje de Edwan. Deducimos por un plano detalle que ha fallecido a causa de la explosión. En definitiva, *Thank You For Bombing* transmite que las heridas emocionales que deja el reportero de guerra son peor que la metralla.

## 5. CONCLUSIONES

Hemos analizado una pequeña muestra de la representación del periodista en el cine europeo reciente. Hemos visto su labor profesional sostenida en dos pilares: uno social y otro económico. En el pilar social, destaca la labor de informar a la población. Se respeta ese derecho. En varias escenas de las películas aquí analizadas se ha defendido. Incluso se nos han recordado las herramientas que posee el periodista para defender su ética profesional. Recordemos las palabras de Diane en *La ley* cuando intentan romper su cámara: «Yo no soy el enemigo». También debe recordarse otra cita de este personaje: «Eso es lo que hacemos los periodistas», en referencia a cuando creía firmemente que publicar unas fotos determinadas haría un gran favor a las mujeres de su país.

En el pilar económico, la empresa informativa pide a sus trabajadores que aporten trabajos que sean rentables. Esto se traduce en que deben atraer a la audiencia. Bajo esta norma, varias son las veces en las que un periodista debe abandonar una investigación debido a que no cumple el objetivo de levantar el suficiente interés mediático. «Mi trabajo es decir dónde grabamos y cómo se hará. Tu trabajo es leer el puto texto de un puto trozo de papel», grita el productor de Carl Branigan en *Thank You for Bombing*. En la misma película, Edwan debe abandonar una persecución a un criminal de guerra debido a que, según los criterios editoriales, no interesa al público la Guerra de los Balcanes. En todo momento, el periodista de investigación hace valer su trabajo gracias a la validez que otorgan sus fuentes. En los filmes analizados hallamos tres tipos de relación con ellas:

1) Relación que parte de cero, pues es la fuente la que contacta e inicia el proceso de la investigación. Por ejemplo, Lara comienza su gran reportaje gracias a una pintada en unos baños.

2) En segundo lugar, existe una relación de confianza. El periodista ha trabajado con anterioridad con dicha fuente, o mantiene algún tipo de relación personal con la misma. Stephen Underwood tiene en la figura de su propio hermano a una fuente informativa, al ser este pariente oficial del ejército británico, en *El último testigo*.

3) Por último, la relación oficial. La fuente está directamente conectada con una fuente oficial. Diane en *La ley* y Paul Brik en *El idealista* están en continuo contacto con piezas del engranaje político mientras realizan sus investigaciones. Dichas piezas abarcan desde personal de las oficinas de inteligencia a ministros y ministras junto a sus respectivos jefes de Gabinete.

Queda responder la siguiente cuestión: ¿cómo quedan reflejados los principales obstáculos del periodismo de investigación? En los cuatro metrajés analizados hemos observado una serie de patrones comunes. De inicio, llega la advertencia al periodista de la delicadeza que posee el material en el que está trabajando. A continuación, se aconseja al periodista abandonar la investigación. Las advertencias suelen tener el efecto totalmente contrario: avivan las ganas del periodista de llegar a descubrir una cantidad mayor de información. Cuando la primera advertencia no funciona, se pasa entonces a la violencia e intimidación.

En *El último testigo* la principal fuente de Stephen Underwood es arrestada y torturada, Underwood es asesinado. Por otro lado, Lara vende su cuerpo para lograr publicar una entrevista en *Thank You for Bombing*. Además, es frecuente el ejercicio de la autocensura. No necesariamente debe entenderse como algo negativo este concepto. En ocasiones, esta decisión se ejecuta debido a que el autor de una información es consciente de que su publicación no cumplirá con las metas que tenía su trabajo en un principio. Hemos visionado y explicado que Diane no publica sus polémicas fotos para lograr que salga adelante la Ley del Aborto.

Finalmente, uno de los principales motores para que el periodista no tire la toalla en sus investigaciones es una defensa de la transparencia en la información hacia la población. Paul Brink defiende su labor ante presiones de militares y políticos en *El idealista* con un sencillo argumento: en un país que pretende ser democrático no hay lugar para ocultaciones a la opinión pública.

## 6. REFERENCIAS

- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. (1990). *Estética del cine. Espacio Fílmico, Montaje, Narración, Lenguaje*. Paidós Comunicación.
- Caparrós Lera, J. (2007). *Historia del cine europeo. De Lumière a Lars von Trier*. Rialp.
- Eder, B. (directora). (2015). *Thanks you for Bombing*. Austria: Lotus Film.
- Faure, C. (director). (2015). *La Ley*. Francia: Producciones K'IEN.
- Fernández Mera, M. (2008). Periodistas de película. La imagen de la profesión periodística a través del cine. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 505-525.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0808110505>  
A
- Filmin (plataforma de cine y series en línea) <https://www.filmin.es/>
- Grijelmo, A. (2008). *El estilo del periodista*. Taurus. (Decimosexta edición).
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Moreno Pérez, G. (2002). Coproducciones cinematográficas, lugares de alteridad y nuevas investigaciones. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 19, 102-106.  
<https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar19.pdf>
- Rosendahl, C. (directora). (2018). *El Idealista*. Dinamarca: Beofilm Post Production, Toolbox Film.
- Serrano, P. (2011): *El periodismo es noticia. Tendencias sobre comunicación en el siglo XXI*. Quito: "Quipus"(pp. 81-97).
- Szkopiak, P. (director). (2018). *El último testigo*. Reino Unido-Polonia: Vicarious Productions Limited, Vicarious Productions, Dignity Film Finance, Film Polska Production, Rosevine Films.
- Viadero, G. (2017): *El Cine al servicio de la Nación*. Marcial Pons. Ediciones de Historia.

# CÓMO APROVECHAR EL DOCUMENTAL *ASÍ SE HACE* PARA MEJORAR LA DOCENCIA EN EL GRADO DE INGENIERÍA ELECTRÓNICA

---

PETR URBAN  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la educación en la Universidad de Sevilla sufre una transformación evolutiva de las clases puramente magistrales (con material docente en forma de diapositivas y libros de texto) en clases de contraste con diferentes tipos de materiales docente que se solapan entre sí (Porlán, 2022). Un tipo de material docente podrían ser los vídeos didácticos. Hoy en día, existen muchos vídeos que explican la fabricación de diferentes piezas o productos. Sin embargo, los vídeos más interesantes podrían ser las series documentales de la televisión. Estos vídeos tienen una gran calidad profesional de edición, y, además, explican la fabricación de una gran cantidad de piezas mediante un gran número de episodios, normalmente, incorporado en varias temporadas. De este modo, es posible elegir las piezas que más se ajustan a los diferentes tipos de fabricaciones que se enseñan en el temario de la asignatura, y, a su vez, se pueden elegir piezas que son relevantes para los estudiantes de un grado universitario concreto, en nuestro caso, la ingeniería electrónica industrial y la ingeniería eléctrica. A continuación, se describen las series documentales de televisión más conocidas y relevantes para la asignatura de Procesos de fabricación:

### 1.1. ASÍ SE HACE

La serie de televisión documental *Así se hace*, en la versión inglesa *How it's made*, se estrenó en el año 2001 y a día de hoy cuenta con 20 temporadas y más de 260 episodios, donde cada episodio tiene unos 20

minutos y explica cómo se fabrican 4 artículos. Los artículos fabricados pueden ser de ámbitos muy diferentes como la fabricación de ropa, alimentos, piezas de la ingeniería, instrumentos musicales, artículos deportivos, etc. *Así se hace* evita tener un presentador en la pantalla y/o hacer una entrevista enseñando a un empleado explicando el proceso. En cambio, un narrador fuera de la pantalla explica el proceso, a menudo con juegos de palabras humorísticos. Además, existen dos versiones de cada episodio con los mismos guiones, cambiando solo el tipo de las unidades utilizadas en la explicación. La versión con sistema métrico de unidades para Europa y la versión con sistema anglosajón o imperial de unidades para Reino Unido y Estados Unidos.

### 1.2. ¿CÓMO LO HACEN?

La serie de televisión documental *¿Cómo lo hacen?*, en la versión inglesa *¿How do they do it?*, se estrenó en el año 2006 y a día de hoy cuenta con 16 temporadas y más de 220 episodios, donde cada episodio explica cómo se fabrican 2 o 3 artículos. La serie se transmite en todo el mundo en varias cadenas como DMAX, Discovery Channel, Science Channel y Quest.

### 1.3. FABRICANDO: MADE IN SPAIN

La serie de televisión documental *Fabricando: Made in Spain* es la versión española basada en las dos series anteriores, pero está enfocada a la fabricación de productos en España. Se estrenó en el año 2013 y a día de hoy cuenta con 4 temporadas y más de 60 episodios. La serie se transmite en España en las cadenas La 1 y la Televisión Española.

### 1.4. MARAVILLAS MODERNAS

La serie de televisión documental *Maravillas modernas*, en la versión inglesa *Modern marvels*, se estrenó en el año 1995 y a día de hoy cuenta con 690 episodios de 44 minutos. La serie enfoca cómo la ingeniería, ciencia y tecnología han sido utilizadas en la sociedad hoy en día. Los vídeos están enfocados a diferentes ámbitos como la ingeniería, la industria, la ciencia, la tecnología, la agricultura, la arquitectura, etc. Cada uno de los episodios explica la fabricación de varios artículos. La serie se

transmite en todo el mundo en varias cadenas como History y Quest. Una versión de la serie *Maravillas modernas* se llama *Desastres de la Ingeniería* y estos videos describen casos cuando la ingeniería falla, como fallos estructurales, sobredimensionamiento de materiales, choques de aviones, derrumbes, etc. en muchas ocasiones con resultados fatales.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto es buscar vídeos existentes y relevantes para la asignatura Procesos de fabricación. Se ha elaborado una explicación (para los estudiantes) de estos vídeos para contextualizar el contenido de los vídeos con el temario de la asignatura de Procesos de fabricación (y también, de la asignatura de Ingeniería de los materiales). Finalmente, se ha creado una encuesta con 8 preguntas relacionadas con este material docente, incluyendo, en este proyecto, la discusión de los resultados de la encuesta.

## 3. METODOLOGÍA

Este proyecto y material de innovación docente se ha aplicado en la asignatura de Procesos de fabricación del tercer curso del grado de ingeniería electrónica industrial y del doble grado de ingeniería eléctrica y electrónica industrial de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla. Estos estudiantes ya tienen una formación previa del año anterior de la asignatura de Ingeniería de los materiales, que les prepara a utilizar diferentes tipos de materiales y aplicar diferentes tipos de propiedades de estos materiales para la fabricación de una determinada pieza o producto.

## 4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La discusión y resultados contienen dos partes. Por un lado, un material docente creado a partir de un vídeo de la serie de televisión *Así se hace*, mostrando el contenido de un episodio como ejemplo. Por otro lado, se analizan los resultados de una encuesta, donde los estudiantes podrían

expresar sus opiniones sobre el material docente basado en vídeos documentales de la televisión.

En la primera parte de los resultados se han escogido varios vídeos (para cada proceso de fabricación de una determinada pieza) y se ha elaborado unas guías para los estudiantes, donde se menciona una breve introducción y después se describe cada paso a lo largo del proceso de fabricación, relacionando dichos pasos de fabricación con los temas de la asignatura de Procesos de fabricación. Además, se pueden relacionar también diferentes tipos de materiales utilizados a lo largo de la fabricación y diferentes tipos de propiedades de estos materiales con la asignatura Ingeniería de los materiales, la cual, los estudiantes aprobaron el año anterior. A continuación, se muestra un ejemplo de una guía para los estudiantes de un vídeo sobre la fabricación de las tarjetas gráficas para un ordenador. Este vídeo se encuentra en el episodio 8 de la temporada 1 de la serie de televisión *Así se hace*.

#### 4.1. EJEMPLO: TARJETAS DE ORDENADOR

Las tarjetas de ordenador son productos típicos relacionados con la ingeniería electrónica. En los últimos años, los circuitos electrónicos han sufrido una revolución en el proceso de fabricación, pasando de una maraña de cables hasta el reducido tamaño de las tarjetas de ordenador como las conocemos hoy en día. Además, debido a las mejoras en los procesos de fabricación, estas piezas están cada vez más pequeñas. La tecnología informática cambia más rápido que cualquier otra industria del planeta.

1. Una tarjeta de circuito impreso puede compararse con un edificio construido con suelos de fibra de vidrio, pasillos de cobre y escaleras que conectan los pisos.
  - La fabricación de materiales compuestos, como, por ejemplo, las placas de fibra de vidrio, has visto en los Procesos de Fabricación en el tema Conformado de Materiales compuestos. Además, en la Ingeniería de los materiales, en el tema de los Materiales cerámicos y Materiales compuestos, has aprendido, que la fibra de vidrio es un aislante de electricidad, con muy

buena resistencia mecánica y muy bajo peso. Así que, la fibra de vidrio es un material idóneo para la fabricación de tarjetas de circuitos impresos.

- Recuerda, que, en la Ingeniería de los materiales, en el tema de Propiedades eléctricas de los conductores, has visto, que el cobre tiene una excelente conductividad eléctrica. Además, en el tema de Propiedades químicas (corrosión) has aprendido, que el cobre tiene muy buena protección contra la corrosión. Estas propiedades hacen, que el cobre es un material idóneo para la fabricación de las pistas dentro de una tarjeta de circuito impreso.
- 2. Las tarjetas se montan usando dos tecnologías diferentes: Por un lado, el cableado a lo largo de una superficie y, por el otro lado, el cableado a través de la tarjeta. Los componentes se unen a la tarjeta mediante una soldadura de manera muy ingeniosa. Se coloca una plantilla encima de la tarjeta. La plantilla tiene orificios en los lugares, donde se necesita la presencia de la soldadura y una máquina extiende la pasta de soldadura que pasará a través de los orificios y cubre las superficies metálicas de la tarjeta de circuito impreso que establecerán la corriente eléctrica. Esta pasta de soldadura contiene, entre otros elementos, una aleación de cobre-plomo.
- Este tipo de soldadura, utilizando una plantilla para extender el material de aporte, es una soldadura heterogénea, que has visto en los Procesos de fabricación en el tema de Conformación por unión y que no afecta a la pieza a soldar.
- Sin embargo, la aleación de cobre-plomo para la soldadura no es de las aleaciones más convencionales. Por un lado, el cobre aumenta la conductividad eléctrica de la unión soldada, como se ha explicado en el punto 1. Por el otro lado, el plomo disminuye considerablemente la temperatura de fusión de la aleación, como se ha explicado en la Ingeniería de los materiales en el tema de Diagramas de equilibrio. La temperatura de fusión del cobre puro es demasiado elevada, unos 1 085°C, lo que

quemaría a los componentes que se soldarán posteriormente. Sin embargo, la temperatura de fusión del plomo puro es tan solo 327°C. Evidentemente, una aleación de cobre-plomo tendrá una temperatura de fusión (línea de liquidus) entre estos dos valores. Según el diagrama de equilibrio de cobre-plomo, existe una zona bifásica de líquido con sólido (solución sólida sustitucional), prácticamente, a lo largo de casi todas las posibles composiciones entre cobre y plomo a tan solo 326°C. Esto se debe a que a 326°C y 99.93% de plomo en peso la aleación sufre una transformación eutéctica. Con esta temperatura tan baja es posible conseguir una parte de la soldadura en estado líquido que es bastante alta para unir la placa con los componentes.

3. A continuación, una máquina de colocación rápida coloca, mediante un brazo robotizado de forma totalmente automatizada, los componentes eléctricos. Esta máquina es capaz de instalar unos 36 000 componentes a la hora, lo que supone unos diez componentes por segundo. Esta máquina increíblemente sofisticada está equipada con una cámara que verifica la alineación y las dimensiones de cada pieza antes de la instalación. Otra máquina menos precisa instala piezas cuyo punto de inserción dista solamente 0.5 milímetros de la pieza contigua.
  - Los diferentes tipos de líneas de producción, incluyendo la línea totalmente automatizada, has visto en los Procesos de fabricación en el tema de Morfología de procesos. Además, esta línea de fabricación utiliza los robots inteligentes, ya que tienen un sensor en forma de una cámara que vigila si la colocación de los componentes es correcta o no y según el feedback de este sensor el robot puede comportarse de manera diferente.
4. La tarjeta continúa su camino hacia el horno de convección continuo, donde el calor soltará las piezas a la tarjeta.
  - Los diferentes hornos, incluyendo los hornos industriales (hornos de convección continuos) has visto en los Procesos de fabricación en el tema de Conformado por moldeo.

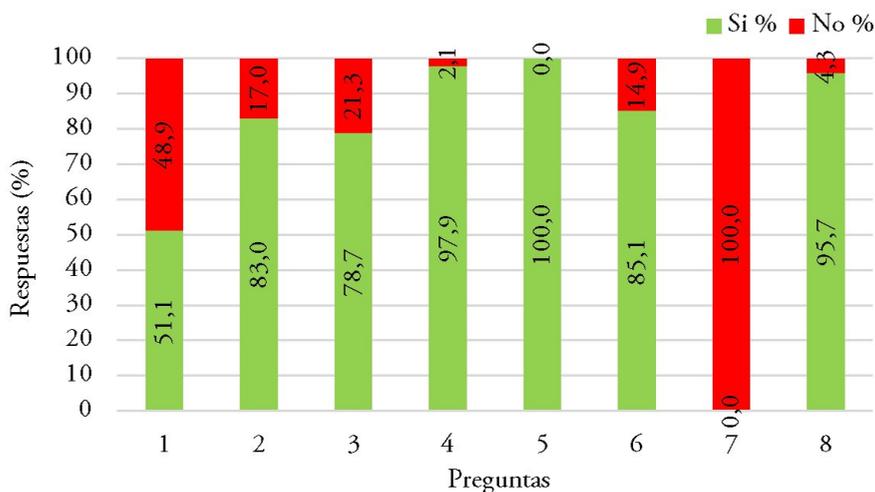
5. A lo largo de la tarjeta se insertan, de forma manual, diferentes conectores de circuitos en sus respectivos orificios. Cada conector tiene unos puntos metálicos de colocación que sirven para ser soldados a la tarjeta. La soldadura de los componentes del circuito a través de la tarjeta se realiza con un baño de aleación de estaño-plomo fundida a una temperatura de 240°C.
  - Este tipo de soldadura, has visto en los Procesos de fabricación en el tema de Conformación por unión, es soldadura heterogénea blanda. Muy probablemente, la composición de la aleación es aproximadamente unos 60% de Sn y 40% de Pb que funde a la temperatura aproximada de unos 190°C y que has visto en la Ingeniería de los Materiales en el tema de Diagramas de equilibrio. La diferencia entre 190°C y 240°C es para asegurar, que la aleación no va a solidificar durante el proceso de la soldadura.
6. Una vez esté todo instalado, hay que hacer un test eléctrico inicial. La tarjeta se coloca sobre una base de clavijas electrificadas. Estas clavijas hacen contacto con los puntos de conexión de la tarjeta. De ese modo, los operarios pueden buscar cortocircuitos o circuitos abiertos en la tarjeta. Por último, un test de funcionamiento realizado por ordenador analiza el funcionamiento de la tarjeta.
  - En los Procesos de fabricación, en el tema de Morfología de procesos, se ha mencionado la diferencia entre la garantía de calidad (QA, Quality Assurance) y control de calidad (QC, Quality Control). En este caso, el test eléctrico inicial pertenece a la garantía de calidad y el test de funcionamiento pertenece al control de calidad.
7. Una línea de fabricación puede fabricar hasta 200 modelos de tarjetas diferentes y producir aproximadamente 4 000 tarjetas por semana, tanto para ordenadores de oficina, como para ordenadores de alta gama.

- En los Procesos de fabricación, en el tema de Morfología de procesos, se ha mencionado la diferencia entre la producción baja (de 1 a 100 unidades por año), media (de 100 a 10 000 unidades por año) y alta (más que 10 000 unidades por año). La fabricación de las tarjetas de ordenador pertenece a la producción alta con la fabricación de unas 200 000 tarjetas por año.
- 8. Como se puede observar, este vídeo didáctico está relacionando y creando hilos no solamente entre diferentes temas de la asignatura de Procesos de fabricación, sino que, también está relacionando temas de la asignatura de Procesos de fabricación con temas de la asignatura de Ingeniería de los materiales.

#### 4.2. ENCUESTA DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para determinar, cual es la opinión de los estudiantes sobre este tipo de material de innovación docente se ha hecho una encuesta, cuyos resultados se pueden observar en la figura 1. En total han participado unos 47 estudiantes tanto del grado de ingeniería electrónica como del doble grado de ingeniería eléctrica y electrónica de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla. A continuación, se describe cada una de las ocho preguntas:

**FIGURA 1.** Resultados de la encuesta sobre la opinión de los estudiantes sobre el uso de la serie de televisión *Así se hace* en las clases de Procesos de fabricación: 1) ¿Conoces alguna serie de televisión explicando algunos procesos de fabricación a parte de la serie *Así se hace* que se podría utilizar como material docente? 2) ¿Sabías antes, que existe el documental *Así se hace*? 3) ¿Has visto antes algún episodio del documental *Así se hace*? 4) ¿Te resulta interesante aprender algunos aspectos de la asignatura Procesos de fabricación mediante películas o series de televisión? 5) ¿Debería ser el documental *Así se hace* de acceso libre para los estudiantes de las ingenierías? 6) ¿Debería la Universidad de Sevilla crear vídeos didácticos como material docente para los estudiantes? 7) ¿Se utilizan en todas las asignaturas que has cursado en la universidad algunos recursos audiovisuales (vídeos didácticos, películas, series de televisión) como material docente? 8) ¿Deberían los profesores utilizar más a menudo los recursos audiovisuales en las clases o recomendar algunos interesantes a sus estudiantes?



Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.1. ¿Conoces alguna serie de televisión explicando algunos procesos de fabricación a parte de la serie *Así se hace* que se podría utilizar como material docente?

Unos 51.1 % de los estudiantes han respondido, que conocen alguna otra serie de televisión, diferente a la de *Así se hace*, que tiene alguna relación con la asignatura de Procesos de fabricación y que podría utilizarse también como material docente. Los 51.1 % de los estudiantes han visto, probablemente, alguna de las series de televisión mencionadas y descritas en el apartado de Introducción. El hecho, de que más de la mitad de los estudiantes conoce este tipo de documentales se podría aprovechar y

utilizar en la asignatura y, simplemente, relacionar lo que los estudiantes ya conocen con las partes correspondientes de la asignatura. No se puede olvidar, que este material audiovisual es de muy alta calidad, y que el guion está elaborado por especialistas en el ámbito de procesos de fabricación, ciencia de los materiales e ingeniería de los materiales, y, que la parte de la creación del propio vídeo hacen expertos en el ámbito audiovisual. Por lo cual, el profesor necesita sólo crear la vinculación entre las partes del vídeo que podrían ser interesantes para los estudiantes con los temas de la asignatura. La inconveniente de estos vídeos es que en muchos casos ocurre, que en los vídeos aparece, por un lado, alguna información con muchos detalles que los estudiantes no tienen que conocer y no tienen que aprender para la asignatura y, por otro lado, falta mucha información que sí se imparte en las clases. Por lo cual, estos vídeos se pueden utilizar solo como material docente complementario a los materiales docente oficiales como son los libros de texto y las diapositivas de clases magistrales.

#### 4.2.2. ¿Sabías antes, que existe el documental *Así se hace*?

No es muy sorprendente, que unos 83 % de los estudiantes han respondido que conocían la serie de televisión *Así se hace* antes. El documental *Así se hace* es uno de los más populares en el grupo de documentales sobre procesos de fabricación y ciencia e ingeniería de los materiales. Y eso ha sido también la razón para elegir este documental como material docente para la asignatura de Procesos de fabricación. Es una gran ventaja de incorporar en las clases algún material docente que los estudiantes ya conocen y con el cual están ya familiarizados de antes de sus vidas cotidianas.

#### 4.2.3. ¿Has visto antes algún episodio del documental *Así se hace*?

Esta pregunta está relacionada con la pregunta anterior. Por un lado, unos 83 % de los estudiantes saben que existe una serie de televisión *Así se hace*, y, por otro lado, casi los mismos estudiantes, unos 78.7 %, han visto algún episodio de esta serie de televisión. Es gratificante saber, que existe público, que no está involucrado en el estudio de la asignatura de Procesos de fabricación y que está interesado por este tipo de contenido

(el documental *Así se hace*) que sí está relacionado con la asignatura. Al final, el ser humano ha sido desde siempre, desde los comienzos de la humanidad, interesado por los conocimientos como hacer, crear y fabricar cosas para mejorar su calidad de vida.

4.2.4. ¿Te resulta interesante aprender algunos aspectos de la asignatura Procesos de fabricación mediante películas o series de televisión?

Es muy positivo, que, a prácticamente todos los estudiantes, a unos 97.9 %, les gustaría aprender algunas partes de la asignatura mediante material docente audiovisual, como son las películas o series de televisión. Como se ha mencionado antes, es muy conveniente aprovechar el interés de los estudiantes sobre algo, transformarlo en material docente y utilizarlo en las clases. De este modo, los estudiantes podrían aprender el temario de la asignatura de material docente que les gusta, en vez de tener que utilizar, por ejemplo, los libros de texto impresos, que muchos de los estudiantes consideran como un soporte de información antiquado y obsoleto. Evidentemente, en muchas asignaturas, incluyendo la asignatura de Procesos de fabricación, los libros de texto es material docente imprescindible. Sin embargo, se puede interconectar la información contenida en los libros de texto con la información en los vídeos didácticos y de esta manera creo, que el aprendizaje será más popular entre los estudiantes. Hoy en día, muchos profesores están creando, para sus asignaturas, contenido o aprendizaje transmedia (Urban, 2021), que es muy popular entre los estudiantes.

4.2.5. ¿Debería ser el documental *Así se hace* de acceso libre para los estudiantes de las ingenierías?

Una de las pocas inconvenientes de este tipo de material docente es que no es de acceso libre. Los estudiantes están conscientes de este aspecto de los vídeos didácticos mediante el documental *Así se hace*, por lo cual, todos los estudiantes dicen, que les gustaría tener acceso libre a todos los materiales docentes en general y al documental *Así se hace* en particular. Sin embargo, existen métodos como conseguir los vídeos de forma gratuita. Por un lado, es posible reproducir los vídeos *Así se hace*

mediante alguna página web donde se comparten vídeos entre diferentes usuarios. Las páginas web más conocidas son el YouTube, el Dtube o el Twitch, por ejemplo. Otra posibilidad, como poder descargar los vídeos de *Así se hace* es utilizar algún programa informático tipo P2P (Peer to Peer) que permiten a los estudiantes compartir archivos que están en los ordenadores de otros usuarios. Las aplicaciones más conocidas son el eMule, el BitTorrent o el Souseek, por ejemplo.

4.2.6. ¿Debería la Universidad de Sevilla crear vídeos didácticos como material docente para los estudiantes?

Unos 85.1 % de los estudiantes tiene interés de tener disponibles vídeos didácticos creados por los profesores de la Universidad de Sevilla. Los vídeos didácticos son entre los estudiantes muy populares (Urban, 2022), ya que, pueden tener diferentes tipos de formatos que se pueden ajustar mejor a cada uno de los estudiantes y/o a cada temática que constituye en contenido del vídeo didáctico. Entre los diferentes tipos de formatos de vídeos didácticos se podrían mencionar, por ejemplo, los vídeos instructivos, los vídeos cognoscitivos, los vídeos motivadores, los vídeos modalizadores, los vídeos expresivos, los vídeos documentales, los vídeos cortos conceptuales, etc. Además, los estudiantes pueden encontrar los vídeos didácticos en diferentes tipos de plataformas, como, por ejemplo, el servidor de la Universidad de Sevilla (<https://videos.us.es/>), el YouTube, el Vimeo, el Instagram, el Facebook, el LinkedIn, el TikTok, el Twitch, etc.

4.2.7. ¿Se utilizan en todas las asignaturas que has cursado en la universidad algunos recursos audiovisuales (vídeos didácticos, películas, series de televisión) como material docente?

Como indican todos los estudiantes, los recursos audiovisuales para la docencia no se utilizan en todas las asignaturas. Debido al carácter de esta encuesta, donde es posible responder a cada pregunta solo con un sí o un no, es muy complicado de determinar si los vídeos didácticos no se utilizan en ninguna asignatura o si no se están utilizando solo en unas pocas asignaturas. En cualquier caso, se necesario destacar la opinión muy positiva de los estudiantes sobre los vídeos didácticos como

material docente, de la pregunta anterior, e insistir, que los videos didácticos pueden aportar grandes ventajas a los estudiantes para complementar sus estudios y su preparación del contenido de las asignaturas.

4.2.8. ¿Deberían los profesores utilizar más a menudo los recursos audiovisuales en las clases o recomendar algunos interesantes a sus estudiantes?

En la última pregunta, unos 95.7 % de los estudiantes responden, que los profesores deberían utilizar más a menudo los recursos audiovisuales en las clases o recomendar algunos interesantes a sus estudiantes. Evidentemente, es bastante complicado para un profesor crear un vídeo didáctico, ya que, no hace falta que el profesor conozca solamente la parte de contenido del vídeo, que es el dominio del profesor, pero es necesario que el profesor tenga también conocimientos de la edición del material audiovisual, que está fuera del confort de muchos profesores. Además, es lógico, que el aspecto de los vídeos resultante después de la edición de los vídeos, en muchos casos, no es muy atractivo para los estudiantes. Sin embargo, como indica este proyecto, existe una gran cantidad de material audiovisual ya creado a nivel profesional. Basta solo escoger los vídeos más relevantes para una determinada asignatura y convertirlos mediante una explicación por parte del profesor en los vídeos didácticos que pueden ser utilizados como material didáctico en las clases por los profesores o como material de aprendizaje para los estudiantes.

## 5. CONCLUSIONES

En este proyecto de innovación docente se han utilizado algunos episodios de la serie de televisión *Así se hace* para crear un material docente para la asignatura de Procesos de fabricación del grado de ingeniería electrónica industrial y del doble grado de ingeniería eléctrica y electrónica industrial de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla. A parte de la creación del material docente, se ha elaborado una encuesta donde los estudiantes expresaron, en general, su interés de tener disponible más material docente en formato audiovisual en otras asignaturas.

## 6. REFERENCIAS

- Porlán, R., Navarro-Medina, E. y Villarejo-Ramos, A. F. (Coords.) (2022). Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2021. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla. Editorial Universidad de Sevilla (Colección Ciencias de la Educación, n.º 38).  
<https://dx.doi.org/10.12795/9788447222865>
- Urban, P. (2021). ¿Cómo los profesores quieren enseñar y cómo los estudiantes quieren aprender? ¿Libros de texto o aprendizaje transmedia en ciencia de los materiales? En E. Castro (Coord.), Oportunidades y retos para la enseñanza de las artes, la educación mediática y la ética en la era postdigital, 1(67), pp. 1428-1448. Dykinson.
- Urban, P. (2022). Videos cortos como innovación docente en la química de los materiales. En O. Buzon-García (Coord.), Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030 1(42), pp. 918-935. Dykinson.

## MAKOTO SHINKAI: UN PASEO A TRAVÉS DEL TIEMPO

---

ÁGUEDA MARÍA VALVERDE MAESTRE  
*Universidad de Granada*

FRANCISCO JAVIER GÓMEZ-PÉREZ  
*Universidad de Granada*

JOSÉ PATRICIO PÉREZ-RUFÍ  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN. MAKOTO SHINKAI: LA REVOLUCIÓN DEL CINE DE ANIMACIÓN JAPONÉS

Studio Ghibli y uno de sus fundadores, Hayao Miyazaki, “el dragón japonés que reinventó el cine de animación” (Pérez, 2018), suponen una revolución en la industria del cine de animación nipón. Sus películas destacan por emocionar al público universal a través de sus tramas originales, temáticas reivindicativas y calidad audiovisual sin precedentes. Tras la obtención del primer Oscar a un largometraje de animación con *El Viaje de Chihiro* (*Sen to Chihiro no Kamikakushi*, Hayao Miyazaki, 2002), la crítica cinematográfica y los medios de comunicación califican a los directores nipones con proyección internacional como herederos de Miyazaki (Belinchón, 2017). Este es el caso de Makoto Shinkai, director de cine, productor, escritor, dibujante y doblador de voz que, pese a ser reconocido por sus aportaciones a la cinematografía de animación japonesa, comienza su desarrollo en la industria del videojuego. La filmografía del artista se extiende a nivel mundial, con títulos como *Centímetros por segundo* (*Byôsoku go Senchimêtoru*, 2007), *Viaje a Agartha* (*Hoshi o Ou Kodomo*, 2011) o *El jardín de las palabras* (*Kotonoha no Niwa*, 2013), aunque es el estreno del filme *Your Name* (*Kimi no na wa*, 2016) el que marca un punto de inflexión en su carrera. A pesar de su creciente popularidad entre la audiencia y la crítica, la figura

de Makoto Shinkai carece de estudios relacionados con su filmografía, estilo y aportaciones al ámbito audiovisual. A su vez, autores como Salgado (2020) establecen comparaciones no justificadas entre Hayao Miyazaki y Makoto Shinkai. Sin embargo, las similitudes entre ambos perfiles se ciñen al reconocimiento de su trayectoria y su obra más allá de Japón, pues sus creaciones son distintas desde un punto de vista tanto narrativo como discursivo y no se construyen en contextos análogos. De acuerdo con Silva (2017), “si Miyazaki es esperanza y deseos de un mundo mejor, Shinkai es melancolía y nostalgia”.

*Your Name* (2016) es “la película de anime más taquillera de la historia” (Constant, 2020) y los recursos relacionados tanto con la forma como con el contenido utilizados por el autor son innovadores y modernos (Crespo-Borrego, 2018). Este hecho contrasta con la existencia de menos de una decena de investigaciones científicas o manuales acerca del director asiático. Dichos estudios se centran en la vertiente narrativa, pero es posible intuir la importancia del paso del tiempo en su universo creativo. Para Casetti y Di Chio (1990), el tratamiento del tiempo es uno pilares del análisis discursivo de cualquier obra audiovisual.

## 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS. EL TIEMPO COMO PILAR EN EL UNIVERSO CREATIVO DE MAKOTO SHINKAI

El objetivo principal de esta investigación es analizar las categorías temporales aplicadas por Makoto Shinkai en *Your Name*, con el fin de descubrir las particularidades textuales del artista. Esta elección se sustenta en la repercusión social de la película y en el interés del tiempo en la filmografía de dicho autor. La metodología aplicada combina algunas de las categorías narrativas propuestas por Sánchez-Noriega (2005, 2018) y los aspectos discursivos tratados por Casetti y Di Chio (1990). En definitiva, se aplica un análisis de contenido que pretende responder cuestiones como ¿hasta qué punto el director introduce tratamientos, estructuras o técnicas novedosas dentro del cine de animación nipón? ¿Por qué sus películas son un reflejo de la sociedad japonesa? ¿Qué lugar ocupa en la industria cinematográfica?

Por último, se plantea la siguiente hipótesis: el uso específico tanto del tiempo como de las categorías temporales definen el estilo de Makoto Shinkai. Esta característica sitúa al director la corriente del cine de animación postmoderno, debido a que adopta dinámicas y recursos discursivos propios de esta categoría.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. ESTUDIOS ACERCA DEL ESTILO DE MAKOTO SHINKAI

El primer paso para comprender el estilo del director es revisar sus antecedentes y el contexto cinematográfico en el que se encuentra. Rojas-Sierra (2018, pp. 73-74) vislumbra el entramado simbólico y narrativo subyacente en las obras de Makoto Shinkai. Para ello, analiza *El jardín de las palabras*. No describe ni expone ejemplos, pero remarca tres aspectos: la importancia del género, el contacto y las conexiones.

Crespo-Borrego (2018) se aproxima a la forma de sus obras por medio de comentarios acerca de la configuración de los planos y la tipología del sonido, entre otros aspectos. No obstante, la metodología y las conclusiones se ciñen al ámbito narrativo. Mientras Crespo-Borrego (2018) confirma que Makoto Shinkai es un artista polifacético, autosuficiente y tenaz, Rojas-Sierra (2018, p. 74) lo considera un “autor transmedia”.

Desde sus primeras películas, el director establece como temáticas de interés las relaciones amorosas y la distancia, y realza el estatismo, la voz en off, la animación preciosista y la dicotomía entre lo rural y lo urbano (Jiménez-Peña, 2019).

Este estudio comparte aspectos clave con las investigaciones referenciadas. Por un lado, pretende describir las características estilísticas de la filmografía de Makoto Shinkai y selecciona, a modo de muestra, sus largometrajes. Sin embargo, hasta la fecha, ningún artículo publicado trata el uso de los recursos discursivos en el universo cinematográfico del director nipón ni aborda las peculiaridades de sus estructuras temporales.

### 3.2. RECURSOS DISCURSIVOS Y NARRATIVOS: DIFERENCIAS ENTRE FORMA Y CONTENIDO

Una vez contempladas las acepciones recogidas para el término narración por la Real Academia Española (2014), Sánchez-Noriega (2005, 2018) o Martínez-Carazo (2006), entre otros autores, este estudio define como recursos narrativos de una obra audiovisual a los elementos que representan el contenido de una obra literaria, como el guion literario, la trama, y tanto las relaciones como las acciones efectuadas por los personajes.

Por otro lado, Díaz-Delgado (2009) establece la diferencia entre narrativa y discurso, y Gómez-Tarín (2002) reflexiona acerca de la complejidad de delimitar el discurso cinematográfico. Tomando como referencia estas concepciones y con el fin de establecer una acepción óptima para esta investigación, se estiman como recursos discursivos aquellos elementos que constituyen la forma de una obra audiovisual: orden, duración y frecuencia conectados con fenómenos visuales y sonoros.

### 3.3. CINE CLÁSICO, MODERNO Y POSTMODERNO

Zavala (2005) describe como “cine de alusión” a aquellas cintas construidas a partir de los géneros y las tramas propias del cine clásico. Esta corriente nace en la segunda mitad de la década del 1960, junto a términos como la intertextualidad y el cine postmoderno. El autor compara a este último con un sistema de paradojas. Entonces, ¿el cine postmoderno se limita a la lectura y a la reinterpretación de textos clásicos?

Para responder a esta cuestión, Zavala (2005) estudia diez de los componentes semióticos más importantes de la cinematografía durante el último siglo: inicio, imagen, sonido, puesta en escena, edición, género, narrativa, intertexto, ideología y final.

En los primeros segundos de las películas postmodernas confluyen estrategias de carácter descriptivo y de carácter narrativo, y “la imagen . . . no pretende representar una realidad exterior ni . . . subjetiva, sino construir una realidad que sólo existe en el contexto de la película misma” (Zavala, 2005). El sonido completa cada obra y adopta funciones didácticas, asincrónicas y sinestésicas. La edición, la estructura

narrativa y la lógica genérica pueden representar (o no) las características del paradigma clásico. Además, en el cine postmoderno destaca el papel del personaje, que escapa de etiquetas tradicionales, como el resto de los engranajes de la historia y el discurso. La intertextualidad, es decir, la relación entre un texto y otros preexistentes (Crescenzi, 2020) es de carácter obligatorio y, en otro orden, los desenlaces de estos filmes dependen “del contexto de cada interpretación proyectada por cada espectador particular” (Zavala, 2005).

#### 3.4. EL FENÓMENO KIMI NO NA WA

Durante sus cuatro primeras semanas en la cartelera nacional, *Your Name* se convierte en la película de animación japonesa con mayor recaudación de la historia hasta el momento<sup>193</sup>. En un mes, el largometraje recauda diez mil millones de yenes, siendo la primera película de animación nipona que no pertenece a Studio Ghibli que logra esta cifra. Sus ganancias en taquilla durante el año 2016 superan “a *El Viaje de Chihiro*, que hasta ahora estaba a la cabeza con 265 millones de dólares desde su estreno” (Andrés, 2017). A su vez, Anime News Network (2020) señala que es la decimoséptima franquicia más exitosa del año 2016.

Según IMDb (2016), *Your Name* es una de las obras audiovisuales más premiadas dentro de la historia del cine de animación japonés, debido a que obtiene nueve premios cinematográficos en 2016 y cinco más en 2017. Zorrilla (2017) corrobora que “no solamente cuenta con la baza de la popularidad entre el público, ya que también ha tenido una acogida entusiasta por parte de la crítica especializada”.

Esta investigación estudia el caso de la película *Your Name* por dos factores: recopila las claves del estilo de Makoto Shinkai vistas en apartados anteriores y es la creación con mayor distribución y reconocimiento (tanto económico como social) de la filmografía del director, por lo que permite que este artículo se sitúe en un contexto internacional.

---

<sup>193</sup> *Your Name* ostenta el título del *anime* con mayor recaudación en taquilla de la historia de la cinematografía de animación japonesa (Constant, 2020) hasta el estreno de *Guardianes de la noche: Tren infinito (Kimetsu no Yaiba: Mugen Ressha-hen, Haruo Sotozaki, 2020)*.

#### 4. METODOLOGÍA. PAUTAS PARA EL ESTUDIO DEL TIEMPO

En el ámbito metodológico, se opta por un enfoque cualitativo, dada su idoneidad para las temáticas vinculadas con las Ciencias Sociales. Se combinan técnicas de análisis narrativo (Sánchez-Noriega, 2005, 2015) con el análisis textual de una obra audiovisual (Casetti y Di Chio, 1990).

Respecto a la propuesta de Sánchez-Noriega (2005, 2018), se seleccionan dos categorías. En primer lugar, la *sinopsis argumental*, que define la temática del relato e implica tanto describir como interpretar la narración. Este resumen permite examinar la verosimilitud de la obra y comunicar su argumento de forma completa, sin revelar datos determinantes de la trama. Por otro lado, el autor se aproxima a la observación de elementos formales con la *enunciación* y el *punto de vista*, que profundiza acerca del “espectador implícito al que se dirige, que presupone una determinada cultura o una actitud espectral, la existencia o no de narradores intradiegeticos y las focalizaciones o puntos de vista a lo largo de las secuencias” (Sánchez-Noriega, 2005, p. 63).

Casetti y Di Chio (1990) elaboran un modelo para analizar el tiempo cinematográfico que continúa vigente. Se compone de cinco apartados:

- La diferencia entre el *tiempo como colocación*, es decir, aquel instante en el que ocurre algo o se resuelve un acontecimiento, y el *tiempo como devenir*, que simboliza al tiempo como un flujo constante compuesto por diversos instantes. Las cuatro pautas siguientes describen los elementos coexistentes en los dos perfiles de tiempo mencionados.
- El *orden* o disposición de elementos en el flujo temporal (Casetti y Di Chio, 1990, p. 152), subdividido en *tiempo circular* (el acontecimiento mostrado al inicio de la trama coincide con la acción que la finaliza), *tiempo cíclico* (los sucesos acontecidos al principio y al final de la trama son análogos, pero no idénticos) y *tiempo lineal* (las situaciones ocurridas al principio y al final son diferentes). Esta categoría se bifurca en *tiempo lineal vectorial* (descrito como “continuo o homogéneo”

(Casetti y Di Chio, 1990, p. 153), donde la vectorialidad es *progresiva*, si avanza, *inversa*, si retrocede, o *palíndromos*, si existe una combinación de las dos anteriores) o *tiempo lineal no vectorial* (distinguido por las rupturas temporales, como *flashbacks* o *flashforwards*).

- La *duración* es la extensión percibida del tiempo representado (Casetti y Di Chio, 1990, p. 155), pudiendo ser *real* (“la extensión efectiva del tiempo” (Casetti y Di Chio, 1990, p. 155)) o *aparente* (término ligado a la sensación producida). Se utiliza el término *duración normal* para ilustrar procesos como el plano secuencia, y *duración anormal* ante la evidencia de alteraciones temporales. Dichas alteraciones pueden ser *contracciones* (*recapitulación* o *contracción marcada*<sup>194</sup>, o *contracciones no medidas*) o *dilataciones*.
- La *frecuencia* es el número de veces en las que ocurre una acción en una obra audiovisual. Los autores enuncian cuatro tipos diferentes: *frecuencia simple* (si ocurre una vez), *frecuencia múltiple* (“muchas veces lo que ha sucedido muchas veces” (Casetti y Di Chio, 1990, p. 161)), *frecuencia repetitiva* (si la representación se repite pero con variables narrativas o formales), o *frecuencia iterativa*, si se busca mostrar una continuidad (por ejemplo, “todos los días de la semana me levanto a las siete” (Casetti y Di Chio, 1990, p. 162)).

## 5. RESULTADOS

### 5.1. ANÁLISIS DE LOS RECURSOS NARRATIVOS

#### 5.1.1. Sinopsis argumental

Mitsuha Miyamizu es una adolescente que habita en un pueblo pequeño y apartado, situado en una cordillera japonesa. La reducida oferta de ocio y la confrontación entre su familia materna y paterna, arraigadas en

---

<sup>194</sup> Si esta ocurre en la fase de montaje se denomina *recapitulación ordinaria*. Por el contrario, si existe una aberración del orden temporal se origina la *recapitulación marcada*.

la religión y la política, provocan que la joven desee cambiar su estilo de vida. Tras preparar junto a su hermana, Youtsuha Miyamizu, el sake de los dioses a modo de ofrenda en el templo, Mitsuha despierta en el cuerpo de Taki Tachibana, un japonés de su misma edad que vive en un apartamento de Tokio. Conforme pasan los días, tanto Taki como Mitsuha encuentran inscripciones y preguntas sobre sí mismos en sus objetos personales y en sus pieles. Además, las personas de su entorno se muestran preocupadas ante los cambios de actitud de ambos. Los adolescentes no tardan en darse cuenta de que intercambian sus cuerpos mientras duermen. Con el fin de no alterar la vida del contrario, establecen una serie de normas de conducta. Sin embargo, ambos tratan de ayudar al otro en aquello que consideran oportuno. Por un lado, Taki desarrolla el carácter de Mitsuha, convirtiéndola en una alumna popular y apta para las competencias deportivas. En el caso de Mitsuha, propicia el acercamiento entre Taki y su amor platónico, la camarera Miki Okudera. Los adolescentes establecen un vínculo afectivo entre ambos al conocer la vida del otro y descubrir cómo interactúan con su entorno. Esto se refleja en el fracaso de la cita entre Taki y Okudera, y en la actitud de Mitsuha. El día anterior a la celebración del festival anual del pueblo de la joven y de que la órbita de un cometa fuera visible desde Japón, Mitsuha decide viajar a Tokio para visitar a Taki. Al cruzarse en el metro, Taki no consigue reconocerla. Antes de despedirse, Mitsuha le regala el lazo que utiliza para atar su cabello y le menciona su nombre.

