

R . E . V . I . S . T . A
PENSAMIENTO ACTUAL

Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



CI
Coordinación de
Investigación

Consejo editorial de la Sede de Occidente

Dra. Magdalena Damaris Vásquez Vargas
Coordinadora de Investigación,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Minor Herrera Valenciano
Editor de la revista,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Licda. Nidia González Vásquez
Departamento de Filosofía, Artes y Letras,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Miguel Ángel Herrera Cuaresma
Sistema de Estudios Generales,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Rónald Sánchez Porras
Departamento de Ciencias Naturales,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Mag. Elena Valverde Alfaro
Departamento de Ciencias de la Educación,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Comisión editorial internacional

Mag. Ada Priscilla del Cid
Universidad de San Carlos, Guatemala

Dr. Joselito Fernández Tapia
Universidad de la Sierra Sur, México

Dr. Mario Palencia Silva
Universidad Industrial de Santander, Colombia

Dr. Leonel Cosme Ruiz Mayares
Centro de Lingüística Aplicada, Santiago de Cuba, Cuba

Dr. Werner Mackenbach
Profesor de estudios literarios y culturales Cátedra
Wilhelm y Alexander von Humboldt en Humanidades

Dr. Aurelio Alberto Horta Messa
Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad
Nacional de Colombia, Bogotá Colombia

Dr. Miguel Flores Castellanos
Coordinador Académico Depto. de Letras y Filosofía
Facultad de Humanidades Universidad Rafael Landívar
de Guatemala, Guatemala

Dr. Ángel Cano Cordero
Universidad Autónoma de México, Instituto de
Matemáticas, campus Cuernavaca, México

Dra. Natalia Salas Guzmán
Facultad de Educación. Universidad Diego Portales,
Santiago de Chile, Chile

Dr. Rafael Lara Martínez
New Mexico, Institute of Mining and Technology,
Estados Unidos

Mag. Marcela Valdeavellano Valle
Las Palmas de Gran Canaria, Profesora externa,
Master Internacional en Turismo, Guatemala

Dr. Eugenio Enrique Cortes-Ramírez
Universidad de Castilla - La Mancha, España

Dr. José Carlos Vázquez Parra
Instituto Tecnológico de Monterrey, Campus
Guadalajara, México

Dr. Luis Ernesto Troccoli Ghinaglia
Universidad de Oriente. República Bolivariana de
Venezuela, Venezuela

Dr. Juan Luis Conde Calvo
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Juan Luis Arcaz Pozo
Universidad Complutense de Madrid, España

Dr. Gerardo Alberto Isea Fernández
Universidad de Zulia, República Bolivariana de
Venezuela, Venezuela

Dra. María Calzada Pérez
Universitat Jaume I de Castelló, España

Dr. Stéphane Vinolo
Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador

Dr. Juan Antonio González de Requena Farré
Universidad Austral de Chile

Dra. Victoria D'hers
Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. José María Fernández Batanero
Universidad de Sevilla, España

Mag. Kolima Peña Calzada
Universidad de Sancti Spiritus José Martí, Cuba

Dr. Rubén Darío Guevara Gutiérrez
Centro Universitario de la Costa Sur, Universidad de
Guadalajara, México, México

Dr. Omar Amador Muñoz,
Centro de Ciencias de la Atmósfera Universidad
Nacional Autónoma de México, México

Mag. Silvia Corigliani
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina,
Argentina

Dra. Tania Tagle Ochoa
Universidad Católica de Temuco, Chile

Dra. Francia Elena Goenaga Olivares
Universidad de los Andes, Colombia

Directora
Dra. Magdalena Vásquez Vargas
Coordinadora de Investigación,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Editor
Mag. Minor Herrera Valenciano,
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Asistente de Edición
Bach. Andrey Gómez Jiménez

Correcciones filológicas
Mag. Minor Herrera Valenciano
Bach. Andrey Gómez Jiménez
Bach. Ricardo Ramírez Montero

Correctores de pruebas
Mag. Minor Herrera Valenciano
Bach. Andrey Gómez Jiménez

Traducción y corrección al inglés
Dra. Luz Marina Vásquez Carranza

Diseño y diagramación
Lic. Manuel Padilla Castro
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