Los sueños cesan cuando Mitsuha y sus amigos, Sayaka Natori y Katsuhiko Teshigawara, contemplan el cometa. Taki comienza a preocuparse y a extrañar a Mitsuha. No consigue recordar el nombre de su pueblo ni ubicarlo en un mapa, por lo que decide buscarlo con la ayuda de Okudera y de uno de sus amigos del instituto, Tsukasa Fujii. Durante su viaje, descubre que el lugar en el que vivía Mitsuha, Itomori, fue destruido tres años atrás por el cometa, ya que se desintegró, creando un meteorito que arrasó con la población. Devastado, Taki se dirige al lugar sagrado en el que Mitsuha, su hermana y su abuela, Hitoha Miyamizu, dejaron el sake de los dioses. El adolescente recuerda las historias que la anciana relataba sobre el musubi, un concepto sintoísta acerca de la unión, el tiempo y la armonía. Por lo tanto, piensa que al beber el sake

preparado por Mitsuha, podría conectarse con ella de algún modo. Taki consigue despertar en el cuerpo de la joven el día en el que caería el meteorito. Junto a Sayaka y Teshi, articula una operación de rescate, en la que trata de evacuar a los habitantes de Itomori a un lugar seguro: el patio del instituto. Mientras, en el crepúsculo, las almas de Taki y Mitsuha se encuentran en el lugar sagrado. El joven le explica a la chica qué ha de hacer para salvar a su pueblo. Para no olvidarse del otro, Taki escribe su nombre en la mano de Mitsuha. Inspirada por el encuentro, Mitsuha se esfuerza en rescatar a su pueblo. Finalmente, ésta logra su objetivo, gracias a la ayuda de su padre, el alcalde. Los sueños de Taki y Mitsuha cesan de nuevo, y ambos olvidan la existencia del otro. Ocho años después de la caída del meteorito, Taki se convierte en arquitecto, y vive con una sensación de vacío constante. Esta situación termina cuando ambos se ven en el metro. Llevados por una conexión inexplicable, Taki y Mitsuha se buscan. La forma en la que inician su primera conversación es preguntándose sus nombres.

#### 5.1.2. Punto de vista y enunciación

Este largometraje intercala dos visiones principales, dos secundarias y dos líneas temporales. Los puntos de vista con mayor relevancia desarrollados en la trama son los de Mitsuha Miyamizu y Taki Tachibana. Cuando ambos personajes intercambian sus cuerpos, se generan dos puntos de vista complementarios: la visión de Mitsuha cuando encarna a Taki y viceversa. Al ser personajes que conviven en épocas distintas, coexisten dos líneas temporales: el presente de Mitsuha, situado en el año 2013, y el presente de Taki, en 2016. Al mencionar en apartados posteriores de este análisis el punto de vista de esta cinta, se hace referencia a los cuatro casos expuestos, sintetizados en dos realidades: el personaje de Taki, encarnado por él mismo o por Mitsuha, y a la inversa.

En referencia a la tipología narrativa de este filme, ambos adolescentes son los que dan a conocer las situaciones desarrolladas en el argumento. Tanto Taki Tachibana como Mitsuha Miyamizu participan en cada uno de los sucesos representados. Por lo tanto, ambos son narradores protagonistas, de carácter intradieético.

El último punto que aborda Sánchez-Noriega (2005, 2018) en esta categoría es la actitud del espectador ante la obra. El público de esta cinta no está involucrado en la trama, ni interactúa con los personajes. Según las definiciones de Rancière (2010), el espectador es de carácter pasivo.

## 5.2. ANÁLISIS DE LOS RECURSOS DISCURSIVOS

La película se desarrolla en Japón y abarca ocho años, desde 2013 a 2021. La mayor parte del argumento acontece entre los dos años en los que Mitsuha Miyamizu y Taki Tachibana intercambian sus cuerpos, 2013 y 2016. Por consiguiente, esta obra transcurre en la actualidad, un periodo o época histórica conocida como edad contemporánea. Un detalle para destacar es que el presente de Taki coincide con el año en el que se estrena la película.

El tiempo como devenir analiza el orden, la duración y la frecuencia aplicados en el largometraje. La complejidad de la trama provoca que la categorización de su orden sea una tarea difícil. A partir del minuto 00:03:20, la historia se desarrolla cronológicamente, alternando el punto de vista de Mitsuha Miyamizu con el de Taki Tachibana. Alrededor del minuto 00:49:40, el espectador es consciente de que las líneas temporales en las que coexisten Taki y Mitsuha son diferentes.

La historia transcurre de forma lineal progresiva, hasta que Mitsuha y Taki concluyen su primer encuentro con el fin del crepúsculo (01:21:03). Desde este momento, se generan dos perspectivas acerca de la temporalidad de la acción. Durante el desenlace del argumento, Mitsuha (encarnada en su propio cuerpo) salva a su pueblo. Este hecho ocurre en el año 2013. Si el espectador considera la línea temporal de Taki como la sucesión cronológica dominante, se habría producido una regresión temporal, ya que este episodio ocurre tres años atrás respecto al presente de Taki (2016). Sin embargo, si se estima que la línea temporal de Mitsuha y la de Taki tienen la misma importancia, y estos acontecimientos no se catalogan como una vuelta al pasado, sino como la continuación de una historia que alterna dos temporalidades, la acción sigue transcurriendo de forma cronológica. Esta investigación adopta esta última postura. Si el intercambio entre las líneas temporales de Taki y Mitsuha no se consideran regresiones temporales o proyecciones hacia el

futuro, el tiempo cinematográfico en de este largometraje no es lineal no vectorial.

En este punto, se descarta que esta película tenga la estructura de una secuencia anacrónica. A pesar de que la trama alterne dos líneas temporales, los sucesos representados tienen una arquitectura definida, pero contiene dos secuencias que justifican que su orden no pertenece a la categoría de tiempo lineal vectorial. Desde el minuto 00:00:57 al minuto 00:01:30 se muestra una secuencia en la que Taki Tachibana y Mitsuha Miyamizu se despiertan y viajan en metro. En los últimos instantes de la cinta a partir del minuto 01:34:40 se revela que este instante pertenece al año 2021. Makoto Shinkai aplica un fenómeno conocido como *in extrema res*. Esta acción continúa, generando una nueva secuencia en la que Taki y Mitsuha se encuentran. La película continúa con una secuencia en la que Mitsuha y Taki observan un cometa (minuto 00:01:34 al 00:01:49). Este momento constituye el *flashback* y el *flashforward* (dependiendo del momento en el que se reproduzca) con mayor representación en la cinta. En referencia a los ejemplos expuestos por Casetti y Di Chio (1990), el tiempo en el que acontecen estos sucesos es cíclico. El principio y el final de *Your Name* no es idéntico y el inicio de la película muestra el comienzo de la misma secuencia con la que se finaliza.

Antes de abordar la duración de esta obra audiovisual, se destacan las funciones de la secuencia que abarca desde el minuto 00:01:49 al minuto 00:03:19. Este fragmento funciona como una cabecera, una sucesión de fotogramas en los que se presentan a los personajes principales de la trama junto a un tema musical. Este elemento se utiliza en las series de animación japonesas (*opening*) y tiene una duración aproximada de un minuto y treinta segundos. Su objetivo es contextualizar al espectador, mostrando el comportamiento de dichos personajes ante situaciones relacionadas con la historia. La canción que protagoniza esta cabecera es la versión reducida de *Yumetourou* (*Radwimps*, 2016). Esta introducción no está integrada en el argumento de la película. Crea una ruptura temporal. Por el contrario, la secuencia final o *ending* del largometraje sí está incorporado en la cinta. Abarca desde el minuto 01:37:38 al 01:46:31, experimentando una duración superior a la convencional (un minuto y treinta segundos). La configuración de este apartado, que

muestra el desenlace de la historia y concluye con el título de la obra y sus respectivos créditos, emulan un videoclip. En este caso, la canción reproducida es la versión completa de *Nandemonaiya* (Radwimps, 2016).

*Your Name* recoge distintas alteraciones temporales. En el ámbito de la contracción marcada, se distingue la presencia de una recapitulación marcada, la cual se extiende desde el minuto 00:29:53 al minuto 00:32:40. De nuevo, la estructura de esta secuencia emula un videoclip. Al ritmo de la melodía *Zen Zen Zense* (Radwimps, 2016), se muestra el día a día de Taki Tachibana y de Mitsuha Miyamizu al intercambiar sus cuerpos. La recapitulación ordinaria ocurre con menor frecuencia. Un ejemplo de ello son las ocasiones en las que se muestra el diario en los móviles de Taki y Mitsuha. Este hecho ayuda a que el espectador se sitúe en el tiempo. Por el contrario, a pesar de que esta película contenga dilataciones temporales, su aparición y su nivel de importancia es menor. Durante la primera parte de la escena del crepúsculo, desde el minuto 01:16:43 al 01:18:35, se intercalan planos en los que tanto Taki como Mitsuha realizan la misma acción: correr alrededor del lugar sagrado con el fin de encontrarse. Sin embargo, las vivencias de estos personajes en sus distintos puntos de vista no suelen manifestarse de esta forma. Este caso es una excepción.

La elipsis es una contracción no medida utilizada en el largometraje de forma reiterada. La primera secuencia de la película muestra las primeras elipsis. Para comprenderla, es necesario visualizar desde el minuto 00:01:05 al minuto 00:01:15. En los seis primeros planos, Taki Tachibana y Mitsuha Miyamizu se despiertan. Mitsuha abre el frigorífico de la cocina (primera elipsis), ata un lazo a su pelo (segunda elipsis) y abandona su apartamento (tercera elipsis). Otro ejemplo ocurre en el minuto 00:53:00. La secuencia en la que Taki busca información acerca de la muerte de Mitsuha finaliza con el comienzo de una nueva escena, en la que Miki Okudera y Tsukasa Fujii conversan, en la sala de estar del albergue. Estas elipsis tienen la función de acelerar el ritmo de una secuencia o de unir secuencias.

Los flashbacks y flashforwards son fenómenos menos destacables en el argumento. Un ejemplo de flashforward tiene lugar desde el minuto

00:03:51 al 00:03:58, cuando Mitsuha Miyamizu rememora su encuentro con Taki Tachibana en el metro, el día en el que visitó Tokio por primera vez.

El caso con mayor similitud a una vuelta atrás en la película ocurre cuando Taki Tachibana y Mitsuha Miyamizu se buscan durante la escena del crepúsculo, mencionada con anterioridad. Dicha escena, en su totalidad, abarca desde el minuto 01:16:43 hasta el minuto 01:21:03.

A pesar de que las secuencias de duración anormal proliferen en la cinta, existen contados ejemplos en las que la duración de la acción es normal relativa. Un caso ocurre desde el minuto 00:05:24 al 00:06:24. El desayuno de Mitsuha Miyamizu, acompañada de su hermana y su abuela transcurre a un ritmo verosímil.

Los ejemplos de frecuencia simple que recoge esta película son numerosos. Entre sus casos, están la panorámica de la habitación de Mitsuha Miyamizu, cuando Taki experimenta el primer intercambio con su cuerpo (00:04:05 al 00:04:15), cuando Mitsuha camina por el puente con sus amigos de camino a clase (alrededor del minuto 00:07:39), o desde el minuto 00:07:50 al 00:08:35, cuando el padre de Mitsuha promueve su campaña política en un mitin al aire libre. Sin embargo, este tipo de repetición, representado en cualquier obra audiovisual, no es destacable. Se recogen diversos ejemplos de frecuencia múltiple. El ejemplo expuesto con anterioridad, acerca de la secuencia en la que se reproduce el tema *Zen Zen Zense* representa una serie de sucesos repetitivos: el intercambio de cuerpos entre Taki Tachibana y Mitsuha Miyamizu. Durante estos trueques, ambos van al instituto, comparten sus vivencias con sus amigos y escriben un diario telefónico en varias ocasiones.

Pese a que un tipo de reiteración particular y escaso, la frecuencia repetitiva es la más utilizada este largometraje. Como se menciona en apartados anteriores, la trama aborda los puntos de vista de Taki Tachibana y Mitsuha Miyamizu. Al pertenecer a distintas líneas temporales, los sucesos que ocurren en el presente de Mitsuha forman parte del pasado en el perfil de tiempo en el que se sitúa Taki. Una demostración de este tipo de repetición es el tratamiento de la caída del meteorito que destruye Itomori desde ambas perspectivas. En la línea temporal desarrollada en

2016, Taki contempla este suceso desde el futuro. El joven recopila información acerca de lo ocurrido, adoptando un papel pasivo. En contraposición, cuando Taki y Mitsuha se encuentran en el año 2013, ambos tratan de solventar esta catástrofe de forma activa porque la acción transcurre en este preciso momento. La película muestra otro ejemplo alrededor del minuto 01:38:41, cerca del comienzo del ending. En este fragmento, Taki y Mitsuha, realizan distintas acciones cotidianas, mostrándose la visión de ambos.

A pesar de la complejidad para definir la frecuencia iterativa desde la perspectiva cinematográfica, cuenta con diversos casos donde la interactividad de una acción se manifiesta de forma clara. El primer ejemplo ocurre cada vez que Mitsuha Miyamizu acude al salón de su casa durante la hora del desayuno. Cada mañana, la televisión emite el noticiario e informa sobre el ciclo del cometa. Por otro lado, en cada uno de los momentos en los que Taki Tachibana despierta en el cuerpo de Mitsuha, éste interactúa con su pecho. A su vez, cada vez que Mitsuha está en su cuerpo, su pelo luce un recogido. La cinta que utiliza para ello es la misma que le regalaría a Taki después de su primer encuentro. Dicho suceso ayuda a que el espectador comprenda qué personaje es el que desarrolla la acción representada, sea cual sea la línea temporal en la que se encuentre.

En definitiva, los recursos discursivos aplicados por este largometraje combinan el orden cíclico con la duración anormal (en su mayoría, priorizando los fenómenos de contracción temporal, como la elipsis) y las cuatro tipologías de frecuencia definidas por Casetti y Di Chio (1990). Es preciso subrayar la aplicación de reiteraciones inusuales, como la frecuencia repetitiva y la frecuencia iterativa.

## 6. CONCLUSIONES. EL FOLCLORE JAPONÉS COMO PILAR DEL UNIVERSO CINEMATográfico DE MAKOTO SHINKAI

Las categorías vinculadas a la propuesta de Sánchez-Noriega (2005, 2018) confirman que el director de animación japonés combina fenómenos convencionales dentro del relato filmico (uso del narrador en primera persona o narrador protagonista) con recursos elaborados (como la

creación de cuatro puntos de vista y de dos líneas temporales). A pesar de la aparente complejidad de estos elementos, el espectador es capaz de identificar las numerosas particularidades que articulan el argumento de la película tras el primer visionado y, con cada repetición, descubre detalles que complementan la trama principal, una característica recurrente en la filmografía de Makoto Shinkai.

*Your Name* reflexiona acerca de conceptos propios del folclore japonés, como el *musubi* o la leyenda del hilo rojo del destino. La historia supera los límites del espacio y del tiempo, al igual que ocurre en la aplicación de los recursos discursivos. Los eventos acontecidos en la cinta experimentan distintas duraciones y frecuencias. El tiempo se dilata, se contrae, se enreda, llegando a causar hasta rupturas temporales. En referencia a las tipologías expuestas por Casetti y Di Chio (1990), el tiempo es cíclico: la relación entre Taki y Mitsuha no tiene un final, sus destinos están conectados y cada recurso cinematográfico aplicado en esta obra audiovisual demuestra que, a pesar de las dificultades propias del conflicto, presentes tanto en un universo fantástico como en la realidad, el sino de ambos es permanecer juntos.

Makoto Shinkai combina rupturas temporales propias de la secuencia anacrónica (vistas en la cabecera de la película, situada entre los minutos 00:01:49 y 00:03:19), con el desarrollo de una historia en orden cronológico (desde el minuto 00:03:19 hasta el minuto 00:49:40), característica del tiempo lineal. Es necesario visualizar el largometraje en su totalidad para descubrir que la secuencia que da comienzo y final a esta historia es la misma, mostrando acciones análogas. En este punto, destaca la presencia de una escena, mostrada a modo de prólogo. Desde el minuto 00:00:21 al minuto 0:00:51, un cometa se desintegra, atravesando el cielo. En este momento, el director revaloriza el papel del conflicto presente en el argumento de la película seleccionada: los estragos y fenómenos causados por este cuerpo celeste. El largometraje intercala secuencias de duración normal y anormal. No obstante, debido a que el argumento de la película aborda ocho años, se ensalzan la duración anormal y la contracción temporal. En cuanto a la frecuencia, es meritorio el uso de la frecuencia iterativa, siendo esta el nexo de los cuatro puntos de vista comentados anteriormente. Lo que hace que *Your Name* sea

especial y refleje el estilo de Makoto Shinkai es que escoge perfiles de orden, duración y frecuencia poco comunes, creando un metraje único, fácil de entender, pero complejo de replicar.

En esta película, el tiempo, la distancia, la melancolía, la nostalgia o una construcción de los personajes pulcra se materializan en los dilemas existenciales de dos adolescentes que actúan como un espejo de la sociedad y la cultura nipona, preocupada por el éxodo rural o las catástrofes naturales<sup>195</sup>, o que permanece enfrascada en la incesante búsqueda del alma gemela, entre otras cuestiones.

La primera hipótesis enunciada por esta investigación es correcta: las particularidades de las categorías temporales aplicadas por Makoto Shinkai definen el estilo de su filmografía, debido a que se percibe el interés por combinar tipologías temporales extraordinarias. El tiempo para Makoto Shinkai trasciende hasta los principios del sintoísmo. Retomando la leyenda del hilo rojo del destino, en sus obras, cada ciclo tiene un comienzo y un final análogo. El conflicto es el responsable de que los lazos entre los personajes se enreden, se extiendan y sobrepasen los límites del espacio-tiempo.

En relación a las estructuras cinematográficas recogidas por Zavala (2005), esta investigación confirma su segunda hipótesis: el director es un exponente del cine de animación postmoderno. Entre otros ejemplos se encuentra el prólogo, la premonición de la caída del meteorito en el pueblo de Mitsuha, es decir, del conflicto principal de la cinta.

El mundo replicado en *Your Name* no pretende ser un imitar la realidad ni mostrar un punto de vista subjetivo. La finalidad de Makoto Shinkai es articular un universo propio en el que se conserve la lógica.

Especialistas en el ámbito musical confirman que la banda sonora de esta cinta, construida por *Radwimps*, responde a cuestiones estéticas, narrativas y discursivas (Altozano, 2017). Además, el sonido realza la importancia del tiempo en la película.

---

<sup>195</sup> Cabe mencionar la similitud del conflicto de la cinta, la destrucción de Itomori, con el tsunami y el terremoto acontecidos el 11 de marzo de 2011.

Los resultados del análisis discursivo demuestran que la edición de vídeo y la estructura narrativa aplicadas en esta cinta superan los límites de la estructura lineal y el paradigma clásico, dos ámbitos de especial relevancia dentro del cine clásico.

En referencia a la puesta en escena, Jiménez-Peña (2019) ya propone una definición sobre la filmografía de Makoto Shinkai que encaja con los principios del cine postmoderno tras el estreno de *El lugar que nos prometimos* (2004): su animación es preciosista.

Como se menciona en apartados anteriores, la incertidumbre, la creación de un universo cinematográfico autónomo, y la creación de una puesta en escena artística son valores ideológicos que se identifican con el estilo de Makoto Shinkai.

Las distintas tipologías de la intertextualidad están presentes en la filmografía de Makoto Shinkai. La profesora de Mitsuha, Yukari Yukino, es la protagonista del largometraje *El jardín de las palabras* (2013) e introduce elementos cruciales tanto para *Your Name* como para el resto de la filmografía del director nipón procedentes del folclore japonés: los *yôkais* y los *kamis*, que aparecen durante el crepúsculo.

En el ámbito de los desenlaces, Makoto Shinkai se caracteriza por el uso de los finales parcialmente abiertos: ¿qué ocurrirá (o, desde la perspectiva de esta investigación, ya ha ocurrido) tras el encuentro de Taki y Mitsuha, en el año 2016? En *El tiempo contigo* (2019), el espectador recibe algunas pistas.

Este acercamiento al perfil de Makoto Shinkai evidencia la necesidad de indagar en su cosmos creativo, pues se postula como una figura tanto relevante como única para la industria cinematográfica. La exploración del espacio, las manifestaciones sintoístas o el proceso de producción de sus obras son ejemplos de posibles investigaciones de interés que pueden realizarse acerca de este hito.

## 7. REFERENCIAS

- Alamillo, J. (2018, 14 de febrero). Historia del manga y el anime en la cultura japonesa. Japonpedia. <https://japonpedia.com/historia-del-manga-y-el-anime-cultura-japonesa/>
- Alten, S. (2003). El manual del audio en los medios de comunicación. Andoain - Escuela de Cine y Vídeo.
- Altozano, J. (2017, 20 de septiembre). La magia de El Castillo Ambulante y El Viaje de Chihiro: Banda Sonora / Jaime Altozano [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mcoich6jaz4>
- Altozano, J. (2017, 22 de septiembre). La mejor banda sonora del anime – Your name (Kimi no Na wa) / Jaime Altozano [vídeo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=WYkT\\_5jT0yU&t=460s](https://www.youtube.com/watch?v=WYkT_5jT0yU&t=460s)
- Andrés, E. (2017, 17 de enero). La película anime “Your Name” bate récords de taquilla superando incluso a “El viaje de Chihiro”. eCartelera. <https://www.ecartelera.com/noticias/36744/your-name-record-taquilla-supera-viaje-de-chihiro/>
- Arbonés, A. (2017, 7 de abril). El universo autoral de Makoto Shinkai. eldiario.es. <https://www.caninomag.es/el-universo-autoral-de-makoto-shinkai/>
- Arcones, J. (2019, 11 de marzo). El anime de la semana: “Your Name”. Fotogramas. <https://www.fotogramas.es/noticias-cine/a25904005/your-name-anime/>
- Bajtín, M. (1979). Estética de la creación verbal. Siglo Veintiuno Ediciones.
- Belinchón, G. (2017). Makoto Shinkai: el heredero de Miyazaki. El País. [https://elpais.com/cultura/2017/04/03/actualidad/1491211669\\_039551.html](https://elpais.com/cultura/2017/04/03/actualidad/1491211669_039551.html)
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1990). Cómo analizar un film. Paidós.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small- and médium-sized firms. *International small business journal*, 5, 73-85. <https://doi.org/10.1177/0266242696151005>
- Crescenzi, F. (2020). La intertextualidad como fundamento literario. Las nueve musas. <https://www.lasnuevemusas.com/la-intertextualidad-fundamento-literario/>
- Crespo Borrego, A. (2018). Makoto Shinkai: La distancia [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Extremadura]. Repositorio Internacional Dehesa. <http://dehesa.unex.es/handle/10662/8039>
- DDCMovies (2017, 8 de marzo). DDCMovies - Hayao Miyazaki (Práctica para Historia de la Cinematografía - Versión reducida) [vídeo]. Vimeo. <https://vimeo.com/207428417>

- Díaz Delgado, N. (2009, 17 de junio). La Narrativa Cinematográfica. Narrativa Digital. <http://narrativa—digital.blogspot.com/2009/06/la-narrativa-cinematografica.html>
- EFE. (2013, 1 de septiembre). Hayao Miyazaki, ganador de un Oscar por “El Viaje de Chihiro”, se retira del cine. 20 minutos. <https://www.20minutos.es/noticia/1908053/0/ganador-oscar/viaje-chihiro/retira-cine/>
- Eisenstein, S.M., Pudovkin, V.I., Alexandrov, G.V., y Kuleshov, L.V. (2018). Manifiesto del sonido (1928). Universitas Miguel Hernández. <https://umh3593.edu.umh.es/enlaces/bibliografia/manifiestos-del-cine/manifiesto-del-sonido-1928/>
- Fernández, A. (2017, 7 de enero). Makoto Shinkai se ha convertido en el “nuevo Miyazaki” que suena fuerte para los Oscars. La Vanguardia. <https://www.lavanguardia.com/cribeo/cultura/20170107/47412850729/makoto-shinkai-se-ha-convertido-en-el-nuevo-miyazaki-que-suena-fuerte-para-los-oscars.html>
- Fernández Valentí, T. (2017). Del amor y de la soledad. El cine de Makoto Shinkai. Dirigido por, 477, 76-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5982473>
- García García, D.J. (2014). Contextos socioculturales y música en la construcción narrativa audiovisual: Un caso de estudio [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga].
- García Pérez, C. y García Jiménez, J. (1996). Narrativa audiovisual. Historia y Comunicación Social, 1, 336. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS9696110336B>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Aldine Press.
- Guía del Ocio (2017, 13 de febrero). Your name (Kimi no na wa.) - Tráiler español [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=80NDy5fbQFc&t=14s>
- Jiménez Peña, A.R. (2019, 21 de julio). Makoto Shinkai: los sugerentes e hiperrealistas mundos de uno de los grandes autores del anime actual. Espinof. <https://www.espinof.com/animacion/makoto-shinkai-sugerentes-e-hiperrealistas-mundos-uno-grandes-autores-anime-actual>
- Karatsu, R. (2021). Rewriting 3.11 and Feminization of the Countryside: National Discourses in Shinkai Makoto’s Your Name (2016). Japanese Studies, 41 (3), 273-284. <https://doi.org/10.1080/10371397.2021.1966298>
- Kimura, T. (2016). Will Shinkai Makoto be the next Miyazaki? A review of Shinkai’s animations including the latest short-film. Cross Road. Electronic Journal Of Contemporary Japanese Studies, 16 (1), <https://www.japanesestudies.org.uk/ejcs/voll6/iss1/kimura.html>

- Loo, E. (2016, 29 de diciembre). Top-Selling Media Franchises in Japan: 2016. Anime News Network. <https://www.animenewsnetwork.com/news/2016-12-29/top-selling-media-franchises-in-japan-2016/.110442>
- López, L. (2020, 13 de enero). Makoto Shinkai, el alumno que ya ha igualado a Hayao Miyazaki. ABCPlayCine. [https://www.abc.es/play/cine/noticias/abci-makoto-shinkai-alumno-igualado-hayao-miyazaki-201912050227\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/cine/noticias/abci-makoto-shinkai-alumno-igualado-hayao-miyazaki-201912050227_noticia.html)
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Medina, F. (2019, 28 de noviembre). De “Viaje a Agartha” a “Your Name”: Makoto Shinkai de peor a mejor. eCartelera. <https://www.ecartelera.com/noticias/makoto-shinkai-de-peor-a-mejor-57504/>
- Medina Tejada, S. (2014). La nueva configuración del personaje protagonista en las series de ficción americanas: el caso de Breaking Bad [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga].
- Metz, C. (1983). Ensayos sobre la significación en el cine. Paidós.
- Metz, C. (1983). Semiología àudio-visual i lingüística generativa. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 7, 141-152. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41040>
- Montero Plata, L. (2017). Biblioteca Studio Ghibli: La princesa Mononoke. Héroes de papel.
- Montero Plata, L. (2012). El mundo invisible de Hayao Miyazaki. Ddmeu Editorial.
- Narbona Pérez, J.E. (2017). Viaje a Agartha. Crítica de la película de Makoto Shinkai. *Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón*, 9, 28. <http://www.eumed.net/rev/japon/28/agartha.html>
- Navarro, A. (2008). Cine de animación japonés. Donostia Kultura.
- Ortiz Sobrino, M.Á. y Rodríguez Fernández, I. (2012). Los productos de animación japoneses como expresión de un modelo de negocio. El caso de la producción “anime”. *Comunicación y hombre: revista interdisciplinar de ciencias de la comunicación y humanidades*, 8, 141-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4087168>
- Pérez, J. (2018, 3 de junio). Hayao Miyazaki, el dragón japonés que reinventó el cine de animación. *Cultura Joven*. <https://www.culturajoven.es/hayao-miyazaki-dragon-cine-animacion/>

- Pérez Rufi, J.P. (2009). El ritmo del spot de televisión actual. Narrativa audiovisual y categorías temporales en el palmarés del Festival Cannes Lions 2017. *ZER*, 37 (14), 103-124.  
<https://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2402/0>
- Pérez Rufi, J.P. (2017). El videoclip en Internet: cambios del formato en su distribución online. *Razón y Palabra*, 21, 574-605.  
<https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/956>
- Pérez Rufi, J.P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa filmica. *Razón y Palabra*, 4\_95 (20), 534-552.  
<http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/685/pdf>
- Pineda, R.A. (2016, 18 de diciembre). Top 20 Highest-Grossing Films in Japan Has 6 Anime Films. *Anime News Network*.  
<https://www.animenewsnetwork.com/news/2016-12-18/top-20-highest-grossing-films-in-japan-has-6-anime-films/.110076>
- Postigo Gómez, I. (2002). El relato audiovisual: del relato clásico al relato interactivo. *Historia y Comunicación Social*, 7, 187-200.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS0202110187A>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Ellago.
- Real Academia Española (2022). *Narración*. Enclave RAE.  
<https://dle.rae.es/narraci%C3%B3n>
- Rodríguez Sánchez, T.M. (2019). Los personajes femeninos en el cine de animación japonés: el caso de Studio Ghibli y Hayao Miyazaki [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Málaga].
- Rojas-Sierra, S.D. (2018). La narrativa cinematográfica de Makoto Shinkai: desarrollo de una hipótesis de trabajo. *Jangwa Pana*, 1 (17), 73-84.  
<https://doi.org/10.21676/16574923.229>
- Salgado, A. (2020, 29 de marzo). Makoto Shinkai, el nuevo Hayao Miyazaki. *Tomatazos*. <https://www.tomatazos.com/articulos/423892/Makoto-Shinkai-el-nuevo-Hayao-Miyazaki>
- Sánchez Noriega, J.L. (2005). *Historia del Cine: Teorías, estéticas, géneros*. Alianza.
- Sánchez Noriega, J.L. (2018). *Historia del Cine: Teorías, estéticas, géneros*. Alianza.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada.
- Selecta Visión. (s.f.). *Your Name*. [página web].  
<http://www.yourname.es/index.htm l#introduccion>

- Shinkai, M. (director, guionista y productor). 2007. *Byôsoku Go Senchimêtoru*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (director, guionista y productor) y Kawaguchi, N. (guionista y productor). 2002. *Kanojo to Kanojo no neko*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (director y guionista) y Kawaguchi, N. y Kawamura, G. (productores). 2016. *Kimi no na wa*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (director y guionista) y Kawaguchi, N. (productor). 2013. *Kotonoha no Niwa*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (director, guionista y productor). 2004. *Kumo no Mukô, Yakusoku no Basho*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (director y guionista) y Furusawa, Y., Ichikawa, M., Kawaguchi, N. y Kawamura, G. (productores). 2019. *Tenki no Ko*. [película]. CoMix Wave Films.
- Shinkai, M. (s.f). Other voices. [página web]. <http://shinkaimakoto.jp/>
- Silva, P. (2017, 6 de abril). Makoto Shinkai no es el próximo Miyazaki. La Tercera. <https://culto.latercera.com/2017/04/06/makoto-shinkai-proximo-miyazaki/>
- Thelen, T. (2019). Disaster and Salvation in the Japanese Periphery. The Rural in Shinkai Makoto's *Kimi no na wa* (Your Name). *ffk Journal*, 4, 215-230. <https://doi.org/10.25969/mediarep/3697>
- Tiraplegui Garjón, A. (2018, 8 de enero). El crepúsculo como personaje en tres películas de Makoto Shinkai. *Escuela de Cine*. <https://www.escuelacine.com/el-crepusculo-como-personaje-en-tres-peliculas-de-makoto-shinaki/>
- Torres Hortelano, L. (2019). Your Name (Kimi no na wa, Shinkai Makoto, 2016). Multiversos y hologramas (in)finitos. *ACTIO Journal of Technology in Design, Film Arts and Visual Communication*, 2, 102-116. <https://doi.org/10.15446/actio.n2.95824>
- Yin, R.K. (1993). Applications of Case Study Research. *Applied Social Research Methods Series*, 34. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98427-000>
- Yin, R.K. (2008). Case Study Research: Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, 5. [https://www.academia.edu/32420108/Yin\\_Case\\_Study\\_Research\\_Design\\_and\\_Methods](https://www.academia.edu/32420108/Yin_Case_Study_Research_Design_and_Methods)
- Zavala, L. (2005). Cine Clásico, Moderno y Posmoderno. *Razón y Palabra*, 46. <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n46/lzavala.html>

- Zavala, L. (2003). Elementos del discurso cinematográfico. ResearchGate.
- ZEPfilms (2019, 14 de febrero). Por qué Your Name (Kimi no Na wa) es una obra maestra del Anime [vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=FPpRjoIQ6Ds&t=67s>
- Zorrilla, M. (2017, 14 de noviembre). Syfy 2017 - “Your Name”, una experiencia irrepetible. Espinof. <https://www.espinof.com/criticas/syfy-2017-your-name-una-experiencia-irrepetible>
- Zorrilla, M. (2017, 6 de abril). Qué tiene de especial “Your Name”, el anime más taquillero de la historia. Espinof.  
<https://www.espinof.com/animacion/que-tiene-de-especial-your-name-el-anime-mas-taquillero-de-la-historia>

# DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA DELIMITACIÓN TEMPORAL DE LA IMAGEN SUBLIMINAL EN EL MEDIO CINEMATOGRAFICO

---

JAVIER SANZ-AZNAR

*Universitat de Barcelona*

JUAN JOSÉ CABALLERO-MOLINA

*Universitat de Barcelona*

ANNA TARRAGÓ-MUSSONS

*Universitat de Barcelona*

ENDIKA REY-BENITO

*Universitat de Barcelona*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se interesa por aquellos estímulos en el medio cinematográfico que al permanecer expuestos durante un breve periodo de tiempo no llegan a alcanzar el nivel de consciencia del espectador, pero sí desencadenan procesos neuronales que inciden sobre aquellos de los estímulos subsiguientes. Se pasa revista a ejemplos tales como el fotograma en rojo que aparece en *La delgada línea roja* (*The Thin Red Line*, Terrence Malick, 1998) en mitad de una batalla o el fotograma de *King Kong* (Ernst Schoedsack y Merian C. Cooper, 1933) que aparece en *Monstruoso* (*Cloverfield*, Matt Reeves, 2008). En ambos casos, el fotograma aislado no hace avanzar la acción, al estar diseñado para no ser advertido, sino que tiene el objetivo de condicionar la percepción de los planos subsiguientes.

Esta estrategia se alinea con lo que dentro de la psicología experimental se identifica como *masked priming paradigm*, y consiste en un estímulo, denominado *prime*, que, tras un escaso tiempo de exhibición, es seguido de otro estímulo, conocido como *mask*, el cual posee un tiempo de

exhibición suficiente como para ser percibido de forma consciente (Forster y Davis, 1984). De esta forma, el estímulo *mask* inhibe los procesos neuronales iniciados por el *prime* al imponer unas necesidades cognitivas nuevas para la interacción con el entorno, que impiden que éste llegue a acceder al nivel de la consciencia (Van den Bussche, et al., 2009). Sin embargo, a pesar de que se inhiba el desarrollo de los procesos neuronales desencadenados por el estímulo *prime*, estos no son desechados, sino que afectan o condicionan el desarrollo de los procesos neuronales desencadenados por los estímulos subsiguientes (Liu, et al., 2020; Pan, et al., 2017).

Un estímulo es considerado subliminal cuando desencadena procesos neuronales de bajo nivel, pero no llegan a producirse todos los procesos necesarios que permiten alcanzar el nivel de la consciencia (Pan, et al., 2017). El conjunto de procesos neuronales que se consideran necesarios para que un estímulo ingrese en el nivel de la consciencia es lo que se denomina *neural correlates of consciousness* (NCC), pasando este a ser advertido por el sujeto (Crick y Koch, 1990). Este paradigma da lugar a un estado preconscious, en el que el estímulo ha desencadenado procesos específicos en diversas áreas neuronales para gestionar un estímulo que potencialmente podría alcanzar el nivel de consciencia (Lucini, et al., 2019). Sin embargo, siguiendo la estrategia del *masked priming paradigm*, estos procesos neuronales se ven inhibidos por un estímulo posterior que impone una actualización drástica del entorno percibido. Esta inhibición supone que no se continúen los procesos neuronales que se requieren para alcanzar el NCC, pero no que se supriman los procesos neuronales ya realizados. Las estrategias cognitivas están adaptadas para una realidad continuada, por lo que los procesos neuronales se modulan en el tiempo (Parkinson y Haggard, 2014). De esta forma, estos resultan actualizados, por lo que la inhibición no impide que condicionen a los procesos neuronales desencadenados por los estímulos que lo sucedan (Berkovitch y Dehaene, 2019).

Sin embargo, puede darse la situación de que el estímulo permanezca tan poco tiempo en pantalla que ni siquiera lleguen a iniciarse los procesos neuronales que den lugar a un estado de preconscious. En este sentido, para poder ser considerado subliminal, el estímulo debe permanecer el

tiempo suficiente para poder iniciar procesos neuronales, aunque no llegue a alcanzar el NCC. Cheesman y Merikle (1984) definieron lo que se conoce como umbral objetivo y umbral subjetivo. De esta forma, el umbral objetivo se sobrepasa cuando se han iniciado los procesos neuronales, pudiendo acceder el estímulo a un estado de preconsciencia. Si el estímulo se mantiene durante más tiempo completando el NNC, en ese caso sobrepasa el umbral subjetivo, pasando a considerarse un estímulo supraliminal. Por lo tanto, para poder considerar un estímulo como subliminal debe permanecer el tiempo suficiente como para poder superar el umbral objetivo, pero no tanto como para hacerlo con el umbral subjetivo y completar el NCC. Se estima que el umbral subjetivo requiere que el estímulo sea percibido entre 30 ms y 50 ms (Cheesman y Merikle, 1984), mientras que para superar el umbral subjetivo se considera que debe superar un lapso situado entre los 32 ms y los 80 ms (Armstrong y Dienes, 2013). Estos umbrales temporales suponen rangos temporales relativos, ya que dependen de la propia naturaleza del estímulo, así como de los estímulos que los preceden y suceden.

## 2. OBJETIVOS

En virtud de los resultados expuestos por estas investigaciones previas, planteamos su verificación en el medio cinematográfico para establecer una definición temporal en términos de *frames*. Partiendo de las frecuencias de reproducción más habituales (24 fps, 30 fps y 60 fps), formulamos la hipótesis inicial de que un estímulo, para ser considerado subliminal, debería estar contenido en un *frame* para 24 fps, 1 o 2 *frames* para 30 fps y entre 2 y 4 *frames* para 60 fps. Para comprobarlo, realizamos dos experimentos diferentes. El primero propone un visionado con un cuestionario donde los participantes deben indicar las imágenes que consigan reconocer. El segundo consiste en un visionado integrado por una gran cantidad de estímulos potencialmente subliminales que los participantes deben localizar durante el visionado, hallándose condicionados por la propia tarea de reconocimiento. Mientras el primer experimento permite simular una situación más próxima al visionado cinematográfico habitual, el segundo facilita la inclusión de una mayor cantidad de estímulos para analizar.

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para contrastar la hipótesis de partida diseñamos dos experimentos con naturalezas diferentes pero complementarias. La decisión de realizar dos experimentos se debe a que las debilidades de cada uno se compensan con las fortalezas del otro. De esta forma, cruzando los resultados de ambos experimentos, podemos obtener conclusiones más sólidas y robustas. Estos se realizan para frecuencias de reproducción de 24 fps, 30 fps y 60 fps, y los estímulos potencialmente subliminales que se insertan en los clips audiovisuales de ambos experimentos tienen una extensión temporal de entre 1 y 4 frames.

Las imágenes que se utilizan en ambos experimentos para generar los estímulos potencialmente subliminales se corresponden con *frames* aislados incluidos en las películas *Acorralado* (*First Blood*, Ted Kotcheff, 1982), *In the Earth* (Ben Wheatley, 2021), *Señen* (David Fincher, 1995) y *La delgada línea roja* (*The Thin Red Line*, Terrence Malick, 1998). Las imágenes indicadas representan características estéticas variadas, siendo un rostro (*Señen*), una estructura geométrica (*Acorralado*), un estímulo cromático (*La delgada línea roja*) y una estructura geométrica con alta intensidad cromática (*In the Earth*) aquellas seleccionadas.

El primer experimento consiste en el visionado de tres fragmentos cinematográficos en los cuales hemos incrustado 4 estímulos potencialmente subliminales. Tras el visionado de cada uno de ellos, el participante tiene que indicar en un cuestionario aquellos fotogramas que ha percibido. El segundo experimento, por su parte, acompaña el visionado de una tarea asociada. Al participante se le indica una imagen concreta y se le muestra un fragmento cinematográfico que contiene gran cantidad de estímulos potencialmente subliminales. Durante el visionado, cada vez que el participante detecta la imagen que se le ha indicado debe hacer clic con el ratón.

Si el primer experimento destaca por ser más similar a la experiencia cinematográfica frente al segundo, este, por su parte, permite una mayor cantidad de repeticiones del evento potencialmente subliminal que el primero. El aspecto negativo de ambos es que mientras en el primer experimento resulta inevitable que el espectador resulte condicionado

cuando descubre el objetivo del experimento, en el segundo el condicionamiento opera desde el propio comienzo de la tarea.

Además de la realización de ambos experimentos, cada participante rellena un cuestionario reflejando datos poblacionales y hábitos de consumo audiovisual. Todo el proceso experimental y el cuestionario están totalmente anonimizados, identificando cada prueba con un identificador numérico que no permite vinculación o deducción sobre la identidad del participante.

### 3.1. EXPERIMENTO 1

El primer experimento requiere el visionado de tres vídeos en una sala de proyección a la que acceden dos participantes de forma simultánea. Inspirados en experimentos basados en el *staircase procedure* (Beauny, et al., 2020; Leek, 2001), ordenamos la duración de los estímulos potencialmente subliminales incluidos en los vídeos de forma progresiva, incrementando su duración (*increasing staircase*). De esta forma tratamos de retrasar lo máximo posible el momento en el que el espectador resulte condicionado por la deducción de la finalidad del experimento. En el segundo y tercer vídeo comenzamos con las duraciones del final del fragmento anterior para comprobar si están produciéndose variaciones derivadas del condicionamiento del participante. Así, el primer vídeo contiene dos estímulos de 1 *frame* y 2 estímulos de 2 *frames*, el segundo vídeo 2 estímulos de 2 *frames* y 2 estímulos de 3 *frames* y el tercer vídeo 2 estímulos de 3 *frames* y 2 estímulos de 4 *frames*.

Cada vídeo contiene 4 estímulos potencialmente subliminales que consisten en 4 imágenes diferentes que se han incrustado con diferentes extensiones. El orden de las diferentes imágenes incrustadas se permuta de tal forma que, una vez finalizado el experimento, todas hayan ocupado cada posición ordinal en cada vídeo el mismo número de veces. Los estímulos incrustados tienen una separación entre ellos que varía entre 30” y 1’ en función de la duración del fragmento y los cambios de plano.

Las duraciones y la procedencia de los fragmentos cinematográficos extraídos son: 3’38” de *Todo el dinero del mundo* (*All the Money in the World*, Ridley Scott, 2017), 3’44” de *Yo, Tonya* (*I, Tonya*, Craig

Gillespie, 2017), ambos con los estímulos incrustados en un cambio de plano por corte, y 5'11" de *El protegido* (*Unbreakable*, M. Night Shyamalan, 2000), que tiene los estímulos incrustados ubicados durante el desarrollo de un plano. El orden de los fragmentos audiovisuales se permuta de tal forma que los tres han ocupado el primer, segundo y tercer lugar el mismo número de veces. Cada participante visiona los tres fragmentos que correspondan al mismo *frame rate*, garantizándose que entre todos los participantes se hayan visto las mismas permutaciones a 24 fps, 30 fps y 60 fps.

Tras el visionado de cada fragmento cinematográfico se le entrega un cuestionario al participante en el que éste debe seleccionar aquellas imágenes percibidas a lo largo del último visionado. Este formulario incluye 4 fotogramas de cada vídeo, los 4 fotogramas incrustados como estímulos potencialmente subliminales y 8 fotogramas extraídos de películas que no aparecen en ningún visionado. En total, cada cuestionario contiene un total de 24 imágenes dispuestas en cuatro columnas de tres filas cada una, de las cuales únicamente 8 son correctas para cada visionado.

Debido a las diferentes posibilidades que implica realizar variaciones en el orden de los estímulos, las frecuencias de fotogramas por segundo y el orden de los fragmentos a visionar, estimamos que se precisan 72 participantes para la realización del experimento: 24 para cada frecuencia de reproducción. Además, también se necesitan otros 24 participantes para obtener resultados de referencia y control.

Las sesiones diseñadas como visionados de referencia consisten también en tres vídeos. El primer vídeo se corresponde al fragmento original, sin fotogramas incrustados. Este visionado nos permite tener una referencia sobre los errores que puedan cometerse al completar el cuestionario independientemente a la incrustación de estímulos potencialmente subliminales. El segundo vídeo que se muestra en las sesiones de referencia es el correspondiente a estímulos de 2 y 3 *frames* de duración y el tercero es el correspondiente a incrustaciones de 1 y 2 *frames*. Al alterar el orden del *staircase procedure* (*decreasing staircase*) puede ser advertida la variabilidad producida por alterar la única constante que aparece en el experimento 1, como es el aumento progresivo de la duración de los estímulos potencialmente subliminales (*increasing staircase*).

### 3.2. EXPERIMENTO 2

Para el diseño de este experimento nos basamos en uno anterior de Smith y Henderson (2008) sobre la detección de cambios de plano por corte. La prueba cuenta con dos fragmentos audiovisuales, de los cuales cada espectador solo verá uno. Las duraciones y la procedencia de los fragmentos cinematográficos extraídos son: 7'01" de *Todo el dinero del mundo* (*All the Money in the World*, Ridley Scott, 2017), al que se añaden 192 estímulos potencialmente subliminales, y 6'23" de *Yo, Tonya* (*I, Tonya*, Craig Gillespie, 2017), al que se añaden 176 estímulos potencialmente subliminales. Estos estímulos incorporados corresponden a 4 imágenes diferentes y a 4 posibles duraciones, de entre 1 y 4 *frames*. Los estímulos tienen un orden aleatorio, pero en cada fragmento son la misma cantidad para cada imagen y duración. La separación entre los estímulos añadidos se sitúa entre 2 y 4 segundos, en función de los cambios de plano por corte. Cada fragmento audiovisual puede tener una frecuencia de reproducción de 24 fps, 30 fps o 60 fps, y una vez finalizado el experimento se obtienen el mismo número de sesiones para cada una de ellas y para cada uno de los dos fragmentos.

Antes de realizar el experimento, el participante realiza un pequeño vídeo de prueba para comprender el funcionamiento. Este vídeo es un fragmento de 1'14" extraído de la película *El páramo* (David Casademunt, 2021) y contiene 24 estímulos potencialmente subliminales. Con él se consigue que los participantes se sientan más seguros con la mecánica de la tarea que tienen que realizar, así como evaluar si han entendido perfectamente las bases de la prueba. Para evitar que la imagen que tengan que localizar los participantes en el vídeo de prueba sea la misma que en el vídeo del experimento, se añade una distinta.

Tras la realización del visionado con tarea, el participante tiene que rellenar un cuestionario de 6 preguntas para verificar la atención prestada a la narración, y así intentar paliar el condicionamiento del participante al concentrarse exclusivamente en la resolución de la tarea. Este cuestionario se hace también tras el visionado con tarea de prueba, para reforzar la presencia del cuestionario en el participante de cara al experimento.

Debido a las diferentes permutaciones que suponen las variables del experimento, estimamos adecuado realizar la prueba a 72 participantes, 24 para cada frecuencia de muestreo. Además, se consideran otros 22 participantes para establecer unos resultados de referencia para el cuestionario. Estas respuestas de control las obtenemos mostrando al mismo participante los dos vídeos con los estímulos incrustados, pero sin demandarles tarea alguna, para posteriormente pedirles que rellenen el test de atención de ambos fragmentos. De esta forma obtenemos una referencia concreta sobre cuál sería la puntuación estándar obtenida al rellenar el test sin realizar la tarea de detección.

Para el análisis estadístico de los resultados, la forma tradicional de analizar la aparición de umbrales perceptivos es mediante la comparación de la muestra en progresión temporal con respecto a un ajuste a una regresión sigmoideal (Reuter, *et al.*, 2007). Sin embargo, nuestra muestra no puede ser tan precisa en la duración temporal de los estímulos, ya que nos basamos en las frecuencias de *frames* por segundo más habituales. Esta situación propicia que pongamos en relación el estudio de los estímulos potencialmente subliminales no detectados con ajustes a una regresión exponencial, ordenando los estímulos de más largos a más breves. De esta forma, la detección del umbral supone un ajuste a una tendencia con poco crecimiento inicial, seguida de un rápido incremento que señala la aparición del umbral.

### 3.3. CUESTIONARIO POBLACIONAL Y DE HÁBITOS DE CONSUMO AUDIOVISUAL

El cuestionario relacionado con cuestiones poblacionales y de consumo audiovisual resulta útil para analizar si se produce algún tipo de desviación debido a cualquier sesgo poblacional. Este es breve, pues se prioriza que no suponga una molestia para el participante, para que así pueda centrarse en la realización de los experimentos.

Las cuestiones relacionadas con ámbitos poblacionales pretenden informar sobre la edad y el género del participante. También nos interesamos por conocer la frecuencia del consumo audiovisual y evaluar el interés personal por la ficción audiovisual. Para resolver lo primero se establecen 7 posibles respuestas, que son: Muy raramente; Al menos una vez al mes; Entre 1 y 4 veces al mes; Entre 1 y 4 veces a la semana; Entre 4

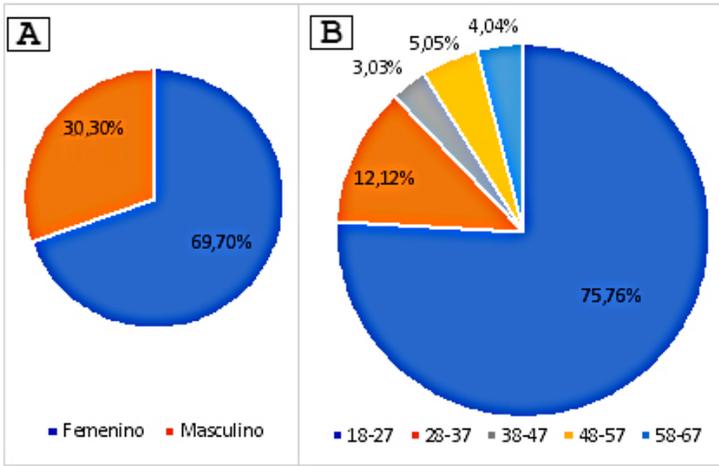
y 6 veces a la semana; Entre 1 y 3 veces al día; Más de 3 veces al día. Se busca una cualificación sobre el consumo que evite respuestas basadas en la subjetividad de la baremación para dimensionar el consumo. Y por lo que respecta al interés, al ser una cuestión puramente cualitativa y subjetiva, se establece una escala abierta entre el 1 (nada) y el 7 (mucho) para que escojan el valor que consideren más adecuado. Ambas cuestiones adoptan escalas de Likert baremadas en 7 posibilidades incrementales y continuas, permitiendo un valor intermedio (4).

#### 4. DATOS POBLACIONALES POR EXPERIMENTO

Entre los dos experimentos han participado 99 sujetos: 96 en el experimento 1, y 94 en el experimento 2. En el experimento 1 se produjo un error técnico con 2 participantes, por lo que se consiguieron 2 participantes extra para suplir el registro de datos, sin requerir su participación en el segundo experimento. Los sujetos que restan hasta llegar a los 99 participantes indicados se deben a personas extra que se convocaron por si se producía alguna baja. A estos se les realizó el experimento, pero se descartaron sus registros. En el experimento 2 sucedieron tres errores técnicos en el registro que fueron reemplazados por los siguientes participantes, hasta alcanzar los 72 necesarios para el experimento, siendo 22 los registros destinados a la referencia.

Los participantes en el experimento pertenecen al entorno universitario de la Facultad de Filología y Comunicación de la Universidad de Barcelona. A pesar de que la mayoría son alumnos, también participó personal docente y administrativo. En el gráfico 1 se desglosan los participantes por género y edad.

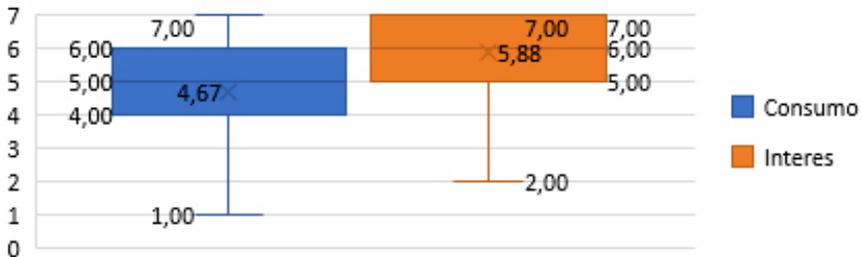
**FIGURA 1.** Edad y género de los participantes en los experimentos



Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede ver en el gráfico 1A, el 30,3% de los participantes son hombres y el 69,7% mujeres. La media de edad es de 26,2 años y la moda es de 22 años, aunque participan personas entre los 18 y los 63 años. En el gráfico 1B puede verse como se distribuyen los participantes por rangos de edades, suponiendo un 75,76% el comprendido entre 18 y 27 años como el rango mayoritario. En el gráfico 2 aparecen los resultados de las encuestas sobre frecuencia de consumo audiovisual e interés por el contenido de ficción.

**FIGURA 2.** Resultado de las encuestas de interés y consumo



Fuente: Elaboración propia

Si bien en ambos casos expuestos en el gráfico 2 los bigotes de la gráfica muestran una gran variabilidad en las respuestas, es posible establecer

la moda de frecuencia de consumo en 5, lo que se corresponde con la respuesta: “Entre 4 y 6 veces a la semana”. El grado de interés tiene el valor medio de 5,88, indicando un interés alto, sensiblemente por encima del valor neutro que supone el 4. La frecuencia de consumo se concentra entre las respuestas “Entre 1 y 4 veces a la semana” y “Entre 1 y 3 veces al día”, mientras que las respuestas sobre interés se concentran en la franja situada entre 5 y 7, suponiendo este último el valor de puntuación máxima.

## 5. ANÁLISIS DE LA CONSISTENCIA DE LOS RESULTADOS

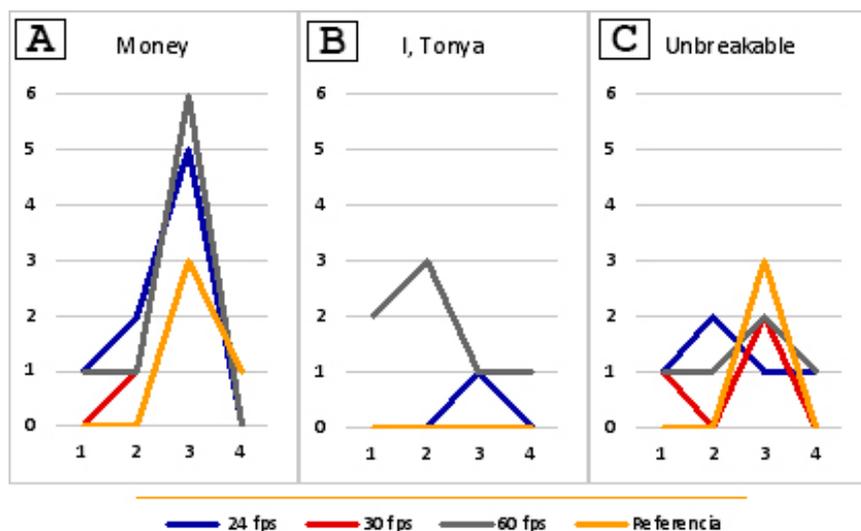
Para determinar la consistencia de los resultados se reservan 24 participantes del experimento 1 y 22 del experimento 2. De esta forma se obtienen unos parámetros de referencia que permitan analizar la fiabilidad de los resultados obtenidos.

### 5.1. EXPERIMENTO 1

En el experimento 1 interesa analizar si aparecen anomalías en las respuestas de los cuestionarios, y en caso afirmativo, poder justificarlas, así como también comparar el posible condicionamiento del espectador realizando un diseño *decreasing staircase* en lo relativo a la duración de los estímulos potencialmente subliminales.

El cuestionario que se realiza en el experimento tras cada visionado contabiliza los estímulos potencialmente subliminales detectados y aquellos no detectados. Sin embargo, podría suceder que no se localizasen algunas de las imágenes que corresponden a *frames* del propio film, que se presuponen supraliminales y también están incluidas en el cuestionario. Esto comporta hacer un análisis sobre aquellos visionados donde no se hayan incluido estímulos potencialmente subliminales para analizar si esta situación resulta plausible.

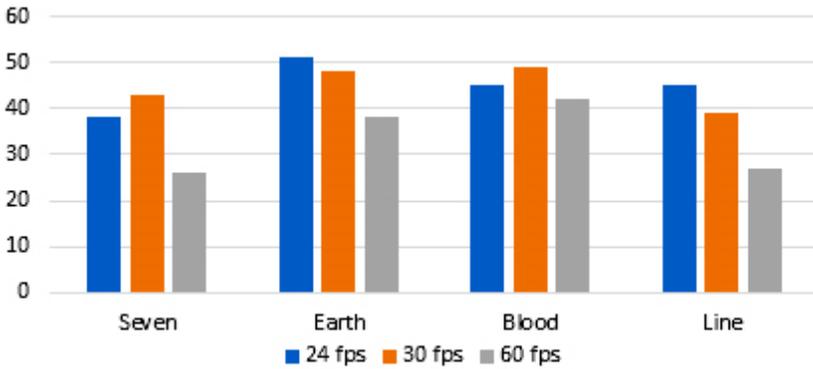
**FIGURA 3.** Comparación de los errores en la detección de frames propios del fragmento filmico. 3A corresponde al fragmento extraído de *Todo el dinero del mundo*, 6B a *Yo, Tonya* y 6C a *El protegido*.



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3 se analizan los errores en la detección de los frames propios del film a partir de los cuestionarios de referencia. Los resultados de referencia implican exclusivamente una frecuencia de muestreo de 24 fps. Estos *frames* se numeran del 1 al 4, correspondiéndose el identificador siempre a la misma imagen. Se observa que el fotograma con identificador 3 perteneciente a *Todo el dinero del mundo* (3A) y el identificado como 3 en *El protegido* (3C) reflejan errores en la detección en el fragmento sin estímulos potencialmente subliminales y se mantienen en el experimento para los diversos *frame rate*. El resto de errores en la detección de estos fotogramas no supera el valor de 3, que supone un 12,5% respecto a los participantes que han cometido el error. En el caso donde más errores en la detección de imágenes se produce es en *Todo el dinero del mundo*, alcanzando un 25% de diferencia.

FIGURA 4. Detecciones para los diferentes estímulos potencialmente subliminales.

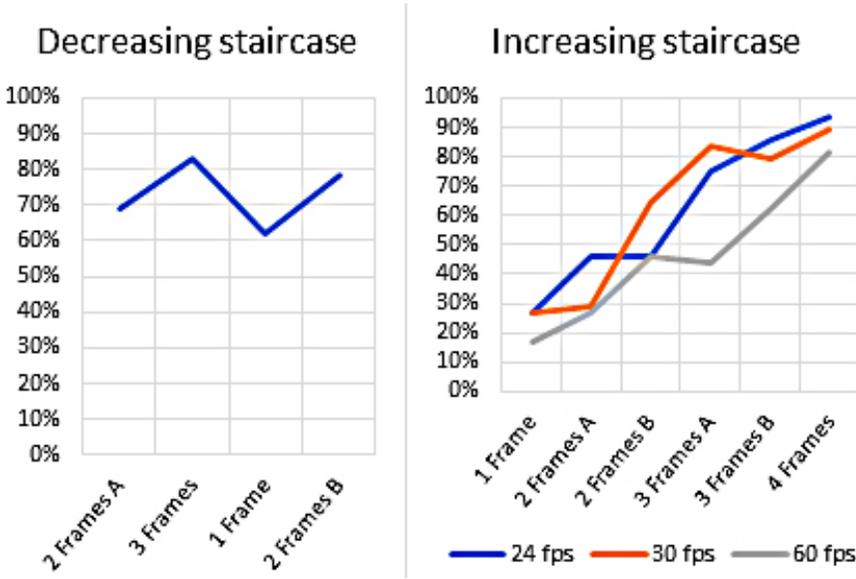


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 4 se analizan las detecciones que se han producido en el experimento 1 para las diferentes imágenes que se utilizan como estímulos potencialmente subliminales. Las mayores diferencias en la detección se localizan en las imágenes extraídas de *Seven* (38) y de *In the Earth* (48) a 24 fps, en las de *La delgada línea roja* (39) y la de *Acorralado* (49) a 30 fps, así como entre las de *Seven* (26) y la de *Acorralado* (42) a 60 fps. Estas diferencias suponen, respectivamente, un 13,8% en el caso de 24 fps y 30 fps y un 22,22% en el caso de 60 fps. En todos los casos se encuentran por debajo del umbral del 25% de errores que se han producido en imágenes propias del film (gráfico 3), razón por la que estos resultados no resultan suficientemente consistentes como para extraer conclusiones sobre posibles variaciones en virtud de la composición interna del propio estímulo. Cabe indicar que el diseño experimental está orientado a definir los umbrales, no las taxonomías específicas, por lo que justamente esta imposibilidad de diferenciación resulta congruente con la prioridad conformadora del estudio.

En el gráfico 5 se expone el porcentaje de detecciones que realizan los participantes a lo largo de los visionados del experimento 1. El 5A muestra las detecciones siguiendo un *decreasing staircase* (referencia) y el 5B siguiendo un *increasing staircase* (experimento). Hay que recordar que el *decreasing staircase* se realiza con un *frame rate* de 25 fps.

**FIGURA 5.** Comparativa entre la referencia utilizando *decreasing staircase* y los resultados del experimento utilizando *increasing staircase*.

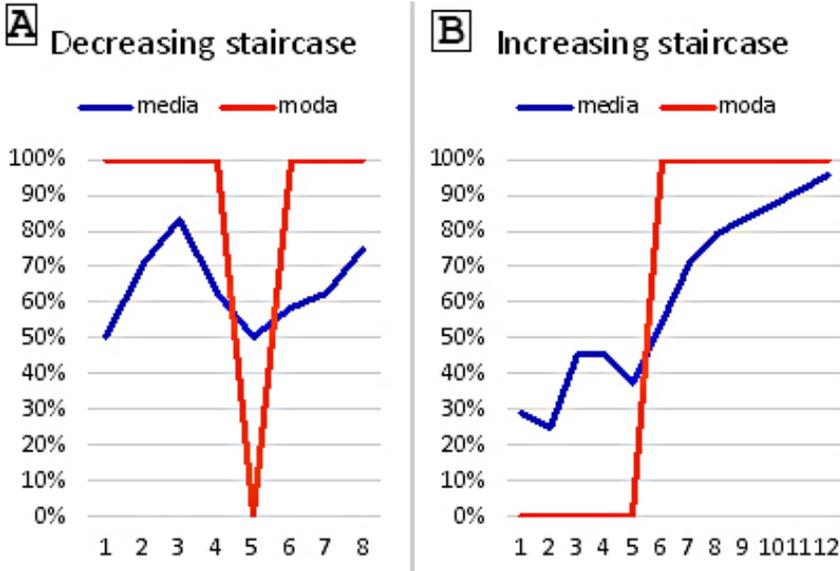


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 5 se observa como el nivel de detecciones en el *decreasing staircase* es mucho más elevado que para sus valores equivalentes en el *increasing staircase*. Esto puede ser fruto del condicionamiento ejercido sobre el espectador al serle requerido que localice en el cuestionario imágenes tras el primer vídeo sin estímulos, derivándose de esta demanda una mayor atención en el análisis del segundo vídeo, ya que podría esperar encontrar imágenes más allá de aquellas más obvias del film. Cuando los participantes son expuestos a estímulos de 1 frame en el *decreasing staircase* son capaces de localizar el 61,9% de estos, frente al 27,08% que localizan a 24 fps siguiendo el *increasing staircase*. Esta diferencia evidencia que, en el experimento 1, los resultados a partir del primer vídeo y la realización de su cuestionario implican un fuerte incremento en las detecciones debido al condicionamiento del participante.

Los efectos de este condicionamiento resultan muy evidentes cuando se analiza la media y la moda de detecciones por participante, tal como se refleja en el gráfico 6.

**FIGURA 6.** Comparativa de la media y la moda de detecciones por participante en el experimento 1 a 24 fps.



Fuente: Elaboración propia

En el eje X del gráfico 6 se numeran en orden los estímulos potencialmente subliminales, correspondiéndose en el 6A los valores 1 y 2 para estímulos de 2 frames, 3 y 4 de 3 frames, 5 y 6 de 1 frame y 7 y 8 de 2 frames. En el gráfico 6B, 1 y 2 se corresponden a estímulos de 1 frame, 3, 4, 5 y 6 a estímulos de 2 frames, 7, 8, 9 y 10 a estímulos de 3 frames y 11 y 12 a estímulos de 4 frames. En el gráfico 6A los estímulos del 1 al 4 pertenecen al segundo vídeo mostrado y del 5 al 8 al tercer vídeo mostrado. En el gráfico 6B, los estímulos del 1 al 4 corresponden al primer vídeo mostrado, del 5 al 8 al segundo vídeo mostrado y del 9 al 12 al tercer vídeo mostrado. En ambos casos, la media es analógica, mientras que la moda es binaria (es decir: detectado o no detectado).

Si bien en el gráfico 6B la media tiene un incremento relativamente constante, coherente con un *increasing staircase*, la moda nos permite detectar de forma concreta la aparición del condicionamiento. En el *decreasing staircase* la moda solo desciende para el primer estímulo de 1 frame, mientras que en el *increasing staircase*, la moda se mantiene a 0 hasta la finalización del vídeo 1, remitiendo al mencionado

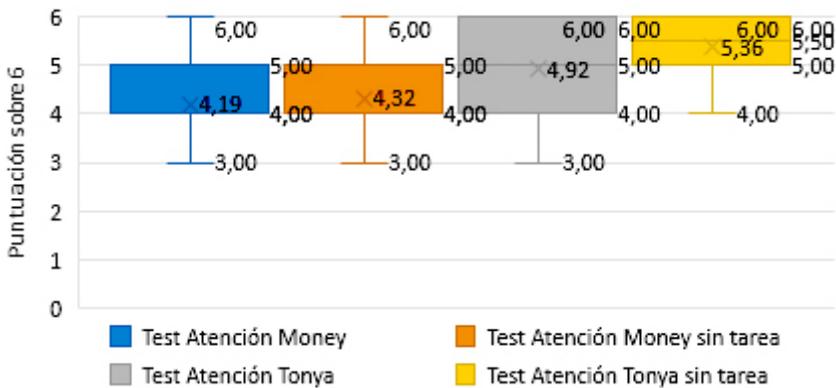
condicionamiento respecto a los resultados del gráfico 5. Este análisis refuerza los resultados expuestos anteriormente, corroborando que el experimento 1 se ve sometido a un claro condicionamiento tras el visionado del primer vídeo y la compleción del primer cuestionario.

## 5.2. EXPERIMENTO 2

En el experimento 2 hay que tener en consideración si los participantes están prestando atención no solo a la realización de la actividad, sino también al contenido de lo que están viendo. Además, resulta conveniente determinar si los participantes sufren agotamiento que revierta sobre la efectividad en el cumplimiento de su tarea.

Para comprobar la atención que mantienen los participantes al contenido audiovisual, y no únicamente a la tarea de detectar los estímulos potencialmente subliminales, se les solicita que cumplimenten un cuestionario tras realizar la tarea de detección. Dicho cuestionario consiste en 6 preguntas sobre el contenido narrativo del fragmento que acaban de ver. En el gráfico 7 se exponen los resultados obtenidos por estos cuestionarios, tanto de los participantes que tenían que realizar la tarea de detección de estímulos como de los sujetos dedicados a obtener resultados de referencia. Estos últimos participantes únicamente realizaron el visionado sin tener que realizar tarea de detección alguna.

**FIGURA 7.** Comparativa entre los tests de atención realizados en el experimento 2.



Fuente: Elaboración propia.

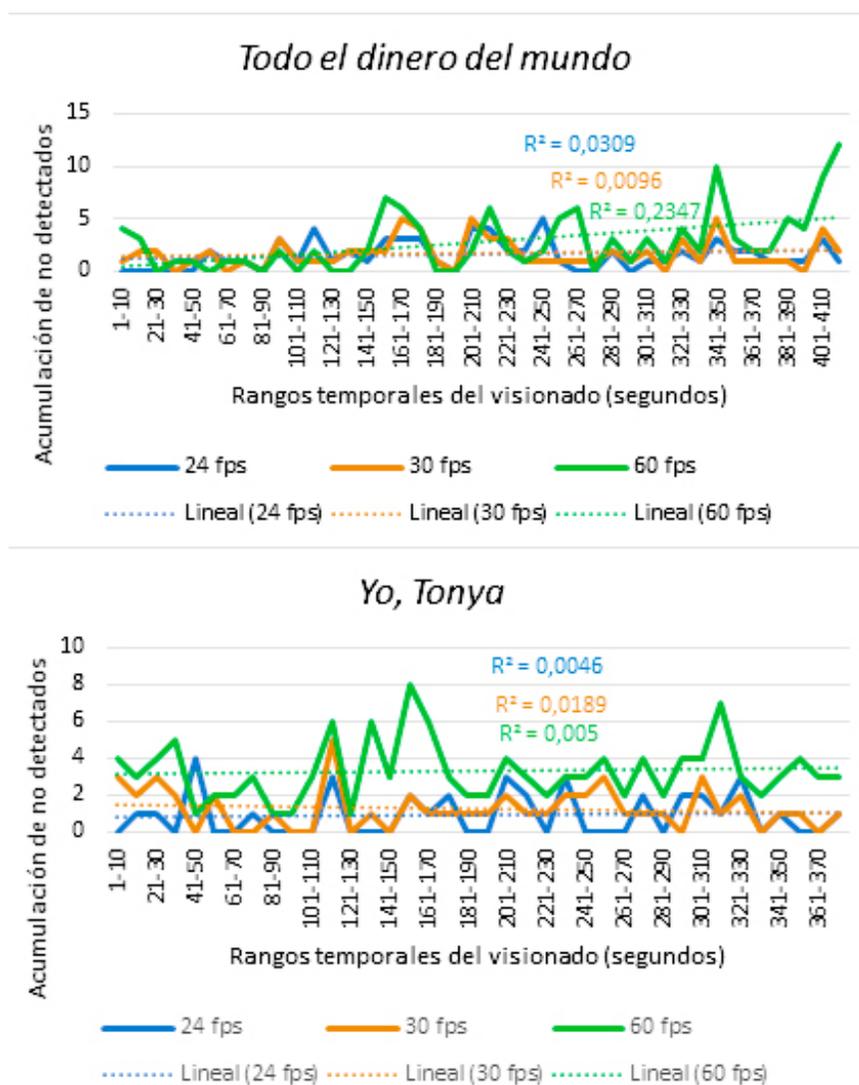
En el gráfico 7 se puede observar cómo los resultados obtenidos para el fragmento extraído de *Todo el dinero del mundo* resultan muy similares, independientemente de si los participantes tenían que realizar la tarea de detección o no. La única variación se produce en la calificación media obtenida, resultando en un 4,19 para los que tenían que realizar la tarea y 4,32 para los que no. Esta calificación sobre 6 puntos es ligeramente menor (0,13 puntos, lo que supone un 2,17% de variación) para los que tenían que realizar la tarea de detección.

En el caso de *Yo, Tonya*, a pesar de obtener unos resultados similares, se produce una mayor dispersión entre los participantes que realizan la tarea de detección. Mientras que la distribución de los resultados procedentes de aquellos participantes sin tarea se concentra principalmente entre las calificaciones 5 y 6, para los sujetos que deben realizar la tarea se amplía este rango hasta el 4. Tal y como sucedía en el caso de *Todo el dinero del mundo*, en *Yo, Tonya* también la media de los participantes con tarea es menor, suponiendo un 4,92 frente al 5,36 de los sujetos sin tarea. En este caso la diferencia es más relevante: hasta 0,44 puntos (lo que equivale a una variación del 7,33%).

La comparativa entre los cuestionarios de atención realizados por los participantes con tarea y sin tarea reflejan diferencias, sin embargo, esta variación no se muestra tan significativa como para descartar candidatos por quedar acreditada una baja atención en la narrativa. Resulta coherente que se produzca cierta variación, ya que los participantes sin tarea tienen su atención focalizada en la captación del contenido audiovisual, mientras que los participantes con la tarea de localización asignada tienen que repartir la atención entre el contenido narrativo y la localización de estímulos potencialmente subliminales.

Con respecto al posible cansancio que puede aparecer en el participante que tiene que localizar los estímulos potencialmente subliminales y cómo este puede incidir sobre la efectividad de su tarea, en el gráfico 8 se muestra la cantidad de detecciones a lo largo del tiempo que dura el visionado segmentado en ventanas temporales de 10 segundos.

FIGURA 8. Distribución temporal de los estímulos no detectados en el experimento 2.



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 8 podemos observar cómo, para 24 fps y 30 fps aparece un ajuste a la regresión lineal con valores muy inferiores a 1, al mismo tiempo que esta no implica pendiente decreciente que refleje una tendencia a que se reduzca el número de detecciones conforme avanza la tarea. A 60 fps, para el fragmento *Yo, Tonya* el ajuste a la regresión lineal

es, de nuevo muy inferior a 1, pero muestra una ligera inclinación ascendente. Es en el fragmento de *Todo el dinero del mundo*, donde el ajuste a la regresión lineal es mayor, al mismo tiempo que aparece una inclinación ascendente. Sin embargo, los valores obtenidos no suponen inclinaciones descendientes ni ajustes a la regresión lineal significativos, por lo que no se considera conveniente la adopción de medidas correctoras debido al agotamiento de los participantes.

## 6. ANÁLISIS POBLACIONAL DE LOS EXPERIMENTOS

Con respecto a los datos poblacionales, los participantes han sido consultados sobre su edad, género, frecuencia con la que consumen contenidos audiovisuales y el interés que muestran por la ficción audiovisual. Partiendo de estos datos recogidos, podemos analizar si desde alguna de estas variables se advierten correlaciones con las detecciones de los estímulos potencialmente subliminales. En la tabla 1 se presentan los resultados de las correlaciones con el porcentaje de detecciones del experimento 1.

**TABLA 1.** *Correlación entre los datos poblacionales y la detección de estímulos potencialmente subliminales en el experimento 1*

	Edad	Frecuencia de visionados	Interés
24 fps	0,66	0,33	-0,22
30 fps	-0,12	0,18	0,58
60 fps	-0,24	0,3	0,28

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de las correlaciones obtenidas en virtud del experimento 1 observados en la tabla 1 no se muestran significativos. Los valores Rho más elevados no se mantienen consistentes para las diferentes frecuencias de muestreo, ni tampoco llegan a alcanzar valores significativos. En consecuencia, por lo que respecta a la detección de estímulos potencialmente subliminales del experimento 1, se debe descartar que la edad, la frecuencia de visionados o el interés puedan ser factores que condicionen el proceder del participante en el objetivo encomendado.

En el experimento 2, además de contar con la información relativa a la edad, interés y frecuencia de consumo, también contamos con el indicador atencional que supone el cuestionario que se realiza a los participantes sobre el contenido narrativo del vídeo sobre el que se realiza la tarea de detección de estímulos potencialmente subliminales. Así, en la tabla 2 realizamos una correlación entre todos estos factores y el número de estímulos potencialmente subliminales no detectados. En este caso aprovechamos para incluir también factores generales que comprobamos en ambos experimentos, como son edad, frecuencia de visionados e interés por los contenidos audiovisuales.

**TABLA 2.** Correlaciones entre estímulos no detectados en el experimento 2, test de atención, edad, interés y frecuencia de visionados.

	No detectados	Test de atención	Interés	Frecuencia de visionados	Edad
No detectados	1	0,08	-0,17	-0,01	-0,15
Test de atención	0,08	1	0,04	0,08	-0,16
Interés	-0,17	0,04	1	0,44	0,07
Frecuencia de visionados	-0,01	0,08	0,44	1	-0,15
Edad	-0,15	-0,16	0,07	-0,15	1

Fuente: Elaboración propia

Tal como podemos ver en la tabla 2, no aparecen correlaciones que muestren valores Rho significativos. El valor más elevado se alcanza en aquella comparación establecida entre la frecuencia con la que los participantes consumen productos audiovisuales y el interés por la ficción audiovisual, pero aun en este caso, el valor no resulta significativo (0,44). Por lo tanto, descartamos que en la tarea de detecciones de estímulos potencialmente subliminales del experimento 2 sean determinantes factores como los arriba reseñados. De la misma forma, teniendo en consideración que los participantes han completado el test de atención con calificaciones adecuadas, no se advierte correlación entre los que han obtenido una mejor calificación y el nivel de detección de estímulos potencialmente subliminales.

Como información adicional, también podemos destacar que no se produce una correlación significativa entre edad y frecuencia de consumo audiovisual, o bien edad e interés por la ficción audiovisual.

## 7. CONCLUSIONES

En el presente texto se expone y analiza la metodología utilizada para definir los umbrales que permiten separar un estímulo subliminal de otro supraliminal en el medio cinematográfico. En virtud de los resultados expuestos, se considera que la metodología es consistente y resulta adecuada para la definición de los umbrales temporales. Si bien tiene limitaciones, el hecho de combinar dos estrategias experimentales diferentes y triangular sus resultados permite poder inferir conclusiones robustas, ya que cada estrategia busca compensar las carencias de la otra.

Gracias al análisis realizado sobre el experimento 1, se advierte como el uso de imágenes diferentes como estímulos potencialmente subliminales no acreditan suponer una distorsión de los resultados. Esto se debe a que la identificación de un tipo de imagen con respecto a las otras tres no muestra una variación en el número de detecciones superior a aquellos registrados sobre imágenes propias del fragmento audiovisual, inscritas en el dominio supraliminal.

Con respecto al uso del diseño *staircase* para elaborar el experimento 1 se confirman las presunciones iniciales. El primer vídeo que se muestra a los participantes presenta un menor número de detecciones y los vídeos que se incluyen a continuación, aunque sigan una estrategia *increasing staircase*, se ven afectados por el condicionamiento del espectador. Así, se verifica que el número de detecciones se va incrementando cuantos más vídeos y cuestionarios realice el participante, como también por efecto de la variación lógica que supone la variación temporal del estímulo siguiendo el *increasing staircase*. Por ello, los valores de detección con menor condicionamiento son los del primer vídeo mostrado, con duraciones de los estímulos de entre 1 y 2 *frames*. En caso de tener que analizar duraciones de estímulos no incluidas en el primer vídeo, las menos condicionadas serán las duraciones que aparezcan por primera vez en los sucesivos vídeos, resultando menor en el vídeo 2 que en el vídeo

3. Este sería el caso de los estímulos de 3 *frames* de duración, resultando menos condicionado su análisis en el vídeo 2 que en el vídeo 3.

Con respecto al experimento 2, se constata como el simple hecho de que los participantes tengan que realizar un cuestionario sobre el contenido narrativo ayuda a que no se focalicen exclusivamente en la tarea de detección. El hecho de hacer una prueba previa en la que ya tengan que cumplimentar este test contribuye a moderar la fijación en la tarea de detección de cara al visionado del experimento. La obtención de resultados de referencia sobre este cuestionario permite definir unos umbrales para descartar participantes que no presten atención a la narrativa, pero con base en los datos recabados, no resulta necesario aplicarlo sobre nuestra muestra.

En relación al posible agotamiento del participante debido a la tarea de detección de estímulos potencialmente subliminales en el experimento 2, los datos indican que no se produce. En caso de que hubiese agotamiento, el participante podría perder efectividad en la detección debido a un descenso en la intensidad de su atención, pudiendo llegar a suponer, incluso, un abandono de la tarea en los casos más extremos. La metodología diseñada se muestra, pues, adecuada en su intensidad, no revirtiendo en el agotamiento de los participantes.

Por último, con respecto a la información recogida sobre los participantes en relación a su edad, frecuencia de consumo audiovisual e interés reconocido por los productos de ficción, no se detecta correlación alguna con la detección de un mayor o menor número de estímulos potencialmente subliminales en ambos experimentos. Esta condición permite descartar que exista algún tipo de condicionamiento entre los participantes que han participado en el experimento que nos dé lugar a segmentar la muestra en virtud de características específicas de estos individuos.

## 8. REFERENCIAS

- Armstrong, A. M., y Dienes, Z. (2013). Subliminal understanding of negation: Unconscious control by subliminal processing of word pairs. *Consciousness and cognition*, 22(3), 1022-1040. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.06.010>
- Beauny, A., de Heering, A., Muñoz Moldes, S., Martin, J. R., de Beir, A., y Cleeremans, A. (2020). Unconscious categorization of sub-millisecond complex images. *PloS one*, 18(5), e0236467. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236467>
- Berkovitch, L., y Dehaene, S. (2019). Subliminal syntactic priming. *Cognitive psychology*, 109, 26-46. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2018.12.001>
- Cheesman, J., y Merikle, P. (1984). Priming with and without awareness. *Perception & psychophysics*, 36(4), 387-395. <https://doi.org/10.3758/BF03202793>
- Crick, F., y Koch, C. (1990). Towards a neurobiological theory of consciousness. *Seminars in the Neurosciences*, 2, 263-275.
- Forster, K., y Davis, C. (1984). Repetition priming and frequency attenuation in lexical access. *Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10(4), 680. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.10.4.680>
- Leek, M. (2001). Adaptive procedures in psychophysical research. *Perception & psychophysics*, 63(8), 1279-1292. <https://doi.org/10.3758/BF03194543>
- Liu, J., Pan, W., Xiong, D., Lin, R., Du, J., Ye, J., Zhou, Y., Cheng, Q., Yang, L., Zhang, Y., Bai, S. (2020). An Experimental Study of the Effects of Subliminal Stimulation on Attention Perception. In S. Long, y B. Dhillon, *International Conference on Man-Machine-Environment System Engineering* (pp. 163-169). Singapore, Singapore: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-6978-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-981-15-6978-4_20)
- Lucini, F., Del Ferraro, G., Sigman, M., y Makse, H. (2019). How the Brain Transitions from Conscious to Subliminal Perception. *Neuroscience*, 411, 280-290. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2019.03.047>
- Pan, F., Wu, X., Zhang, L., y Ou, Y. (2017). Inhibition of return is modulated by negative stimuli: evidence from subliminal perception. *Frontiers in psychology*, 8, 1012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01012>
- Parkinson, J., y Haggard, P. (2014). Subliminal priming of intentional inhibition. *Cognition*, 130(2), 255-265. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.005>

- Reuter, F., Del Cul, A., Audoin, B., Malikova, I., Naccache, L., Ranjeva, J., . . . Pelletier, J. (2007). Intact subliminal processing and delayed conscious access in multiple sclerosis. *Neuropsychologia*, *45*(12), 2683-2691. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.04.010>
- Smith, T., y Henderson, J. (2008). Edit Blindness: The relationship between attention and global change blindness in dynamic scenes. *Journal of Eye Movement Research*, *2*(2), 1-17. <https://doi.org/10.16910/jemr.2.2.6>
- Van den Bussche, E., Van den Noortgate, W., y Reynvoet, B. (2009). Mechanisms of masked priming: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *135*(3), 452-477. <https://doi.org/10.1037/a0015329>

## DESCIFRANDO EL LENGUAJE VISUAL DE LA PUESTA EN ESCENA

---

ÁNGEL-JOSÉ-F. LAMOSA

*Universidade da Coruña (Facultad de Ciencias de la Comunicación)*

VICENTE LOPEZ-CHAO

*Universidade da Coruña (Escuela Técnica Superior de Arquitectura)*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1.1. LA ESENCIA DE LA PUESTA EN ESCENA

La animación es una disciplina artística capaz de plasmar en una secuencia de imágenes el movimiento y las emociones de elementos inanimados que representan personajes, cosas o fluidos. Al igual que otras disciplinas artísticas, el acto de animar se organiza en torno a un conjunto de normas, las cuales fueron desarrolladas en la primera mitad del S.XX en “Walt Disney Studios”. Como resultado de esa investigación se publicó el libro “The Illusion of life. Disney Animation” (Thomas y Johnston, 1981) donde se definieron los 12 principios de la animación y cuya esencia sigue estando vigente hoy en día.

Estos principios son: Comprimir y estirar, Anticipación, Puesta en escena, Sincronización, Animación directa y pose a pose, Acción continua y superpuesta, Entradas y salidas lentas, Arcos, Acción secundaria, Exageración, Dibujo sólido y Capacidad de atracción.

En este comunicado, nos centramos en la puesta en escena, principio vinculado con la planificación de la secuencia animada, con el objetivo de presentar de una manera ordenada y clara todos los aspectos necesarios para que la idea principal sea reconocida y entendida por el espectador (Thomas y Johnston, 1981).

Es el principal principio encargado de dirigir la atención del espectador hacia una zona y momento en una secuencia animada de imágenes, es decir, interviene directamente en la percepción de la audiencia durante la proyección de una idea, representada a través de la imagen, el sonido y el movimiento.

## 1.2. RELACIONADOS CON LA PUESTA EN ESCENA

Todos los principios se relacionan entre sí, pero algunos de ellos tienen vinculaciones mucho más estrechas con la puesta en escena y cuyas propiedades intervendrán directamente en la puesta en escena.

### 1.2.1. Sincronización

Hace referencia al número de dibujos que se usan en una secuencia animada para determinar la cantidad de tiempo que cada acción tendrá en la pantalla (Thomas y Johnston, 1981), estableciendo así el estado de ánimo y la actitud del sujeto animado.

El cine en vivo depende del “tiempo grabado”, mientras que en animación el tiempo se construye a través del “timing”; permitiendo así realizar animaciones estilizadas o naturalistas (Webster, 2005) imposibles de conseguir en la realidad.

La sincronización interviene en las propiedades de la puesta en escena relacionadas con la física del movimiento.

### 1.2.2. Arcos

Este principio imita los patrones ligeramente circulares de las trayectorias de los movimientos de la mayoría de las criaturas vivientes, consiguiendo así acciones mucho menos rígidas y almidonadas (Thomas y Johnston, 1981), es decir, mucho más fluidas y naturales (Blair, 1994).

La esencia de este principio está estrechamente relacionada con la configuración de la zona de interés, una de las propiedades más relevantes de la puesta en escena.

### 1.2.3. Dibujo sólido

La definición original de este principio hace referencia a la capacidad del animador de dibujar tan bien como sea posible para conseguir dibujos sólidos, con tridimensionalidad, peso, profundidad y equilibrio (Thomas y Johnston, 1981).

Si el dibujo se elimina de la ecuación, la esencia de este principio orbita alrededor de la influencia que la pose del personaje tiene sobre la misma interpretación y, por tanto, en la manera en la que se comunica la idea principal de la historia (Thesen, 2020).

La pose de un personaje animado interviene directamente en la percepción de la idea que se desea transmitir.

### 1.2.4. Capacidad de atracción

La capacidad de atracción hace referencia a la conveniencia de que un personaje animado se mueva y actúe según su personalidad y condición física, con el objetivo de atraer la mirada del espectador, es decir, la animación del sujeto animado debe ser magnética, carismática, fácil de entender... para que la audiencia disfrute lo que esté mirando (Thomas y Johnston, 1981).

## 2. OBJETIVOS

Este comunicado tiene como objetivo principal exponer un método de detección y representación gráfica que ofrezca la posibilidad de analizar todos los aspectos implicados en la puesta en escena, independientemente de la acción representada, la técnica, el estilo o el método de trabajo utilizado; abriendo así el camino a un nuevo método de análisis y sinergias entre investigación y arte.

Por otro lado, utilizando la metodología investigadora expuesta, se propone una herramienta de uso en el ámbito docente y profesional. En el campo formativo, ofrecerá al profesorado una metodología de evaluación objetiva y un instrumento con el que el alumnado podrá desarrollar su capacidad de observación y autocrítica. En el ámbito laboral, ofrece al profesional de la animación una herramienta capaz de definir la

configuración más acertada de las propiedades de la puesta en escena, para transmitir la idea principal de la acción de la manera más eficaz posible.

Para alcanzar estos objetivos será necesario revisar las principales fuentes documentales para actualizar las propiedades que configuran la puesta en escena y adaptarlas a los avances artísticos y técnicos desarrollados en las últimas décadas.

También será fundamental detectar, organizar y analizar las propiedades que intervienen en la configuración de la puesta en escena y el proceso de trabajo general que el sector de la animación utiliza para la creación de una secuencia animada de imágenes, con el objetivo de detectar el grado de implicación que cada fase tiene en la configuración y organización de las propiedades estéticas y físicas de la puesta en escena para conseguir, junto con el resto de principios de la animación, una realidad inventada y representada a través de la imagen y la ilusión del movimiento.

Por último, será necesario definir las herramientas visuales necesarias para representar las propiedades de la puesta en escena y éstas puedan ser utilizadas en el ámbito de la investigación, la formación y en el campo profesional de la animación.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PUESTA EN ESCENA

Los 12 principios de la animación fueron principalmente definidos entre 1920 y 1940, cuando la animación se dibujaba a mano. A pesar de todo el desarrollo tecnológico, profesional y artístico conseguido desde entonces, la esencia de los 12 mismos principios publicados por Thomas y Johnston en 1981, sigue estando vigente hoy en día. Sin embargo, es necesario revisar y actualizar la complejidad de estas normas con el objetivo de expandir su aplicación a todas las técnicas utilizadas hoy en día (Thesen, 2020).

Con el objetivo de actualizar la puesta en escena, se han revisado las principales fuentes documentales publicadas por los artistas y académicos durante los últimos 40 años.

Teniendo en cuenta la definición inicial de la puesta escena, podemos afirmar que su objetivo principal es definir la posición que el personaje ocupa dentro del encuadre y el modo y el momento en el que la acción animada debe ser presentada a través de la silueta y el movimiento del sujeto animado.

Existen por tanto dos dimensiones, una centrada en las propiedades de la imagen estática y otra en la acción definida a través del movimiento; con el objetivo principal de presentar una idea con claridad, para lo cual es necesario dirigir la atención del espectador al punto y momento más adecuados para que la idea principal de la acción no sea eclipsada o pasada por alto (Lasseter, 1987). Es decir, el contenido y organización de las acciones, el lugar que ocupan y el momento en el que se muestra cada movimiento, marcarán el camino que el ojo del espectador recorrerá en cada instante de la secuencia animada y será a lo largo de ese camino donde el animador posicionará las acciones claves que definirán la idea principal.

También debemos tener en cuenta la lectura de la pose de los personajes no sería posible sin el contraste y relación existentes entre figura y fondo. Del mismo modo, la acción no podría ser entendida correctamente sin el contraste y relación existentes entre el movimiento y el estatismo de los sujetos animados.

Estas dos principales herramientas, pose y movimiento, relacionan la puesta en escena con los principios de sincronización, el dibujo sólido y la capacidad de atracción. Una correcta sincronización del movimiento animado es fundamental para que la audiencia pueda entender lo que está sucediendo, ha sucedido y sucederá; empleando el tiempo justo para representar la idea sin que el espectador pierda interés (Whitaker y Halas, 2009). La silueta es un recurso visual que esquematiza la pose del sujeto animado eliminando los detalles internos (líneas, sombras, texturas...), consiguiendo así una forma sin color ni luz (White, 2006), capaz de transmitir al espectador el estado de ánimo, los pensamientos y/o las acciones realizadas por el personaje animado a través de una pose sólida, correctamente “dibujada”. La capacidad de atracción es una cualidad propia del sujeto animado estrechamente relacionada con la interpretación, es decir, la atracción trata la conveniencia de que un personaje se

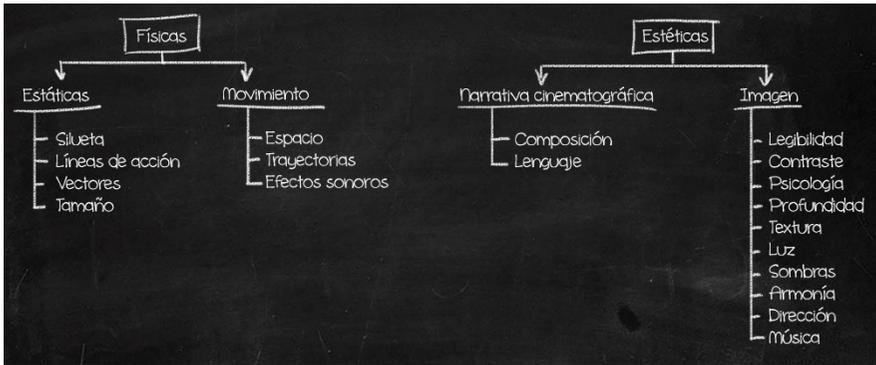
mueva y actúe según su personalidad y su condición física, para que sus movimientos y actuaciones llamen la atención del espectador y éstas sean percibidas como creíbles.

Antes de profundizar más en las propiedades de la puesta en escena, debemos tener en cuenta que en el cine de animación y en el resto de disciplinas cinematográficas, la idea y la acción se transmiten a través de la narrativa audiovisual planificada y organizada en diferentes secuencias y planos. La planificación de la puesta en escena se inicia en el momento en el que los textos descriptivos, diálogos y anotaciones del guion narrativo se empiezan a convertir en un conjunto de imágenes, cuyo principal objetivo es representar y expresar de la mejor forma posible la trama descrita en el guion (Cámara, 2004). Durante esta fase inicial, se definen parte de las propiedades que intervienen en la puesta en escena y que el animador debe tener en cuenta para seguir aplicando el resto de atributos, los cuales seguirán definiéndose en procesos posteriores.