Secretaria
Sra. Isabel Chaves Montero

Portada y contraportada
Autor: Luis Fernando Quirós Valverde
Año: 2019
Serie: árboles
Técnica: Dibujos con técnicas mixtas, acrílico y tinta

Tels. 2511-7094 / 2511-7019 / 2511-7064

Coordinación de Investigación

<http://www.so.ucr.ac.cr/>

<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/index>

Correo: pensamientoactual.so@ucr.ac.cr

Portal de la revista UCR-LATINDEX: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual>

Facebook: <https://www.facebook.com/editorialsedeoccidente> <https://www.facebook.com/pages/category/Magazine/Revista-Pensamiento-Actual-103058214654783/>

Pensamiento Actual

La revista *Pensamiento Actual* es una publicación semestral impresa y electrónica de la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, se divulga los meses de junio y diciembre. Su objetivo general consiste en divulgar la producción científica que se realiza en la Sede de Occidente y en la comunidad académica nacional e internacional, por medio de artículos científicos, ensayos, producción artística, entre otros, con carácter original, novedoso y de acceso libre. No tiene ningún tipo de costos o cargas de publicación por parte de los autores.

Las áreas en que publica son las siguientes:

- Artes y Letras
- Cultura y Pensamiento
- Educación y Lengua
- Sociedad y Políticas Públicas
- Economía y Administración
- Medio Ambiente y Salud
- Ciencias Agroalimentarias
- Ciencias Básicas
- Ciencias Sociales
- Ingeniería
- Salud

Acepta trabajos originales e inéditos, relacionados con diversas disciplinas, producto de la actividad académica, con el objetivo de difundir conocimientos y experiencias desarrolladas en la Sede de Occidente o fuera de ella.

En *Pensamiento Actual* se reconoce la valía de los hombres y las mujeres en sus espacios sociales, laborales, académicos, familiares, legales y existenciales; se tiene absoluta conciencia de que tanto hombres como mujeres son personas humanas dignas y depositarias de los más nobles valores, emociones y sentimientos. Como práctica de redacción - en aras de satisfacer la norma en el uso de la lengua - todos los artículos aquí publicados han sido corregidos para el uso de la norma castellana como corresponde en la perspectiva académica, es decir, con lenguaje no marcado; esto de acuerdo con el pronunciamiento realizado por la Real Academia de la Lengua Española.

Consultar: http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

378

Revista *Pensamiento Actual*. Vol.20, No. 35, 2020, San Ramón, Alajuela: Coordinación de investigación, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, 2020.

V.

Periodicidad: semestral

ISSN impreso: 1409-0112

ISSN electrónico: 2215-3586

ENSEÑANZA SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
EDUCACIÓN I. TÍTULO

Revista Pensamiento Actual

Lista de Evaluadores

Vol°20 - N°35

DOI: <https://doi.org/10.15517/pa.v19i33>

Nombre	Grado académico	Filiación institucional	País
Ana Alejandra Robles Ruiz	Doctora en Humanidades	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	México
Patricia del Carmen Guerrero de la Llata	Doctora en Ciencias Sociales	Universidad de Sonora	México
Juan Cordero Íñiguez	Doctor en Historia	Universidad del Azuay Universidad de Cuenca	Ecuador
Esteban Ballesteros Alfaro	Magíster en Matemáticas	Tecnológico de Costa Rica	Costa Rica
Hellen Mena Abella	Licenciada, especialista en Matemáticas	Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Catalina Juárez Díaz	Doctora en Educación	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	México
Alejandra Platas García	Doctora en Educación	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	México
Esteban Inga Ortega	Doctor en Ingeniería	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador
Floralba del Rocío Aguilar Gordón	Postdoctora en Investigación Cualitativa Doctora en Investigación y Docencia	Universidad Politécnica Salesiana	Ecuador
Adela Fuentes Canosa	Doctoranda en Psicología Cognitiva	Universidad Nacional de Educación	Ecuador
Moisés Alejandro Alarcón Osuna	Doctor en Ciencias Económico-Administrativas	Universidad de Guadalajara	México
Óscar Elí Velarde Moreno	Doctor en Filosofía de la Administración	Universidad Autónoma de Sinaloa	México
Jaime Gallegos Zúñiga	Doctor en Derecho	Universidad de Chile	Chile
Hugo Daniel Ramos	Doctor en Relaciones Internacionales	Universidad Nacional del Litoral	Argentina
Magdalena Castejón Ibáñez	Doctora en Educación	Universidad de Murcia	España
Vladimir González Roblero	Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas	Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	México