Hasta el momento, gracias a la revisión realizada, hemos detectado que la puesta en escena interviene en la percepción y capacidad expresiva de la secuencia de imágenes a través del movimiento y de recursos visuales estáticos relacionados con las formas, su contraste y relación. Por otro lado, observamos que también interviene en la narrativa y/o comunicación de la idea principal a través de recursos estéticos relacionados con la imagen en movimiento y el lenguaje cinematográfico.

Con el objetivo de organizar, definir y actualizar la complejidad de la puesta en escena, podemos concluir que las propiedades que intervienen en su configuración se pueden dividir en estéticas y físicas.

**FIGURA 1.** Organigrama de las propiedades de la puesta en escena.



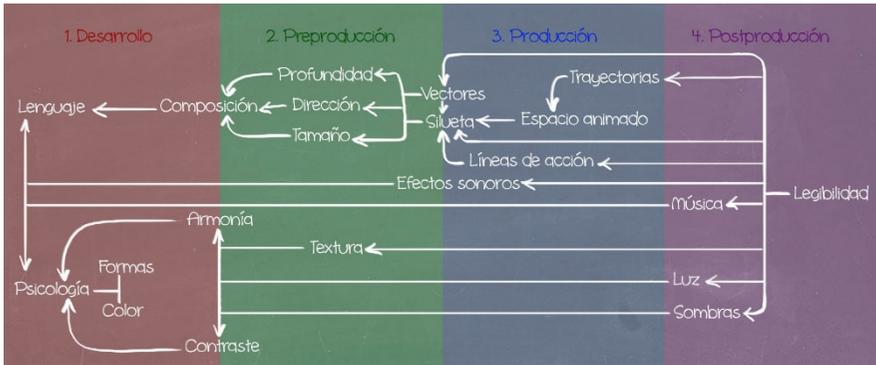
Fuente propia

Las propiedades estéticas están relacionadas con la narrativa cinematográfica (composición y lenguaje cinematográfico) y la imagen (legibilidad, contraste, psicología del color y de las formas, profundidad, textura, luz, sombras, armonía, direcciones y música).

Las propiedades físicas están relacionadas con la alternancia de la zona de interés definida por el animador a través de la silueta y el movimiento. Cuando se analiza en cada fotograma la capacidad que tiene la silueta del sujeto animado de definir la zona de interés, estamos hablando de propiedades físicas estáticas (silueta, líneas de acción, vectores y relación de tamaño). Cuando se analiza la disparidad del movimiento y/o su relación con el estatismo, estamos revisando las propiedades físicas del movimiento en la puesta en escena (espacio, trayectoria del movimiento y efectos sonoros).

También debemos tener en cuenta la dependencia existente entre las diferentes propiedades que configuran la puesta en escena. Esta jerarquía viene definida en parte por las distintas fases de producción a través de las cuales se realiza un proyecto audiovisual y en las que se van configurando las diferentes propiedades de la puesta en escena.

**FIGURA 2.** Dependencia jerárquica de las propiedades de la puesta en escena.



Fuente propia

Durante la fase de desarrollo del guion o de la idea de un proyecto audiovisual, se establecen algunas de las propiedades que intervienen en la puesta en escena. La trama de la historia y las descripciones físicas, emocionales y psicológicas plantean la capacidad de atracción de los personajes y la atmósfera. Éstas intervendrán en el desarrollo conceptual artístico de los escenarios y los personajes y en el estilo cinematográfico. El departamento de arte conceptual definirá la armonía del color y las proporciones de las formas de todos los elementos que aparecerán en el producto final e introducirá las primeras pinceladas relacionadas con la textura, la capacidad de atracción y la iluminación. Los artistas encargados en desarrollar el *story-board* o animática<sup>196</sup>, definirán el estilo narrativo y compositivo de la historia y abocetarán las primeras ideas visuales y sonoras relacionadas con la profundidad, la silueta, el tamaño y las líneas de acción dramáticas en cada uno de los planos. Durante la fase de preproducción se establecerán definitivamente las texturas de las superficies, la iluminación, el contraste y la armonía. En los proyectos animados, cabe destacar el proceso denominado *layout*, en el que se planifica la posición de los personajes, el movimiento, el tamaño, el encuadre, la profundidad y el punto de vista desde donde se filma la acción; estableciendo así las bases relacionadas con la silueta, la legibilidad, los

<sup>196</sup> Versión preliminar del proyecto audiovisual en la que se secuencian las imágenes del *story-board* en una línea de tiempo y se añade sonido.

vectores, las trayectorias y las líneas de acción. Durante la fase de producción, se define la acción final de todos los elementos presentes en cada plano, animando y/o simulando la complejidad de todos los movimientos y, por tanto, estableciendo finalmente en cada fotograma la silueta, las intersecciones de los vectores, las trayectorias, las líneas de acción, el contraste y el grado de legibilidad de las zonas de interés. Finalmente, durante la fase de postproducción, se determina el acabado final de la imagen y el sonido, es decir, el contraste y relación de la luz y las sombras, la armonía final del color, la música y los efectos sonoros.

### 3.2. REVISIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

A pesar de la técnica y estilo artístico desarrollado durante la realización de un producto audiovisual; el resultado final es una secuencia de fotogramas que se proyecta a una velocidad determinada. Esta secuencia de imágenes es el material que hemos seleccionado para analizar las propiedades de la puesta en escena y definir su método de representación, lo que nos permite afirmar que los resultados obtenidos podrán ser utilizados en todo tipo de proyectos audiovisuales, independientemente de la época de realización, técnica, tecnología o estilo.

Para analizar todas las propiedades de la imagen, necesitamos trabajar con cada una de las imágenes que forman una secuencia, es decir, con cada fotograma; no solo para observar las propiedades estáticas de la imagen, sino también para poder analizar el movimiento establecido a través del espacio existente entre cada fotograma. En este aspecto, debemos tener en cuenta que el movimiento es una ilusión conseguida a través del espacio representado entre los fotogramas que forman una secuencia animada (Selby, 2013) y la persistencia retiniana, a través de la cual nuestra retina es capaz de retener durante un breve periodo de tiempo cualquier imagen (Webster, 2005).

Toda secuencia de imágenes está dividida por un número específico de fotogramas que se reproducen a una velocidad determinada. Por tanto, el número de fotogramas por segundo (fps) determinará el modo en el que debemos desglosar cada secuencia de imágenes. Existen varias velocidades de reproducción y aunque han variado mucho en los últimos tiempos, los índices más comunes para animar y reproducir son: 24 fps

para cine; 25 fps para la televisión en Europa, África, Australia y Oriente Medio; 30 fps para la televisión en América y los países del Pacífico y 60 fps para videojuegos (Roberts, 2004).

Siguiendo estos índices, podemos determinar la fracción que debemos utilizar para dividir cada secuencia en sus respectivos fotogramas para conseguir desglosar la secuencia en un lote de imágenes.

Inicialmente, para identificar y representar la gran mayoría de las propiedades de la puesta en escena de manera inequívoca, detectamos la necesidad de desaturar la imagen original para que la superposición gráfica se viera nítidamente.

Para medir la cantidad de movimiento, tenemos que medir la cantidad de espacio existente entre cada fotograma y para ello, se superpone una plantilla milimetrada sobre la que podemos observar la cantidad de unidades que se desplaza cada elemento del sujeto animado entre cada fotograma (*FIGURA 3*). Se determinó un código de color; rojo para los elementos con mayor desplazamiento, naranja para los intermedios y amarillo para los desplazamientos sutiles. Excepto en el primer fotograma, se asigna a cada elemento en movimiento el color correspondiente, superponiendo sobre su silueta la mancha de color (*FIGURA 4*). Por separado, en cada fotograma, el resultado no ofrece mucha información, pero superpuestos podemos rastrear las trayectorias del movimiento y las zonas de mayor y menor movimiento, es decir, la frecuencia con la que se reproduce mayor movimiento en las diferentes zonas del encuadre (**FIGURA 5**).

**FIGURA 3.** Superposición plantilla milimetrado sobre fotograma



Fuente propia adaptada de Snow White and the Seven Dwarfs

**FIGURA 4.** Lote de imágenes con la superposición gráfica de la cantidad de espacio relativo entre cada fotograma.



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove.

FIGURA 5. Mapa de movimiento de *The Emperor's New Groove*.



Fuente propia.

Detectamos que el movimiento de la cámara impide medir la cantidad de espacio al que se desplaza el personaje o elemento animado. Gracias a los programas de rastreo de movimiento de cámara (*camera tracking*), se pudo rastrear el movimiento de la cámara para añadirlo de manera invertida sobre la plantilla milimetrada utilizada para medir el espacio entre cada fotograma.

Cuando el movimiento de la cámara o del sujeto animado es extremadamente sutil, detectamos la imposibilidad de establecer los tres niveles de movimiento, ya que todos los elementos se desplazaban una o dos unidades. Superponer una plantilla con unidades espaciales más reducidas no es una buena solución, ya que no debemos olvidar que estamos trabajando con imágenes de mapas de bits con un número limitado de píxeles que en zooms muy extremos impiden detectar los bordes de los elementos animados con suficiente nitidez. La solución es dividir el número de fotogramas totales, reduciendo así el número de imágenes a analizar y ampliando el nivel de espaciado existente entre cada fotograma analizado, es decir, en vez de analizar las 24 imágenes por segundo, estaremos analizando 12 o 6 imágenes por segundo.

Con la intención de relacionar la idea o el mensaje que se debe transmitir a través de la imagen, con las propiedades de la puesta en escena, se estableció un código de color para identificar la importancia de los sujetos y/o elementos que llevan el peso de la acción dramática. El rojo para los personajes primarios, el verde para los secundarios y el azul para los terciarios. Este código de color, basado en el sistema RGB, se utiliza para representar atributos como la silueta, las intersecciones de los vectores o el tamaño; permitiendo la esquematización de las propiedades y la identificación del personaje o elemento animado al que le pertenece cada superposición gráfica.

Se utiliza el sistema CMYK como código de color para representar las siguientes propiedades.

Realizamos la esquematización de las formas complejas haciendo uso del color cian para definir las formas simples resultantes.

En todas estas superposiciones realizadas con manchas de color, se estableció una opacidad que permitiese ver la imagen original desaturada en capas inferiores y se perfilaron para poder seguir detectando los puntos de intersección de los diferentes vectores, los cuales se representan con el color magenta.

Los elementos que están más cercanos a cámara se superponen a los que están más alejados, ocultándolos en parte. Se detectó la necesidad de reconstruir las secciones ocultas para representar gráficamente la interpretación que el cerebro realiza. A pesar de que la superposición de las capas con opacidad, representaban esta reconstrucción, fue necesario hacer lo mismo con las líneas de contorno, aplicando líneas discontinuas a los contornos ocultos.

Las líneas de acción dramáticas, son aquellas que tienen la capacidad de definir lo que está pasando, ha pasado y va a suceder en una imagen. Las líneas compositivas son aquellas que se crean al relacionar todos los elementos presentes en la imagen y las representaremos con líneas de color negro y blanco, según las necesidades de la imagen. Las líneas de movimiento son las que se consiguen a través de la pose del sujeto animado y las trayectorias del movimiento y las representaremos con flechas de color amarillo.

Para los elementos pertenecientes al escenario, *props* o multitudes, utilizamos el violeta.

Seleccionamos el color azul para definir una escala de tres niveles de intensidad para definir las zonas con máxima luz, sombras propias y sombras arrojadas o en penumbra.

La superposición de todos los tipos de análisis gráficos realizados sobre todos los fotogramas, permite detectar las zonas en las que se concentró mayor poder de atracción y definir un mapa de interés a lo largo de la secuencia animada. De esta manera, estamos representando gráficamente la puesta en escena.

### 3.3. MÉTODO Y FASES DEL PROCESO DE ANÁLISIS Y REPRESENTACIÓN

Se utilizaron varias secuencias de diferentes productos audiovisuales (*Snow White and the Seven Dwarfs* (1937) de David Hand, *Nausicaä of the Valley of the Wind* (1984) de Hayao Miyazaki, *Luxo Jr.* (1986) de John Lasseter, *The Nightmare Before Christmas* (1993) de Henry Selick, *The Emperor's New Groove* (2000) de Mark Dindal y *Klaus* (2019) de Sergio Pablos) y en todos ellos, a pesar de sus diferencias técnicas y estilísticas, se pudo aplicar el método propuesto de manera satisfactoria.

Una vez seleccionada la secuencia animada, debemos identificar la velocidad de reproducción (fps) y el tamaño del formato para importar la secuencia animada a un programa digital con las mismas propiedades. Puede ser de animación 2D como Adobe Animate, Photoshop, OpenToonz o Pencil 2D o de edición y postproducción de video como Adobe After Effects, Premiere o DaVinci Resolve. Se hace una primera exportación de la secuencia original a color para guardar un lote de imágenes en formato \*.tiff o \*.png.

Empezamos analizando el color y para ello, aconsejamos el uso de color.adobe, a través del cual podemos extraer los cuatro colores principales de la imagen para identificar los colores clave de la secuencia y que tomaremos de referencia para realizar el análisis sobre la psicología y armonía del color.

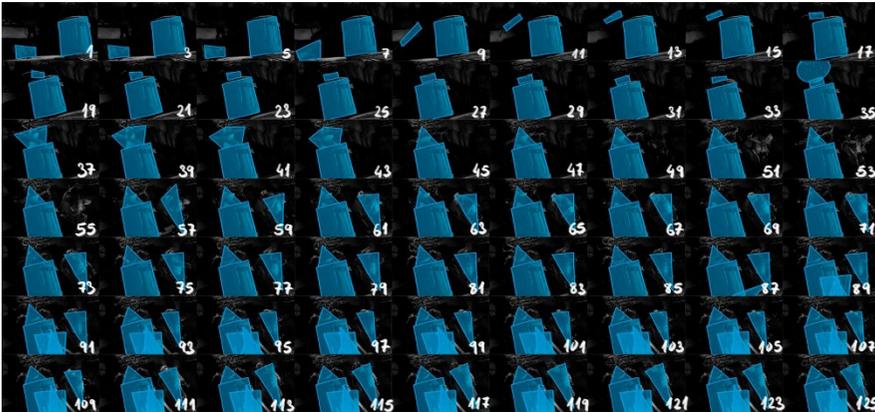
**FIGURA 6.** Los colores clave de la imagen



Fuente propia adaptada de Klaus

Se aplica sobre la secuencia original un filtro para desaturar los fotogramas, dejando una escala de grises que nos permitirá destacar las superposiciones gráficas a color que iremos aplicando para analizar las propiedades estéticas, cuya representación gráfica se superpondrá en cada fotograma cuando la propiedad evolucione a lo largo de la secuencia.

**FIGURA 7.** Lote de imágenes con la superposición gráfica de la esquematización de las formas.



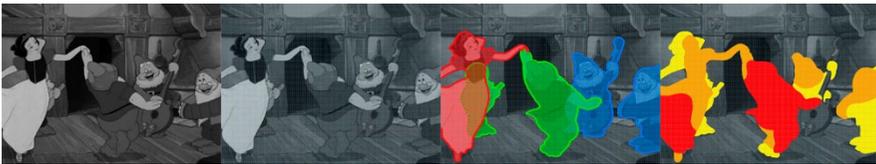
Fuente propia adaptada de The Nightmare Before Christmas

Para poder realizar el análisis del movimiento, es necesario comenzar por las propiedades estáticas, las cuales representaremos en cada fotograma superponiendo gráficamente cada propiedad con el código de color y formas definido anteriormente.

Se importa la plantilla milimetrada y en caso de que exista movimiento de cámara debemos realizar un *tracking camera* para eliminar dicho movimiento.

A continuación, usando el papel milimetrado y la silueta podremos definir el espacio recorrido de cada uno de los elementos que se mueven entre el primer y segundo fotograma. Aplicamos el color rojo a las zonas de la silueta con mayor movimiento, naranja para los desplazamientos intermedios y amarillo para los movimientos más sutiles. Repetimos este proceso en cada fotograma.

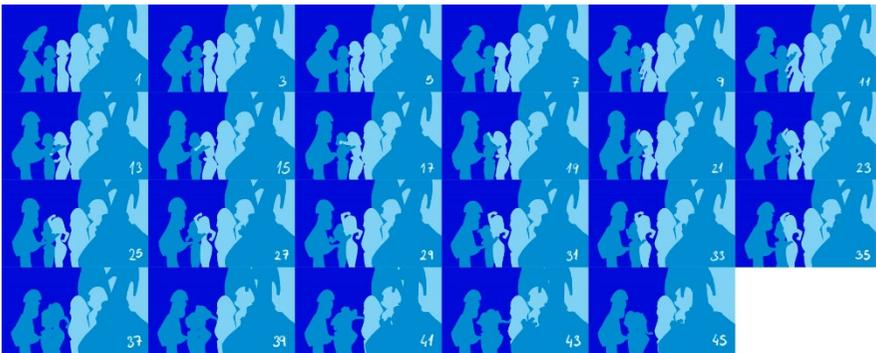
**FIGURA 8.** Proceso para el análisis de la cantidad de espacio existente entre fotogramas



Fuente propia adaptada de Snow White and the Seven Dwarfs

Seguidamente se exportan por separado, en lotes de imágenes con formato \*.tiff o \*.png, cada una de las capas con sus respectivos análisis gráficos.

**FIGURA 9.** Lote de imágenes con la superposición gráfica de la iluminación



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove

Finalmente se exportan lotes de imágenes para superponer, por cada propiedad, todos los fotogramas analizados en una misma imagen para definir los mapas de interés de cada una de las propiedades. La superposición de estos resultados y su comparación con la acción y la idea principal representada en la secuencia animada, nos ofrece la posibilidad de representar gráficamente la eficacia de la puesta en escena.

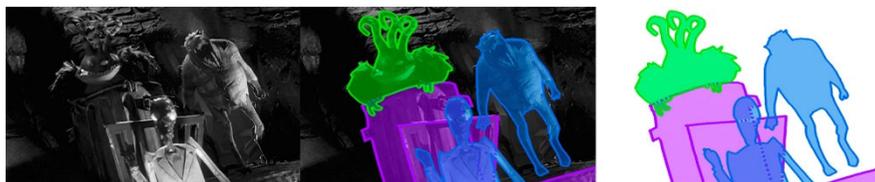
## 4. RESULTADOS

### 4.1. LA REPRESENTACIÓN DE LAS PROPIEDADES FÍSICAS DEL MOVIMIENTO ANIMADO

Tal y como se ha comentado, debemos iniciar el análisis por las propiedades estáticas presentes en cada fotograma.

La silueta nos permite esquematizar el sujeto animado para identificar con mayor claridad las líneas de acción presentes en la pose, las intersecciones y la relación de tamaños. Además, será el recurso visual que nos permitirá definir la cantidad de movimiento representado entre cada fotograma.

**FIGURA 10.** La esquematización de la pose a través de la superposición de la silueta



Fuente propia adaptada de The Nightmare Before Christmas

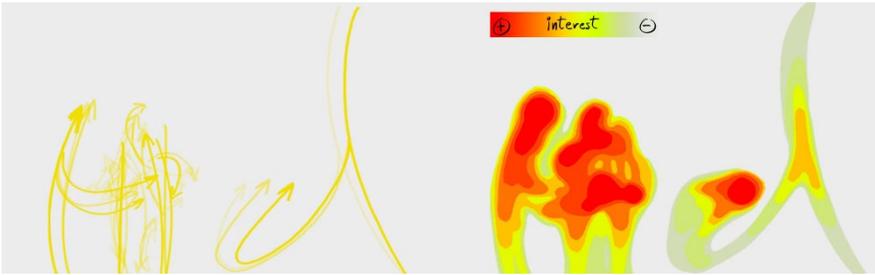
Las líneas de acción de la pose ofrecen la posibilidad de rastrear los flujos de energía que los sujetos animados necesitan para poder moverse de manera creíble. Es un recurso visual muy utilizado por el animador para crear poses sólidas y reforzar visualmente las trayectorias del movimiento, intensificando así su poder de atracción. Las zonas donde apunten con mayor frecuencia serán las de mayor interés.

**FIGURA 11.** Lote de imágenes con las líneas de acción de la pose



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove

**FIGURA 12.** Superposición de las líneas de acción de la pose y el mapa de interés resultante The Emperor's New Groove



Fuente propia.

Los puntos de intersección entre los diferentes sujetos animados son zonas de tensión que llaman poderosamente la atención del espectador. En las secuencias en las que existan pocas intersecciones, las zonas con mayor concentración de puntos de intersección serán las que tendrán más poder de atracción y viceversa.

**FIGURA 13.** Lote de imágenes con la representación de las intersecciones entre los vectores



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove

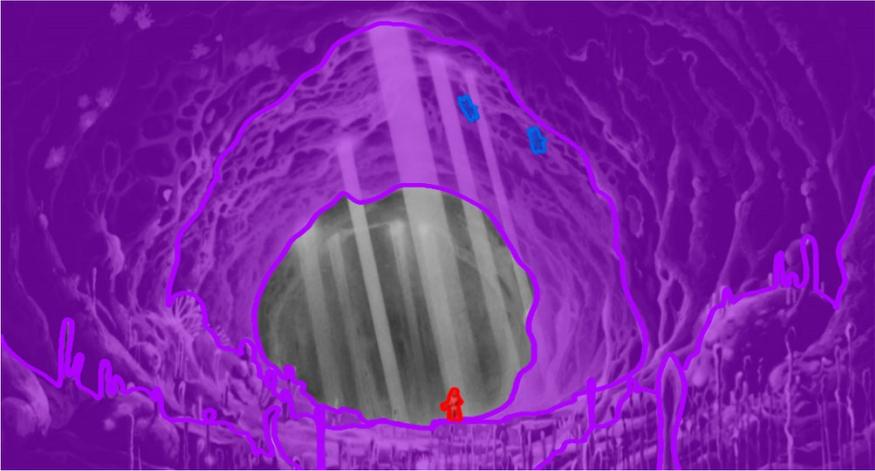
**FIGURA 14.** Superposición de las intersecciones y mapa de interés resultante de The Emperor's New Groove



Fuente propia

La representación del **tamaño** define el contraste existente entre los diferentes personajes, la figura con el encuadre, el escenario y cada una de las partes del sujeto animado en relación con el punto de vista y la distancia a la que se encuentra. La silueta es el recurso visual que nos permite identificar esta propiedad y entender su función dentro del encuadre para reconocer los sujetos que llevan el peso de la acción y los que se utilizan con fines compositivos.

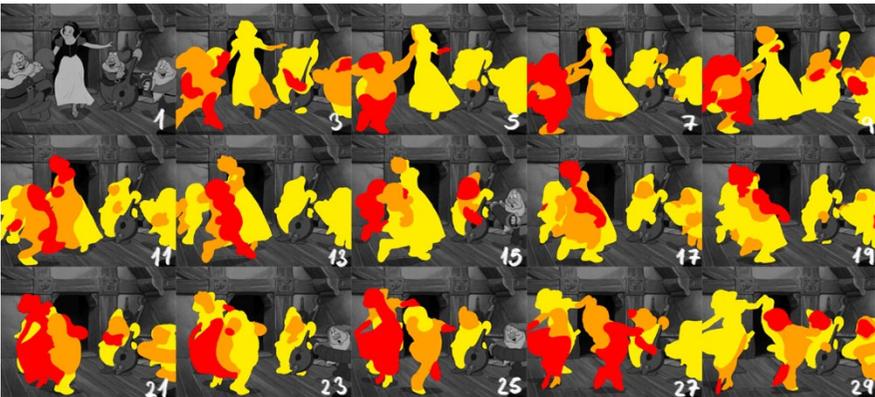
**FIGURA 15.** *Relación de tamaños entre todos los elementos de la escena a través de la silueta*



Fuente propia adaptada de Nausicaä of the Valley of the Wind

Utilizando la plantilla milimetrada rastreamos la cantidad de movimiento que cada parte del sujeto animado realiza entre cada fotograma. La superposición gráfica de todos los fotogramas en los que se realiza este análisis, nos ofrece un mapa de movimiento que muestra las zonas donde se concentra la mayor y menor cantidad de desplazamiento.

**FIGURA 16.** *Lote de imágenes con la representación de la cantidad de espacio*



Fuente propia adaptada de Snow White and the Seven Dwarfs

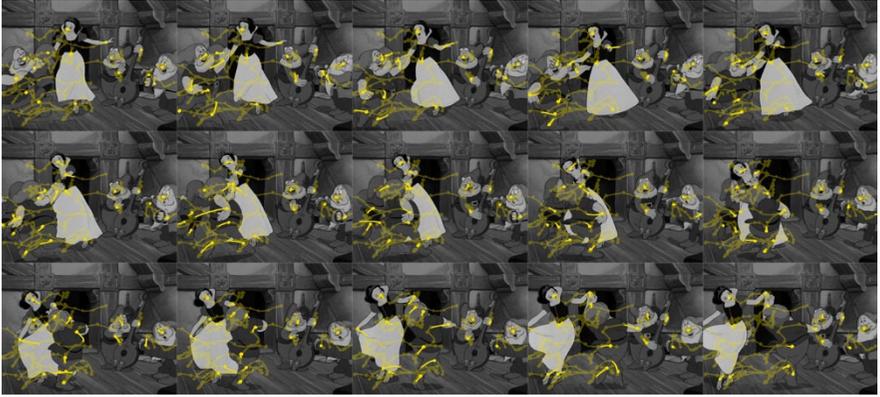
**FIGURA 17.** Mapa de movimiento de Snow White and the Seven Dwarfs



Fuente propia

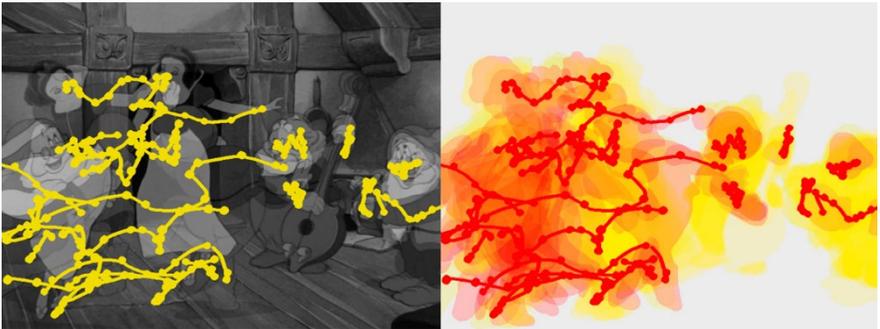
Al rastrear el espacio existente entre cada fotograma, también estamos identificando una trayectoria que representamos a través de una línea que, a su vez, está representando la cantidad de espacio que ese elemento se desplaza entre cada fotograma. Estas trayectorias, junto con las líneas de acción del personaje, tienen la capacidad de definir zonas de interés en el encuadre y suelen coincidir con el mapa de movimiento.

**FIGURA 18.** Lote de imágenes con la representación de las trayectorias



Fuente propia adaptada de Snow White and the Seven Dwarfs

**FIGURA 19.** Comparativa entre las trayectorias y el mapa de movimiento

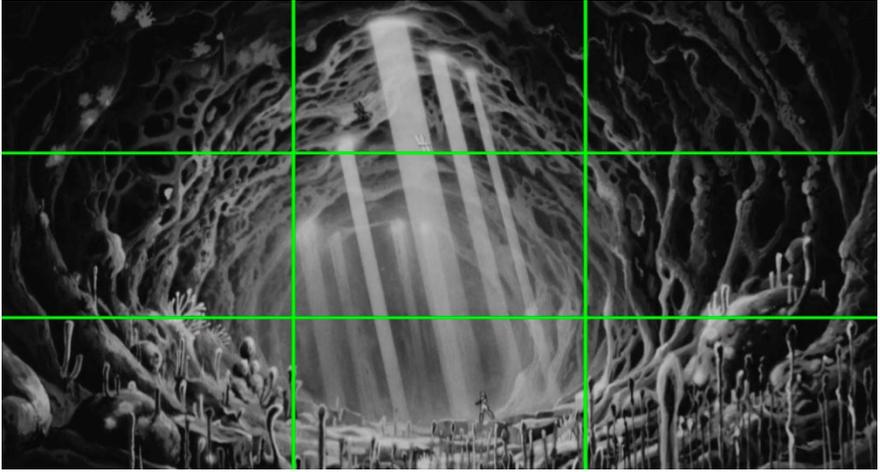


Fuente propia adaptada de Snow White and the Seven Dwarfs

#### 4.2. LA REPRESENTACIÓN DE LAS PROPIEDADES ESTÉTICAS

La composición del plano está estrechamente relacionada con la relación de tamaño y el lenguaje cinematográfico e interviene poderosamente en la percepción de las emociones del sujeto animado. En cuanto a la capacidad de atracción de la composición, detectamos con la teoría de los tercios y el reencuadre, las zonas de mayor interés.

**FIGURA 20.** Superposición plantilla de tercios



Fuente propia adaptada de Nausicaä of the Valley of the Wind

Las direcciones son las líneas de interacción compositivas que relacionan los elementos representados en cada fotograma. Intervienen en la percepción de la composición y en el flujo de las zonas de interés.

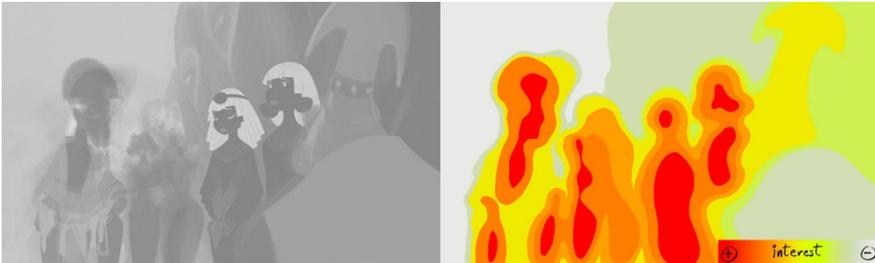
**FIGURA 21.** Líneas de acción dramáticas compositivas



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove

La profundidad no solo nos permite detectar la distancia a la que se encuentran todos los elementos de la escena. Gracias a la desaturación de los colores provocada por la distancia, podemos definir los diferentes niveles de interés. De esta manera, los grises más oscuros definen los elementos con mayor poder de atracción, los cuales coincidirán con los colores más saturados.

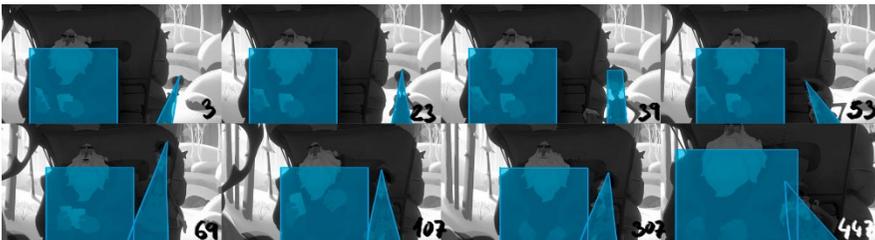
**FIGURA 22.** Mapa de interés resultante de la superposición del análisis gráfico de la profundidad



Fuente propia adaptada de The Emperor's New Groove

Para definir la implicación de la psicología de las formas en la percepción de la idea principal, debemos simplificar las formas complejas representadas en la escena, hasta conseguir formas simples que podamos analizar. Por ejemplo, las líneas de acción rectas sugerirán decisión, dirección, fuerza... mientras que las curvas representarán aspectos más relacionados con el dinamismo, el movimiento, el cambio...

**FIGURA 23.** Lote de imágenes con la esquematización de las formas



Fuente propia adaptada de Klaus

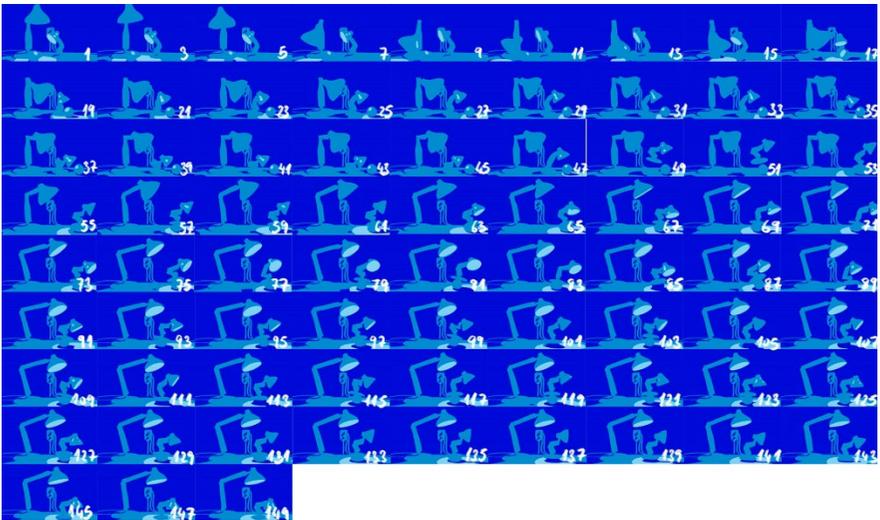
Del mismo modo, la esquematización del color nos permite identificar la implicación psicológica de los colores predominantes en la escena y que intervienen en la percepción del espectador.

Utilizando la esquematización de las formas y el color de la imagen, podemos definir la armonía de color presente en cada zona de la imagen teniendo en cuenta los colores análogos y complementarios del color predominante.

El contraste entre las diferentes texturas de la superficie, crearán zonas de interés y al igual que el color, debemos identificar y esquematizar las principales texturas sobre una imagen en blanco y negro para identificar las zonas con mayor contraste.

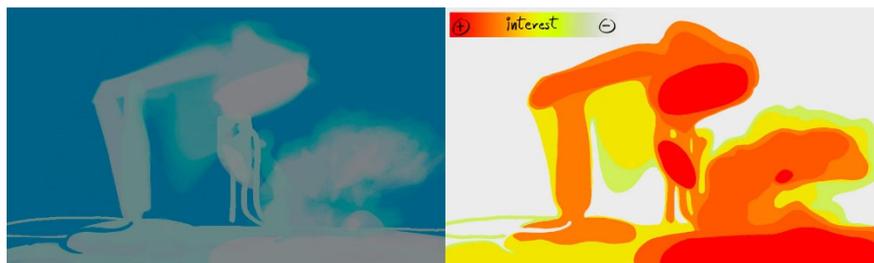
La luz y las sombras son elementos visuales que intervienen muy poderosamente en el resto de propiedades. Pueden crear nuevas composiciones dentro del encuadre, definir direcciones, intervenir en la percepción de la profundidad, las formas, los colores y las texturas.

**FIGURA 24.** Lote de imágenes con la superposición gráfica de la iluminación



Fuente propia adaptada de Luxo Jr

**FIGURA 25.** Mapa de interés resultante de la superposición del análisis gráfico de la iluminación



Fuente propia adaptada de Luxo Jr

La legibilidad se puede aplicar en el resto de propiedades que configuran la puesta en escena y es la encargada de definir el grado de efectividad, es decir, su capacidad de definir con mayor precisión una zona de interés.

El contraste define si la ausencia o máxima representación de una propiedad es el parámetro con mayor capacidad de atracción. Por ejemplo, cuando en una secuencia animada un solo sujeto está en movimiento y el resto de elementos presentes en la secuencia animada están estáticos, podemos afirmar que las zonas donde se produce mayor movimiento, en contraste con las zonas estáticas, tendrán mayor poder de atracción. Sin embargo, en una secuencia animada en la que todo se está moviendo y solo un elemento está estático, por contraste, las zonas estáticas o con menos movimiento serán las que captarán la atención del espectador. Al igual que la legibilidad, debemos tener en cuenta el contraste en todas las propiedades.

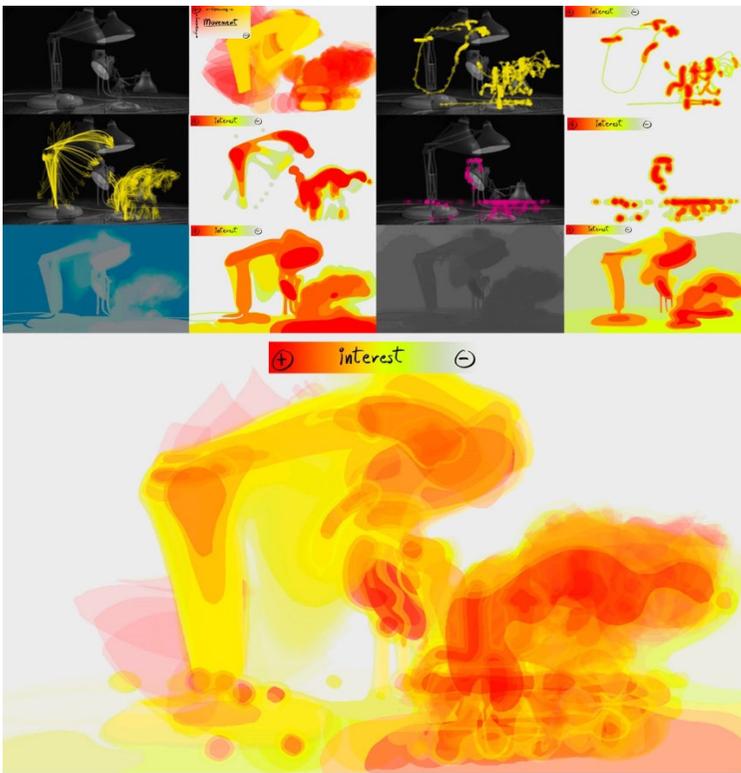
El concepto de lenguaje cinematográfico lo utilizamos para definir la idea narrativa que se desea transmitir a través de la imagen, es decir, relaciona la puesta en escena con la historia o idea y nos permite medir su grado de eficacia al compararlo con el lugar en el que se representa la idea principal en cada secuencia.

#### 4.3. CASO PRÁCTICO

Tras el análisis del cortometraje de animación digital 3D *Luxo Jr.* (1986); observando el mapa de movimiento resultado del análisis, podemos afirmar que la mayor parte del tiempo las acciones del Flexo grande

son muy sutiles (color amarillo), en contraste con las del Flexo pequeño (color rojo), personaje sobre el que recae el mayor peso de la historia, tal y como comenta J. Lasseter en su publicación de 1987, demostrando así la efectividad del método de análisis y representación gráfica propuesto. Además, el resto de mapas de interés resultantes del análisis efectuado, refuerzan esta afirmación, demostrando así la eficacia de la puesta en escena en esta secuencia.

**FIGURA 26.** Superposición de los mapas de interés resultantes de las propiedades de la puesta en escena



Fuente propia adaptada de Luxo Jr

## 5. DISCUSIÓN

La complejidad de las definiciones, procesos y representaciones que muchos autores, profesionales y académicos realizaron, se centran principalmente en la definición y el uso de las propiedades de la puesta en escena para conseguir secuencias animadas capaces de identificar las zonas de interés y la idea narrativa, es decir, se centran en la revisión, definición y ampliación de las variables que intervienen en la puesta en escena y su configuración y expansión.

Este estudio amplía la necesaria discusión sobre la puesta en escena, trasladando todas las conclusiones resultantes de esta incesante discusión al ámbito de la investigación, para proponer un método de análisis y representación gráfico capaz de identificar el grado de efectividad de cada una de las propiedades de la puesta en escena representadas en una secuencia animada. Este nuevo enfoque, centrado en el análisis, recopila algunas de las ideas presentadas por algunos autores, como Sergi Cámara, Richard Williams o Chris Webster, para identificar las coincidencias gráficas utilizadas por estos autores y diseñar un método común de análisis y un código gráfico de representación capaz de unificar las futuras discusiones que orbiten alrededor de este principio.

## 6. CONCLUSIONES

La ampliación y adaptación de la definición y uso de la puesta en escena en el ámbito de la animación, nos ha permitido exponer con mayor grado de detalle y organización las principales propiedades que intervienen en la definición de las zonas de interés en una secuencia de fotogramas.

La revisión realizada favorece la identificación de las fases de producción en las que se desarrollan las propiedades de la puesta en escena, lo que nos ha permitido definir un mapa de jerarquía que identifica las propiedades ya definidas en procesos anteriores a la creación del movimiento animado y que repercuten en el trabajo del animador.

El procedimiento de análisis propuesto nos permite identificar gráficamente las propiedades de la puesta en escena y lo hemos puesto a prueba

en 6 secuencia animadas para comprobar su eficacia en diferentes proyectos audiovisuales, con el objetivo de conocer su versatilidad y hemos concluido que el estilo, técnica o tipo de proyecto no impide el uso del método de representación gráfico propuesto. Sin embargo, las características propias de la secuencia animada analizada (movimientos de cámara complejos, efectos visuales abstractos...) impiden el análisis de algunas propiedades de manera objetiva.

Al comparar los resultados gráficos obtenidos, con la zona donde se representa la idea narrativa principal de la secuencia, podremos definir el grado de efectividad de la puesta en escena para señalar el lugar del encuadre correcto y proponer, de una manera objetiva, posibles ajustes para mejorar la precisión de las zonas de interés en beneficio de la idea principal que debe ser identificada por el espectador y, en última instancia, conseguir emocionarlo.

Finalmente concluimos que la herramienta de análisis propuesta, a pesar de sus debilidades, permite crear nuevas sinergias entre el ámbito profesional, formativo e investigador, gracias a la creación de un lenguaje gráfico codificado que todos podremos utilizar para facilitar la consecución de diferentes objetivos.

## 7. REFERENCIAS

- Blair, P. (1994). *Cartoon animation*. Walter Foster.
- Cámara, S. (2004). *El dibujo animado*. Barcelona: Parramon. Retrieved.
- Culhane, S. (1990). *Animation From Script to Screen*. St. Martin's Press.
- Dindal, M. (Director). (2000). *The Emperors New Groove*. [Motion Picture]. Walt Disney Animation Studios.
- Edwards, B. (2006). *El color: un método para dominar el arte de combinar los colores*. Urano.
- Goldberg, E. (2008). *Character Animation Crash Course*. Silman-James Press
- Gurney, J. (2015). *Luz y color: la guía de los profesionales del arte y la imagen*. Anaya Multimedia.
- Hand, D. (Director). (1937). *Snow White and the Seven Dwarfs*. [Motion Picture]. Walt Disney Animation Studios.

- Heller, E. (2004). *Psicología del color cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Gustavo Gili.
- Lasseter, J. (Director). (1986). *Luxo Jr.* [Motion Picture]. Pixar Animation Studios.
- Lasseter, J. (1987). Principles of traditional animation applied to 3D computer animation. *SIGGRAPH Comput.Graph.*, 21(4), 35-44.  
<http://dx.doi.org/10.1145/37402.37407>
- Miyazaki, H. (Director). (1984). *Nausicaä of the Valley of the Wind*. [Motion Picture]. Studio Ghibli.
- Pablos, S. (Director). (2019). *Klaus*. [Motion Picture]. The SPA Studios.
- Roberts, S. (2004). *Character Animation in 3D: Use Traditional Drawing Techniques to Produce Stunning CGI Animation*. Elsevier.
- Selby, A. (2013). *Animation*. Laurence King.
- The Nightmare Before Christmas*. [Motion Picture]. Walt Disney Animation Studios.
- Thesen, T. P. (2020). Reviewing and Updating the 12 Principles of Animation. *Animation*, 15(3), 276-296. <http://dx.doi.org/10.1177/1746847720969919>
- Thomas, F., & Johnston, O. (1981). *Disney animation: the illusion of life* (1st ed ed.). Abbeville Press.
- Webster, C. (2005). *Animation: The Mechanics of Motion*. Routledge.
- Williams, R. (2009). *The animator's survival kit*. Faber and Faber.
- Whitaker, H., & Halas, J. (2009). *Timing for Animation* (2nd ed. ed.). Taylor & Francis.
- White, T. (1988). *The Animator's Workbook*. Watson-Guptill.
- White, T. (2006). *Animation from Pencils to Pixels: Classical Techniques for Digital Animators*. Taylor & Francis.

EL PROCESO DE CREACIÓN CINEMATOGRÁFICO  
EN LA ELABORACIÓN DEL DUELO EN LA INFANCIA.  
EL RETRATO FAMILIAR DOCUMENTAL:  
HISTOIRE D'UN SECRET

---

NOEMÍ GARCÍA DÍAZ

*Facultad de Bellas Artes Universidad Complutense de Madrid*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objeto el análisis de documentales autobiográficos inscritos dentro del retrato familiar y acotados a la familia nuclear, en torno al duelo por la pérdida de las figuras de apego.

Dentro de este marco es interesante destacar, en primer lugar, el componente artístico de las películas, consideradas como obras realizadas con una finalidad estética que utilizan estrategias narrativas y recursos fílmicos, insertos en la tradición cinematográfica documental. En segundo lugar, cabe señalar que, dada la naturaleza de las temáticas de las obras y los procesos de creación de carácter introspectivo, se pueden estudiar estableciendo conexiones con la psicología, como disciplina que estudia el comportamiento psíquico humano. De igual modo, se destaca la naturaleza social de estos documentales, productos culturales que promueven reflexiones interesantes para la comunidad, aunque se planteen desde un punto de vista personal.

El término “retrato familiar” permite acotar las características de este formato para diferenciarlo de otras formas fílmicas autobiográficas como el diario fílmico o el autorretrato. El retrato familiar presentaría en palabras de Jim Lane:

La historia de la vida del cineasta, quién es ese cineasta, surge en relación con el mosaico familiar, ya que la autobiografía incluye la biografía de la familia[...] En estos retratos familiares a menudo existe una confrontación con el pasado oficial que es cuestionado por otros puntos de vista. A través de tales tensiones surge el retrato autobiográfico, que está mucho menos interesado en resolver crisis personales y más preocupado en explorar la identidad. La familia y su historia se convierten en los puntos de referencia para tal búsqueda (Lane, 2002, p. 96).

Desde la perspectiva de la investigación, los retratos familiares se configuran como exploraciones autobiográficas ligadas a la familia que buscan revisar el pasado con el objetivo de resignificar, a través de la narración adulta, experiencias de duelo vividas durante la infancia.

## 2. OBJETIVOS

Como ha quedado expuesto en el epígrafe anterior, la investigación se ocupa del estudio del duelo infantil en los retratos familiares documentales, desde una perspectiva multidisciplinar. El análisis discursivo de un estudio de caso permitirá dilucidar las estrategias filmicas que se emplean para abordar la memoria autobiográfica infantil, analizar las confluencias con prácticas psicológicas y el estudio de los patrones culturales insertos en estos documentales, en relación con la familia. Los objetivos concretos de la investigación se resumen del siguiente modo

- Identificar, dentro de la filmografía documental de corte autobiográfico, aquella que aborda en específico el duelo en la infancia, dentro del marco del retrato familiar.
- Analizar el afrontamiento filmico de la expresión de la memoria autobiográfica relacionada con el duelo infantil.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación se centra en el análisis desde la perspectiva de los estudios filmicos, la psicología y la antropología. Desde el punto de vista metodológico, las categorías de análisis han emergido de los marcos teóricos elaborados en torno a estas tres disciplinas.

En el campo de la estética se ha situado la investigación dentro de la tradición del documental autobiográfico, en general, y del retrato familiar, en particular, frente a otras propuestas como documental en primera persona, la autoetnografía, la etnografía experimental o la etnografía doméstica.

La indagación sobre las estrategias formales y narrativas parte de la inscripción de la obra en el contexto de la filmografía de cada cineasta, el estudio del guion, la planificación, la puesta en escena y el montaje, que valora el resultado formal de los documentales, centrado tanto en la banda de imagen como la de sonido y las interrelaciones establecidas entre ambas, a través del montaje.

El análisis desde una perspectiva psicológica se ha realizado desde las orientaciones sistémica y humanista y los estudios de John Bowlby (1993) sobre la pérdida de las figuras de apego, por considerar que es un acontecimiento de alto impacto emocional para las niñas y los niños que tienen que sobrellevar el duelo por esas figuras, a tan corta edad. Para finalizar, tan solo indicar que desde la perspectiva cultural el ensayo se centra en los aspectos simbólicos de la temática.

La selección de la filmografía inicial se llevó a cabo a través de una investigación bibliográfica y la indagación en festivales de cine, para, finalmente, escoger un estudio de caso representativo del duelo en la infancia: *Histoire d'un secret* (2003) de Mariana Otero.

#### 4. EL DUELO EN LA INFANCIA

La pérdida de las figuras de apego durante la infancia supone la supresión de un vínculo necesario para el desarrollo de todo ser humano. Con la pérdida de las personas a las que amamos y que nos ha amado, no solo perdemos la fuente de satisfacción de las necesidades de afecto o de seguridad, sino que, al mismo tiempo, se ve sacudido el mundo interno que experimenta la pérdida como si fuera una parte de sí mismo (Payás, 2010, p.21). Tanto el desarrollo neurocognitivo de las niñas y de los niños, como la gestión que realicen del duelo las personas que quedan a su cargo, determinarán en gran medida el afrontamiento de la pérdida, que puede ser vivida como una experiencia traumática. Kenneth Doka

(2002) considera que el duelo infantil forma parte de los denominados “duelos desautorizados”, una creencia social que no legitima a los niños dolientes como capacitados para realizar el proceso de duelo. Asimismo, Doka incluye en esa categoría las circunstancias de la muerte, que tendrán una influencia fundamental a la hora de gestionar el duelo socialmente.

J. William Worden sostiene que la muerte de las figuras de apego es traumática y supone un impacto en el sistema que pierde su homeostasis, no obstante, no tiene por qué impedir el desarrollo de los niños (Worden, 2013, p. 264). A pesar de que el autor considera que los niños tienen capacidad para elaborar un duelo su dependencia de los adultos implica que va a estar determinado por la gestión del duelo que estos realicen.

Worden señala como actuaciones positivas para favorecer la elaboración del duelo infantil: la expresión sobre la muerte y la persona fallecida, la estabilidad del sistema familiar, el sostén proporcionado por otras figuras de apego supervivientes, la participación activa de los niños en los rituales familiares, trabajar con los niños los sentimientos de abandono y culpa que puedan aparecer y promover el recuerdo de forma compartida (Worden, 2013, pp. 260-262). La falta de apoyo es considerada como un factor de riesgo para la consolidación de un duelo complicado. Si los niños viven ese acontecimiento en soledad, esa experiencia puede ser almacenada de forma fragmentada y disociada, sin la posibilidad emocional y cognitiva de elaborar un relato y atribuirle una significación (Payás, 2010, p. 44).

En relación con la pérdida de las figuras de apego encontramos un corpus fílmico cuyas películas tienen en común que son duelos que no pudieron ser gestionados durante la etapa infantil. A las dificultades que presenta la pérdida de una figura de apego a una edad temprana, hay que añadir las características del neurodesarrollo infantil que limitan los recuerdos explícitos sobre ese período. El duelo desautorizado, además, puede favorecer el ocultamiento de las circunstancias de la muerte, en el entorno familiar. A este caso pertenecen las películas *Un'ora sola ti vorrei* (2002) de Alina Marazzi, donde la directora aborda la muerte por suicidio de su madre; *Histoire d'un secret* (2003) de Mariana Otero, que indaga en el secreto de la muerte de su madre tras un aborto clandestino;

o *Irene's Ghost* (2008) de Iain Cunningham, que se adentra en el ocultamiento familiar de la muerte de su madre, relacionada con la psicosis postparto. Por su parte, *Vuela angelito* (2001) de Christiane Burkhard y *Video Blues* (2019) de Emma Tusell, remiten al impacto traumático producido por la muerte repentina provocada por accidentes de avión y coche, respectivamente, al igual que *Amanecer* (2018) de Carmen Torres, que se hace eco también del duelo por la muerte accidental de la madre adoptiva de la directora.

## 5. ESTUDIO DE CASO: *HISTOIRE D'UN SECRET*

Los documentales de la directora francesa Mariana Otero (1963) se caracterizan por su formato observacional donde la directora opera ella misma la cámara. Así sucede en la *La loi du college* (1993), que retrataba la vida del colegio García Lorca, en el suburbio parisino de Saint-Denis, *Entre nos mains* (2010) sobre el proceso de colectivización de una fábrica de lencería por parte de sus trabajadoras, *À ciel ouvert* (2013), centrado en el trabajo realizado en Le Courtil, un instituto médico-pedagógico para niños con problemas psíquicos, y *L'Assemblée* (2017) centrado en el movimiento “Nuit debout” nacido en 2016, en la Plaza de la República.

*Histoire d'un secret* supone un punto de inflexión en su carrera al ser su primera película autobiográfica, una particularidad que introduce cambios formales en su tendencia estilística. Desde el punto de vista de la enunciación observamos un desdoblamiento de la directora, sujeto y objeto fílmico, quien relega las funciones de la cámara y el sonido a un equipo profesional, para convertirse ella misma en un personaje de la película que se relaciona con los miembros de su familia provocando, al estilo *verité*, situaciones que no se hubieran dado de otra manera, una intervención que respeta, sin embargo, la cuarta pared del espacio profílmico.

Tanto la planificación como el montaje respetan la lógica espacio-temporal de las acciones que se presentan a través de la continuidad o contigüidad entre los planos. Desde el punto de vista cinematográfico destaca una iluminación pictórica de las escenas en las que predomina el efecto claroscuro, que, junto a la intervención en los decorados reales,

despojados de objetos personales de los personajes, ofrece una visión abstracta y minimalista de los entornos. El sonido es sincrónico a lo largo de toda la película, aunque destacamos la construcción preciosista de los ambientes sonoros, en los que se integra la música original de Michael Galasso.

La película se estructura en tres actos articulados en torno a la trama esencial de la indagación, en algunos momentos detectivesca, del secreto familiar sobre la muerte de su madre y que confluye con una subtrama que está relacionada con el descubrimiento de Clotilde Vautier, como mujer y como pintora, que se podría conectar con la trama maestra de “la búsqueda” o “el enigma” (Sánchez-Escalonilla, 2001). Estos tres actos se estructuran en torno a dos puntos de giro que nos aportan nuevas informaciones acerca del secreto familiar. El detonante de la película se presenta durante la visita de Mariana a casa de sus tíos donde se expone la versión oficial de la muerte de la madre, por complicaciones con una operación de apendicitis, mientras que el primer punto de giro llega de la mano de un amigo de los padres quien expone, por primera vez, que esa muerte podría haber sucedido por otros motivos. Asimismo, el segundo punto de giro se presenta cuando el padre de Mariana confirma que la muerte se produjo debido a las complicaciones durante la realización de un aborto ilegal.

El primer acto de la película, centrado en la gestión del duelo, pone de manifiesto el impacto que tiene en los niños las formas de afrontamiento familiar de la muerte. Durante del encuentro con los tíos de la directora descubrimos que la muerte de la madre fue ocultada a sus hijas durante años haciéndoles creer que se había ido a trabajar a París. En esa secuencia se explicita la instauración del secreto en las dinámicas familiares. El documental muestra, de igual modo, las diferencias sobre el afrontamiento del duelo entre las dos hermanas, que se correspondería con un modelo evitativo, frente al de su hermana Isabel que se podría emparentar con el duelo de conexión (Payás, 2010). El silencio de Mariana ante la pérdida y la ausencia de recuerdos marcan su proceso de duelo, tal y como ella misma indica: “No me acordaba de nada, ni de que se hubiera ido, ni de la haber esperado, ni haber llorado” (Otero, 2005), mientras

que su hermana Isabel confrontaba a sus familiares para clarificar lo sucedido.

Esta ausencia de memoria de la directora podría estar determinada por el fenómeno de la amnesia infantil, mientras que es lógico que desde el punto de vista del neurodesarrollo Isabel tuviera más recuerdos, al ser más mayor. No obstante, el hecho de no recordar no es indicativo de ausencia de impacto traumático, puesto que la tía señala en la película que sentada en sus rodillas Mariana llamaba a su madre tras su desaparición. En el primer encuentro de Mariana e Isabel en un parque del lugar donde pasaban las vacaciones, Isabel relata el momento en el que le preguntó a su abuela si su madre estaba muerta y la frialdad con la que ésta desveló aquella noticia, sin reaccionar, ni llorar, ni acogerla físicamente.

El silencio familiar auspiciado por el secreto que invitó a negar la pérdida se constituye como un afrontamiento característico de los duelos desautorizados. Esta gestión del duelo se trasladó a las niñas que vivieron esa ausencia en soledad, sin el acompañamiento necesario que hubiera permitido la gestión del dolor, desarrollando sus propios fantasmas. A la herida primordial generada por la desaparición inesperada, se añadieron otras pérdidas secundarias: su entorno habitual, al irse a vivir con su abuela durante tres años, y la pérdida de su padre, que tan solo las visitaba cada quince días (Otero, 2003).

Esa confusión propiciada por la negación del duelo favoreció la fantasía de que la madre no había muerto, y, por lo tanto, la posibilidad de poder encontrarla algún día, tal y como explicitan las dos hermanas durante la secuencia del diván. En esa misma secuencia, Isabel revela un sueño en el que su madre estaba hospitalizada y le indicaba que se estaba muriendo.

El segundo acto del documental está dedicado a la resurrección de Clotilde, tanto como mujer como pintora. El padre de Mariana, responsable principal de la salvaguarda del secreto, confiesa ante la cámara las dificultades que tuvo para transitar el duelo y cómo albergaba la creencia de que tanto las mentiras como el ocultamiento aliviarían el dolor de sus hijas. La estrategia de afrontamiento del duelo de negación del padre se manifestó en un ocultamiento de los objetos personales de Clotilde, sus fotografías y sus cuadros, que fueron encerrados en un armario al que se

quitó el tirador de la puerta. El padre admite en la película que no estaba preparado para contestar las preguntas que pudieran suscitar en las niñas esos recuerdos y es por lo tanto su propia gestión del duelo la que impidió que el duelo de sus hijas se desarrollara con normalidad.

A partir de ese momento la directora pone en marcha diversos dispositivos para recuperar la memoria de su madre. Los cuadros constituyen la prueba material más fehaciente del legado materno, además de sustentar una carga simbólica importante puesto que tal y como se explicita en el documental, fue el desarrollo de su carrera como pintora una de las razones que indujeron a Clotilde a abortar. A través de la secuencia en la que la restauradora explora de forma meticulosa esas pinturas, la directora recupera los gestos de su madre y las elecciones artísticas que realizó como pintora.

Del mismo modo, Mariana recupera el apartamento de su infancia despojado de los objetos de la nueva inquilina para insertar en ese contexto a las personas que podían aportar la experiencia compartida con su madre en ese lugar: su marido, Isabel, un compañero de Bellas Artes, así como las modelos que posaron para sus cuadros. Al igual que otros documentales, la inserción de los personajes en el contexto donde se vivieron los acontecimientos se presenta como un potente recurso para activar la memoria. En ese apartamento el padre revela las verdaderas circunstancias de la muerte, una información que, como vimos, constituye el segundo punto de giro de la película.

En el tercer acto de la película, la historia personal de la familia se convierte en una historia pública, inscrita en un momento histórico en el que en Francia el aborto era un delito, hasta que fue despenalizado, en 1975, mediante la llamada Ley Veil. En esta búsqueda de conexiones entre lo personal y lo social Mariana entrevistó al ginecólogo familiar y a la doctora Brunerie-Kauffmann residente durante ese período de criminalización del aborto quien rememora cómo se trataba a las mujeres que se habían sometido a abortos clandestinos cuando llegaban al hospital. Asimismo, la directora investiga en el archivo noticias de los periódicos que registraron sucesos como el acaecido a su madre e incluso intenta ponerse en contacto con los familiares de mujeres fallecidas del mismo

modo, sin éxito. El malestar que genera entre los familiares esas llamadas demuestra que la herida y el tabú perviven en la sociedad.

Tras incursión histórica volvemos a la secuencia de los tíos quienes habían expuesto la versión oficial de los hechos de la muerte. La división de esa secuencia en dos partes funciona como un paréntesis en el que se inserta la investigación de la directora quien se convierte, a través de la película, en la divulgadora del secreto familiar. Las imágenes registran la gran incomodidad de sus tíos que no se puede apreciar si es debida a la información que acaban de adquirir o porque realmente ya lo sabían. Tras esta secuencia volvemos de nuevo con el padre quien muestra sus sentimientos de culpabilidad ante lo sucedido, en primer lugar, por haberla dejado embarazada, en segundo lugar, por no haberla convencido para que no abortara y, finalmente, por no haber convencido al médico amigo para que realizara un aborto de forma más segura.

La contención emocional a través de la eliminación del metraje que incluía escenas de ese tipo, al igual que las elecciones formales como la construcción narrativa clásica, la estilización de la planificación y de la fotografía se configuran como formas de distanciamiento de la historia familiar que permiten a los espectadores no involucrarse emocionalmente en lo que estamos viendo sino proyectar la experiencia personal propia en aquello en el relato, en un intento de conectar lo personal con lo social. Si la declaración del padre constituye el clímax de la trama de indagación del documental, la última secuencia que registra la exposición con los cuadros de Clotilde Vautier se configura como la epifanía de la trama de descubrimiento de la madre que se convierte en un acontecimiento festivo al que acude toda la familia.

En ese sentido, la película se transforma en un acto simbólico que remueve las estructuras del sistema familiar fijadas en torno al secreto, al mismo tiempo que permite la emergencia del fantasma de su madre, sepultado bajo el mismo. Asimismo, el tema de la película aúna las dimensiones privada y pública, al abordar el impacto que las leyes de la prohibición del aborto tienen en la vida privada de las mujeres y de sus familiares lo que constituye una externalización del problema.

## 6. DISCUSIÓN

Del análisis del estudio de caso se comprende que el ocultamiento familiar de secretos, derivados de las dificultades para gestionar experiencias adversas, convierten a los sistemas familiares en estructuras rígidas que impiden su transformación. Los secretos familiares están determinados por la naturaleza de aquello que se oculta, en conexión con las normas y valores que predominan en el contexto cultural donde se inscribe la familia, que guía los comportamientos de ocultamiento ante determinados fenómenos estigmatizados por la sociedad, fundamentalmente relacionados con la vida, la muerte, la sexualidad, la enfermedad mental y física, la violencia y los delitos.

En relación con la infancia, el ocultamiento tiene una función homeostática de mantenimiento del sistema mientras que las niñas y los niños son pequeños; no obstante, se presenta como el detonante que despierta las crisis en los propios sistemas cuando se convierten en adultos y reivindican una revisión de esas narrativas impuestas. Esos patrones de ocultamiento no estarían orientados a las necesidades de los miembros del sistema, sino a proteger el *estatus quo* de la familia que implica movimientos de separación y de unión en el sistema, al establecer alianzas con algunos miembros de la familia mientras que se excluyen a otros.

El proceso cinematográfico de realización de un retrato familiar favorece la ruptura de esa homeostasis rígida, la comunicación entre sus miembros y, en consecuencia, la transformación de los sistemas familiares. *Histoire d'un secret* se manifiesta como un dispositivo que ejerce un impacto en un conjunto de interdependencias del sistema familiar y al mismo tiempo, por su carácter público, en el sistema social. De igual modo, permite una revisión que interrumpe la transmisión inter y transgeneracional de eventos dolorosos y vergonzosos para la familia, a las generaciones venideras.

## 7. CONCLUSIONES

Este ensayo ha planteado un abordaje a la temática del duelo en la infancia representada en los retratos familiares, a través de un estudio de

caso. Como se ha podido comprobar el retrato familiar analizado remite a la propia complejidad del ser humano considerado como un ser social que posee una psique que le permite simbolizar a través de la expresión artística.

Se ha establecido una conexión entre una de las tipologías del trauma asociadas al mundo infantil, en relación a la pérdida de sus figuras de apego, agravado por el establecimiento de un secreto sobre las causas de la muerte.

El análisis del retrato familiar desde un punto de vista narrativo ha puesto en evidencia que la estructura dramática es similar a la de cualquier relato clásico, lo que otorga un carácter universal a las historias individuales a través de la conexión con las tramas maestras. Esta constatación permitiría comprender el tránsito entre la experiencia privada a la experiencia pública, que facilita la identificación de los espectadores con la historia de vida mostrada.

Estos relatos sobre el sufrimiento infantil que giran en torno al sentimiento general de abandono se podrían conectar con los cuentos infantiles populares que han recogido los peores temores de la infancia (Bettlheim, 2020, p. 15), describiendo de forma simbólica las luchas existenciales para hacer frente a las dificultades vitales derivadas de esas situaciones. En los documentales el proceso estaría invertido, al mostrar de forma individualizada, desde la edad adulta, aquello que los cuentos relatan de forma arquetípica.

Tal y como se ha señalado, la particularidad de la narrativa cinematográfica radica en que no solo los relatos se construyen en torno al lenguaje, sino que el trabajo con las imágenes y con los sonidos permite la expresión simbólica que va más allá de las palabras. Gracias a la capacidad simbolizadora, el ser humano dispone de un potencial de configuración, transformación y recreación e interpretación de su propia vida.

Frente a las películas de ficción que abordan las mismas temáticas, la autorreferencialidad permite la expresión de la experiencia interna mediante elecciones creativas audiovisuales. Asimismo, desde la perspectiva de la Psicología Humanista, estas películas se podrían considerar

como experiencias artísticas de autorrealización, donde la obra se erige como un contenedor seguro de la emocionalidad.

Dentro de la gran variedad de estrategias de re-narración de la memoria autobiográfica, dentro del marco de la tradición documental, en *Histoire d'un secret*, la directora se sirve de la inscripción de la propia corporalidad como una cineasta *performer*. De igual modo, respecto al tratamiento de los conflictos, se destaca que existe una confluencia entre el abordaje narrativo de los mismos y el personal-relacional. La inclusión de miembros de la familia, a través de la puesta en escena, proporciona una confrontación directa, mediada por el dispositivo filmico, que funciona como un agente externo que puede favorecer la comunicación entre los miembros del sistema familiar, o al menos visibilizar su ausencia. Por otro lado, la visita a los lugares de memoria conlleva una evocación de los recuerdos situada en los espacios del pasado que propicia un acceso a la memoria de tipo emocional, mientras que las entrevistas y las recreaciones contribuyen a reconstruir los vacíos biográficos.

Desde una perspectiva sistémica, los retratos familiares conllevan una acción comunicativa que rompe la homeostasis de la familia, generando una desorganización temporal de los sistemas. En ese sentido, podemos hablar del proceso de creación de las películas como estados liminares que generan otro orden relacional que lleva implícito un impacto en el sistema. Desde una perspectiva social, la inserción de estos relatos autorreferenciales en contextos históricos y políticos permite la visibilización de los relatos culturales dominantes en relación con la infancia y a la familia, mientras que estas películas se podrían considerar como relatos contraculturales que, mediante la externalización de los problemas, propician el tránsito entre lo privado y lo público.

## 8. REFERENCIAS

- Bettlheim, B. (2020). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Planeta.
- Bowlby, J. (2017). *El apego 1*. Paidós.
- Doka, K. (2002). *Disenfranchised Grief. New Directions, Challenges and Strategies for practice*. Recheearch Press.
- Lane, J. (2002). *The Autobiographical Documentary*. The University of Wisconsin Press.
- Otero, M. (2005). *Histoire d'un secret DVD*. Blaq Out.
- Payás Puigarnau, A. (2010). *Las tareas del duelo. Psicoterapia del duelo desde un modelo integrativo-relacional*. Paidós.
- Sánchez-Escalonilla, A. (2001). *Estrategias de guion cinematográfico. El proceso de creación de una historia Ariel*.
- Worden, J. W. (2013). *El tratamiento del duelo. Asesoramiento psicológico y terapia*. Paidós.

## EL SILENCIO DE LOS WAYUU. UNA MIRADA INTERPRETATIVA

---

CARMEN LAURA PAZ REVEROL  
*Universidad del Zulia*

CARLOS ADÁN VALBUENA CHIRINOS  
*Universidad del Zulia*

MARÍA DOLORES FUENTES BAJO  
*Universidad de Cádiz*

### 1. INTRODUCCIÓN

Se propone este artículo el estudio de algunos aspectos de la cultura Wayuu, según las aportaciones de las fuentes filmicas. Nos centraremos para ello en el último corto de la realizadora Elizabeth Pirela que lleva por título “El silencio de las semillas”. Hemos diferenciado distintas partes en nuestro análisis; de esta forma, se inicia con un panorama general sobre la significación del cine indígena en el contexto venezolano, mientras que a continuación nos detenemos en la producción filmica de Pirela, de la que destacamos el cortometraje ya citado, “El silencio de las semillas”. Concluye nuestro trabajo con unas valoraciones generales en las que se resaltan los principales puntos abordados.

### 2. VENEZUELA Y EL CINE DE TEMÁTICA INDÍGENA

Debería señalarse en primer término que, en el caso concreto de la República Bolivariana de Venezuela, la existencia de un cine que pudiera calificarse de indígena data de fechas relativamente recientes. Diferentes estudios (Fuentes Bajo, 2021; Rodríguez Velásquez, 2016) junto con los realizados por Emperatriz Arreaza (2010) son bastante ilustrativos para el tema que se aborda; según esta autora, deberían diferenciarse distintas etapas.

La inicial, que podría situarse cronológicamente en los años 70 del pasado siglo XX, es la que asiste al nacimiento de películas y documentales que se interesan por un sector de la población venezolana tradicionalmente olvidado: el indígena. Se trata de producciones fílmicas que contienen las primeras imágenes de las culturas ancestrales, si bien solo son recogidas a manera de telón de fondo, como un elemento exótico más del paisaje, no formando parte en modo alguno del argumento de la película.

Algunos años después se perciben ciertos cambios. Toca hablar ahora de grandes realizadores del cine venezolano como Diego Rísquez y Luís Alberto Lamata, entre otros. Podemos situar esta nueva etapa entre finales de los años 80 y comienzos de los 90.

En el caso del tristemente desaparecido Rísquez, sería obligado mencionar su película “Orinoko Nuevo Mundo” de 1984, donde sintéticamente pretende abordar la historia de este gran curso fluvial, lo que le obliga a detenerse forzosamente en sus poblaciones originarias. Película silente perteneciente a la “Trilogía Americana”, forma parte de ese cine experimental que caracterizó las primeras realizaciones del director.

En este período es también importante resaltar el documental: La Guajira; estrenado en Maracaibo 1983 y realizado por Calogero Salvo, quien presenta un producto audiovisual en formato 16mm, enfocado en la cultura wayuu.

Se trata de un trabajo que en 27 minutos recoge elementos que ilustran la historia y memoria del pueblo wayuu y permite apreciar como estos hombres y mujeres ha logrado mantener su sistema normativo y de resolución de conflictos, algunos elementos importantes de su sistema de creencias y especialmente, han logrado su permanencia y continuidad como sociedad y reivindicar su cultura propia.

En este documental están presentes importantes referencias a la mitología expresadas de viva voz por algunas representantes de las diversas parcialidades wayuu. También en el mencionado trabajo se presentan imágenes de los rituales funerarios como el segundo velorio wayuu.

Un elemento notorio del documental de Salvo, es que recoge la cotidianidad de la actividad socioeconómica realizada por el pueblo wayuu el

pasado siglo XX. Como dato final es necesario mencionar que la música de este trabajo fue realizada en su totalidad por Salvador Montiel, quien ha sido probablemente el más destacado de los músicos wayuu

Es igualmente notable el trabajo de Luís Alberto Lamata, de quien destacaríamos la película “Jericó”, su opera prima, de 1990. Película en muchos aspectos distinta de la citada con anterioridad, está ambientada en el siglo XVI y narra la difícil por no decir imposible conquista de Venezuela, deteniéndose en las traumáticas experiencias vividas por un tal fray Santiago, primero entre los conquistadores y más tarde entre los indios de la región. Basada en hechos históricos, Lamata muestra al espectador la vida del dominico entre los indígenas y su lenta adaptación al nuevo medio. Película rodada en las proximidades de los grandes fastos del V Centenario del Descubrimiento, se interesa en mostrar al espectador la otra cara de la conquista, al tiempo que pretende subrayar, quizá por primera vez en el cine venezolano, los valores de la población indígena (Roa Barraza, 2020).

Y llegaríamos de esta manera a la etapa que podríamos considerar final. Varios puntos la diferencian. Cronológicamente podemos darla por iniciada con el cambio de milenio. Guarda estrecha relación con los cambios de todo orden que sufre Venezuela tras la llegada al poder del Chavismo. Sin embargo, lo que interesa resaltar aquí es lo que afecta a los pueblos originarios; para ellos fue pieza clave la promulgación de una nueva Carta Magna, que fue refrendada por referéndum el 15 de diciembre de 1999. En ella, por primera vez, se declara Venezuela como una república marcada por el signo de la pluralidad en lo cultural y en lo étnico.

La Venezuela Bolivariana impulsará de manera especial el cine, mediante la creación en 2006 de una productora estatal (la Villa del Cine) y, el punto que nos interesa, dará también su apoyo al cine de temática indígena. En este lento pero apasionante nacimiento de esta modalidad de cine se puede distinguir a su vez una fase de transición donde directores no indígenas venezolanos, como Patricia Ortega, por ejemplo, realizan diferentes cortos y películas, contando con la inestimable ayuda de asesores indígenas (Paz Reverol y Fuentes Bajo, 2019). A esta fase de tanteos y primeros acercamientos a la realidad de los pueblos originarios desde otra mirada, seguirá otra donde podrá hablarse con propiedad de

cine indígena, entendiendo por tal el cine que, no solo se interesa por la temática indígena, sino que en su dirección, producción y realización intervienen de forma directa los propios indígenas (Paz Reverol y Fuentes Bajo, 2020).

### 3. ELIZABETH PIRELA, NUESTRA REALIZADORA Y SU PRODUCCIÓN FÍLMICA.

Unas palabras sobre la directora que nos ocupa, Elizabeth Pirela, realizadora Wayuu de cortometrajes muy interesantes, merecedores en no pocos casos de premios importantes. De su biografía debemos destacar que nació en Maracaibo un 25 de mayo de 1983, y que pertenece al eirükü o clan epieyu. En su juventud cursó estudios en dos universidades de Maracaibo; en este sentido, es Licenciada en Letras por la Universidad del Zulia y en Educación por la Universidad Católica Cecilio Acosta. En la actualidad dicta clases de Literatura Indígena, lo que combina simultáneamente con su otra gran pasión, el cine.

Si quisiéramos definir cómo es su cine, podríamos hacerlo con pocas palabras: es una cineasta indígena que realiza un cine indígena. Los cortometrajes que ha dirigido hasta ahora están más cerca del documental que del cine de ficción. Es su forma de dar testimonio de su cultura, la Wayuu. Es la manera de dar a conocer sus costumbres, sus tradiciones. Y, por supuesto, la clave para reafirmar su identidad. La lengua que hablan los protagonistas de las pequeñas historias que se narran es el Wayuunaiki, el idioma que habla su pueblo y que es necesario recordar para que no se pierda con las nuevas generaciones.

En el año 2007 aparece ya Elizabeth Pirela dirigiendo sus primeros cortos. Los citados a continuación fueron todos ellos producidos en la Guajira, Colombia, y pertenecen al citado año: Junaaya, “Tiro con honda”<sup>197</sup>; Achipajawaa, “Tiro con flecha”; Ajawajawaa, “Tiro con piedra”; Ojunajirawa, “forcejeo”; Awateerra Ama y Pulikú, “Carrera de Caballo y burro”; AinawaasukaYoshushula, “Tiro de Cardón”; Awaterrayosu, “Carrera con carrito de cardón”.

---

<sup>197</sup>Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7SAulsioyqM>

De 2008 destacaríamos una serie para la televisión titulada “Juegos tradicionales Wayuu”. Fueron 13 capítulos de una duración aproximada de 25 minutos cada uno. Dos años más tarde se fechan “Asalijaajipu” (“Exhumación”)198. Achochojaa (2009) “Trompo” Producido en La Guajira, Colombia. Kaulayawaa I y II (2009) “El baile de las cabritas” Producido en La Guajira. Venezuela199. Wayuunkera (2009) “Muñecas de barro” Producido en La Guajira. Venezuela200. Asoulajawaa (2009) “Figuras de hilo” Producido en La Guajira. Venezuela. Ajulujaa (2009) “Hacer fuego” Producido en La Guajira. Venezuela201.

El corto “Majayút, Señorita” (2010)<sup>202</sup>, dirigió este último en colaboración con Luis Misael Socarrás. La TORRE MÁGICA” 2011. Realizado en el Marco del taller “Cómo hacer tu película”, del Cineasta Chileno Miguel Littin. Caracas. Venezuela, Para concluir citaremos uno de sus últimos trabajos, “Mi nombre en el viejo telar”<sup>203</sup>.

#### 4. ANÁLISIS DEL CORTOMETRAJE “EL SILENCIO DE LAS SEMILLAS” (2021)

Una breve, pero necesaria referencia a la ficha técnica. Se trata de una producción de Fondo Mixto para La Promoción de la Cultura y las Artes de la Guajira, con el apoyo de Coindesoem (Corporación Internacional para el desarrollo social y empresarial).Es responsable de la producción

---

<sup>198</sup>“Segundo Velorio” 2010. Selección Oficial en el Festival Documenta 2012. Producido en La Guajira. Venezuela.

<sup>199</sup>Fragmento disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7SAulsioyqM>

<sup>200</sup>Fragmento disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1CcDmV2ilwU>

<sup>201</sup>Fragmento disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=JFQAsHrVmL4>

<sup>202</sup> Majayut “Señorita” 2010. Producido en La Guajira. Colombia. disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rma9pN9O880> Este corto fue analizado en el artículo de nuestra autoría, El universo femenino wayuu visto desde dentro. Aproximación a la producción filmica de Elizabeth Pirela. Revista Dos Puntas 24, 2021, 124-133. Fue publicado igualmente por la Asociación Venezolana de Sociología, en el siguiente enlace: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/grupos-de-trabajo/estudios-sociologicos-sobre-cine-y-cultura/el-universo-femenino-wayuu-visto-desde-dentro-aproximacion-a-la-produccion-filmica-de-elizabeth-pirela/>.

<sup>203</sup> Mi Nombre en el viejo Telar. (2021) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2Up568EGBi4>

y dirección Elizabeth Pirela, mientras que el guion corre a cargo de Miguel Ángel López Hernández conocido como destacado productor de televisión gracias a sus seriado Ventanas Guajiras, quien además cuenta en su haber con el Premio de Poesía Casa de las Américas en La Habana, Cuba, con el volumen Encuentros en los Senderos de Abya Yala.

Es necesario hacer referencia a que El silencio de la semilla, ha sido galardonado en la edición 61 del Ficci, Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias, celebrado del 16 al 21 de marzo de 2022.

El silencio de las semillas es una obra de creación con una mirada interpretativa de autores que pertenecen a su propia cultura y que tienen formación académica y con valores arraigados de su pueblo indígena. Destacamos principalmente a su realizadora, Elizabeth Pirela, quien se coloca al borde de la cultura, toma una postura política. Así mismo el guionista, Miguel Ángel López Hernández, quien también es wayuu, mira hacia el borde de la sociedad, a la orilla de su episteme para asumir una perspectiva crítica. Desde el silencio de los wayuu, ambos pueden mirar la cultura wayuu desde afuera y comprenderla desde adentro.

Se puede apreciar el territorio wayuu en toda su extensión, está presente un planteamiento que involucra el pensamiento mítico en la que el dron, como tecnología fílmica, es capaz de asemejar el ojo pantocrático de Juyá, la deidad del mundo wayuu asociada a la lluvia, quien es hipermasculino, mientras Mma, la tierra es hiperfemenina donde las semillas son sembradas, la unión de las deidades traerá las próximas lluvias.

El cortometraje se inicia con una secuencia aérea, donde una narradora plantea la inexistencia de límites para la movilidad de las aves y elabora a lo largo de la narración una analogía entre los pájaros y el pueblo wayuu, quienes también se mueven libremente en los territorios del territorio wayuu divididos y separados por la acción política y la fuerza de los alijuna, a quienes se les atribuye el desequilibrio y la ruptura del orden, porque como las aves, enfrentan la ambigüedad frente a la decisión de volar o la amenaza de huir espantadas.

También la narradora, permanentemente en off, da paso al temor y a la amenaza que el virus, en este caso la pandemia, que implica un vuelo ambivalente, de huida y retorno hacia la tierra de los ancestros.

Ciertamente, en el territorio del pueblo wayuu, las sequías causan muchas enfermedades tanto para los seres humanos como para los animales, es así como en el tiempo se han presentado epidemias que han afectado el mundo wayuu, tales como la gripe española llamada por los wayuu okorroy, poloono enfermedad causada por la picada de los mosquitos: así como también, la encefalitis equina llamada A'leeyajawa (caminar girando) o mekiisat(sin cabeza )y más recientemente por el Covid-19 que, aunque es una nueva enfermedad desconocida en la Guajira, el sistema curativo tradicional de los wayuu ha tenido la capacidad de incorporar y apropiarse de los términos acuñados en su momento e incluso recurrir a su medicina tradicional para tratarla. (Paz Reverol, 2020, Paz Reverol, 2021)

En este escenario se relata la historia de una mujer del pueblo wayuu que por causa de la pandemia por el COVID-19 requiere a regresar a su territorio materno en la Alta Guajira, en Colombia. Esta vuelta a su territorio ancestral se convierte en un viaje auto reflexivo donde ella se encuentra con los saberes propios sobre la salud, la cocina, los ciclos de la naturaleza en donde están presentes todos sus conocimientos tradicionales, es un encuentro con la familia, y también con los familiares muertos y los espíritus cercanos.

Fue una huida dentro de su propio territorio para alejarse del virus: “a veces creo que fui como un ave que salí volando, salí huyendo de un virus y regresé a la tierra de mis abuelos. ¿Cuánto tiempo durará este virus?”<sup>204</sup>

#### 4.1. SILENCIO DE LAS SEMILLAS SEMBRADAS POR CAUSA DE ELEMENTOS INTERNOS

Están presentes muchos aspectos dominantes del mundo cotidiano, en el miedo yace la infertilidad de la vida entre los seres humanos. Es así como “el miedo es el alimento de lo estéril”, el miedo “contamina la templanza” sin ésta es difícil recuperar la vida en fertilidad, “el no saber genera el miedo” (Cortometraje, 2021).

---

<sup>204</sup> Cortometraje “El silencio de las semillas”, 2021.

Compara el dolor con la masa del maíz: “se amolda a toda la mano, agarrar toda forma que se le dé, se estira, se encoge, se acumula, se aplana, se parte en pedazos”. El dolor es una constante en la vida de los wayuu, otra de las acciones frente al mismo es el olvido y el cuidado:

“Si se le olvida o se deja a un lado, entonces, se fermenta... y nos pudre; si se cubre con algo y trata con cuidados, no desaparece, solo duerme, está ahí. Nos unta y solo es posible tolerarlo si nos lo comemos”

La analogía entre masa/dolor permite entrelazar los significados como uno solo, una de las categorías unificadoras es el fuego: “esa masa-dolor se temple en el fuego... el fogón las cocina por dentro...tuesta su crudeza y las hace alimento” (Cortometraje, 2021).

De este modo hay una nutrición a partir del propio dolor, las escenas mostradas son la elaboración de alimentos a base de maíz, que es el alimento principal para el pueblo wayuu. Es así como las semillas en este momento dan lugar a la alimentación, a comer juntos, asimismo muestra en la elaboración de los alimentos al mundo femenino.

Este cortometraje plantea una relación con el dolor, la vida y la muerte, la protagonista huye para refugiarse en la tierra de sus ancestros, pensó que era para sobrevivir, no para morir. Pero para los wayuu la muerte no acaba allí, la muerte implica un primero y un segundo velorio en el que se exhuman los restos óseos y es la continuidad de la vida de otra forma, entonces, el mensaje es renacimiento, es la vuelta a Jepira, el paraíso de los wayuu cuando mueren.

“Ahora vuelo... viajo a Jepira. Al reencuentro con los espíritus cercanos para compartir con ellos mi nueva vida, como semilla de un nuevo tiempo de florecimiento... florecimiento de mujer, de madre, de wayuu... de ser humano encarnado en la tierra” (Cortometraje, 2021)

#### 4.2. SILENCIO DE LAS SEMILLAS SEMBRADAS POR CAUSA DE ELEMENTOS EXTERNOS

Silencio por elementos externos, está presente un agente que produjo cambios desde afuera, hay un silencio asociado a las semillas sembradas porque esta sociedad está siendo avasallada desde tiempos inmemoriales y aún continua en el presente. Las generaciones precedentes han

desarrollado la agricultura intensiva, la explotación salinera, además de la explotación de hidrocarburos y carbón.

Esta presente una relación con el tiempo narrativo, tanto del pasado como del presente, para cuestionar determinadas situaciones que son insostenibles porque afectan en lo profundo su modo de vida tradicional en el que se argumenta: “Nos han partido la Península en dos... por ello está todo alterado”, la división política es un elemento; compara dos tipos de valores el occidental y el wayuu; donde el wayuuwa, o el modo de ser wayuu, ha sido afectado durante mucho tiempo.

Se añade el impacto de la crisis económica y sanitaria producida por la pandemia Covid-19, a pesar de todo “nos ha permitido volver a encontrarnos de frente, con el rostro sucio y sudado, pero con una luz por la vida que sostenemos con la mirada”

Así mismo, se compara la vida entre los seres humanos y los animales, especialmente las aves. “Para las aves no existen fronteras, simplemente vuelan y llegan donde quieren o las espantan y salen volando”<sup>205</sup>

Aparecen una serie de argumentos en los que plantea que la naturaleza es crucial para el desarrollo de la vida de los seres humanos, los animales y las plantas, por lo que señala que los no indígenas no escuchan bien a la naturaleza. También es importante la salud, la paz, estar en armonía con el entorno.

#### 4.3. VENCER EL SILENCIO, ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

En este documental se exploran nuevas dimensiones de la denuncia desde una perspectiva distinta poniendo de relieve la territorialidad, el uso sostenible y el modo de vida de una cultura ancestral.

El cortometraje no se queda en la denuncia, plantea alternativas desde la propia cultura, “debemos volver al saber sereno, volver al fuego de la sabiduría significa comenzar a sanar” (Cortometraje, 2021)

Por ello necesita recuperar su voz para demandar que se restablezcan sus derechos humanos y a vivir de modo sostenible en relación con su

---

<sup>205</sup> Cortometraje “El silencio de las semillas, 2021.

entorno. Un elemento muy importante es la autonomía entendida como la capacidad de decisión, se trata de un derecho histórico de un pueblo a defender su cohesión como grupo social, que incluye la defensa de su modo de vida, sus símbolos ancestrales, su mentalidad colectiva, lo que le permite el control de sus territorios y recursos (Paz Reverol, 2017)

Los wayuu son capaces de administrar sus recursos, medicinas tradicionales, alimentos en su propia tierra. Es necesario volver a otorgarle esa capacidad de administrar sus propios recursos.

## 5. CONCLUSIONES

El documental de Elizabeth Pirela podemos calificarlo de cine reivindicativo: muestra que hay un silencio causado por muchos elementos exteriores, pero también desde el interior de la sociedad. Por otro lado, llaman la atención determinados planteamientos que involucran el pensamiento mítico y los elementos dominantes del mundo cotidiano.

Se puede mirar a la cultura wayuu desde afuera y comprenderla desde adentro.

Explora la denuncia desde una perspectiva distinta en la que la narrativa propone nuevos caminos, nuevas soluciones a partir de la sabiduría del origen.

Este documental evidencia la eficiencia en la apropiación técnica de los recursos cinematográficos contemporáneos para generar una reflexión desde la imagen y también desde la palabra, es un ejercicio enunciativo que interroga individual y colectivamente de manera indistinta a las elites y al pueblo llano que constituyen la sociedad wayuu en su propia diversidad actual.

## □ REFERENCIAS

- Arreaza Camero, E. (2010). Representación del indígena en el cine venezolano de ficción. *Fermentum*, 20(57), 130-150.
- Fuentes Bajo, M. D. (2021). Cine en Venezuela. Apuntes. Ediciones Agoeiro.
- Fuentes Bajo, M. D. y Paz Reverol, C. L. (2021). El universo femenino wayuu visto desde dentro. Aproximación a la producción filmica de Elizabeth Pirela. *Revista Dos Puntas*, 24, 124-133.
- Paz Reverol, C. L. (2017). Pueblo Wayuu. Rebeliones, comercio y autonomía una perspectiva histórica-antropológica. Editorial Abya-Yala.
- Paz Reverol, C. L. y Fuentes Bajo, M. D. (2019). Itinerarios culturales, espacio y femineidad en *El regreso* (2013). En Oscar LAPENÑA MARCHENA (editor): *El cine va de viaje*. Université Paris Sud, 96- 108.
- Paz Reverol, C. L. y Fuentes Bajo, M. D. (2020). Amor, miedo y esperanza. Apuntes sobre la nación wayuu en las fuentes filmicas. *Revista Dos Puntas*, 22(12), 99-111.
- Paz Reverol, C. L. (2020). El Pueblo Wayuu: Entre Pandemia Y La Medicina Tradicional. Arinsana. *Revista De Antropología E Historia Americanas*, 3, 13-16.
- Paz Reverol, C. L. (2021). La Medicina Tradicional Del Pueblo Wayuu En Tiempos De La Pandemia Del Covid-19. Ecosistema de una pandemia. Covid 19, la transformación mundial. Puebla Martínez, Belén; Vinader Segura, Raquel (Coordinadoras). Casa Editora Dykinson.
- Roa-Barraza, W. A. (2020). Más que una representación del indígena en el filme *Jericó* (1990). *Palabra*, 20(1), 4-22.
- Rodríguez Velásquez, F. (2016). Cine, poder e historia: la representación y construcción social del indígena en el cine ficción venezolano durante la década de los años 80. *Campos*, 4(1), Universidad Santo Tomás, 11-31.

## ELOGIO AL IDIOTISMO EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

---

CARLOS CAÑADAS ORTEGA  
*Universidad de Granada*

ALFONSO DEL RÍO ALMAGRO  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

En este texto analizaremos algunos de los principales objetivos ético-estéticos que, desde nuestro punto de vista, el cineasta danés Lars Von Trier plantea en la película *Los Idiotas* (1998), primera propuesta del director inscrita en el movimiento *Dogma9*. Además, analizaremos en qué medida podría establecerse un paralelismo entre la búsqueda del idiota interior, idea vertebral de la obra, y el intento por parte del arte de acceder a lo que el psicoanalista francés Jacques Lacan llamó *Lo Real*. Con esta intención, tomaremos en consideración ideas ya propuestas por otros autores como: Clément Rosset, Roland Barthes y Hal Foster, principalmente.

En la película *Los Idiotas*, personas de un nivel adquisitivo medio –con suficiente tiempo para cuestionarse su posición ante la sociedad en la que se encuentran, así como para tratar de desinhibirse de la misma– exploran su interioridad psicológica, rechazando la razón, el buen gusto, e invirtiendo todo su esfuerzo en *épater les bourgeois*: punzar, agredir emocional y psicológicamente y, en definitiva, tratar de purificar su existencia mediante el escándalo y el disenso público. Comportándose como personas con discapacidad intelectual o como salvajes, realizan una suerte de happenings en los que propician situaciones incómodas. Podría decirse que desde la impostura pretenden avistar algún tipo de verdad, acceder al núcleo duro de la existencia.

En la Grecia clásica el término idiota, *idiōtēs*, designaba a la persona que, pudiendo atender la cosa pública, denotaba un profundo desinterés por ella, manifestando su debilidad en ese espacio. Como aquí se señala, idiota es aquel encerrado en sí mismo, no plantea opción de conexión con el exterior, piensa luego existe, pero una incapacidad de trasgredir este caparazón lo aísla, ni sale ni entra nada. La visión que el filósofo francés Clement Rosset presenta de lo real implica también esta unicidad absoluta:

La embriaguez puede ser invocada como una de las posibles vías de acceso a la experiencia ontológica, porque el borracho ve que hay una rosa . . . pero lo que percibe es, ante todo, la cosa captada en su singularidad . . . La realidad es idiota porque es solitaria, única en su especie. (Rosset, 2004, p. 59)

En este sentido, desde la antigua Grecia ya se hablaba de las cualidades espirituales de la bebida: salirse de sí mismo, perder el control, –se ha hablado de estas cualidades también con otras sustancias como el opio, el yajé, el veneno del bufo alvarius, etc.–. Pongamos como ejemplo a Baudelaire cuando declara “¡el vino aclara la vista y agudiza el oído!” (Baudelaire, 1959, p. 165). ¿De qué vista y de qué oído nos habla? Es un desprendimiento, una forma de soltar o desapego: «Vino, enséñame el arte de ver mi propia historia/ como si ésta ya fuera ceniza en la memoria» (Borges, 1974, p. 910). En la antigua Grecia el vino es poco menos que un portal. Dionisio, hijo de Zeus y Sêmele, desinhibe los filtros, te permite ver de manera pura, el vino permite una relación con la realidad sin intermediaciones. En la mitología griega la consciencia ya es en sí misma un estado alterado, Dionisio nos devuelve a la unidad, entramos en comunión con el centro, recuperamos el estado original que habíamos perdido, la cordura implica ya un abaratamiento de nuestro ser original.

Retomando la obra *Los Idiotas*, la práctica artística, en este caso tanto el cine de *Dogma95*<sup>206</sup>, como la performance o el happening<sup>207</sup>, pero bajo

---

<sup>206</sup> A un nivel no ficticio, Lars Von Trier y Thomas Vinterberg al crear el manifiesto *Dogma95*.

<sup>207</sup> A un nivel meta-ficcional dentro de la propia película, pues mediante estas acciones diegéticas, que a la vez apelan y juegan con los eventos no guionizados, los personajes-actores del film pretenden acceder a una pureza por definición inaccesible.

la posibilidad de ser llevado a cabo por cualquier disciplina, constituiría una búsqueda del idiota interior al haberse propuesto una aproximación a lo real que, en tanto que incognoscible, no permite a priori este acercamiento. La pregunta que debemos hacernos en este momento será si en efecto lo consigue, si es una opción, y de no serlo, en qué medida es condición de posibilidad para partir desde un nuevo comienzo basado en el fracaso de esta voluntad.