Ivannia Sofía Soto Monge	Licenciada en Historia del Arte	Universidad Creativa	Costa Rica
Anna María Fernández Poncela	Doctora en Antropología Social	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco	México
Marcelo Castillo Retamal	Doctor en Salud y Educación Física	Universidad Católica del Maule	Chile
Daniel Rojas Valverde	Magíster en Salud Integral y Movimiento Humano	Universidad de Extremadura	España
Eduardo Guzmán Muñoz	Magíster en Ciencias de la Salud y el Deporte	Universidad Santo Tomás, sede Talca	Chile
Vagner Ferreira Do Nascimento	Doctor, graduado de Enfermería y Obstetricia, especialista en alcohol y otras drogas	Universidade do Estado de Mato Grosso	Brasil
Claudia Ramírez Perdomo	Doctora en Enfermería	Universidad Surcolombiana	Colombia
María Gisela Velázquez Silvestre	Magíster en Comunicación y Tecnología Educativa	Universidad Veracruzana	México
Marina Martínez Martínez	Doctora en Educación	Universidad Veracruzana	México
Guadalupe Castillo Capitán	Magíster en Ciencias Agropecuarias	Universidad Veracruzana	México
Daniela Gutiérrez Quesada	Licenciada en Farmacia	Segex, Costa Rica	Costa Rica
Jeimy Blanco Barrantes	Magíster en Análisis y Control de Calidad de Alimentos	Universidad de Costa Rica	Costa Rica
Jeffry Stifen Betancur Ortiz	Doctor en Biología	Universidad de Antioquia	Colombia
José D. Pablo Cea	Doctor en Biología	Universidad de El Salvador	El Salvador
Soledad Correa	Doctora en Letras	CONICET, Instituto de Filología Clásica	Argentina
Emilio Crespo Güemes	Doctor y Categrático de Filología Griega	Universidad Autónoma de Madrid	España
Mijail Mondol López	Doctor en Filología Española	Universidad de Costa Rica Universidad Estatal a Distancia	Costa Rica
Mauricio Chaves Fernández	Doctorando en Literatura Hispanoamericana	Universidad Osnabruck	Alemania
Jinsop Elías Gamboa Poveda	Doctor en Administración	Universidad Estatal de Milagro	Ecuador
Miriam Edith Saavedra García	Magíster en Administración de Organizaciones	Universidad del Mar, Huatulco	México

R . E . V . I . S . T . A PENSAMIENTO ACTUAL

Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación

Diciembre 2020 - Mayo 2021. Vol. 20 Núm. 35

ISSN Impreso: 1409-0112, ISSN Electrónico 2215-3586, DOI: 10.15517/PA.V19I33

Tabla de contenidos

Ciencias Naturales

- Anfibios y reptiles de un humedal periurbano: El Estero, San Ramón, Costa Rica**
Melvin Cartín Núñez 01
- Comportamiento fenológico de Wercklea insignis (Malvaceae) en un Bosque Pluvial Premontano, San Ramón, Costa Rica**
Liz Brenes Cambroneró 10
-

Filosofía, Artes y Letras

- Cuerpos que significan en la escena y la pantalla: Imágina (2010), un singular desafío transmedial**
Bértold Salas Murillo 22
- A Register-Based Perspective to Suprasegmentals in ELT**
Henry Sevilla Morales - Lindsay Chaves Fernández 32
-

Geografía y Desarrollo

- Dinámica de la cobertura urbana de la ciudad de San Ramón, Alajuela, 1991-2018**
Enzo Barrientos Ávila - Ismael Guido Granados - Michael Moya Calderón 43
-

Educación

- La educación como derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida**
Ana Cristina Quesada Monge 55
- Synergistic Team Teaching for Professional Development: A Case Study Approach**
Natalia Ramírez Casalvolone 65
- Aspectos influyentes en la percepción del Aula Invertida de un curso de mercadeo**
Francisco Javier Beirute Miranda 81

R . E . V . I . S . T . A

PENSAMIENTO ACTUAL

Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente - Coordinación de Investigación

Artes Musicales

Una Interpretación del Estudio N° 1 para guitarra de Heitor Villa-Lobos

Felipe Solís Arias

93

Percusión Corporal y “Solfeo Cognitivo”. Recursos pedagógicos según el Método BAPNE

Francisco Javier Romero Naranjo

105

Literatura y Lingüística

Poemas que pintan en el poemario *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos* de Jorge Chen Sham

Mayela Vallejos Ramírez

122

Cultura y Pensamiento

¡Penuria! ¡Dolencia! ¡Escasez! o el Alboroto y Motín de 1692 en la Ciudad de México

Vidzu Morales Huitzil

132

Personificación e iconografía de la muerte en la Grecia antigua

Emilio Crespo Güemes

144

Subculturas musicales y cultura popular urbana costarricense en los documentales *Vargas Brothers* y *Se prohíbe bailar “suin”*

Dorde Cuvardic García - Eduardo Cordero Cantillo - Christian Chaves Jaén

158

Presentación

La Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, por medio de la revista *Pensamiento Actual*, volumen 20 número 35, da a conocer a la comunidad académica nacional e internacional, los resultados de investigaciones en las distintas áreas del saber humano. Este volumen está compuesto por catorce artículos divididos en siete secciones, las cuales son: Ciencias Naturales, Filosofía, Artes y Letras, Geografía y Desarrollo, Educación, Artes Musicales, Literatura y Lingüística, Cultura y Pensamiento.

En la sección de Ciencias Naturales se presentan los siguientes artículos: **Anfibios y reptiles de un humedal periurbano: El Estero, San Ramón, Costa Rica** del autor Melvin Cartín Núñez y **Preferencias Comportamiento fenológico de *Wercklea insignis* (Malvaceae) en un Bosque Pluvial Premontano, San Ramón, Costa Rica** de la investigadora Liz Brenes Cambroner. En el primer trabajo, con el objetivo de conocer el estado de la herpetofauna local, el investigador genera una línea base para registrar las especies en el espacio periférico de la ciudad de San Ramón. Para ello, aplica varios métodos de muestro como transectos y cuadrantes, dando como resultado la contabilización de 19 especies de reptiles y anfibios. En el segundo artículo, la investigadora estudia la fenología del árbol *Wercklea insignis*, en la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes. Analiza así las fenofases de floración, por más de un año, en 10 individuos con producción de flores conspicuas, con el fin de determinar elementos como: la caída del follaje, nacimiento de flores, sincronía entre árboles y brote de frutos.

Por otra parte, en el área de Filosofía, Artes y Letras, se presentan los siguientes artículos: **Cuerpos que significan en la escena y la pantalla: *Imágina* (2010), un singular desafío transmedial**, de Bértold Salas Murillo y, **El enfoque de registro lingüístico en la enseñanza de aspectos suprasegmentales del inglés** de Henry Sevilla Morales. En el primer escrito se analiza el largometraje *Imágina*, a través de los conceptos de intermedialidad y transmedialidad, con el fin de caracterizar las diferencias mediáticas y disciplinarias del *film*. El autor estudió de esta manera, tanto

el plano cinematográfico como coreográfico de la producción audiovisual. En el segundo texto, el autor sistematiza la evidencia empírica del resultado de la enseñanza del inglés por parte de dos docentes universitarios. Los aspectos tomados en cuenta corresponden al ámbito de los elementos suprasegmentales de la enseñanza del idioma. Los cursos que impartieron los profesores se basan en el método de enfoque de registro lingüístico y comunicativo.