## 2. OBJETIVOS

La voluntad de analizar la posibilidad o imposibilidad de acceso a *lo real* por parte del arte supone una línea de reflexión realmente relevante en la práctica artística contemporánea. El arte no es sino una forma de relacionarnos con el mundo, en este caso es la metodología elegida, pero como puede apreciarse en el film esta búsqueda del *idiota interior* trasciende lo artístico para zambullirse en la vida misma. En otros momentos históricos, ante la falta de adecuación entre el individuo y la sociedad, se han desarrollado diferentes mitos de evasión: *el místico en estado salvaje*, póngase por ejemplo a Rimbaud (Porrúa, 2000). En este sentido, «al artista romántico y rebelde-vanguardista le sigue el artista como idiota» (Castro Flórez, 2020, p. 87). Este enfoque es, por lo tanto, una vía por la que encauzar nuestras líneas de investigación. Un espacio que nos permite reflexionar en torno a los mecanismos de relación e influencia –personales, y más concretamente cognitivos, pero potencialmente emocionales– a través de los que la producción y consumo de arte está funcionando en la actualidad. Un propósito que no busca delimitar este terreno, no se ha intentado únicamente definir el objeto de estudio, sino profundizar en él para expandirlo, proponer nuevas perspectivas y matices y, así, alcanzar una visión más compleja e híbrida y, con ello, estimular el avance del pensamiento y la producción artística actual.

## 3. METODOLOGÍA

Esta investigación es de naturaleza interdisciplinaria y transversal. Se han revisado varias referencias bibliográficas y filmicas con el fin de construir un análisis fundamentado, que atienda a diferentes aspectos y

despliegues de las ideas puestas a prueba. Se han contrastado los datos extraídos entre sí y localizado el común denominador que los hermana. Por último, hemos desarrollado un enfoque conciliador, que aúna perspectivas aun contemplando sus diferencias, y que posibilita un camino por el que seguir indagando en esta dirección. Además, muchos de los resultados de esta investigación han sido aplicados y problematizados en la producción artística personal, poniendo a prueba de manera empírica lo concluido en este escrito, una práctica considerada como investigación académica en sí misma.

Los referentes considerados también son heterogéneos, siguiendo el objetivo de aportar diferentes perspectivas en torno a nuestra investigación y expandir así el entendimiento de este análisis y, así, evitar un posible enfoque excesivamente solipsista que tuviera únicamente en cuenta a referentes propios de las artes plásticas. Hemos considerado pertinente acudir a ramas como la psicología, a Jaques Lacan, centrándonos en la visión del concepto por él mismo desarrollado de *Lo Real* que puede ofrecernos. Hemos acudido a una rama de la filosofía como es la Estética, a las reflexiones en torno a *lo real y lo idiota* que propone Clément Rosset y, siguiendo su estela, a Mario Perniola, y hemos considerado la crítica de arte, atendiendo a ciertos postulados de Hal Foster y Roland Barthes. Por otro lado, hemos acudido a ciertos artistas con el fin de ver cómo en efecto esta línea de pensamiento se ha manifestado en su producción, centrándonos en el cineasta Lars Von Trier, Su estudio ha motivado además la atención a ciertas ideas propuestas por Søren Kierkegaard, quien posiblemente influenciara al artista.

#### 4. EL MOVIMIENTO *DOGMA9* □

En 1995 los cineastas Thomas Vinterberg y Lars Von Trier elaboran un movimiento cinematográfico vanguardista –formado a partir de un Manifiesto *Dogma9* □ así como de un voto de castidad– que buscaría dinamitar las lógicas de producción, la estética y los lugares comunes que en el cine se estaban desarrollando a nivel global. La existencia del cine como disciplina, en tanto que medio de masas, no puede pensarse sin el gran público y sustentada sobre una serie de principios narrativos,

técnicos y comunicativos concretos determinados por el mercado, siendo un ejemplo paradigmático la producción cinematográfica de *Hollywood*, un cine de golpes de efecto centrado en la espectacularidad. Estos cineastas se proponen precisamente ir en dirección contraria. Algo que ha de tomarse en consideración antes de avanzar más el análisis algunos de los términos hasta el momento utilizados para presentar esta propuesta fílmica.

Hemos hablado de *movimiento*, de *vanguardia*, de *manifiesto* y de *voto de castidad*. La utilización de esta terminología en los años noventa es cuanto menos llamativa: como en las vanguardias históricas, se parte de una voluntad rupturista desde la que se propone un nuevo paradigma posible. En la modernidad líquida (Bauman, 2015), por ejemplo, esta actitud podría resultar quizás ingenua, no obstante, esta inocencia es precisamente muestra de la honestidad con la que se plantea el asunto, el solipsismo necesario para operar en estos términos no puede sino remitirnos a la propia idea de “lo idiota”, al potencial emancipador de esta postura. Es precisamente en este contexto en el que una película como *Los Idiotas* tiene sentido.

Este es, por lo tanto, un movimiento marcadamente meta-cinematográfico, que analiza la propia práctica artística –volvemos con otro elemento solipsista– atendiendo a lo que Burgos Ramírez señala al respecto: el movimiento habría estado motivado por las preguntas: ¿Qué es el cine?, ¿Cuál es la relación que establece el cine con la realidad?, ¿Qué es la realidad?, ¿Cuál es el papel del espectador? (Burgos Ramírez, 2015, p. 102). Ante la pregunta qué es el cine, se busca por lo tanto la esencia- Los artistas proponen una utilización, en principio, no condicionada de los medios de grabación, sino pura: cámara al hombro, luz natural, rodajes en localizaciones reales: rechazo de atrezzo, no efectos ópticos, rechazo del sonido extradiegético, etc. Otro requisito incluido en el voto de castidad que los dos directores redactan y con el que se comprometen es la utilización de imagen en color. Esta actitud que ver con el desarrollo que en el momento se estaba produciendo en la industria cinematográfica y la utilización del nuevo medio: el cine digital. Este recurso permitía a priori una mayor espontaneidad de los actores y una mejor adecuación al lugar de grabación, de este modo, el medio

posibilita y genera el propio discurso. La utilización de lo digital acercaba además la obra al público, se relacionaba con las grabaciones amateur y la estética documental. Ha de señalarse cómo la misma voluntad de grabar *como si* fuera un documental contradice la propia intención original, el realismo y la pureza. Analizaremos este aspecto a continuación.

En *Los Idiotas*, la segunda producción dentro de este movimiento, siendo la primera *La Celebración*, de Thomas Vinterberg, en 1998, se ven materializados todos los puntos tratados hasta el momento. Como resultado, en la cinta hay fallos de *raccord*, los personajes hablan directamente a la cámara, en diferentes escenas se ve el equipo de grabación, y lo más importante: desaparece la separación entre realidad y ficción, entre personaje e intérprete, entre película y documental.

Es en este momento en el que puede analizarse la segunda pregunta, la relación del cine con la realidad. Todo este dispositivo (el voto de castidad) resulta en cierto modo engañoso, la idea de falso documental (*mockumentary*) «paradójicamente es percibida por el público como algo artificial, en lugar de realista» (Marzal Felici, 2003, p. 384). El espectador consume y se relaciona con el medio cinematográfico en base a una educación visual tomada principalmente del cine más comercial. La convención y el lugar común, la imagen mediada en base a unos principios dados resulta menos artificiosa que la sobriedad formal y la no articulación consciente. Respecto a la búsqueda de verdad por parte de estos cineastas al elaborar estas bases metodológicas debemos tener en cuenta que todo posicionamiento parte de una subjetividad. En este sentido, toda producción cinematográfica está mediada, tiene una articulación conceptual e ideológica. Asumir por lo tanto que este tipo de obras son más puras o reales es una falacia. No hay objetividad pura.

De manera dolosa hemos argumentado hasta el momento que esta pretensión de realidad, a la que los ideólogos de *Dogma*<sup>9</sup> aspiraron, es falsa, que dicha voluntad de realismo es inútil o engañosa. Ha de pensarse entonces la intención que reverbera realmente en este tipo de producciones. ¿Pretendió Lars Von Trier realmente con esta estrategia, con este voto de castidad, hacer un cine real, puro? O quizás sea esta una

manera de desarrollar lo que el filósofo danés, indudablemente revisado por Von Trier, Søren Kierkegaard llamó la Verdad Subjetiva:

He aquí una definición tal de la verdad: la verdad es la incertidumbre objetiva sostenida en la apropiación de la interioridad más apasionada; tal es la más excelsa verdad que hay para un existente. . . . Objetivamente, él sólo tiene la incertidumbre, pero es esto precisamente lo que tensa la pasión infinita de la interioridad, y en esta aventura consiste justamente la verdad, en elegir la incertidumbre objetiva con pasión infinita. . . . Tal definición de la verdad es una paráfrasis de la fe. (Kierkegaard, 2010, p. 205)

Kierkegaard no estaría interesado por la posibilidad de «conocer la realidad mediante nuestras ideas (realismo) o si son las ideas que conocemos la única realidad (idealismo)» (Goñi, 2019, p. 114), propone una verdad fluida y cambiante, ajena al inmovilismo tanto del realismo como del idealismo. Para él por lo tanto la verdad sería subjetiva, una forma de entenderla realmente ligada a la idea de fe: «La verdad es, por tanto, interioridad: no es un resultado, sino un proceso en el que el hombre se relaciona con Dios<sup>208</sup> en el más íntimo de los secretos» (p. 116). ¿No es acaso la voluntad de crear un cine, como el que tenemos entre manos, expresión máxima de esta verdad subjetiva y no tanto de un acercamiento auténtico a una verdad, a una realidad general?

En *Los Idiotas*, tal y como Burgos Ramírez señala (2015), se juega con tres niveles ontológicos distintos: persona (actor), personaje (a quien interpreta) y personaje-idiota (a quien interpreta el personaje). Frente a la pantalla, el espectador puede llegar a confundir estos niveles, esto es, hay momentos en los que no queda claro si a quien se ve es el actor siendo él mismo o su personaje: hablan a cámara con el propio director, dan opiniones, tiene reacciones emocionales, relaciones sexuales, etc. Tampoco queda clara la división entre personaje y personaje-idiota, si bien en un primer momento queda clara la distinción entre el momento en el que los personajes interpretan este papel de idiota, la división va desapareciendo paulatinamente. Podría decirse, atendiendo a la

---

<sup>208</sup> Este planteamiento es extrapolable al ámbito que nos ocupa, cámbiese «Dios» por «la existencia» o, incluso, por «la obra artística».

terminología baudrillardiana, que la imitación deviene, en este caso, simulacro (Baudrillard, 1993).

Lo simulado sería aquel símbolo que se hace autónomo y acaba por no apelar a ninguna realidad exterior a sí mismo, esta es, además, como ya señalamos anteriormente, la definición misma de “lo idiota”. De nuevo, concepto y forma se unen. Los personajes idiotas empezaron por ser el reflejo de una realidad (imitar a personas con deficiencias mentales) y una máscara para otra realidad (mito de evasión, el fallo de sistema provoca individuos disidentes), para pasar a ser una máscara que ocultaba la ausencia de una realidad profunda. La escisión y autonomía respecto al sistema no era tal, imposibilidad de comprometerse: reaccionan negativamente ante personas que sí tenían realmente diferentes deficiencias mentales<sup>209</sup>, algunos de sus integrantes prefieren no arriesgarse y vuelven a una vida acomodada y acabaron por no tener «nada que ver con ningún tipo de realidad, [...] su propio y puro simulacro» (Baudrillard, 1993, p. 14). Para ejemplificar este último momento véase el personaje de Karen, este es el punto clave de la película y gracias al cual nos será posible desarrollar una investigación más extensa en la que se relacione la búsqueda del *idiota interior* con la idea de fracaso en tanto que elemento emancipador. El propio Lars Von Trier señala a este respecto:

La moraleja es que puedes practicar la técnica –la técnica Dogma o la técnica del idiota– hasta que las ranas críen pelo sin conseguir nada a menos que tengas un profundo, apasionado deseo y necesidad de hacerlo. Karen descubre que necesita la técnica, por lo que cambia su vida. La idiotez es como la hipnosis o la eyaculación: si lo quieres, no lo tendrás, y si no lo quieres, lo tendrás. (Dogme95.dk, 2014)

Del mismo modo que sus personajes-actores, Von Trier no habría tratado de aprehender la verdad, la realidad de manera absoluta y objetiva, sino siguiendo la propuesta kierkegaardiana, se trataría más bien de experimentar de manera apasionada y subjetiva, cámara en mano, sin artificio y sin intención más allá de la propia experiencia vivida, una situación existencial determinada. En la propia voluntad de utilizar la palabra

---

<sup>209</sup> «El choque se hace evidente en todos los niveles, la llegada de personas que no fingen ser discapacitadas, sino que efectivamente lo son, hace que los personajes se olviden de su personaje-idiota» (Burgos Ramírez, 2015, p. 104).

dogma está la trampa, tal y como Kierkegaard señalaba (Kierkegaard, 2007) la existencia de un sistema es una imposibilidad, no hay adecuación perfecta, el sistema, el dogma, en tanto que, sustentado en la razón, es un fracaso, pues “la existencia no puede ser pensada, porque pensar la existencia es esencializarla, es decir, abolirla como existencia real” (Goñi, 2019, p. 49). Proponer un sistema quizás sea en sí mismo de idiotas. Quizás el interés de partir de unas reglas y de un voto de castidad esté precisamente en no cumplirlo.

## 5. ACCEDER A LO REAL

Con relación a la imposibilidad que Kierkegaard plantea, y que Von Trier problematiza, ha de presentarse en este momento uno de los conceptos fundamentales de este análisis, la noción de *lo real* que Jacques Lacan propone. No se pretende en este escrito hacer un análisis pormenorizado del pensamiento del psicoanalista francés ni de esta idea, más bien nos limitaremos a dar algunas pinceladas en torno a un tema de estudio al que podría dedicársele toda una vida. El concepto de *lo real* lacaniano está planteado desde una óptica que lo hermana con los planteamientos próximos a la mística (James, 2002). Se entiende por real aquello que no puede simbolizarse ni imaginarse, no puede ser conceptualizado, aquello que rechaza la forma, lo que no tiene significante posible. Es en este sentido en el que la posibilidad de articulación de un sistema resulta estéril. A propósito de esta impotencia del artificio para acceder a *lo real*, el crítico Fredric Jameson apunta:

Lo real, en cuanto lo todavía no organizado o colonizado por el lenguaje . . . . Está de alguna manera fuera del lenguaje o es anterior a este, sólo comprensible en la medida en que podemos tener alguna concepción en los límites del lenguaje y de lo que podría haber más allá de él. (Jameson, 2010, p. 511)

Mediante la estrategia de busca del *idiotia interior*, la aprehensión de esta noción de real ha sido el principal objetivo tanto de los personajes de *Los Idiotas* como del propio director al realizar el filme, así como el

mismo movimiento *Dogma9* □ Pero ¿tiene esto algún sentido?, ¿puede acaso lo no-materializable, materializarse<sup>210</sup>?

El filósofo francés Roland Barthes defiende esta posibilidad. Al igual que el citado Søren Kierkegaard, su solución no parte de la razón, utiliza un argumento al margen de la lógica: el *punctum*. Pone el foco en el espíritu patético que hay en la fotografía, así, en *La Cámara Lúcida* (1980) presenta la archiconocida dicotomía *studium-punctum*. Si el *studium* es aquel desapegado interés general mediante el cual un individuo analiza obras de arte, un primer acercamiento superficial y desapasionado, el *punctum* es la cualidad de ciertas obras –solamente de la fotografía, defenderá– para tocar directamente al espectador, aquello que lastima o punza, “es un pinchazo, un agujerito, una pequeña mancha, un pequeño corte, y también casualidad” (Barthes, 2009, p. 64). De modo que la manera de acceder a *lo real* acaba siendo no mediante un criterio objetivo, analítico o incluso premeditado, sino mediante la emoción, la vivencia apasionada de un hecho sensible. La imagen o el detalle, no supondrían en sí mismos una presentación de *lo real*, ni siquiera una representación de *lo real*, sino más bien un medio por el que el dardo llega al ojo. En el *Roman de la Rose* (De Lorris, 1998), el deseo dispara su flecha apuntando al ojo de Guillaume. Es interesante ver cómo el deseo y el amor pueden llegar a jugar un papel fundamental en esta investigación. Hemos de reparar, además, en el hecho de que en la primera parte del romance la figura alegórica que representa a la Razón trate de disuadir al amante de su empresa: tomar a Rosa.

El crítico estadounidense Hal Foster ya relacionaba la propuesta de *punctum* de Barthes con el pensamiento Lacaniano. “Es una ruptura no tanto en el mundo como en el sujeto, entre la percepción y la conciencia de un sujeto tocado por la imagen [...]. Lacan llama a este punto traumático el *touché*” (Foster, 2001, p. 136). En este capítulo Foster continúa repensando ciertos conceptos propuestos por Lacan. Nos habla de una pantalla tamiz –lo simbólico lacaniano, el *studium* barthesiano

---

<sup>210</sup> Entiendo lo no-materializable como un término análogo a *lo uno, el ser, Lo Real* (lacaniano), *el tao, Brahmán*, en definitiva, y dicho de manera más prosaica, aquel saber nuclear que se nos presenta como oculto. ¿Se puede llegar a entender algo?

(Cabello, 2016)– en la que la imagen se nos presenta y a través de la cual *lo real* se nos hace más accesible; de no existir dicha pantalla, quedaríamos cegados. Así, Foster propone un modo utilitario de pensar la imagen, el medio por el cual acercarse a *lo real*. Pero nunca conectar verdaderamente, el artista como aquél capaz de entablar un diálogo con *lo real* (Foster, 2001, p. 145), pero siempre desde la distancia de seguridad. Mientras que Barthes se muestra más cercano a la posibilidad de acceso a *lo real*, Foster matiza la necesaria mediación que el arte presenta, el contacto causaría el trauma, Lacan define lo traumático como un encuentro fallido con *lo real* (Lacan y Miller, 1986) y el arte será aquel posible instrumento por el cual se hace posible, al menos, presentar una conversación en torno al tema. En este sentido será Andy Warhol, Foster señala, con su repetición despegada de *los desastres de América* un ejemplo paradigmático. Desde una óptica totalmente opuesta, Mario Perniola (2002) señala cómo una gran corriente dentro del arte contemporáneo ha estado precisamente tratando de provocar, mediante la obra de arte, el trauma. Artistas como Robert Gober o Nan Goldin habrían tenido la “voluntad de situar al espectador ante lo terrorífico o lo abyecto” (Perniola, 2002, p. 22).

La idea de asco es fundamental en la estética contemporánea, crear contra el gusto, este habría sido uno de los principales intentos de acercamiento. Intento en cierto modo fallido, pues como Perniola señala, el elemento asqueroso no es sino una pequeña parte de lo que la experiencia de *lo real* supone, esta estrategia presentaría un acercamiento totalmente sesgado. La otra faceta de *lo real* sería, añade Perniola, su carácter idiota.

Un real que es sólo real, no es otra cosa, es insignificante, absurdo, idiota, como dice Macbeth . . . la realidad es efectivamente idiota. Porque antes de significar imbécil, idiota significa simple, particular, único en su especie. (Rosset, 1993, p. 50)

Así, este intento de conexión con *lo real* podría estar más relacionado con la infructuosa búsqueda de una interioridad latente no determinada, un solipsismo condenado a la frustración en el que el individuo no es capaz de conectar con ninguna exterioridad, un aislamiento ansiado y temido. Un tipo de situación, existencial si se quiere, que provocaría

temor y temblor (Kierkegaard, 1968). El mencionado trauma estaría más relacionado con el desposeimiento y la pereza que con el asco. (Perniola, 2002, p. 24). En este sentido, frente a la naturaleza eminentemente latente que el *punctum* presenta para Barthes, Foster muestra cómo ciertas imágenes, precisamente por ese cuestionamiento de la identidad o paso a la dimensión *simulacral* (Foster, 2001) generarían un nuevo *punctum* que hasta el momento no se encontraba en la imagen virginal. ¿No es precisamente lo que ocurre en *Los Idiotas*? Por una parte, los personajes se proponen activamente ser idiotas, los imitan, al fin y al cabo; lo mismo ocurre con la producción de la propia película y la voluntad del movimiento *Dogma9* que la articula, es una impostura. Retomando la declaración anteriormente citada del cineasta, la clave está en el personaje de Karen:

Interpreta a su yo-idiota de manera perfecta, porque su interpretación es su ser. Más allá del racional antirracionalismo que el grupo se ha impuesto, Karen trasgrede con sus espasmos el orden de lo simbólico desde la pura emoción, el único espacio desde el que su trauma puede ser articulado. (Burgos Ramírez, 2015, p. 104)

No se puede por lo tanto acceder a *lo real* sino accidentalmente. La condena, o salvación, quizás resida en la imposibilidad de no hacer otra cosa que seguir intentándolo. “La misma imposibilidad y el repetido fracaso [...] es ya la cosa misma, esto es, esta vía eterna es el sino del hombre” (Žižek, 2010, p. 296).

Como hemos podido ver, el *idiota interior* es en cierta medida la construcción de un ego (Lacan, 1986) de alguna forma útil, aporta felicidad y libertad, fuera de la ficción las personas construimos diferentes egos con los que finalmente acabamos confundiéndonos, identificándonos. Tomamos, así, cierta identidad, cierto punto de vista, obviando inevitablemente el resto de puntos de vista, cuando la identidad es idiota se produce una situación utópica en la que, a nuestro juicio, se magnifican todas las cualidades y características de cualquier otra identidad, llevando así la construcción del yo, el ego, a su paroxismo.

## 6. CONCLUSIONES

Sorprende de esta película su desnudez. En muchos momentos tenemos la sensación de que lo que está pasando es improvisado, el modo con el que el espectador debe enfrentarse a la imagen en crudo. Esta es la ambición de Lars Von Trier, buscar una especie de verdad, de realidad, a través del artificio en películas como *Anticristo* (2009) o *Melancolía* (2011) y a través de la simplicidad, como sería el caso de la pieza que nos ocupa. No obstante, como ya hemos visto anteriormente, la noción de simplicidad y artificio resulta problemática, pudiendo aplicar cualquiera de los dos calificativos a esta pieza, es precisamente la indefinición entre ambas categorías la que posibilita el juego a partir de la obra. El propio Stoffer es un ideólogo, un mesías o quizás un asceta en su ambición por desapegarse de las convenciones sociales occidentales. Esta pulsión de aislamiento podemos verla también en *Anticristo*, en el momento en el que Charlotte Gainsbourg y Willem Dafoe se retiran a *Edén* para poder así recuperar la salud mental de ella, en este filme vuelve a presentarse la visión ácida y corrosiva del retiro, un solipsismo tóxico, una retirada hacia sí mismo en el que uno encuentra todo lo podrido y sacrílego que en su interior alberga. En este tipo de piezas puede apreciarse cómo realmente el cineasta establece una relación íntima entre lo que produce y lo que vive. Al ver *Anticristo* es inevitable pensar en la propia biografía de Von Trier, sus continuas recaídas en la depresión y su fragilidad actual, hay verdad en la obra porque el artista habla desde su propia experiencia vital, no a partir de cierta teoría o razonamiento lógico y argumentado sino desde la experiencia única y prosaica personal. En este sentido recuerdo las palabras del director Andrei Tarkovski, cuando al pedirle consejo para los jóvenes directores el cineasta ruso declaraba:

El consejo que puedo darles a los principiantes es no separar su trabajo de su película, su película de la vida que llevan, no hacer una diferencia entre el filme y su propia vida, . . . es extraño ver directores que toman su trabajo como una posición especial ofrecida a ellos por el destino y explotan su profesión, eso es, viven su vida de una manera y realizan películas sobre otra cosa. Y me gustaría decirles a los directores especialmente a los jóvenes que deberían ser moralmente responsables de lo que hacen mientras hacen sus filmes. (Graça, 2013)

En el momento en que ella está sentada en el suelo del baño hay verdad, en el momento en el que la naturaleza que la envuelve empieza a distorsionarse hay verdad y en el momento en el que un zorro moribundo se destripa a sí mismo y mirando a Dafoe declara «reina el caos» hay verdad. Volviendo a Stoffer, es una persona que ha tenido una idea, pero lamentablemente se la ha tomado demasiado en serio, quizás sea esta una manera de ver a Von Trier dentro de su propio dogma, quizás pudiera utilizarse además como elemento disuasorio para el artista emergente, recordando las palabras que Ortega y Gasset dijera, “ser artista es no tomarse tan en serio al hombre que somos cuando no somos artistas” (Ortega y Gasset, 2004, p. 87). Y es que lo idiota realmente es haber creído de manera tan desposeída en este ideal, en el idiota interior. Una construcción que entra naturalmente en conflicto con el yo *egoico* que ya cada uno de los participantes trajo de casa, y es precisamente Karen el personaje que más se acerca a esto. Lo que consigue es poco más que un guantazo, pero fue por un momento como de verdad sintió. Dejó de identificarse con su ego, se limitó a ser. Karen es un personaje desarraigado, es un personaje que por estar perdido ha comenzado una búsqueda, y es justo por esto que efectivamente consigue cierta *iluminación* cierta libertad a través del *idiota interior*, una forma de enfrentar el sufrimiento. Hay en otros momentos de la cinta verdaderos encuentros con un yo-idiota más allá de la impostura, en aquel momento en el que Jeppe se encuentra con Katrine y como dos enamorados el papel de idiota entra en contacto efectivamente con el núcleo duro de los personajes, trasciende su carácter de impostura.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a: Ayuda de Investigación del Programa de Formación de Profesorado Universitario, Resolución de 10 de octubre de 2022, de la Secretaría General de Universidades, Ministerio de Universidades.

## 8. REFERENCIAS

- Bárcena, F. (2015). La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições*, 26(1), 49-67.
- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida*. Paidós
- Baudelaire, C. (1959). *Las flores del mal*. Losada
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Kairós
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Borges, J. L. (1974). *Obras Completas 1923-1972*. Amecé
- Burgos-Ramírez, E. A. (2015). Al rescate de los últimos granos de verdad. A propósito de lo metacinematógráfico en *Los idiotas*. *Cinefòrum L'Atalante*
- Cabello, G. (2016). La herida en la imagen y el umbral de lo visible. Nota sobre “Douleur exquise” (2003) de Sophie Calle, en VV.AA., *En torno al dolor en la cultura moderna*. (pp. 199 – 236). Atrio
- Casariego, P. (1992). *8 poetas raros*. Ardora
- Castro Flórez, F. (2020). La realidad del arte contemporáneo al desnudo, par ses célibataires, même. *Revista Colombiana de Pensamiento Estético e Historia del Arte*, (2), 10-38.
- De Lorris, G. (1998). *Roman de la rose*. Cátedra
- Dogme95.dk—A tribute to the official Dogme95 (15 de marzo de 2014). *Idioterne (The Idiots)—Dogme #2*
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo*. Akal
- Graça, F. (19 de marzo de 2013). *Andrei Tarkovsky's Advice to Young Filmmakers/Directors*. YouTube. <https://bit.ly/3y8u4xu>
- James, W. (2002). *Las variedades de la experiencia religiosa*. Península
- Jameson, F. (2010). Lacan y la dialéctica: Un fragmento. En S, Žižek (Eds.), *Lacan. Los interlocutores mudos*. (pp. 475-517). Akal
- Kierkegaard, S. (1968). *Temor y temblor*. Losada
- Kierkegaard, S. (2010). *Post scriptum no científico y definitivo a “Migajas filosóficas”*. Sígueme
- Kierkegaard, S. (2007). *O lo uno o lo otro. Un fragmento de vida II: Escritos II*. Trotta
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre XX. Seuil*
- Lacan, J. (1986). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 11, / Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis: / 1964*. Paidós

- Lacan, J. (1996). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Seuil
- Marzal Felici, J. J. (2003). Atrapar la emoción: Hollywood y el Grupo Dogma 95 ante el cine digital. *Arbor*, 174(686), 373-389.
- Ortega y Gasset, J. (2004). La deshumanización del arte y otros ensayos de estética. Austral
- Perniola, M. (2002). El arte y su sombra. Cátedra
- Porrúa, A. (2000). Miguel Ángel Bustos: 'una salvaje profecía'. *INTI*, (52/53), 317-325.
- Rosset, C. (2004). Lo real: tratado de la idiotez. Pre textos
- Rosset, C. (1993). Lo real y su doble: ensayo sobre la ilusión. Tusquets
- Žižek, S. (2010). Quemados por el sol, en S. Žižek (Eds.), Lacan. Los interlocutores mudos. (pp. 283-301). Akal
- Žižek, S. (2020). Pandemia. La covid-19 estremece al mundo. Anagrama

## CINE Y PUBLICIDAD: ILUSIÓN A TRAVÉS DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL

---

CISELA JIMÉNEZ LÓPEZ  
*Universidad de Granada*

RAFAEL MARTÍNEZ MERCADO  
*Universidad de Jaén*

### 1. INTRODUCCIÓN

El ser humano de la sociedad posmoderna se encuentra estrictamente marcado por el influjo de la imagen. La pantalla, en cualquiera de sus formatos, es el soporte que actúa como nexo, creando todo un imaginario capaz de determinar nuestra cultura, nuestro desarrollo, tanto personal como colectivo, e incluso nuestra conducta.

Para la realización de este trabajo centraremos nuestra atención en el surgimiento del cine como respuesta a la búsqueda de la imagen en movimiento, medio que ha llevado a la propia imagen a un estado de trascendencia. La imagen publicitaria, en este caso la audiovisual, basada en un lenguaje cinematográfico, sería la otra gran red de tráfico de imágenes sobre la que apoyaremos la investigación.

Utilizando el cine y la publicidad audiovisual, escogiendo de esta última la industria de perfume, pretendemos establecer una comparativa, descubriendo las relaciones existentes entre estas disciplinas. Para precisar el objeto de estudio, elegimos el concepto de la ilusión en función de su relación con ambas, así como el impacto de este fenómeno en nuestra sociedad.

En este estudio procuraremos desvelar los procesos a través de los cuales la industria cultural y publicitaria es capaz de captar la atención del individuo, determinando sus comportamientos y decisiones con fines comerciales, al mismo tiempo que genera una red de discusión sobre el imaginario social.

Cabe aclarar que muchas de las ideas expuestas han sido extraídas del primer capítulo de la tesis doctoral defendida por uno de los autores de este trabajo titulada *Arte, Cine y Publicidad: lenguaje artístico como herramienta mediática* (2022). Sin embargo, varios de los ejemplos, reflexiones y fuentes bibliográficas que aparecen en este artículo sirven como continuación y ampliación de dicho capítulo.

## 2. OBJETIVOS

Hemos definido los objetivos de esta investigación partiendo de una idea general, que sería la de comprobar las estrategias de la publicidad la cual, creemos, se apropia del lenguaje del cine, utilizándolo como herramienta mediática con fines comerciales.

### 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Discutir y definir la relación existente entre cine y publicidad. Revelaremos algunas de sus similitudes y diferencias y exploraremos las motivaciones que envuelven a cada una de estas disciplinas a la hora de lanzar una propuesta al público.
- Analizar cómo afecta esa relación tanto al realizador como al individuo, además de su impacto en el ámbito social y de medios de masas.
- Ofrecer una fuente de conocimiento y proporcionar una herramienta para el análisis y reflexión crítica a la hora de interpretar los mensajes de la cultura audiovisual.

Según los objetivos de nuestra investigación abordaremos el estudio de dicho concepto desde diversos ámbitos del conocimiento, como pueden ser el psicoanalítico, filosófico, sociológico, artístico y mediático.

## 3. METODOLOGÍA

En nuestro trabajo proponemos como foco principal la relación entre cine y publicidad audiovisual, comparando sus estrategias desde el

fenómeno de la ilusión. Para el planteamiento hemos llevado a cabo un análisis de carácter cualitativo, dividido en tres métodos de investigación:

- Analítico: en esta primera etapa hemos recurrido a la búsqueda de información, lectura y comparativa de fuentes del marco general, estableciendo un proceso de selección de la bibliografía específica.
- Reflexivo: a través de una lectura previa de fuentes, hemos reducido el análisis de la publicidad audiovisual a los anuncios de perfume, aquellos que pretenden vender un producto que a priori no tiene relación con su imaginario visual. Además, hemos obtenido el término ilusión, tanto a modo de acotación como con el fin de acompañar y comprender mejor las teorías ligadas a las dos disciplinas que componen el objeto de estudio de nuestra propuesta. El razonamiento inductivo se ha establecido como procedimiento donde de algo específico, como es el fenómeno de la ilusión, se han obtenido unas conclusiones o reflexiones generales.
- Comparativo y crítico: hemos establecido una comparativa entre las dos disciplinas que se abordan en la investigación; cine y publicidad, aportando a través de varios ejemplos las evidencias de las deducciones previas en el marco teórico asociado al término escogido, estableciendo las similitudes y diferencias existentes entre ambos campos con relación a dicho fenómeno.

A raíz de la selección de este concepto, la metodología a seguir fue la siguiente:

1. Lectura de fuentes que trataran el concepto desde diferentes ámbitos del conocimiento.
2. Uso del concepto en el ámbito cinematográfico.
3. Relación del concepto con el ámbito publicitario.
4. Compendio y comparativa entre las diversas obras cinematográficas escogidas frente a una serie de comerciales publicitarios de la industria de perfume que aplican el fenómeno a su discurso.

#### 4. DISCUSIÓN

Como hemos mencionado, pretendemos establecer las conexiones existentes entre el cine y la publicidad audiovisual. Sin embargo, nos gustaría centrarnos, no sólo en el aspecto formal de las piezas audiovisuales, sino también en su discurso, tanto diegético como extradiegético, estableciendo las relaciones que se crean y la influencia que puedan tener con la industria sociocultural y el imaginario colectivo. Para ello, y como nexo entre todos los elementos citados, hemos seleccionado el concepto de ilusión, el cual trataremos de definir a continuación.

Para comprender el término ilusión, nos hemos apoyado en las ideas que el filósofo y ensayista Julián Marías, acuña en su trabajo *Breve tratado de la ilusión* (1990). En su estudio, Marías presenta los diferentes usos del concepto de ilusión en nuestra lengua. El autor abarca las diversas aplicaciones del concepto, incluyendo en él la ilusión no sólo como una respuesta cognitiva, sino como fruto de una aspiración hacia un deseo, provocada desde el interior del individuo.

Obtenemos dos significados diferenciados para el concepto ilusión: primero, el modo que figura como “negativo”, relacionado al engaño de los sentidos; el segundo, la forma positiva, donde la ilusión se plantea como el impulso mental hacia aquello que se desea o anhela, proyectándose hacia el futuro, ya sea lejano o cercano. Esto se produce al relacionarse el individuo con su entorno, creando así otra realidad, no una oposición a ésta. Esta última definición del término, la denominada “positiva”, es la considerada por Marías como aquella que es útil y beneficiosa para el ser humano (1990). Sin embargo, no debemos olvidar la connotación ligada a una incorrecta interpretación de la realidad a través del engaño de los sentidos.

El psicoanalista Sigmund Freud, en su ensayo *El porvenir de una ilusión* (2016), aborda la ilusión desde el psicoanálisis, otorgando al fenómeno una naturaleza negativa y proponiendo el poder del conocimiento como contrapartida a la capacidad ilusoria manifestada en los individuos (2016, p. 43).

Freud pretende ofrecer una visión más “realista” de los procesos vitales, apostando por el pensamiento racional. Sin embargo, manifiesta que la ilusión, en algunas ocasiones, puede resultar necesaria ya que, según el psicoanalista, sería cruel privar al ser humano de sus aspiraciones o creencias (2016, p. 47). Podemos establecer aquí la comparativa con la situación presentada en la película de ciencia ficción *Matrix* (Wachowsky, 1999). En el filme, el personaje *Cifra* reclama su re inserción en el sistema *Matrix* para olvidar la realidad que viene enfrentando desde su despertar.

A este respecto, el historiador de arte Ernst H. Gombrich, en su obra titulada *Arte e ilusión* (2003), afirma que la ilusión es la única forma de observación que tiene el ser humano con su entorno, enfatizando en su carácter personal. La percepción interna es decisiva para este fenómeno en el que cada cual interpreta la realidad de una forma personal, única e innegable.

Freud alude a la que él denomina “filosofía del como si” (2016, p. 27), para referirse a la “ficción”. Esta palabra es de gran relevancia para nuestro estudio ya que el cine y el lenguaje cinematográfico utilizan la ficción como elemento principal. La filosofía del «como si» se refiere a una creencia sobre algo que se sabe que no es real. La ficción, en su caso, aporta un estado de convergencia entre el conocimiento y la creencia (p. 28).

El psicoanalista Richard Tuch (1949), en su estudio *Between knowing and believing: salvaging illusion’s rightful place in psychoanalysis* (Entre conocer y creer: rescatando el legítimo lugar de la ilusión en el psicoanálisis) (2016), defiende que la ilusión es, efectivamente, la unión de la creencia y el conocimiento. Sin embargo, nos brinda una visión más positiva del fenómeno. Afirma que, a causa de su carácter personal y subjetivo, no ha sido lo suficientemente explorada en psicología y psicoanálisis. Para Tuch, el término obtuvo connotaciones negativas desde sus inicios en psicoanálisis a través de los estudios de Freud, que atribuían el fenómeno a un proceso infantil relacionado con una carencia de entendimiento, algo que se tradujo en un signo de indefensión y debilidad. No obstante, Tuch afirma que la ilusión se constituye como un

mecanismo de defensa mental gracias a su capacidad para proteger al individuo frente al trauma o la ansiedad.

En esta línea se mueven las ideas de Marías, quien expone que la ilusión nos libera de las privaciones, ofreciéndonos aquello que deseamos, sumándole un carácter de inestabilidad, con cierto aire dramático, algo que ayuda al individuo a conocerse y reafirmarse (1990, p. 39). Con ello, se pone de manifiesto que la ilusión es algo personal e interno, traduciéndose en aquello que cada cual pretende ser o llegar a ser, aún conociendo sus limitaciones.

El sociólogo francés Jean Baudrillard, en su trabajo, *La ilusión vital* (2010), discute el lugar que ocupa la ilusión en la era de la posmodernidad respecto a épocas anteriores, y cómo se ha visto afectada dentro de nuestro imaginario sociocultural.

Según el autor, la sociedad occidental posmoderna está erradicando el poder de la ilusión debido al meticuloso análisis ejercido sobre todo cuanto nos rodea. La búsqueda del conocimiento frente a la incertidumbre ha permitido al ser humano adentrarse tan de lleno en la naturaleza de los elementos y su fenomenología que se ha perdido el aura de misticismo que los envolvía. Como aclamaba Freud, el conocimiento está matando a la ilusión. Sin embargo, lo que para el psicoanalista era algo positivo para Baudrillard resulta pernicioso.

Para el sociólogo, aquello que mantiene viva la ilusión y, dentro de ella, las reglas de la seducción, no es otra cosa que la separación, el desconocimiento, la incertidumbre, el secreto guardado (2010). En esta línea, vemos que Marías introduce el concepto de “latencia” en su estudio. Lo latente, para el autor, no es otra cosa que esa ausencia o separación entre elementos, algo imprescindible para que la ilusión se manifieste. Se trata de un juego donde intervienen tanto el conocimiento como la creencia -tal y como defiende el psicoanálisis-, y en el que la mente del sujeto se encarga de completar aquello que falta con su experiencia propia.

#### 4.1. ILUSIÓN EN EL CINE

Podríamos afirmar que la ficción es la principal característica del cine. Su función es la de recrear realidades que deben interpretarse,

parafraseando a Freud, “como si” fueran ciertas (2016). Para ello, el cine deberá generar espacios y situaciones verosímiles dentro de cada contexto, donde la comunicación con el espectador de producirá de forma satisfactoria. La narrativa, la edición y el exceso de la imagen como exaltación de la realidad son algunas de las herramientas que esta disciplina utiliza para recrear todo tipo de universos y conectar con el público.

Enric Puig-Punyet, en su artículo *Cuando el cine quiere mostrarse a sí mismo como realidad* (2009), estudia la carrera del cineasta Georges Méliès, pionero en efectos especiales que comprendió el impacto que podía causar en el público el poder la escenificación. El cine, gracias al tratamiento de los elementos audiovisuales, tiene la capacidad de mostrar escenas de una mayor intensidad que la propia realidad. A través de la ficción el cine se propone por todos los medios acercarse a la realidad, por tanto, la obra cinematográfica siempre será ficticia, aunque su recreación de la realidad sea meticulosa (pp. 2-5). Aquí se produce ese juego de ilusionismo en el que los límites entre lo real y lo irreal se desdibujan.

Víctor García Hoz, en su artículo *El cine: influencia real de un arte de ilusión* (1951), relaciona la ilusión con el cine y su impacto en el ser humano. Advierte que, ante todo, se trata de una ilusión óptica debida a la sucesión de imágenes estáticas o fotogramas que producen la sensación de movimiento.

El autor propone al cine como intensificador de las emociones, algo que promueve la ilusión positiva. Esta disciplina consigue dejar el pensamiento racional en segundo plano y conectar con el espectador potenciando el factor emocional, lo que le otorga una gran capacidad de adoctrinamiento. De igual modo, entendemos que los medios de comunicación y la publicidad toman conciencia de ello y utilizan este recurso para mover a las masas, hacerles tomar decisiones impuestas como propias, e incluso cambiar sus hábitos y formas de conducta.

En esta línea, los autores Carlos Rojas-Redondo y Paco Lara-Barranco, en su trabajo *Simulacro y juego. La imagen-exceso cinematográfica como reflejo de una sociedad hiperreal* (2021), ponen de manifiesto el

gran poder de seducción del cine a través de la grandilocuencia con que muestra los elementos y situaciones, representados de forma sublime y detallada (pp. 451-466).

#### 4.2. MIND-GAME FILMS

A lo largo de nuestra investigación hemos encontrado que diversos filmes que involucran el fenómeno de la ilusión son, especialmente, aquellos donde se plantea un juego de cara a la audiencia. Thomas Elsaesser ha catalogado como *Mind-game film* esta experiencia cinematográfica, en su libro titulado *The Mind-Game Film* (2008).

El *mind-game film* recurre al factor subjetivo, ya que intercede en la mente del espectador a través de una exposición atípica o poco clara de la realidad. Tanto el personaje como el público se verán inmersos en un juego donde los límites entre la imaginación y aquello que es real se desdibujan (Elsaesser 2008, pp. 17-20).

Elsaesser expresa que el cine es una forma de engaño que va más allá, cuestionando “la gran oposición entre la verdad y la mentira, lo real y lo virtual, lo subjetivo y lo objetivo” (Elsaesser 2008, p. 20).

Comprobamos pues, que la ilusión y el cine se encuentran estrechamente relacionados. El lenguaje cinematográfico establece un discurso ficcional entre las realizaciones y el público. Esto, unido la práctica de la edición de imagen, capaz de recrear todo tipo de universos, consigue crear un vínculo entre los sentidos del espectador y la realidad.

El cine, además, utiliza la ilusión a través del ámbito diegético, es decir, tratando el fenómeno desde la propia narración mediante la representación de las múltiples realidades y mundos ficticios. Sin embargo, también nos ofrece un componente de carácter personal ya que es capaz de transportarnos a la mente de los personajes, mostrando cómo se sienten, además de sus pensamientos y secretos mejor guardados.

#### 4.3. ILUSIÓN EN PUBLICIDAD

La publicidad, utiliza el lenguaje cinematográfico para generar todo tipo de sensaciones en el espectador, y así conectar con él de una forma más resolutive. Los recuerdos y vivencias, tan importantes para el fenómeno

de la ilusión, son utilizados como recurso por los publicistas quienes, recurriendo al imaginario colectivo, son capaces de proponer situaciones y expectativas sumamente deseables para el individuo.

Según las aportaciones de Carlos Manuel Ramos Lahiguera y Javier Eloy Martínez Guirao, en su trabajo *Modificación digital de la figura humana en la publicidad: Photoshop y el cuerpo humano* (2016), la publicidad emplea el retoque de imágenes de forma rutinaria y a la vez necesaria: “Del mismo modo que se cuidan las palabras y la puntuación en la redacción de un texto publicitario se deben cuidar los elementos de la imagen para guiar la mirada del espectador” (p. 89). Así, comprobamos que la publicidad se sustenta en la fuerza de la imagen para entrar en el juego de la seducción. Del mismo modo, exponen que los medios de comunicación y la publicidad se encargan de transmitir este tipo de valores, afectando en gran medida a los grupos más jóvenes y haciéndolos partícipes de la estrategia del deseo hacia los objetos de consumo (2016, p. 103).

Beatriz Sánchez Pirela, en su trabajo *La ilusión perdida desde la infancia* expone que, para que una sociedad de consumo se consolide y perdure en el tiempo “la ilusión es cambiada por la desilusión” (2011, p. 113). Erradicando la ilusión desde edades muy tempranas se apuesta por la productividad y el conformismo.

Con estas ideas en mente comenzamos a cuestionarnos nuestra propia libertad de elección dentro de la sociedad, donde parece que el libre albedrío queda sujeto a reducidas opciones previamente seleccionadas y de carácter limitado.

Si ponemos el foco en la libertad de elección para los consumidores y, más concretamente, dentro de la sociedad capitalista posmoderna, encontramos las ideas de Isidro a Jiménez Gómez, quien en su artículo *La ilusión de la libertad de elección* (2013), manifiesta que el consumidor se ve afectado por los diversos factores que intervienen en el proceso de elección, señalando especialmente el valor emocional “desde los estímulos comerciales dentro del propio espacio de venta, hasta el valor intangible que le otorgamos a la marca de un producto” (p. 28). Aquí,

intervienen tanto la experiencia de compra como las experiencias previas del sujeto (p. 29).

Según Jiménez Gómez, existen varios gigantes del comercio que, a través de los nuevos procesos de reclamo y la expansión de mercado, consiguen recoger los beneficios globales del comercio a través de sub-marcas y la distribución de sus productos (2013, pp. 32-35).

Todos estos factores parecen convertir la libertad de elección en una ilusión en la que el consumidor, ya no de forma libre y personal, toma sus decisiones a través de grandes entidades que se encargan de monopolizar el mercado.

#### 4.3.1. Ilusión, seducción y cuerpo

En nuestra sociedad, la ilusión es empleada por los medios como estrategia de seducción. Diversos elementos interactúan en el proceso. Sin embargo, uno de los más recurrentes es la utilización del cuerpo humano como mecanismo de atracción. El cuerpo es aquello a través de lo que nos relacionamos con el entorno. En nuestro imaginario sociocultural y, más concretamente, en cine y publicidad, el cuerpo es trasladado y utilizado como referente para la identificación en un sinfín de escenarios y situaciones posibles.

La idea del cuerpo perfecto o sublime es uno de los recursos más empleados por la publicidad. La ilusión generada en el espectador hace que éste proyecte sus deseos y anhelos sobre la idea de un cuerpo glorificado, que no pertenece a este mundo. Se establece un culto al cuerpo perfeccionado artificialmente y, además, sobre la idea de la posesión del cuerpo perfecto del otro.