Por su parte, en la sección de Geografía y Desarrollo se presenta el artículo **Dinámica de la cobertura urbana de la ciudad de San Ramón, Alajuela, 1991-2018**, de los autores Enzo Barrientos, Ismael Guido y Michael Moya. En este manuscrito los investigadores determinan la cobertura urbana que posee el casco central de San Ramón, así como su periferia, comprendiendo el periodo de 1991 a 2018. Para ello, los autores procesaron información geoespacial de imágenes satelitales: Landsat 5, ASTER, y Sentinel. El objetivo fue determinar el crecimiento urbano entre dichos periodos.

En la sección de Educación, se presentan los artículos: **La educación como derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida** de la autora Ana Cristina Quesada Monge; **Synergistic Team Teaching for Professional Development: A Case Study Approach**, de la investigadora Natalia Ramírez Casalvolone; y **Aspectos influyentes en la percepción del aula invertida de un curso de mercadeo**, de Francisco Javier Beirute Miranda. En el primero, la articulista elabora de manera ensayística una reflexión sobre la educación, tomando en cuenta los ejes: inclusión para la diversidad e inclusión para la vida. Por medio de la revisión bibliográfica de investigaciones en bases de datos, desde el 2000 a 2020, se hace un breve recorrido teórico de la enseñanza como derecho. Finaliza así con una contextualización contemporánea y latinoamericana. En el segundo documento, la académica expone un enfoque logístico para el desarrollo profesional de los docentes. Los datos fueron recolectados mediante un estudio de casos y entrevistas semi estructuradas. Además, se utilizó el concepto de enseñanza en equipo como base del estudio.

En la sección de Artes Musicales, se presentan los artículos: **Una interpretación del Estudio N°1 para guitarra de Heitor Villa-Lobos** del investigador Felipe Solís Arias, en este trabajo se aborda la tendencia estética y artística de la música popular que rodeó a Heitor Villa-Lobos para, posteriormente, reubicar el sentido rítmico del Estudio a través de las nociones de Antropofagia Cultural, Escucha Poscolonial y Oído Etnográfico. Asimismo, esta sección contiene el artículo **Percusión Corporal y “Solfeo Cognitivo”. Recursos pedagógicos según el Método BAPNE** de Francisco Javier Romero Naranjo. El autor propone una nueva estrategia didáctica para el aprendizaje del lenguaje musical denominada “Solfeo Cognitivo” basado en el aprendizaje vivencial, grupal e inclusivo. Desarrolla una estructura secuencial didáctica articulada por medio de un aula especial de neuromotricidad denominada el “Jardín del Baobab”, creada expresamente para la interiorización de los primeros pasos del aprendizaje del pulso, metro, notas musicales y entonación.

En la sección de Literatura se presenta el artículo **Poemas que pintan en el poemario Por Costa Rica de viaje: sus trípticos de Jorge Chen Sham** de la investigadora Mayela Vallejos Ramírez. El artículo analiza tres poemas de la colección *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*, escrita por el Dr. Jorge Chen Sham, que muestran cómo la voz poética crea una pintura con sus palabras, captando no solamente el espacio escénico, sino también sensaciones como los olores y sabores. Se realiza un estudio del cuadro poético y una reflexión de la naturaleza desde el punto de vista romántico, de manera tal que es posible crear un marco teórico que ayuda a comprender mejor la intencionalidad del poeta.

En la sección de Cultura y Pensamiento se cuenta con tres artículos: **¡Penuria! ¡Dolencia! ¡Escasez! o el Alboroto y Motín de 1692 en la Ciudad de México** del investigador Vidzu Morales Huitzil; **Personificación e iconografía de la muerte en la Grecia antigua**, del investigador del Emilio Crespo Güemes y **Subculturas musicales y cultura popular urbana costarricense en los documentales Vargas Brothers y Se prohíbe bailar suin**, de los investigadores Dorde Cuardic García, Eduardo Cordero Cantillo y Christian Chaves Jaén. En el primero de los artículos, el investigador pretende enfatizar el foco narrativo de don Carlos de Sigüenza y

Góngora y con esto, explicar los matices discursivos en la epístola del sabio novohispano, constituyendo una crítica a la historiografía de tinte ético.