Según Ramos Lahiguera y Martínez Guirao, nos enfrentamos a un concepto distorsionado del cuerpo, generado principalmente por la influencia de los medios de comunicación y el retoque visual. En el marco social, se establece una imagen alterada de aquello que es o representa la figura humana (2016, pp. 94-96).

A este respecto, sabemos que la publicidad, lejos de cubrir una necesidad existente, crea una nueva desde el engaño, manipulando el

inconsciente del individuo y alterando su percepción del entorno, un proceso capaz de generar la idea de vivir en una realidad malograda. El antropólogo David Graeber, en su libro titulado *Bullshit jobs: A Theory* (2018), llama a dicha práctica “Ilusión deshonestas” (p. 60).

Lahiguera y Guirao afirman que el cuerpo ideal y perfeccionado se impone en nuestra sociedad como pensamiento único, dejando todo lo que salga de esta norma fuera de la ecuación. La creación de modelos de belleza irreales presenta un componente negativo en los individuos y los esclaviza a ser fieles consumidores de productos que prometen llevar sus cuerpos hasta dicho ideal de belleza (2016, p. 103).

Edgar Alexander Rincón-Silva, en su trabajo *De las ilusiones fatales: el cuerpo como una hermosa ilusión publicitaria* (2012), expone que nos encontramos en una sociedad que rinde culto a la perfección del cuerpo, donde el desarrollo tecnológico y la basta difusión de los medios incrementan la proliferación de la perfección inhumana de los cuerpos (p. 162).

La publicidad, como hemos observado, pretende mostrar un cuerpo optimizado de forma extrema, donde la estética supera los límites naturales. Los modelos representados en publicidad parecen seres etéreos, dioses, ángeles o demonios, recreados de forma artificial como razas superiores no pertenecientes a este mundo. La tecnología se encarga de crear este efectismo en una época donde el poder de la visión cobra más fuerza que nunca. La era de las imágenes pretende convertir en realidad la ficción. Así, cuanto más real parezca una imagen, más sucumbiremos a su poder.

Para los medios de comunicación y la publicidad es importante que la identidad de los individuos quede forjada desde la infancia. Los rasgos que caracterizan a cada individuo reflejarán sus creencias, aspiraciones y deseos. El producto de consumo consigue infiltrarse a través de las necesidades creadas a un público desesperado por conseguir lo irrealizable.

Con estas ideas, observamos que la teoría de Baudrillard da una vuelta de tuerca, ya que los medios recurren a la seducción a través de la transformación de lo real en artificio. La búsqueda de la verdad a través de un meticuloso análisis de los elementos y las formas se invierte para convertirla en pura ficción, pura ilusión.

## 5. RESULTADOS

A través de este trabajo pretendemos demostrar que la publicidad audiovisual extrae los recursos del universo cinematográfico para conectar con el público de una forma más eficaz. En este caso, hemos tomado el concepto de la ilusión para establecer una comparativa entre ambas disciplinas, seleccionando dentro del marco publicitario la industria de perfume.

### 5.1. ELEMENTOS VISUALES PARA LA ILUSIÓN EN CINE Y PUBLICIDAD

Sabemos que el cine recrea la ilusión a través de la representación de los diferentes universos y realidades, utilizando elementos audiovisuales para mostrar y generar sensaciones en el espectador. Los recursos estilísticos para la recreación de la ilusión son diversos. En los siguientes apartados, veremos cómo la publicidad se apropia de ellos para potenciar sus campañas audiovisuales.

Todos los ejemplos que proponemos a continuación son sólo una muestra de la compilación que se ha llevado a cabo para la realización de esta investigación. De igual modo, somos conscientes del vasto número de realizaciones audiovisuales que se realizan cada año, algo que deja fuera de nuestro alcance un amplio número de propuestas.

#### 5.1.1. Color

El empleo del color es fundamental en el lenguaje audiovisual. Éste puede utilizarse para expresar estados de ánimo, para dar protagonismo a ciertos elementos e incluso para establecer un cambio de realidad, como ocurre en filmes como *El Mago de Oz* (Fleming, 1939) y *Matrix* (Wachowsky, 1999). Sin embargo, nos gustaría centrar este estudio en el color como forma de seducción, eligiendo el rojo como claro protagonista.

#### Rojo y seducción

La ilusión generada a través de la seducción es un recurso ampliamente utilizado en nuestro imaginario sociocultural, que se encarga de mostrar

aquellos elementos que podemos considerar atractivos y reivindica su poder de seducción cuando requiere de la atención del público.

El universo cinematográfico recurre al color rojo como estrategia de seducción. Podemos comprobar este hecho en largometrajes como el mencionado *El Mago de Oz*, donde encontramos diversos elementos relevantes atribuidos con este color: los zapatos de rubíes, las amapolas que adormecen a Dorothy o las manzanas que despiertan su hambre son claras alegorías de seducción. Los zapatos representan el fetiche, la manzana el pecado original y la amapola el fruto de ensoñación.

**FIGURA 1.**



Fotograma extraído de *American Beauty*

En películas como *American Beauty* (Mendes, 1999), el rojo es directamente atribuido al instinto sexual: las visiones del protagonista recrean a una joven deseable postrada en un campo repleto de rosas rojas y envuelta en pétalos que cubren las partes pudorosas de su cuerpo desnudo. En el filme *La mujer de Rojo* (Wilder, 1984), el objeto de deseo, al igual que en *American Beauty*, es una mujer envuelta en este color. Su ropa sinuosa marca las formas de su figura expuesta como un elemento de seducción.

La publicidad de perfume, por su parte, no se queda al margen en la utilización de este recurso. La seducción es, al fin y al cabo, una de sus estrategias más recurrentes.

La representación de la seducción en publicidad, al igual que en cine, suele llevar el color rojo. La utilización de los labios carmín es habitual dentro de nuestro imaginario sociocultural: podemos dar cuenta de ello en el comercial de Nina Ricci, *My Secret L'eau* (Recuenco, 2013), donde los labios rojos del personaje contrastan con un entorno blanco.

**FIGURA 2.**



Fotograma extraído del comercial CH de Carolina Herrera

El comercial de la fragancia *Chanel N° 5* para la firma Chanel (Besson, 1998), reinterpreta el cuento de *Caperucita Roja* como forma de atracción. El cuento original fue escrito por Charles Perrault en el año 1697 y, durante los siglos, aunque con modificaciones en su narrativa, el cuento ha mantenido un elemento característico: la capa color rojo que porta su protagonista, recreando una alegoría de la seducción en la que la capa atrae la atención del lobo, personaje antagonista. En el comercial de Chanel, la chica, caracterizada de Caperucita, porta una capa roja y labios color carmín. En el anuncio de la campaña CH, de para la firma Carolina Herrera (Testino, 2015), puede verse una versión actualizada del atuendo de Caperucita, donde la capa es sustituida por un vestido rojo de seda o satén.

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo.

En el comercial del perfume *Flower*, para Kenzo (Guedi, 2015), el personaje también lleva un vestido rojo, esta vez simbolizando la flor de amapola. En la versión de 2004, también dirigida por Guedi, se reinterpreta la escena de Dorothy tumbada en el campo de amapolas.

### 5.1.2. Ilusión corpórea

Hemos discutido sobre la utilización del cuerpo como ideal de belleza en el imaginario colectivo. Sabemos que tanto el cine como la publicidad lo utilizan para introducirnos en el juego de la seducción.

En el mundo de la representación cinematográfica el cuerpo es, en numerosas ocasiones, expuesto como reclamo o foco de atención hacia el espectador. Podemos observar esta estrategia en películas como *Instinto Básico* (Verhoeven, 1992), donde un simple cruce de piernas cobra inmensa relevancia o en *Gilda* (Vidor, 1946), en la que Rita Hayworth realiza uno de los strip-tease más sonados del mundo

del cine, ya que fue considerado algo completamente revolucionario para su época. Además, existen ciertos filmes dedicados al universo de los súper héroes y heroínas en los que sus personajes, tanto masculinos como femeninos, poseen cuerpos perfectos y marcadamente esculpidos, siguiendo el canon clásico del cómic americano desde mediados del siglo XX, lugar de donde han sido extraídas sus narrativas: un claro ejemplo puede ser la película titulada *Capitán América: Soldado de Invierno* (Russo y Russo, 2014), o *Vengadores: Endgame* (2019), de los mismos directores, ambas distribuidas por la franquicia Marvel. Lo mismo sucede en *Troya* (Petersen, 2004), donde el cuerpo de Aquiles, un semi-dió, posee unos atributos físicos excepcionales. En estos casos, la interpretación más plausible es que sus cuerpos magnificados vienen dados por su fuerza sobrenatural, es decir, existe una justificación parcial, aunque no total en su discurso: la musculatura y fortaleza del cuerpo sí pueden ir atribuidas a este hecho, su belleza desmesurada, siguiendo una estética aceptada por la sociedad, no tendría que ver con ello.

La publicidad de perfume, como hemos comprobado, intenta llevar el perfeccionamiento del cuerpo hasta el extremo, presentando a los personajes de sus comerciales como seres irreales. En el anuncio del perfume

*Black Opium* (Lindstroem y Lebon, 2018), de Yves Saint Laurent, los cuerpos son magnificados mediante juegos de luces y sombras por medio de una estética *cyberpunk*. En el filme *Essence of seduction*, para la fragancia *Quizás, Quizás, Quizás*, de la firma Loewe (Recuenco, 2008), el personaje protagonista, femenino en este caso, es de piel suave, blanca y marmórea. Su apariencia nos recuerda a la de un ser etéreo. Los personajes masculinos, por su parte, son representados como muñecos de cuerda, de forma que cada sujeto que aparece a lo largo del comercial muestra un aspecto inhumano.

### 5.1.3. Transformación del espacio

Para la representación de la ilusión dentro de universos y realidades alternativos se emplea la modificación del espacio y la transgresión de las leyes físicas. Con ello, tanto el escenario, cambiando su morfología, como los personajes, adquiriendo capacidades sobrehumanas pueden cambiar su naturaleza dentro de los mundos ficcionales.

Podemos observar dichas características en escenas de filmes como *Origen* (Nolan, 2010), *Dentro del Laberinto* (Henson, 1986) o *Matrix* (Wachowsky, 1999). Todos estos largometrajes utilizan como característica principal el fenómeno de la ilusión, generando inquietud en los personajes y el espectador a través de un juego sensorial.

**FIGURA 3.**



Fotograma extraído de Dentro del laberinto

**FIGURA 4.**



Fotograma extraído del comercial *Amor Amor* de Cacharel

La publicidad de perfume también recurre a este cambio de percepción para recrear la ilusión dentro de sus comerciales. En anuncios como el de la fragancia *Eau de Rochas*, para la firma Rochas (Aveillan, 2014), o el del perfume *Amor Amor*, de la firma Cacharel (Uytenhove, 2014), tanto los escenarios como los personajes presentan una naturaleza extraterrenal, desafiando las leyes naturales.

#### 5.1.4. Espejo y Esfera

La ilusión también puede plantearse a través de diversos elementos de carácter simbólico que se encuentran registrados en nuestro imaginario sociocultural y cuya representación es recurrente. Nos centraremos en dos de ellos cuya presencia consideramos significativa por su relación con la ilusión.

##### Espejo

El espejo posee una capacidad de refracción. Es por ello que, desde el universo de la representación artística, es utilizado como vínculo entre realidades.

Numerosos filmes ratifican la idea del espejo como nexo entre universos: en *Matrix*, el personaje penetra en “el mundo real” a través de él. En la película *La Historia Interminable* (Petersen, 1984), basada en la

exitosa novela de Michael Ende, el protagonista atraviesa el espejo para llegar hasta el oráculo que le ayudará a salvar el reino de *Fantasia*. La publicidad también ha utilizado el espejo como conector de mundos: en el anuncio Nina Ricci, *My Secret L'eau* (Recuenco, 2013), el espejo introduce al personaje en un universo misterioso y fantástico.

**FIGURA 5.**



Fotograma extraído de *Matrix*

**FIGURA 6.**



Fotograma extraído del comercial *My Secret L'eau* de Nina Ricci

El espejo, además, tiene un poder revelador que suele tener que ver con la propia identidad. Podemos observar este recurso en películas como *El club de la Lucha* (Fincher, 1999), el filme *Lost Highway* (*Carretera Perdida*) (Lynch, 1997), o en el largometraje de animación *Blancanieves y*

*los Siete Enanitos* (Hand, 1937). En publicidad, encontramos esta estrategia en ejemplos como el de la campaña para el perfume *Pure XS* de Paco Rabanne (Renck, 2017), en el que el espejo refleja el narcisismo de un personaje maravillado con su apariencia. En el anuncio de la fragancia de la firma Chanel *Coco Mademoiselle* (Wright, 2018), ocurre algo similar al ejemplo anterior: observamos un espejo fragmentado al que el personaje besa dejando una huella de carmín.

## Esfera

La esfera es un elemento muy recurrente a la hora de representar la ilusión. Su forma circular muestra un carácter místico, femenino y en relación con el inconsciente, como contrapartida a lo racional y terrenal. Posee también la capacidad de refracción, Sin embargo, la realidad en reflejada en ella se muestra distorsionada. La esfera se utiliza en filmes como *El Mago de Oz* o *Dentro del Laberinto* para mostrar algún tipo de poder sobrenatural. Del mismo modo, ha sido utilizada en cine como nexo entre realidades en los filmes *Stargate* (Emmerich, 1994) o en la serie de películas de la compañía Marvel *Dr. Strange* (2007-2022).

En publicidad de perfume encontramos la esfera representada de diversas formas: en los anuncios para la firma Nina Ricci, *Nina Ricci* (2007) y *Nina Bella Luna* (2018), ambos dirigidos por el director artístico Eugenio Recuenco, la esfera se introduce como elemento conector entre universos. En la campaña publicitaria para el perfume *Chanel n° 1* (Renck, 2020), la luna representa la esfera que actúa como portal, atrayendo irrevocablemente a los personajes hacia su propia superficie. En el mencionado comercial para la fragancia *Black Opium* (Lindstroem y Lebon, 2018), un eclipse lunar constituye la llamada hacia lo trascendente.

## 6. CONCLUSIONES

A través de nuestro estudio, entendemos que la ilusión se establece como mecanismo de defensa y forma de evasión, además de creadora de universos paralelos que conviven entre sí, provocando en nosotros un estado a través del que comenzamos a cuestionarnos qué es realidad y qué no. La realidad puede que ser la que el ser humano crea en su mente. Al

fin y al cabo, como advertía Gombrich, no tenemos otra forma de relacionarnos con nuestro entorno que la percepción interna. La ficción es la realidad que existe dentro de la obra de arte, de la película, del anuncio y de nosotros mismos.

La publicidad, extrayendo los recursos del arte y el cine, recurre a la evocación de un deseo o anhelo, implantando una necesidad en el individuo, jugando con el factor emocional, para que éste quede sujeto a la idea de conseguir aquello inalcanzable.

El imaginario sociocultural utiliza la ilusión en torno al cuerpo y la identidad, moldeando la personalidad del individuo. A través de ella genera la posibilidad de convertirnos en quienes deseamos. Pero también en aquello a lo que aspiramos, como alcanzar formas corpóreas imposibles a través de la adquisición de un producto.

Querriamos plantear una reflexión sobre el lugar que ocupa la ilusión en el panorama arte-cultura, donde el poder de seducción y el misticismo no se encuentran, sino en todo lo que envuelve a cualquier realización.

La sociedad posmoderna se ve inmersa en un descabellado juego en el que la apariencia de un elemento, fenómeno u objeto cobra más importancia que su propia naturaleza o funcionalidad. El envase de cada producto de consumo, unido a una serie de códigos que quedan en la retina del imaginario colectivo, serán los encargados de determinar las decisiones de compra de los consumidores. Además, observamos que estas dinámicas han sido adoptadas por el resto de ámbitos dentro de nuestra población, llevando dicho proceso a todos los sectores que nos conforman como sociedad.

A modo de cierre mencionamos al sociólogo Jean Baudrillard, para quien la realidad analítica está acabando con el fenómeno de la ilusión. Sin embargo, no podemos afirmar que en nuestra sociedad no exista el misticismo. Lo que sí debemos plantearnos es el lugar que ocupa actualmente. A lo largo de nuestra investigación, hemos comprendido que la estrategia de la ilusión no se ha perdido, sino que ha sido desplazada del arte a la propia industria sociocultural, aquella que ha apostado por la sustitución de lo real a través de lo aparente, velando todo lo que nos rodea.

## 7. REFERENCIAS

- Aveillan, B. (director). 2014. Eau de Rochas [comercial]. Rochas.
- Baudrillard, J. (2010). La ilusión vital. Siglo XXI.
- Besson, L. (director). 1998. Chanel N°5 [comercial]. Chanel.
- Elsaesser, T. (2008). The Mind-Game Film. En W. Buckland (Ed.), *Puzzle Films: Complex Storytelling in Contemporary Cinema* (pp. 13-41). Wiley-Blackwell.
- Emmerich, R. (director). 1994. Stargate [película]. Carolco Pictures.
- Fincher, D. (director). 1999. El club de la lucha [película]. Fox 2000 Pictures.
- Fleming, V. (director). 1939. El mago de Oz [película]. MGM.
- Freud, S. (2016). El porvenir de una ilusión. Biblioteca OMEGALFA.
- García Hoz, V. (1951). El cine: influencia real de un arte de ilusión. *Revista española de pedagogía*, 34, 261-271.
- Gombrich, E. H. (2003). Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica. Debate.
- Graeber, D. (2018). Trabajos de mierda: una teoría. Ariel.
- Guedi, P. (director). 2004. Flower [comercial]. Kenzo.
- Guedi, P. (director). 2015. Flower [comercial]. Kenzo.
- Hand, D. (director). 1937. Blancanieves y los siete enanitos [película]. Walt Disney Productions.
- Henson, J. (director). 1986. Dentro del laberinto [película]. Jim Henson Company.
- Jiménez Gómez, I. (2013). La ilusión de la libertad de elección. (El Comercio Justo en España 2013. Diagnósticos y alternativas en clave europea, pp. 28-37). Coordinadora Estatal de Comercio Justo.
- Jiménez López, C. (2022). Arte, Cine y Publicidad: lenguaje artístico como herramienta mediática. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <https://hdl.handle.net/10481/77131>
- Lindstroem, J. y Lebon, T. (directores). 2018. Black Opium [comercial]. Yves Saint Laurent.
- Lynch, D. (director). 1997. Lost Highway [película]. Asymmetrical Production.
- Marías, J. (1990). Breve tratado de la ilusión. Alianza Editorial.
- Mendes, S. (director). 1999. American Beauty [película]. DreamWorks SKG.
- Nolan, C. (director). 2010. Origen [película]. Warner Bros, Legendary Pictures.
- Petersen, W. (director). 1984. La Historia Interminable [película]. Constantin Film.
- Petersen, W. (director). 2004. Troya [película]. Warner Bros.

- Puig-Punyet, E. (2009). Cuando el cine quiere mostrarse a sí mismo como realidad. Trama y fondo.
- Ramos Lahiguera, C. M. y Martínez Guirao, J. E. (2016). Modificación digital de la figura humana en la publicidad: Photoshop y el cuerpo humano. En A. Téllez Infantes, J. Martínez Guirao y B. de Maya Sánchez (Eds.), *Enfoques socioculturales sobre el mundo actual* (pp. 73-106). Universidad Miguel Hernández.
- Renck, J. (director). 2017. Pure XS [comercial]. Paco Rabanne.
- Renck, J. (director). 2020. Chanel N°5 [comercial]. Chanel.
- Recuenco, E. (director). 2007. Nina Ricci [comercial]. Nina Ricci.
- Recuenco, E. (director). 2008. Essence of Seduction. Quizás, Quizás, Quizás [comercial]. Loewe.
- Recuenco, E. (director). 2013. My secret L'eau [comercial]. Nina Ricci.
- Recuenco, E. (director). 2018. Nina Bella Luna [comercial]. Nina Ricci.
- Rincón-Silva, E. A. (2012). De las ilusiones fatales: el cuerpo como una hermosa ilusión publicitaria. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7(1), 161-166.
- Rojas-Redondo, C. y Lara-Barranco, P. (2021). Simulacro y juego. La imagen-exceso cinematográfica como reflejo de una sociedad hiperreal. *Fotocinema*, 22, 447-473.
- Russo, A. y Russo, J. (directores). 2014. Capitán América: Soldado de Invierno [película]. Marvel.
- Russo, A. y Russo, J. (directores). 2019. Vengadores: Endgame [película]. Marvel.
- Sánchez Pirela, B. (2011). La ilusión perdida desde la infancia. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 106-116.
- Testino, M. (director). 2015. CH [comercial]. Carolina Herrera.
- Tuch, R. (2016). Between knowing and believing: salvaging illusion's rightful place in psychoanalysis. *The Psychoanalytic Quarterly*, LXX(1), 35-57.
- Uyttenhove, A. (director). 2014. Amor Amor [comercial]. Cacharel.
- Verhoeven, P. (director). 1992. Instinto básico [película]. Carolco Pictures.
- Vidor, C. (director). 1946. Gilda [película]. Columbia Pictures.
- Wachowsky, L. y Wachowsky L. (directoras). 1999. Matrix [película]. Warner Bros.
- Wilder, G. (director). 1984. La mujer de rojo [película]. Orion Pictures.
- Wright, J. (director). 2018. Coco Mademoiselle [comercial]. Chanel.

## UN SIGLO DE PRODUCT PLACEMENT Y COMUNICACIÓN COMERCIAL EN EL SECTOR DEL AUTOMÓVIL: 1895-1990

---

ALICIA MARTÍN GARCÍA

*Centro Adscrito a University of Wales*

JUAN SALVADOR VICTORIA MAS

*Profesor Titular Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO INVESTIGADOR: OBJETIVOS, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MÉTODO

El sector cinematográfico y el sector automovilístico se han desarrollado paralelamente, desde sus orígenes. Ambos nacieron a finales del siglo XIX, y pronto comprendieron las posibilidades que tenían de crear sinergia en la pantalla: el cine necesitaba apoyo económico para reducir las cuantías de sus créditos, y también el movimiento, dinamismo y acción que aporta este producto; y la automoción necesitaba promocionar sus vehículos asociándolos a estrellas de la pantalla, a la vez que la personalidad, prestigio y notoriedad del cine. No es de extrañar por tanto la pronta aparición de las marcas en el cine, lo que posteriormente denominaríamos *product placement*.

En esta investigación trataremos de indagar en esa cuestión con dos objetivos fundamentales:

Delimitar las etapas que configuran la evolución histórica del *product placement* en este sector, situando los criterios de nuestra propuesta de periodización, y señalando las principales inserciones en cada etapa, las películas que más notoriedad proporcionaron a los vehículos y las sagas cinematográficas creadas en torno a un coche determinado.

Describir la situación actual del emplazamiento de producto en el marco de las empresas automovilísticas: sistema de contratación, modelo de funcionamiento, medida de la eficacia, etc.

Para conseguir los datos empíricos de la investigación, hemos recurrido a dos tipos de fuentes. Por un lado, las fuentes documentales: la consulta y análisis de material bibliográfico, hemerográfico y online, incluyendo los trabajos que analizan la técnica del *product placement*, las publicaciones científicas en el ámbito del marketing y la publicidad, y los artículos especializados del sector del automóvil. Por otro, se han realizado entrevistas enfocadas con diversos expertos que han trabajado en el ámbito del *product placement* automovilístico en los últimos treinta años. Esos expertos son los responsables directos de las inserciones de determinados vehículos en las películas más conocidas, y sus valoraciones y explicaciones nos permiten conocer los procesos de contratación, la medición de la eficacia y los informes de valoración de cada una de las marcas automovilísticas.

En los últimos años se han publicado numerosos artículos sobre el *product placement* tanto en la prensa generalista como en la especializada, pero la producción científica no se ha incrementado sensiblemente, siendo destacable el artículo El nacimiento del emplazamiento de producto en el contexto de la I guerra mundial publicado en 2013 en Historia y Comunicación Social. Completan el estado de la cuestión de las revistas científicas periódicas dos artículos: Branded entertainment and integrated *product placement* in Tom Hanks Movies en Journal of Media Research, y Unaided long-term memory recall product placement pada penayangan film en Juima, sobre el *product placement* desde el punto de vista del recuerdo del consumidor a largo plazo y sobre la integración en la trama.

También comienzan a surgir artículos científicos sobre las terminologías *product placement* y *branded content* y discusiones sobre la diferenciación de lo que se ha llamado «formas híbridas de comunicación comercial». A nivel internacional es destacable el artículo Branded contents: Public attitudes and Regulation en Social Issue of Advertising y a nivel nacional el artículo Branded content versus *product placement*. Visibilidad, recuerdo y percepción del consumidor en Pensar la Publicidad.

Ambos artículos coinciden en dicha diferenciación de conceptos, yendo más allá este último artículo, con una investigación experimental de tipo comparativo entre las fórmulas publicitarias del *product placement* y el *branded content* de un mismo anunciante que concluye, en líneas generales que el *branded content* alcanza una mayor visibilidad y recuerdo de marca que el *product placement*.

Entre los artículos no científicos que han sugerido nuevos campos de investigación cabe citar como destacado: Car Makers are Kings of Product Placement deals en Los Ángeles Times

## 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL PRODUCT PLACEMENT EN EL SECTOR DEL AUTOMÓVIL

Si algún sector estaba llamado a ser parte esencial del *product placement*, éste es el sector automovilístico. Hay varias razones que sustentan esta hipótesis:

Por una parte, el cine como espectáculo de masas requiere acción, dinamismo, porque no es otra cosa que imagen en movimiento. Y el invento humano que más y mejor imprime dinamismo a una acción dramática es sin duda el automóvil.

Por otra, el sector del automóvil necesita poner sus vehículos a la vista del gran público: de ahí las ferias, las exhibiciones, las competiciones automovilísticas... y las películas. ¿Qué mejor escaparate para las empresas de automoción que el cinematógrafo, que fue muy pronto un espectáculo de masas y una forma eficazísima para llegar a públicos muy amplios?

Finalmente, hay un claro paralelismo histórico entre ambas industrias. Las dos nacieron a finales del siglo XIX: en 1891 nació el primer vehículo a motor, y en 1895 tiene lugar la primera exhibición pública de películas por los hermanos Louis y Auguste Lumière. Curiosamente, es también en 1895 cuando se produce la más grande revolución en los comienzos del automóvil: un coche de los hermanos Michelin demuestra la idoneidad de la invención de neumático.

Así pues, el emplazamiento de vehículos en la pantalla era algo casi inevitable: el cine había comprendido muy pronto las posibilidades expresivas de los coches, y el sector automovilístico había encontrado la mejor vía para exhibirlos en las películas que veía todo el mundo; algo que le serviría para mostrar sus valores de marca y reforzar su posicionamiento como empresa.

### 3. LOS PRIMEROS CASOS (1895-1945)

El primer vehículo que empezó a cobrar protagonismo en Hollywood fue el Ford T (1908), con el que Henry Ford revolucionó la industria. A partir de la creación de este modelo, la Ford Motor Company se convirtió en el mayor fabricante de automóviles del mundo. Tan sólo cinco años después, la casa Ford inició con ese modelo innovador la producción en cadena, que cambió el rumbo de la automoción a principios del siglo XX (Seuma, 2009, p. 55).

Según Alejandro Uzielli, biznieto de Henry Ford y director de la división Ford Global Brand Entertainment de Ford —la agencia de *product placement* de Ford en Hollywood—, “el modelo T fue el coche de los años 20, el coche más vendido de su época. Todas las personas en Hollywood y fuera de él, querían uno”<sup>211</sup>,

Afirma Uzielli que Henry Ford fue pionero en establecer una relación con la industria cinematográfica. Así, en 1912 nació el primer acuerdo de *product placement* del sector del automóvil, firmando Ford un acuerdo con la naciente productora Keystone Film Company, dirigida por Mack Sennett, por el cual se comprometía a ceder un Ford T para los cortometrajes denominados Keystone Cops —literalmente «los polis de la Keystone»—, una serie de películas cómicas sobre un grupo de policías incompetentes. Gracias a ese acuerdo, este vehículo aparecerá en multitud de breves películas, conducido por las entonces prometedoras estrellas del Séptimo Arte: Buster Keaton, Charles Chaplin, Mack Swain, Ben Turpin y Clara Bow.

---

<sup>211</sup> Entrevista a Alejandro Uzielli (16-10-2009).

Años más tarde, Henry Ford llegó en 1928 a un acuerdo con los famosos cómicos Stan Laurel y Oliver Hardy —El gordo y el flaco— para ceder gratuitamente varios vehículos Ford T para la filmación de diversos cortometrajes, y estos actores hicieron de este coche un protagonista destacado en diferentes producciones.

Otra estrategia que empleó Ford fue la de asociar su marca a las grandes estrellas de la época. Para ello, en los años veinte regaló a diversos actores algunos de sus modelos simplemente para que los lucieran: a él le bastaba que el público le viese llegar a los diversos eventos en un modelo Ford.

Para contrarrestar esa fuerte presencia de Ford en el cine, a partir de 1933 General Motors empieza también a desarrollar estrategias de *product placement*. En ese año se realizaron diversas negociaciones entre la Warner y General Motors, y como consecuencia, varias estrellas de la productora cinematográfica aparecieron en la publicidad de GM, a la vez que los vehículos de GM comenzaron a verse en las películas de la Warner. Un año más tarde, Warner Studios amplió el acuerdo con la empresa automovilística para que el modelo Buick apareciera en diez películas de la Warner: entre ellas *Gold Diggers*, *Go Into Your Dance*, *The Goose and The Gander* o *A Night at the Ritz* (Eckert, 1978, pp. 1-21).

Al final de la campaña en 1935 y tras el éxito, numerosas marcas estaban deseosas de hacer tratos, entre ellas Dodge, Helena Rubenstein, etc. General Motors quedó tan satisfecho que empezó a realizar sus propias películas comerciales, produciendo al menos cinco y contratando a estrellas tales como John Mack Brown, Sheila Manners y Hedda Hopper pero Will Hays, entonces presidente de la Motion Pictures and Distribution of América, se mostró en contra de las películas comerciales y finalmente no se llegó a buen puerto.

A pesar de que todas estas actividades indican un gran manejo de la técnica, en realidad se trataba todavía de una práctica incidental, consistente en cesiones.

#### 4. AÑOS DE RECESIÓN (1945-1962)

Después de la II Guerra Mundial, el *product placement* casi desaparece del entorno de Hollywood y apenas hay constancia de emplazamientos en películas cinematográficas. Es la época en que domina una cierta suspicacia hacia la publicidad —en 1953 Vance Packard publica *The hidden persuaders*, con graves y fuertes acusaciones al papel manipulador de los anuncios— y en el mundo cinematográfico norteamericano se extiende lo que ha sido conocido como *Acme reality*: una realidad de marcas ficticias, como la archiconocida marca Acme<sup>212</sup>, para eludir en la pantalla la mención explícita de cualquier marca real.

Así, durante los años cuarenta y cincuenta compañías como Chevrolet y Chrysler se unieron a Ford en la estrategia de emplazar sus vehículos en películas, pero siempre lo hicieron con cierta prevención. Por una parte, no dejó de ser una práctica incidental, nunca un acuerdo estable. Por otra, siempre trataron de integrar lo más posible el vehículo en la trama, evitando presencias llamativas que hubieran despertado fuertes críticas en aquel tiempo de rechazo a la publicidad explícita.

A pesar de ello, se dieron algunos casos relevantes, siendo uno de los ejemplos más famosos de los años cincuenta el Ford Mercury color negro que aparece en la película *Rebelde sin Causa*, protagonizada por James Dean. El coche, muy elegante y de formas redondeadas, fue inmortalizado en ese filme; se encuentra en el National Auto Museum de Nevada.

No hay muchos más ejemplos destacados en los años cuarenta y cincuenta. Junto al efecto *Acme reality*, otros críticos del motor han justificado esa ausencia por el éxito de la televisión (Roberto 2006, pp. 14-15). A partir de 1949 la televisión se expandió por todo el planeta —muy pronto en USA, poco tiempo después en Europa y Asia— y dejó de ser un lujo de ricos para convertirse en el centro de la reunión

---

<sup>212</sup> En 1949 el animador Chuck Jones creó para Warner Brothers la serie animada *El Coyote y el Correcaminos*. Una escena recurrente en todos los capítulos es el empleo de algún artilugio por parte de El Coyote para conseguir capturar al Correcaminos. Ese artilugio, que indefectiblemente se vuelve contra el cazador, siempre es marca Acme: una marca inventada para no dejar en mal lugar a las marcas reales a las que suplanta.

familiar. Las películas que antes sólo ofrecía el cine, ahora se podían ver cómodamente en las casas.

## 5. EL FENÓMENO 007 Y EL BOOM DE LOS COCHES (1962-71)

A comienzos de la década de los sesenta, un acontecimiento inesperado vuelve a poner de moda el emplazamiento de producto. En 1962 aparece la primera película de James Bond: 007 contra el Dr. No, y con ella comienza la saga del «agente secreto al servicio de la Corona» que va a gozar de un éxito de alcance internacional. Ese éxito sin precedentes, con taquillajes absolutamente fuera de lo normal, va a permitir el lucimiento de nuevos modelos de vehículos que son lanzados al mercado coincidiendo con el estreno de las películas.

James Bond usaba en las novelas muchos objetos que evidenciaban su elitismo y glamour: trajes refinados, relojes de lujo, bebidas caras... Pero hay algo que no sólo resulta definitorio de su personalidad, sino que se convierte también en su principal arma de combate: el coche. Así, en esta primera película Sean Connery utilizó un Sunbeam Alpine serie 5, de color celeste, que sería muy comentado a raíz del estreno, sobre todo por la escena de la persecución junto al lago, en la que Bond escapa de sus 3 perseguidores.

En la segunda película, Desde Rusia con Amor (1963), aparece el Bentley Mark IV convertible, que se acerca mucho al descrito por Ian Fleming en sus novelas.

Cuando en 1964 se estrena Goldfinger, el coche estrella de James Bond pasa a ser el Aston Martin. De hecho, el modelo que allí vemos —un Aston Martin DB5— es hoy considerado el coche Bond por antonomasia: porque ambos tienen unas mismas raíces —son británicos— y un mismo carácter —sophisticado, elegante, asociado al lujo—.

Esto fue posible porque un año antes, en 1963, Aston Martin —propiedad de Ford— había llegado a un acuerdo con Eon Productions de los Estudios Pinewood para ese emplazamiento, creando un vehículo especialmente diseñado para la película, un Aston Martin DB 5. Fue conocido en los sesenta como "el coche más famoso del mundo".

Ulrich Bez, Director Ejecutivo de Aston Martín, ha confirmado en una entrevista que la compañía está orgullosa de esta longeva asociación con James Bond, considerando que el coche tiene un carácter único, al igual que James Bond, siendo el coche perfecto para todas las situaciones (Weston, 2007, pp. 11-12).

En 1969 el filme *Al Servicio de su majestad* deja de contar con Sean Connery como protagonista, pues el actor quería evitar su encasillamiento en ese personaje. A partir de entonces pasa a darle vida el actor George Lazenby, que conduce de nuevo un Aston Martin: esta vez un Dbs.

Al margen de Aston Martin y de la saga de James Bond, otras compañías recurrieron al emplazamiento de vehículos con gran notoriedad. Desde mediados de los años sesenta, General Motors comienza a emplazar de forma constante el Chevrolet Corvette, que pronto se convertiría en un protagonista destacado en el cine norteamericano.

GM asoció su imagen con la de Elvis Presley para que el cantante apareciera en varios filmes conduciendo vehículos Corvette. Una de las primeras fue *Cita en Las Vegas* (1964). Más tarde, Elvis aparece de nuevo conduciendo un Corvette en la película *Spinout* (1966) y en la película *Clambake* (1967). A partir de la película, este vehículo se convirtió en un icono, y GM continúa exhibiéndolo regularmente.

También comienza su andadura en el cine de los sesenta la marca Mini, consagrándose en la gran pantalla en 1969 con la película *The Italian Job* protagonizada por Michael Caine. Una de las escenas más memorables consiste en la persecución de la policía —que conducían vehículos Alfa Romeo— a los ladrones, que iban en tres Minis de vistosos colores: rojo, blanco y azul. Fueron necesarios dieciséis Minis para la realización de esa secuencia. Las imágenes de los Minis bajando las escaleras del metro y escapando siempre gracias a su pequeño tamaño quedarían en la memoria de millones de espectadores. Lo curioso de todo esto que la empresa Bmw, a pesar de la enorme publicidad que se preveía gracias a esta aparición, no confiaba plenamente en el proyecto, así que sólo proporcionó una flota simbólica de coches.

También a finales de los sesenta, se estrena la película *Bullit* (1968), uno de los mayores iconos de la historia del cine en materia de

persecuciones, que cuenta con un vehículo Ford como uno de los protagonistas destacados. Steve McQueen interpreta al teniente Frank Bullitt, surgiendo una serie de persecuciones por las calles de San Francisco a bordo de su Ford Mustang, mientras que sus enemigos conducen un Dodge Charger. Se llegó a un acuerdo entre la Warner y la Ford, que consistió en la cesión de dos Ford Mustangs 390 GT color verde oscuro.

Esta película llevó al Ford Mustang al estrellato y provocó un gran éxito de ventas. El éxito derivó de asociar el modelo Ford al actor protagonista, Steve McQueen. Esta estrella del cine era un apasionado del automovilismo deportivo, por lo que su aparición con un volante en las manos transmitía valores muy positivos al vehículo que se emplazaba.

También en los sesenta los vehículos empiezan a emplazarse en las series televisivas. General Motors consiguió emplazar el Corvette en la serie Ruta 66. Y Volvo firmó también un acuerdo para situar varios de sus modelos en la serie El Santo.

## 6. LA GENERALIZACIÓN DE LA TÉCNICA (1971-1982)

La década de los setenta se caracteriza por ser la década en la que surgen las primeras agencias y para el emplazamiento del producto (Victoria, 1999:42-44). A pesar de ello, encontramos varios ejemplos destacados de negociaciones directas de las marcas con las productoras.

Volkswagen comienza a emplazar sus vehículos en esta década. En concreto, en 1974 firma su primer acuerdo con Disney para emplazar sus vehículos en las secuelas de Herbie. Esta película, estrenada en 1968 con el título Ahí va ese bólido (The Love Bug, Robert Stevenson, 1968), fue un gran éxito de taquilla.

Herbie es uno de los coches más famosos de la historia del cine, pues no es un coche cualquiera, es un coche que tiene vida propia, con una personalidad humana; un tierno y simpático protagonista que compite en carreras contra grandes rivales. Herbie es un claro exponente de emplazamiento de producto, pues el vehículo no es ya un elemento más de la acción, sino la verdadera estrella de la película.

A pesar de su indiscutible estética, ninguno de los modelos que vemos en *Ahí va ese bólido* llevaba el logo de la marca. Esto se debe a que Volkswagen no empezó a colaborar hasta la secuela de 1974: *Herbie, un volante loco*. Debido al éxito de la primera película, Volkswagen comprendió las posibilidades que le ofrecía participar en este proyecto y decidió involucrarse de lleno firmando un acuerdo con Disney en el que compartían la promoción de la cinta. Así, por ejemplo, Volkswagen exhibía un Beetle en todos los showrooms, con lo que el vehículo cosechó en esta película un éxito aún mayor que en la anterior.

Mientras tanto, seguían las estrategias de Ford en películas de policías y persecuciones. En esa época se estrena el filme *60 segundos (60 seconds, 1974)*, que trata sobre un ladrón de vehículos que tiene que robar cincuenta unidades en una noche. Este clásico de persecuciones está protagonizado por Eleanor, un Ford Mustang Mach 1. Y tuvo tanto éxito que años después se hizo un *remake*, titulado también *60 segundos (60 seconds, 2000)*, dirigido por Dominic Sena y protagonizado por Nicolas Cage, Angelina Jolie y Robert Duvall. Aún hoy Ford sigue usando el modelo Eleanor para sus promociones.

También continúan en los setenta las películas de James Bond. Sean Connery regresa de nuevo al personaje con la película *Diamantes para la eternidad (Diamonds Are Forever, Guy Hamilton, 1971)*, en la se reanuda el acuerdo con el grupo Ford. En el filme, el Aston Martin DBS queda relegado a unos cuantos planos del coche aparcado en el laboratorio, porque el protagonismo se lo lleva un Ford Mustang Mach; sin duda, el coche más destacado del filme.

Dos años después se produce un nuevo cambio en el personaje de James Bond: en *Vive y Deja morir (Live and Let Die, Guy Hamilton, 1973)*, Sean Connery es sustituido por Roger Moore. Y con el actor, sale también de la saga el grupo Ford. Esta compañía no quiso continuar el acuerdo de *product placement*, pues su imagen estaba muy asociada a la del actor Sean Connery. Quizás por esta ausencia, el filme no tiene la participación destacada de ningún vehículo.

Como señalábamos al principio de este epígrafe, a finales de los setenta surgen las primeras agencias nacidas para gestionar los emplazamientos

de producto. Quizás la más conocida fue Associated Film Productions, fundada por Robert Kovoloff en 1978, que instituyó el sistema de una tarifa anual —entre veinticinco mil y cincuenta mil dólares— pagada por el anunciante a cambio de un determinado número de emplazamientos al año.

Este sistema había sido ya asumido por las empresas automovilísticas desde tiempo atrás. Así, General Motors comenzó a trabajar con la agencia Vistagroup en 1976, el mismo año de su nacimiento. Y para Gm, que fue su primer cliente, realizó un notable trabajo para mejorar su imagen pública.

Gracias a esa agencia, a finales de los setenta los vehículos de GM comenzaron a dominar los emplazamientos tanto en el cine como en las teleseries. Así, en Los caraduras (*Smokey and the Bandit*, Hal Needham, 1977) Burt Reynold convirtió el Pontiac TransAm que conduce en un verdadero icono del filme. Los ejecutivos de General Motors apostaron por el *product placement* para promocionar este modelo en vez de invertir grandes sumas en spots publicitarios, porque querían experimentar un formato nuevo y transmitir una asociación de marca que no podían lograr con la publicidad convencional. En los spots no podrían haber mostrado el despliegue de potencia y velocidad que vemos en la pantalla.

## 7. ACUERDOS ESTABLES CON AGENCIAS INTERMEDIARIAS (1982-90)

El año 1982 supone un antes y un después en el ámbito del *product placement*. El emplazamiento de Reese's Pieces en la película E.T. el extraterrestre (*E.T.: The Extra-Terrestrial*, Steven Spielberg, 1982) hizo ver a los anunciantes la efectividad de esta técnica. La productora buscaba un tipo de caramelo que el joven Elliot pudiera sembrar en las inmediaciones de su casa para hacer regresar al alienígena, que se había escapado del hogar. Esa escena, debidamente recordada en la publicidad convencional, provocó un incremento en ventas del 65% ó 70% (Victoria, 1999, pp. 45-46).

Como consecuencia, en la década de los ochenta el *product placement* se consagra como una nueva fórmula de comunicación comercial,

colocada estratégicamente en el interior de la industria del cine y la televisión. Las formas contractuales y las distintas modalidades de pago se convierten en habituales, aunque aún no sean muy elevadas (Baños y Rodríguez, 2003, p. 47).

Las marcas automovilísticas, tras los éxitos obtenidos por las apariciones en los filmes de los setenta, y tras observar el éxito de Reese's Pieces, empiezan a descubrir el ejemplo patente de una relación causa-efecto cuantificable (Victoria, 1999, p. 47).

La saga de James Bond seguía dando buenos resultados en ventas. En *Sólo para tus ojos* (1981) el coche del 007 es de nuevo un Lotus Esprit. Y es tal la imagen del vehículo creada en la película, que llegó a haber listas de espera de más de un año para adquirir uno. Con todo, la novedad más reseñable fue el emplazamiento de un Citroen 2CV amarillo, conducido por Bond en algunas secuencias, que llegó a ser el gadget protagonista del filme. Coincidiendo con el estreno de la película, y para asociar su imagen a James Bond, Citroen sacó al mercado una edición especial del coche, el Citroen 2CV 007.

Por otro lado, en 1985 comienza una trilogía mítica en la historia del cine: *Regreso al Futuro*, en la que el coche De Lorean DMC-12 se transforma en máquina del tiempo y llega a formar parte de los carteles y la iconografía de la película. Sin embargo, y a pesar del protagonismo del coche, no se trata de un auténtico *product placement*, pues fue elegido por los productores por considerarlo el vehículo más adecuado para la trama. Para el rodaje compraron siete de las 8.543 unidades que se fabricaron, pues la compañía dejó de existir —por problemas financieros— antes de estrenarse la primera película. Con la notoriedad de la trilogía cinematográfica, la empresa fue relanzada en 1997, y el De Lorean DMC-12 volvió a fabricarse.

General Motors continuó emplazándose en numerosas películas de los ochenta. Su división Corvette aparece en una película importante: *La fuerza del cariño* (*Terms of Endearment*, James L. Brooks, 1983), ganadora de cinco Óscars —entre ellos, el de mejor película—, con Jack Nicholson y Shirley MacLaine como protagonistas. En ella, y gracias a un acuerdo con la Paramount, se emplaza el Corvette 1978 en la emotiva y

divertida escena en la que los protagonistas viajan a bordo de su coche por la arena de la playa y una ola sumerge por completo al vehículo.

Es también en la década de los ochenta cuando el grupo Chrysler —Chrysler, Dodge y Jeep— contrata una agencia de *product placement*, Hadler Public Relations, e inicia con ella una andadura que aún continúa. El caso más destacado de emplazamiento del grupo Chrysler acontece en la película *El aparecido* (*The Wraith*, Mike Marvin, 1986), donde el prototipo Dodge PPG M4S, diseñado y construido con un coste aproximado de millón y medio de dólares, fue donado por Dodge para la producción.

Ford también refuerza su presencia en esta década, con apariciones estelares como la del Ford Taurus en *Robocop* (*Robocop*, Paul Verhoeven, 1987), fruto de un acuerdo entre Ford y MGM que estableció ese modelo como el coche que iba a ser utilizado por el protagonista. La aparición de este modelo de Ford supuso un gran éxito para la marca, tanto que aún hoy lo actúa como elemento promocional. De hecho, en 2008 creó el Ford Taurus Robocop Edition en el veinte aniversario de la película.

También BMW se introduce por entonces en el *product placement*. En 1982 comienza a trabajar con la agencia Norm Marshall. Y, según nos ha confirmado Norm Marshall, socio fundador y director de la agencia, en poco tiempo sus modelos aparecieron en películas importantes como *Splash* (1984), en la que Tom Hanks conducía un BMW 580<sup>213</sup>.

A finales de esa década, en 1990, se crea en Estados Unidos Erma (Entertainment Resources of Marketing Association), una organización formada por productores, agencias y anunciantes, creada para la autorregulación de los emplazamientos. Con ella, se alcanza en EEUU la normalización de la técnica (Victoria, 1999:57-70).