En el segundo artículo de esta sección, el autor reúne las menciones y representaciones de la personificación de la muerte en la literatura y en las artes plásticas desde Homero hasta el comienzo de la época helenística. Centra su atención en la *Ilíada* de Homero, en la *Teogonía* de Hesíodo, en la tragedia y en la célebre cratera pintada por Eufronio, que representa el momento en que la Muerte y el Sueño, en presencia de Hermes, levantan del suelo el cadáver de Sarpedón para transportarlo a su tierra natal. El artículo sostiene que la escena del traslado mítico del cuerpo de Sarpedón por el Sueño y la Muerte se reinterpretó como la repatriación del cadáver de cualquier ciudadano ateniense muerto en el extranjero.

Por último, pero no menos importante, el tercer artículo plantea como objetivo principal el análisis y la interpretación de los documentales *Vargas Brothers* y *Se prohíbe bailar suin*, desde los procedimientos discursivos audiovisuales que emplean y desde la mirada que expresan en su acercamiento a dos prácticas musicales costarricenses pertenecientes a la cultura popular urbana. Una de ellas excluida (el rock) y la otra, progresivamente incorporada (el swing), en las políticas culturales gubernamentales.

De parte de la Comisión Editorial de la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, les extendemos una cordial invitación para que reflexionen acerca de los aportes que dan los artículos de este volumen sobre las distintas áreas del conocimiento. Asimismo, agradecemos a quienes nos enviaron sus artículos para ser valorados y publicados y, muy especialmente, al pintor Luis Fernando Quirós Valverde, quien nos permitió utilizar dos de sus valiosos trabajos de la serie "Árboles" para la portada y contraportada de esta revista.

Dra. Magdalena Vásquez Vargas
Directora
Pensamiento actual

Anfibios y reptiles de un humedal periurbano: El Estero, San Ramón, Costa Rica

Amphibians & reptiles in a peri-urban wetland: El Estero, San Ramón, Costa Rica.

Melvin Cartín Núñez¹

Fecha de recepción: 21-01-2020

Fecha de aceptación: 10-09-2020

Resumen

Con el avance de la frontera agrícola, el crecimiento urbano y el cambio climático, muchas especies de anfibios y reptiles han visto reducidas sus poblaciones. Pocos trabajos se han hecho en el medio urbano con este grupo, en particular en Costa Rica, por lo que se realizó un primer esfuerzo por generar información de línea base en la periferia de la ciudad de San Ramón, Alajuela. Se eligió la microcuenca alta de la quebrada El Estero, ubicada al oeste de la ciudad. Allí se aplicaron varios métodos de muestreo como transectos y cuadrantes de hojarasca. Además, se registraron las especies vistas en encuentros ocasionales. Luego de un esfuerzo de 120 horas persona, se contabilizaron 19 especies representantes de 14 familias, 8 de reptiles y 6 de anfibios. La mayoría de las especies fueron registradas durante los muestreos (63 %, n= 12); solamente una especie, el sapo *Incilius coccifer*, fue registrada tanto en los muestreos como en encuentros ocasionales. Seis de las especies están asociadas a cuerpos de agua y se conocen por tolerar cierto grado de contaminación, de ahí que no sorprende su presencia en el área de estudio. El Bosque Demostrativo de la Sede de Occidente, fue el sitio con la mayor riqueza de especies registradas, probablemente por ser el sitio con mayor variedad de microhábitats para la fauna del lugar.

Palabras clave: herpetofauna, humedales, biodiversidad, riqueza de especies, medio urbano.