En síntesis, en la década de los ochenta la mayoría de las grandes marcas —General Motors, Chrysler, Ford, BMW— tienen acuerdos estables con agencias intermediarias para que les gestionen todos sus

---

<sup>213</sup> Entrevista realizada a Norm Marshall (28-10-09).

emplazamientos. Esto manifiesta un mayor deseo de profesionalización, y la definitiva consolidación de la técnica en el sector de la automoción.

## 8. ACTUALIDAD DEL *PRODUCT PLACEMENT* EN EL SECTOR DEL AUTOMÓVIL

A partir de entonces el *product placement* se establece definitivamente en Hollywood, y casi todos los grandes estudios y la mayoría de las más poderosas marcas automovilísticas desarrollan un departamento encargado de estudiar las posibles inserciones de productos en las películas. Todo ello a través de las agencias intermediarias.

Como consecuencia, es ya práctica habitual que las compañías automovilísticas mantengan flotas de coches disponibles para las producciones. General Motors tiene cerca de cuatrocientos, lo que la convierte, según Norm Marshall, en la marca de automóviles que tiene un mayor porcentaje de vehículos destinados a este fin. Es también, según la misma fuente, en la empresa que tiene un mayor número de inserciones de producto en las películas norteamericanas<sup>214</sup>.

Para la formalización de esos acuerdos se requiere una estrategia planificada de relaciones públicas, con frecuentes comidas con directores y productores para convencerles de que su marca es la perfecta para el guion del filme, pues la competencia es enorme. De hecho, los productores suelen escoger el modelo para su protagonista porque encaja mejor con el guion, pero también por las condiciones de colaboración que les ofrece la marca.

Estos acuerdos con las compañías automovilísticas rara vez suponen un desembolso económico, pero suponen en muchos casos ahorros millonarios para la productora, que evita con ellos grandes inversiones de dinero tanto en la producción como en la promoción de la cinta. Se calcula que el costo de preparar y pintar un par de coches supone alrededor de cincuenta mil dólares, y mantener una flota de vehículos para las producciones de Hollywood suele rondar el millón de euros anuales.

---

<sup>214</sup> Entrevista realizada a Norm Marshall (28-10-09).

A las agencias sí deben pagar las empresas automovilísticas. El acuerdo incluye el pago de unos honorarios anuales. Ryan Mooge, Director de Creative Entertainment Services, explica que esos honorarios se renegocian anualmente en función de los resultados obtenidos<sup>215</sup>. Así, los honorarios anuales medios de la agencia suelen rondar los 250.000 \$, e incluyen emplazamientos ilimitados, es decir, cubre todas las gestiones relativas a los emplazamientos realizados en el año. Ryan Mooge añade que las agencias más pequeñas cobran alrededor de veinticinco mil \$ en honorarios, pero las marcas automovilísticas no usan ninguna de estas agencias, y los desembolsos mínimos de estas marcas suelen oscilar entre 60.000 \$ y 150.000 \$.

El tipo de emplazamiento va desde las cesiones de productos a las campañas de promoción conjunta —cross promotions—, tan habituales en la industria de Hollywood, que consisten en acuerdos globales de promoción conjunta de un producto asociado a la película. Esos acuerdos alcanzan en ocasiones la cifra de varios millones de dólares, y en algunos casos incluyen la creación de prototipos muy costosos, como el GM Ultratite de Demolition Man, el Lexus Concept Car de Minority Report o el Audi RSQ de Yo, Robot.

Las compañías automovilísticas suelen incluir muchas cláusulas en los contratos con las agencias: como que en las escenas del filme los pasajeros aparezcan con los cinturones de seguridad abrochados, que se tomen todas las medidas de seguridad, que no se asocien los vehículos a escenas de accidentes de tráfico, etc.

El papel que las marcas automovilísticas buscan en sus proyectos cinematográficos es el de “coche-héroe”. Buscan guiones en los que el vehículo sea el verdadero protagonista, o al menos un compañero inseparable de las grandes estrellas de Hollywood: Will Smith, Tom Cruise, Pierce Brosnan, Matt Damon, etc. De este modo, el coche acapara tanta atención como la estrella del celuloide, pues puede salvar al protagonista, ayudarle a éste a salvar el mundo, o ser el principal instrumento para el éxito de una misión. Con ello, adquiere unas poderosas

---

<sup>215</sup> Entrevista realizada a Ryan Mooge (28/09/2009).

connotaciones emocionales y se convierte en una prolongación de la personalidad del protagonista.

El informe Competitive Media Reporting de 2009 concluye que, por sectores, el que más invierte en publicidad es el automovilístico. Asimismo, del estudio Leading Nation Advertisers Report, de 2003, se comprueba que en el ranking de anunciantes, el número 1 es General Motor, y que de las diez primeras marcas cuatro son empresas automovilísticas. Así, aún se hace más necesario para este sector complementar los spots con el *product placement* donde la marca aparece en un entorno sin competencia.

Esto es así porque en el mercado del automóvil la comunicación indirecta juega un rol clave. Además de valorar las características técnicas del vehículo, el consumidor tiene en cuenta también los valores que representa la marca. Según un informe elaborado por Nielsen en 2008 “el formato afortunado, por hacer que las marcas sean tan visibles como amigables, no es otro que el *product placement* en sus diferentes modalidades; en el sector automovilístico, que fue pionero en esta técnica, está cosechando tanto adeptos como beneficios”.

## 9. CONCLUSIONES

El *product placement*, en su forma más primitiva, ha estado presente en el sector del automóvil prácticamente desde sus orígenes. Ambas industrias —el cine y el automóvil— nacieron simultáneamente, a finales del siglo XIX, y eso permitió que se apoyaran mutuamente en su crecimiento.

Henry Ford, que tuvo una gran visión comercial, apostó desde el principio por emplazar sus vehículos en las producciones de Hollywood, y su empresa ha mantenido esa presencia hasta la actualidad. De hecho, ha aparecido en la mayoría de las grandes superproducciones. Su primer éxito fue la inserción del Ford T en varias películas de Stan Laurel y Oliver Hardy, con lo que llegó a ser el coche de moda.

En la evolución del *product placement* podemos distinguir cinco grandes etapas:

Primeros casos (1895-1945): Etapa en que algunas empresas con visión de futuro establecen acuerdos puntuales —Ford con Keystone Film, General Motor con la Warner— y se aventuran sin experiencia en esta nueva forma de comunicación.

Años de recesión (1945-62): Tras las experiencias manipuladoras de la II Guerra Mundial, crece la suspicacia ante la publicidad y se impone la Acme reality: una realidad de marcas inventadas para no incluir marcas auténticas.

El fenómeno 007 y el boom de los coches (1962-71): En 1962 comienza la saga de James Bond y cada filme presenta un coche espectacular -dispara cohetes,...-, fruto de un detallado acuerdo con la correspondiente marca de automóviles. Es también la época de los filmes de Elvis Presley —conduce siempre un Corvette por acuerdo con la GM—, el inicio de Alfa Romeo —en El Graduado (The Graduate, Mike Nichols, 1967), con Dustin Hoffman— y la aparición estelar de los Minis —A Shot in the Dark, The Italian Job—.

Generalización de la técnica (1971-82): En este período las principales marcas firman acuerdos con las primeras agencias intermediarias, que nacen por entonces. Es la época de la saga Herbie —acuerdo de Volkswagen con la Disney—, la vuelta del 007 —que conduce diversos modelos: Aston Martin DBS, Ford Mustang, AMC Hornet, Lotus Esprit— y el filme Smoke and the Bandit —Burt Reynolds conduciendo un Pontiac Trans Am—.

Acuerdos estables con agencias intermediarias (1982-90): El emplazamiento de Reese's Pieces en E.T. (1982) hace visible la efectividad de la técnica. Las marcas de automóviles se van incorporando en estos años a una práctica más profesionalizada, firmando acuerdos estables con agencias intermediarias. Sigue la saga de James Bond (Lotus Esprit, Citroen 2 CV, Aston Martin Vantage— e irrumpe la trilogía de Regreso al futuro (Back to the Future, Robert Zemeckis), con el De Lorean DMC-12.

Con la creación de Erma en 1990 se alcanza en Hollywood la necesaria normalización ética y profesional del *product placement*. A partir de este momento, la práctica totalidad de las marcas automovilísticas recurren a

esta técnica, que pasa a ser una estrategia de comunicación habitual en todas las campañas promocionales.

El *product placement* alcanza hoy su máxima eficacia como complemento y refuerzo de la publicidad convencional.

Las características que definen el actual sistema de *product placement* en el sector del automóvil son las siguientes: fuerte competencia por conseguir las superproducciones en curso, mantenimiento de una flota de vehículos para su empleo en películas, creación de un departamento estable para la gestión de emplazamientos, acuerdos firmados a tres bandas —marca automovilística, agencia intermediaria y productora— que fija al detalle las apariciones del vehículo: pasajeros con cinturón de seguridad, omisión de escenas con accidentes de tráfico, etc. El acuerdo más habitual es la campaña de promoción conjunta —*cross promotion*—, que permite ahorrar grandes cantidades en producción y marketing a las productoras cinematográficas.

## 9. REFERENCIA

- Baños, M.y Rodríguez, T. (2003). Product placement. Estrella invitada: la marca. Cie-Dossat.
- Bensinger, K. (2008, 14 de junio). Carmakers are kings of product placement deals. Los Angeles Times. [https:// bit.ly/3IkjQ5R](https://bit.ly/3IkjQ5R)
- Chan, Y. (2016). Branded content: Public Attitudes and regulation. Journal Issue of advertising, 4, 55-66.
- D'Astous, Alain y Seguin, Nathalie (1999). Consumer reactions to product placement strategies in television sponsorship. European Journal of Marketing, 33(9/10), 896-910. <https://doi.org/10.1108/03090569910285832>
- Del Pino, Cristina y Olivares, F. (2006). Brand Placement: integración de marcas en la ficción audiovisual. Gedisa.
- Eckert, Charles (1978). The Carole Lombard in Macy's Window. Quarterly Review of Film Studies, 3(1), 1-21.
- Formoso, M. J., Sanjuán, A. y Martínez, S. (2016). Branded content versus product placement. Visibilidad, recuerdo y percepción del consumidor. Pensar la Publicidad. Revista internacional de investigaciones publicitarias, 10, 13-25. <https://doi.org/10.5209/PEPU.53771>

- Hendrawan, I G. Y. (2017). Unaided long-term memory recall product placement pada penayangan film. *Juima*, 7 (7).
- Maynard, M. (2000). Automakers love to get their cars on screen so they can bask in the limelight. *San Diego Union Tribune*.
- Martín, A. (2010). Brand placement del sector del automóvil en el cine norteamericano contemporáneo. [Tesis Doctoral en Comunicación Audiovisual y Publicidad]. Universidad de Málaga.
- Méndiz, A. (1998). Nuevas Formas Publicitarias: Patrocinio, Product Placement, Publicidad en Internet. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.
- Nebenzhal, I. y Secunda, E. (1993). Consumers Attitudes Toward Product Placement in Movies. *International Journal of Advertising*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.1080/02650487.1993.11104518>
- Newell, J., Salmon, Ch. y Chang, S. (2006). The hidden history of Product Placement. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50(4), 575-594.
- Papp-Vary Á. y Novodonzky, G. (2016). Branded entertainment and integrated product placement in Tom Hanks movies. *Journal of media research*, 10(9), 3-23.
- Reed, J. (1989). Plugging Away in Hollywood. *Time*, 103, 4.
- Roberto, L. (2006). Coches famosos del cine y la televisión. *Círculo Latino*.
- Seuma, G. (2009). 100 años del Ford T: El coche que cambió la historia. *Revista Mundo 4x4*, 55. <https://bit.ly/3WUOZkr>
- Spillman, S. (1985). Marketers race to leave brand on films. *Advertising Age*, 56.
- Victoria, J. S. (1999). *Hollywood y las Marcas*. New Book Ediciones.
- Victoria, J. S., Méndiz, A. y Arjona, B. (2013). El nacimiento del emplazamiento de producto en el contexto de la I Guerra Mundial: Hollywood y el período 1913-1920 como marcos de referencia. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139-155. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.43419](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43419)

## GRUNGE TYPE BRANDS. DECONSTRUCCIÓN DEL LOGOTIPO COMO IDENTIFICADOR DE GÉNERO AUDIOVISUAL

---

ANDREA BERTOLA GARBELLINI

*Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide*

### 1. INTRODUCCIÓN

Las letras modificadas que componen los logotipos de películas, discos o videojuegos; las identidades visuales flexibles de grupos musicales en sus fundas de discos, pósteres y videoclips, o las marcas visuales de series televisivas en sus tráileres o credit titles, generan relatos gráficos de índole expresivo. Son elementos icónicos detectables y reconocibles, que se convierten en síntomas y señales, en sinónimos, en definitiva, de una tipología de género dentro de sus ámbitos. Desde el género Jazz hasta Punk, Grunge, Hip-hop o Rap, desde el Western hasta Thriller, Gore, Policiaco o Ciberpunk, la música y el cine han ido de la mano hibridando estilemas. Esto, con el objetivo de utilizar símbolos visuales o gráficos que señalen su presencia en los medios, con finalidades informativas o publicitarias. A lo largo de décadas de experimentación tipográfica creativa con el objetivo de perseguir esa expresividad, se han ido acumulando técnicas derivadas de tecnologías en continua evolución. Se ha ido formando el bagaje de elementos simbólicos que permiten hoy detectar una tipología de contenido en esas producciones artísticas. La modificación fragmentada del tipo de letra puede ser considerada como la fase inicial en las estrategias de personalización de los logotipos con finalidades expresivas. El movimiento musical Grunge se suele definir como el inicio de un sistema gráfico que heredaron varias tipografías y para definir letras deconstruidas a través de la fragmentación. Sin embargo, hay que subrayar que este estilo de los 90 que luego se extendió estilísticamente a la moda, al cine, a las series y a todo tipo de

creatividad visual (Stafford, 2018), se apropió de multitud de estilemas procedentes de varias áreas y de diferentes épocas. Como representante de un género musical de impacto –se considera Rock alternativo heredero de Punk, Heavy, Industrial, etc.–, el Grunge supo hacer uso de iconos visuales de otros estilos utilizándolos de forma intertextual, así como hoy siguen haciendo otras tipologías artísticas creando híbridos gráficos para generar identificadores visuales de género.

## 2. OBJETIVOS

De forma hipotético-deductiva hemos ido marcando unos objetivos que nos permitan:

- Considerar la vigencia de un fenómeno de expresividad tipográfica, basado en la modificación del tipo de letra, para la creación de identidades visuales corporativas (en adelante, IVC) de forma intertextual en el ámbito discográfico y audiovisual.
- Averiguar las constantes gráficas en los procesos de deconstrucción y fragmentación de los logotipos en dicho entorno.
- Observar a nivel histórico la evolución diacrónica y la periodicidad en el retorno cíclico de esas tendencias estilísticas, hasta su vigencia en la comunicación visual actual.
- Dibujar un análisis iconográfico que permita establecer los rasgos principales en el uso de los estilemas empleados a la hora de proponer esa tipología de aspectos visuales hasta la actualidad.

## 3. METODOLOGÍA

Emplearemos un método de estudio de casos múltiples, consideradas las características orgánicas de las piezas gráficas que proponemos analizar. Estudiamos unas estructuras comunicativas que proponen símbolos y significados, lo que nos sugiere un enfoque cualitativo (Bernal 2010; Monje-Álvarez, 2011), usando herramientas flexibles útiles para fomentar la actividad investigativa (Bardin 2002). Analizamos un corpus compuesto por casos concretos de forma interpretativa (Vallès, 2000):

ofreceremos una visión descriptiva del fenómeno tratado, procediendo a través del análisis documental de muestras dirigidas (Hernández Sampieri, 2018), efectuando una selección orientada. Elegimos y comparamos varios logotipos, como elementos propios de la IVC de productos audiovisuales, enfocando el análisis de forma deductiva.

#### 4. DISCUSIÓN

Algunos tipos de letra deconstruidos, desgastados, imperfectos e incompletos en su estructura gráfica se convierten en potentes herramientas de imagen corporativa. Conforman logos expresivos y únicos. El sector audiovisual es muy propenso a utilizar esa tipología de signo y de sus significados. Es común en las obras dedicadas al estudio de la comunicación visual encontrar un término muy generalizado que define ese tratamiento tipográfico: el de Grunge. Este, indica de una forma genérica la tipografía fragmentada, deteriorada, incompleta e imperfecta. Heredó rasgos visuales del cine bélico y Western, del Film Noir, o de novelas y cómics Pulp y Creepy en la deformación de las letras de los logotipos que representan sus obras. Sin embargo, el género musical Grunge del que deriva esta definición es propio de los primeros años 90, cuando algunos autores especialmente significativos en la experimentación de este tipo de tratamiento de la letra generaron propuestas visuales análogas varias décadas antes. Es por ello que nuestro trabajo busca y encuentra periodicidad en la repetición de aquellos estilemas que definen la modificación tipográfica, y con ello la personalización logotípica. La hibridación y la fragmentación propias de la posmodernidad han sido posibles gracias a la existencia de esos pioneros. Ellos han podido proporcionar las referencias visuales hoy presentes en la cultura iconográfica de los públicos capaces, aunque inconscientemente, de reconocerlas. Este tipo de respuesta en los receptores parece corroborar las teorías existentes (Hagtved, 2011; Van Nes, 2012; González-Solas, 2014) sobre cómo los tipos de letra incompletos empleados en el diseño de logotipos generan una mayor fidelización.

FIGURA 1. IVC basadas en deconstrucción tipográfica de películas de 1962, 1995 y 2017



Fuente: elaboración propia

En esta investigación exploramos un fenómeno vigente y evidente, que desde hace décadas se ha convertido en un *must* en la comunicación gráfica. La constante producción de piezas publicitarias y de comunicación visual propias de cine (Figura 1), música, moda, videojuego, etc., nos ayudará a considerar la evolución intertextual de este proceso creativo. El análisis interpretativo de estructuras visuales propias de estas marcas gráficas nos acerca a una hipótesis de tipologías y de taxonomía de dichas IVC. Podemos así aproximarnos a unos desarrollos investigativos derivados de este fenómeno: sus ramificaciones estilísticas se expanden en otros campos de la comunicación, del arte y de la publicidad en general. La modificación de los tipos de letra en su estructura pretende transmitir significados más allá de su legibilidad y del mensaje textual que transfieren. Las múltiples técnicas y las tecnologías utilizadas a lo largo de los tiempos para transformar letras en imágenes han convertido estos estilos gráficos en reclamos para transmitir valores a los cuales los públicos puedan adherirse (Fernández et al, 2019). Las formas, los colores, las imágenes que se generan a través de la modificación de sus contornos y contenidos anuncian de por sí significados latentes,

reconocibles a veces a nivel casi subliminal. La expresión visual aplicada a la tipografía de las marcas revela como el signo tipográfico actúa como señal de advertencia, como síntoma de un tono expresivo, como símbolo de unos valores definidos, como bandera de género audiovisual y contenedor codificable de mensajes.

#### 4.1. INFORMACIÓN SOBRE LA MUESTRA

Tratamos una muestra dirigida de piezas seleccionadas en el ámbito audiovisual a lo largo de décadas de producción –examinando material original, publicaciones impresas y medios digitales especializados–, con especial atención al cine y a la música independientes, donde este fenómeno se ha difundido de forma exponencial. Por ello se han ido eligiendo y analizando en sus rasgos formales los aspectos visuales de los logotipos presentes en centenares de portadas de discos, carteles de cine y de conciertos, videoclips, películas o series difundidas en analógico y en digital, así como portadas de cómics y de obras editoriales o publicitarias de diferente naturaleza. A raíz del reconocimiento de esos rasgos en las identidades visuales aplicadas en dichos soportes, se ha podido establecer la constante frecuencia en la repetición de un fenómeno que actúa de forma cíclica, retroalimentándose y difundiendo desde hace casi un siglo.

**FIGURA 2.** Logos fragmentados en portadas de discos de Blue Note Records diseñadas por Reid Miles en los años 50.



Fuente: elaboración propia

#### 4.2. INTERTEXTUALIDAD DE UN FENÓMENO CON CONNOTACIONES CROSSMEDIA ENTRE MÚSICA, CINE, CÓMICS Y LITERATURA

Esa tendencia a resaltar la imperfección de la letra para generar sensaciones que no se limitan a la lectura es algo que se ha desarrollado en diferentes ámbitos a nivel experimental. Entre los pioneros, Miles introduce en el ámbito discográfico la ampliación de las letras impresas con máquina de escribir como las características Courier o American Typewriter, potenciando con ello la visibilidad de los defectos de impresión con bordes rasgados y tinta corrida, o rompiendo y volviendo a componer de forma asimétrica tipos con serifa (Figura 2). Según Bertola-Garbellini (2017, p. 113) “Thorgerson y Powell (1999) afirman que Reid Miles jugando con los tipos devolvió a los logos igual importancia en el diseño que las propias imágenes. Miles introdujo valores gráficos vinculados a la fragmentación y a la repetición que pronto se convirtieron en recursos característicos de la comunicación visual de marca en el mercado discográfico independiente”.

**FIGURA 3.** Cartel de cine y logo de película. *West Side Story*, (1961) y remake (2021)



Fuente: elaboración propia

Paralelamente, en el ámbito cinematográfico Saúl Bass innovaba sistemáticamente en el uso de tipografías deconstruidas para el diseño de logotipos. Empezó a revolucionar el mundo de los créditos iniciales, de las portadas de discos de bandas sonoras y de la cartelería de cine a finales de los 50, recortando letras en papel o bien reproduciendo los efectos

imperfectos de los estarcidos impresos artesanalmente sobre paredes urbanas (Figura 3). Con la fragmentación de las marcas visuales y con su adaptación a varios medios, empezaron a fraguarse en aquellos años estrategias de uso de la IVC de forma generativa, con visiones preconizadas de las actuales estrategias transmedia (Bertola-Garbellini, 2021).

“Bass se une a los autores que aportan técnicas y recursos de creación de logos duraderos en el tiempo. Su propensión al uso de tecnologías artesanales infunde cierta calidez y personalidad en la obra gráfica corporativa. El recorte manual de las letras (...) y el uso de plantillas troqueladas estencil se proponen como unos precedentes a menudo repetidos en la historia”

(Bertola-Garbellini, 2017, p. 115). En 1955 se estrena un icono del branding audiovisual, la identidad de la película musical West Side Story (Figura 3). La letra Serif Bold condensada, deconstruida a través de las características ranuras del troquelado propio de los estarcidos, junto con las manchas de deterioro de una tipografía urbana delatan contenidos conflictivos y tipología de género. La asimetría entre el tamaño de las letras y su desalineación hacen que esta pieza corporativa se convierta en precursora de toda fragmentación tipográfica Grunge. Después de 60 años, en 2021 se estrena un remake del filme, y la nueva versión del logo conserva los valores visuales propios de la fragmentación (Figura 3).

**FIGURA 4.** Adaptación de logo para portada de DVD de película y portada de libro. Saul Bass, *The man with the golden arm*, 1955



Fuente: elaboración propia

Las técnicas analógicas de Bass (Figura 4) están también enfocadas a producir animaciones artesanales para títulos de créditos cinematográficos con tecnología *stop motion*. Estos rasgos de recorte manual de la letra entonces novedosos para logos de cine y discos, adaptados a cartelería, packaging y credit titles, se extendieron y retroalimentaron con rapidez.

#### 4.3. LA FORMA TIPOGRÁFICA MODIFICADA EMPIEZA A DEFINIR LO ALTERNATIVO

El origen del fenómeno de los *Grunge type brands* es algo anterior al trabajo de Bass y Miles. Es a partir de mediados de los años 30 y 40 cuando las IVC propias de los productos audiovisuales empiezan a tomar forma y expresarse a través de la estructura gráfica de sus logos. Son unos géneros musicales y filmicos específicos los que se convierten en caldo de cultivo para el desarrollo del fenómeno que estamos observando: la música Jazz o Rock y el cine negro, bélico o Western se afirman como estilos alternativos y empiezan a querer distinguirse y proponer con constancia unos logotipos modificados a través de la deconstrucción, como nos sugieren Derrida (1967) y Poynor (2003).

**FIGURA 5.** Titulares deconstruidos de películas de género bélico (1939), Western (1950) y Thriller (1960) en cartelería cinematográfica



Fuente: elaboración propia

Con probabilidad, las películas bélicas y posteriormente del oeste (Figura 5) son las primeras precursoras audiovisuales en la deformación de la tipografía, entendida como herramienta estratégica de diseño con finalidades expresivas. Heredan las características conformaciones irregulares –por limitaciones, entonces, técnicas y tecnológicas–, propias de estilos tipográficos creativos de autores de vanguardias de principios del

siglo XX, como Plakatstil (Lucian Bernhard y Ludwig Hohlwein), Secesión Vienesa (Koloman Moser), Futurismo (Ardengo Soffici y Filippo Tommaso Marinetti), Constructivismo (El Lissitzky), neoplasticismo (Piet Zwart) y Dadaísmo (Kurt Schwitters). Fueron seguidos a rueda por los logotipos de cómics, el auge del póster cinematográfico (Figura 5) y la adaptación a cabeceras de portadas de novelas negras: esos rasgos tipográficos incompletos aumentaron su poder de significación, sugiriendo contenidos fuertes y difundiendo su simbología a nivel intertextual.

**FIGURA 6.** Deconstrucción animada de logo de película en títulos de créditos iniciales. *The Thing from Another World* (1951)



Fuente: artofthetitle.com

En los años 50 y 60 se afianzaron con el auge del cine negro, thriller o policiaco, y de la animación de los créditos iniciales (Figura 6). A partir de ahí el fenómeno se fue difundiendo y convirtiéndose en un conjunto de estilemas funcionales en términos de retroalimentación entre géneros y formatos, a través de las diferentes plataformas disponibles.

**FIGURA 7.** Logos de los grupos Punk norteamericano Misfits y The Cramps, 1977



Fuente: Discogs

Posteriormente, a mediados de los años 70 los grupos Punk norteamericanos y británicos reviven los rasgos tipográficos propios de esas películas de contenidos impactantes y truculentos, mezclándolos con

perfiles gráficos característicos del cine de terror y de las novelas Pulp y Creepy. Es el caso de bandas Punk norteamericanas como Misfits o The Cramps (Figura 7). De forma análoga parece alimentarse el logo del grupo The Clash, más inspirado a cine y cómics bélico o del Oeste, o bien con el *collage* de cartas de amenazas del emblemático e icónico logo de la banda Sex Pistols (Figura 8). En este último caso podemos encontrar en la marca visual del grupo una expresión viva de esa tendencia a la anarquía y a la filosofía situacionista, recalcando las enseñanzas gráficas del dadaísmo reinterpretado por el autor, el diseñador Jaime Reid (Panera Cuevas, 2015).

**FIGURA 8.** Logos de los grupos Punk británicos Sex Pistols (1975) y The Clash, (1976)



Fuente: Discogs

Las marcas gráficas tienden desde esas décadas a proponer valores icónicos que refuercen esos procesos de reconocimiento, entreteniéndolo y estimulando percepciones estéticas (Azevedo-Kreutz, 2012, p. 62). Se empieza a descubrir entonces el poder comunicativo de la metonimia aplicada a la palabra escrita, a la fuerza connotativa de la tipografía modificada, a la reducción de la legibilidad proponiendo el todo con la parte, a la personalización en favor de la identidad visual.

**FIGURA 9.** Logos fragmentados en cabeceras de cómics de guerra y de misterio publicadas desde principios de los años 40 y finales de los 50



De acuerdo con Bertola-Garbellini y Martín-Ramallal, las letras recoradas manualmente en los años 60, el distorsionado *lettering* de las cabeceras de posters de concierto de los 70, las tipografías manipuladas por ordenador en los 80, o los titulares Grunge propuestos por Carson en los 90, han generado “la imitación y la multiplicación reiterada a través de los medios de hoy” (2021, p. 905).

**FIGURA 10.** Logos fragmentados en cabeceras de cómics de terror y ciencia ficción publicadas desde mediados de los años 60



Fuente: elaboración propia

Para encontrar una amplia variedad de referencias en estas tipologías de tratamiento del texto no podemos prescindir de entrar en el mundo de las ediciones Pulp de novelas y cómics de ciencia ficción, de terror o de guerra norteamericanos publicados desde los años 40 (Figuras 9 y 10). Entre ellos podemos ver varias adaptaciones de películas con sus logos, y encontrar así esa sinergia constante que a nivel intertextual conecta los géneros audiovisuales (Figura 11) y las diferentes tipologías de arte narrativo.

**FIGURA 11.** Logos fragmentados en cabeceras de cómics editados por Marvel Comics desde los años 70



Fuente: marvel.com

#### 4.4. EL SALTO A LOS AÑOS 90 Y AL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA DECONSTRUCCIÓN LOGOTÍPICA

Los nuevos ordenadores y los programas de diseño y tratamiento de la imagen ofrecen múltiples posibilidades para volver a proponer ese mismo concepto: la letra modificada añade valor comunicativo a la marca visual. “Si una característica propia de la posmodernidad se considera la fragmentación de la comunicación en el espacio y en el tiempo, la revolución digital de los años 90 permitió procesar esos factores de una manera exponencial”, según afirman Bertola-Garbellini y Martin-Ramallal (2021, p. 903). En esos años se dispara el uso del tipo de letra desgastado para indicar contenidos revolucionarios como impactantes propio de la denuncia sociopolítica.

**FIGURA 12.** Versiones de logo del grupo *The Offspring*, 1991



Fuente: Discogs

Grupos musicales líderes de venta en el ámbito alternativo como The Offspring (Figura 12) en el entorno Punk, y Pearl Jam (Figura 14) en el Grunge, construyen sistemas dinámicos y flexibles de marca practicando sistemáticamente la deconstrucción de sus logotipos.

**FIGURA 14.** Versiones flexibles basadas en la deconstrucción del logo del grupo *Pearl Jam* en su colección *The bootleg series*, 2000



Fuente: elaboración propia

Como afirma Gamonal-Arroyo (2005, p. 12) una parte del lenguaje específico empleado por los tipógrafos lo hemos visto en la anatomía de la letra con el uso de la figura retórica de la prosopopeya. Pero existen muchos términos que bien están tomados de otros campos semánticos,

bien han sido acuñados mediante la figura retórica de la metonimia. Con este tropo se sustituye un objeto por otro mediante una relación de causa, procedencia, sucesión, dependencia o posesión. Las tecnologías han evolucionado para aportar nuevas herramientas de comunicación, generando técnicas vinculadas al uso de las mismas. La difusión de los mensajes gráficos confeccionados con esas herramientas, ha creado a su vez lenguajes visuales que han sido asimilados por los públicos.

**FIGURA 15.** Portadas de la revista *Raygun*, 1993



Fuente: elaboración propia

Las técnicas de comunicación de masas se han ido apropiando de esos elementos estilísticos y los utilizan como medios de persuasión. Sus rasgos se han hecho estilemas comunicativos: se trata, como confirma Kulinicheva (2022), del complejo de historias, estereotipos y valoraciones que se acumula en nuestra memoria colectiva y nos ayuda a determinar nuestras actitudes.

Uno de los ejemplos más icónicos e inspiradores en el tratamiento deconstructivo de la marca tipográfica es el trabajo del diseñador David Carson (Figura 15) para la revista de tendencias y música alternativa *Raygun* (1992-2000). La cantidad y variedad de usos experimentales del carácter tipográfico modificado a lo largo de todas las ediciones publicadas ha ofrecido un referente presente y futuro en los varios ámbitos de la comunicación audiovisual. Prolífico en propuestas, este magazine mensual fue probablemente el responsable de la atribución a Carson del rol de protagonista en la afirmación de la tipografía Grunge. Paralelamente podemos destacar el impacto visual de los trabajos de naturaleza

analógica desarrollados sobre todo en el ámbito musical por parte de Art Chantry (Figura 16), autor de logotipos deconstruidos para carteles de concierto de bands de fuerte impacto sonoro. Su trabajo gráfico en la creación de IVC para el sector fonográfico en la ciudad norteamericana cuna de ese género musical, Seattle, fu clave en el proceso de difusión de dicho estilo a través de varias técnicas artesanales de tratamiento fragmentado del *typeface*.

**FIGURA 16.** Logos deconstruidos de grupos musicales en pósteres de conciertos diseñados por Art Chantry



Fuente: Discogs

Las propuestas radicales en sonido y contenido textuales parecen traducirse sistemáticamente en identidades visuales fragmentadas. Con los años va limitándose el uso de herramientas de modificación tipográfica a unas especialmente icónicas, arquetípicas, reconocibles y por lo tanto expresivas: “elementos de carácter simbólico, como los arquetipos y los mitos, que sirven de base para el branding cultural” (Fernández-Gómez et ál., 2019, p. 117).

**FIGURA 17.** Logos fragmentados de los grupos musicales Rancid (portada de disco, 2003), System Of A Down (caja contenedora de discos, 2011) y Mudhoney (póster de concierto, 2018)



Fuente: Discogs

Géneros como el Rock metal del grupo System of a Down, el Grunge de Mudhoney o el Punk-ska de Rancid (Figura 17), evidencian a través de esas letras irregulares y sucias de sus logos sus ambiciones de denuncia o de propuesta de contenidos explícitos.

**FIGURA 18.** IVC deconstruidas de películas (2007 y 2015)



Fuente: artofthetitle.com

De acuerdo con Bertola-Garbellini y Martin-Ramallal, “La ciclicidad en la vuelta de estilos, modas y tendencias, hace que esos recursos vinculados a instrumentos concretos sean parte de la cultura visual humana y como tales sean valiosos referentes para la comunicación persuasiva” (2021, págs. 928-29). El estilo tipográfico Grunge se sigue difundiendo exponencialmente y de manera intertextual en las IVC de cine con el comienzo del siglo XXI (Figuras 18 y 19).

**FIGURA 19.** IVC deconstruidas de películas (2019)



Fuente: [artofthetitle.com](http://artofthetitle.com)

#### 4.4. INTERTEXTUALIDAD EN EL BRANDING AUDIOVISUAL

Música y cine demuestran continuamente a lo largo de estas últimas décadas cómo interactúan y se retroalimentan de forma recíproca. De hecho, los aspectos propios de la deconstrucción según Purvis y Meggs (2000), especialmente en el caso del diseño de identidad para grupos de música Grunge, producen un medioambiente cinético en el que imagen y tipografía se traslapan de forma cambiante, disipándose y difuminándose. Los aspectos visuales y verbales chocan entre sí a nivel espacial igual que imagen y sonido van empujándose en el cine y en el video. Desde comienzos del tercer milenio la fragmentación tipográfica se ha ido extendiendo con continuidad a través de múltiples caminos temáticos y en variedad de soportes. Debido a esta proliferación, hemos podido asistir a una selección arquetípica de los rasgos formales del tratamiento tipográfico entre los muchos vistos a lo largo de las décadas anteriores (Figura 20). Un ámbito audiovisual especialmente propenso al uso del tipo deconstruido ha sido el de las series audiovisuales en sus crecientes formatos de emisión que han dado lugar a procesos de adaptación de la marca tipográfica. Según Barrientos-Báez et ál., (2021, p. 108), con el auge de las series “empiezan ya a diseñarse campañas multimodales, que aúnan el mundo digital con lo analógico, y articularán un tipo de comunicación”. La tendencia, gradualmente dominante, a emplear la marca visual en medios de diferente tipología integrados en estrategias crossmedia ha generado una ulterior ramificación de las IVC basadas en este tipo de tratamiento gráfico. Vemos usos análogos del branding visual en el campo de los productos asociados a obras fonográficas –pósteres, camisetas, packaging– y a la identidad de sus autores, así como en el ámbito del cine –tráileres, credit titles, merchandising y grabaciones en varios formatos–.

FIGURA 20. IVC deconstruidas de disco (1992), película (1996) y serie de TV (2008)



Fuente: elaboración propia

La continua difusión que reciben en la actualidad esas tipologías de producto cultural ha generado a la vez una profunda repercusión en los estilos gráficos empleados en la moda, la decoración, la arquitectura y en otras formas de comunicación con profundas raíces visuales y artísticas. “Estos enfoques sistematizan el proceso de transferencia de significado colectivo, seleccionando los códigos culturales para generar una semántica de la marca (...) mediante dos mecanismos fundamentales: aprovechar la reserva de símbolos culturales, o recurrir a una tensión social relevante” (Gordillo-Rodríguez, 2020, p. 140). De acuerdo con Eco y sus conceptos de semiótica general, estos rasgos simbólicos pertenecen a sistemas con un carácter cultural reconocido, con unos códigos iconográficos que generan diferentes gramáticas, sintaxis y léxicos que rigen la comunicación (2000).

FIGURA 21. Logo deconstruido de la serie Sherlock (2010)



Fuente: artofthetitle.com

El léxico de la fragmentación tipográfica para IVC audiovisuales parece obedecer a unos cánones dominantes. Manchas y cortes lineales son los elementos más frecuentes en la deconstrucción de las letras de sus logos, casi un elemento simbólico obligado para representar a las series de acción (Figuras 21 y 22). Afirma Narváez que “se encuentra en la base de toda intertextualidad (...) la capacidad del espectador de identificar referencias, alusiones y homenajes puestos allí para él.” E línea con nuestra hipótesis, añade que “no es un recurso exclusivo de nuestra época, es una tendencia cada vez más frecuente tanto en el cine como en las series de streaming, demostrando el diálogo constante en el que se encuentran ambos formatos” (2018, p. 35). *Prison Break* –desde 2005– o *Peaky Blinders* –empezando en 2013– con sus cabeceras tipográficas (Figura 22), nos dan una idea de esa continuidad signica y de su vigencia simbólica en el ámbito, en este caso, de las series audiovisuales, el formato probablemente más consumido a nivel cinematográfico en las primeras décadas del tercer milenio.

**FIGURA 22.** Logos deconstruidos de las series *Prison Break* (2005) y *Peaky Blinders* (2013)



El logo personalizado y expresivo se convierte en un instrumento más de *branded content*: “las estrategias basadas en contenido de marca convergen entre medios, formatos y espacios (...) entrelazando acciones con la clara misión de conseguir una relación con el usuario y su engagement” (Freire, 2017, p. 38).

**FIGURA 23.** Versiones flexibles en la adaptación del logo fragmentado de la serie *The Wire* (2002)



Fuente: elaboración propia

Desde los años 90 prosiguen en la contribución especializada en este sector del branding visual autores como Kyle Cooper y sus firmas creativas Imaginary Forces y Prologue Films, así como, en la actualidad, Studio Elastic. Utilizan varias técnicas de deconstrucción tipográfica para identidades de películas en títulos de créditos, tráileres y cartelera, y en anuncios audiovisuales, spots, videoclips o identidades de programas televisivos, contribuyendo al constante y actual proceso de metamorfosis (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015). Su evolución ha sido la contribución a las IVC en el ámbito de las series, desde la que Barrientos et ál. (2021) definen como la era Netflix, comenzada en 2015.

**FIGURA 25.** Logos deconstruidos de credit titles de series: *The Walking Dead –Season 9–* (2018) y *The Terror* (2018)



Fuente: [artofthetitle.com](http://artofthetitle.com)

La emisión de producto audiovisual a través de canales exclusivamente digitales ha aumentado y multiplicado las opciones de emisión de IVC con rasgos Grunge. De acuerdo con Narváez (2018, p. 37), “para un público que puede comprender y apreciar una narración de fuerte carga intertextual, la cual, en este caso, revitaliza un cine y una estética a través de un nuevo medio digital como el streaming”, los logotipos deconstruidos de credit titles de series han permitido de forma flexible y dinámica la difusión metamórfica online de este estilo.

**FIGURA 24.** Logos deconstruidos de credit titles de series: *Godfather of Harlem* (2019) y *Netflix's Amend* (2022)



Fuente: artofthetitle.com

La deconstrucción tipográfica en las IVC audiovisuales suele constantemente emplear –o imitar– modificaciones de tipo analógico. “Los rasgos usados como signos identificativos procedentes de una anterior vida visual fundada en la artesanía manual, mantienen vivos aquellos instrumentos, añadiendo valor simbólico a las letras convertidas en imágenes” (Bertola-Garbellini y Martin-Ramallal, 2021, p. 908).

**FIGURA 26.** Logo y títulos deconstruidos en credit titles de serie: *Between the World and Me* (2020)



Fuente: artofthetitle.com

Gracias a esas referencias visuales pertenecientes al bagaje cultural visual del público, “el gestor de marca puede aprovechar e instrumentalizar la cultura para dotar de sentido a su marca” (Gordillo-Rodríguez, 2020, p. 140).

## 5. RESULTADOS

Como resultados de nuestro estudio hemos podido delinear las más frecuentes versiones en el tipo de tratamiento de la tipografía a nivel de deconstrucción y en su tipología. Los recursos actualmente más utilizados en general son:

1. Manchas sobre letras Serif Bold (Figuras 3, 15, 17, 18, 19, 21, 22-1, 24 y 25).
2. Bordes irregulares desgastados sobre lettering manual (Figuras 6, 7, 9, 10, 11, 16, 26-1)
3. Bordes rasgados del tipo de letra como signo de desestructuración y deterioro sobre letras de máquina de escribir (Figuras 2-1, 12, 20, 23).
4. Uso de cortes estilo Stencil sobre tipografías de Serif Bold (Figuras 3, 22-1).
5. Uso de rayas superpuestas a tipo de letras de Serif Bold como rasgo indicador de movimiento o de desgaste tecnológico o electrónico (Figuras 23, 26-2).

## 6. CONCLUSIONES

La fragmentación de los logotipos como recurso comunicativo se ha demostrado una constante a lo largo de décadas a la hora de expresar tipologías de género en varios ámbitos artísticos. Se ha ido desarrollando así un fenómeno intertextual y crossmedia de intercambio de estilemas y de feedback constante en la expresividad gráfica de las marcas visuales a través de diferentes soportes. El sector audiovisual se ha mostrado especialmente proclive al uso de esas herramientas gráficas, aplicadas a sus logos. Con nuestra investigación podemos contrastar la vigencia de este fenómeno, en el que la tipografía se convierte en herramienta simbólica para la producción IVC audiovisuales. Hemos averiguado esas

constantes gráficas utilizadas desde hace casi un siglo y determinado ciertas frecuencias en su evolución a nivel histórico, así como dibujado un análisis iconográfico capaz de definir los principales rasgos generadores de estilemas en la creación de la marca gráfica. Podemos determinar así una vuelta cíclica de valores visuales que se proponen desde los años 30 como herederos de vanguardias artísticas enfocadas a la ruptura y a la transformación. Desde entonces, en cada década se han ido sumando criterios del tratamiento tipográfico deconstruido. Por otro lado, observamos una repetición en la frecuencia de esos usos desde los años 30 a los 60 y de ahí a los 90 y a los años 20 de nuestro tercer milenio, eras en las que el advenimiento de nuevos estilos, soportes y modas audiovisuales, marcados por la evolución tecnológica, han requerido referentes formales reconocibles en el branding. De ahí nuestra conclusión con respecto al auge y la vigencia constante y continua de esa tipología de significación icónica aplicada a las letras, definida genéricamente como Grunge: una bandera visual de lo alternativo y de contenidos explícitos e impactantes, una señal incesante de fuerza en la narración, y una herramienta gráfica eficaz de expresión de valores que sigue prosperando.

## 7. REFERENCIAS

- Aguaded, Ignacio, y Romero-Rodríguez, Luis M. (2015). *Mediamorfosis y desinformación en la Infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo*. En: *Teoría de la Educación*, vol.1,nº 44. Universidad de Salamanca, 44-57. <https://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Azevedo-Kreutz, E. (2012). Construyendo marcas mutantes. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*, (199), 61-65. ISSN 1390-1079.
- Bernal Torres, C.A. (2010). *Metodología de la Investigación*. Prentice Hall.
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Barrientos-Báez, A., Caldevilla Domínguez, D., y Blanco Pérez, M. (2021). Estrategias de promoción de la serie española La Peste (2018): Cine, gastronomía y social media. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (3), 107-119.

- Bertola-Garbellini, A. (2017). *Branding tipográfico en los grupos de música independiente. La identidad visual corporativa dinámica en el caso Pearl Jam*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Bertola-Garbellini, A. (2021). *Postertainment. Un nuevo modelo de publicidad en la comunicación musical: estrategias transmedia en el branding de música indie*. La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 2685-2716). Fragua.
- Bertola-Garbellini A. y Martín-Ramallal, P. (2021). *Fragmentación y liquidez del logotipo: un modelo taxonómico para el estudio de identidades visuales dinámicas desde la técnica hasta su tipología*. La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 897-935). Fragua.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Editorial Lumen.
- Fernández-Gómez, J.D., Rubio-Hernández, M.M., y Pineda, A. (2019). *Branding cultural. Una teoría aplicada a las marcas y a la publicidad*. UOC.
- González Solas, J. (2002). *Identidad Visual Corporativa. La imagen de nuestro tiempo*. Síntesis.
- Gordillo Rodríguez, M. T. (2021). *Branding cultural. Una teoría aplicada a las marcas y a la publicidad*. *COMUNICACIÓN. Revista Internacional De Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales*, 1(18), 139–141.
- Hagtvedt, H. (2011). The Impact of Incomplete Typeface Logos on Perceptions of the Firm. *Journal of Marketing*, 75(4), 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1509/jmkg.75.4.86>.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Bosch.
- Kulinicheva, E. (2022). The semiotic heritage of grunge and the distressed sneakers trend. *European Journal of Cultural Studies*, 13675494221112444.
- Llorente-Barroso, C. y García-García, F. (2015). The Rhetorical Construction of Corporate Logos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(2), 257-277. [https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2015.v27.n2.44667](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.44667).
- Miguel, J. C., Eizaguirre, R., López, E., y Oter, J. (2004). Factores de éxito de las series y sagas. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (11-12).
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombia.

- Narváez, L. F. R. (2018). La intertextualidad cinematográfica contemporánea y el cine de género de los ochenta: el caso de *Stranger Things*. *Ventana Indiscreta*, (020), 34-41.
- Olins, W. (2009). *El libro de las marcas*. Océano.
- Oliveira, F. y Raposo, D. (2016). Metamorfosis. Dinámicas de comportamiento gráfico en las marcas contemporáneas. En: L. Fernández y E. Herrera, E. (eds.), *Primer Congreso de Diseño Gráfico. Marcas gráficas de identidad corporativa. Libro de actas*, 161-168. Universidad del País Vasco.
- Panera Cuevas, F. (2015). *Catálogo de la exposición: Días de vinilo - Una historia del diseño gráfico musical*, Valladolid, 17 de abril - 13 de septiembre de 2015.
- Purvis, A. W., y Meggs, P. (2000). *Historia del diseño gráfico*. Editorial RM.
- Poynor, R. (2003). *No more rules: graphic design and postmodernism*. Yale University Press.
- Stafford, P. E. (2018). The Grunge Effect: Music, Fashion, and the Media During the Rise of Grunge Culture In the Early 1990s. *M/C Journal*, 21(5).
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Van Nes, I. (2012). *Dynamic identities, how to create a living brand*. BIS Publishers.