Abstract

Many species of amphibians and reptiles have reduced their populations due expansion of the agricultural border, urban growth and climate change. Particularly in Costa Rica, few researchs have done in the urban environment with this group of animals. Then, this is a first effort to generate baseline data in the periphery of San Ramón city, Alajuela; at micro-basin of El Estero. Different sampling methods, as transects and leaf litter quadrants, were used. Also, species seen at occasional encounters were registered. A total of 19 species in 14 families, 8 of reptiles and 6 of amphibians, were found after 120 hours/person effort. Most of them were recorded during the samplings (63 %, n=12); only one species, *Incilius coccifer* toad, was registered in both, the samplings and occasional encounters. Six species are associated with water bodies and they are known to tolerate moderate contamination, so its permanence in the area is not surprising. Bosque Demostrativo at Sede de Occidente was the site of greatest species richness, because it is the place with the greatest microhabitats variety for the herpetofauna of the area.

Key word: herpetofauna, wetlands, biodiversity, species richness, urban environment.

¹ Magíster en Desarrollo Sostenible, Docente de la Sección de Biología, Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, San Ramón, Costa Rica. Correo electrónico: melvin.cartin@ucr.ac.cr, Orcid: 0000-0002-2724-7498

I. Introducción

El término herpetofauna comprende a los anfibios y reptiles vivos, con excepción de las aves (Savage, 2002). En Costa Rica, más de 400 especies comprenden la riqueza de este grupo (436 según Bolaños *et al.*, 2011) y por ello el país es reconocido a nivel internacional (Savage, 2002; Scott y Limerick, 1983). Sin embargo, con el avance de la frontera agrícola, el crecimiento urbano y los cambios en los patrones climáticos, muchas de las especies han visto reducidas sus poblaciones al tiempo que otras parecen persistir aún en estas condiciones desfavorables.

Si bien las ciudades costarricenses no son tan densas como las de otros países (Piedra *et al.*, 2017), el desarrollo urbano es un fenómeno continuo y en aceleración, cuyo impacto en los ecosistemas naturales, aunque predecible en muchos casos, ha sido poco estudiado. Menos aún en grupos específicos como los anfibios y los reptiles, cuyas especies no gozan del atractivo que generan otros grupos como las aves o los mamíferos. Incluso para quienes sí simpatizan con los anfibios y reptiles, el medio urbano no goza de un especial interés para el desarrollo de investigaciones, pues generalmente se prefiere o se priorizan los espacios naturales (Gosá y Arias, 2009).

A pesar de lo anterior, conocer la riqueza de especies en áreas urbanas o periurbanas constituye la base para generar estrategias de manejo y conservación apropiadas, tal y como sucede con las áreas silvestres (Domínguez-Vega y Zuria, 2016). En la periferia de la ciudad de San Ramón, Costa Rica, no existen estudios previos que permitan conocer el estado de la herpetofauna local. Por ello, este trabajo tiene como objetivo generar información de línea base que sirva de punto de partida para futuras investigaciones.

II. Metodología

2.1. Área de estudio

El área de estudio seleccionada fue la microcuenca alta de la quebrada El Estero (MAQUE), ubicada al oeste de la ciudad de San Ramón, Costa Rica (figura 1). Se ubica entre

las coordenadas 10°05'47" y 10°04'31", latitud norte y entre las coordenadas 84°28'20" y 84°28'41", longitud oeste, con una altitud promedio de 1078 msnm (Mora, 2007). De acuerdo con el sistema de clasificación de Holdridge (1967), el área de estudio corresponde a la zona de vida de bosque premontano húmedo. En esta microcuenca quedan algunos humedales que son remanentes de lo que una vez fue un lago en el período Cuaternario (Bergoing y Masís, 2013) y que, de acuerdo con Rodríguez-Arias y Silva (2017), fueron declarados por el Sistema Nacional de Áreas de Conservación de Costa Rica (SINAC) como una prioridad de conservación por su ubicación y representatividad.

2.2. Descripción de los sitios de estudio

Para propósitos de este trabajo, la zona de estudio se dividió en tres sitios: Bosque Municipal (BM), Bosque Demostrativo (BD) y Laguito (L), todos ubicados en la margen este de la quebrada El Estero (figura 1). En esta zona, la quebrada El Estero fluye de sur a norte por lo que el BM ocupa la parte más alta y el Laguito la más baja.

2.2.1. Bosque Municipal. El BM tiene un área aproximada de 7 ha y se caracteriza por ser bosque en regeneración y poseer gran cantidad de árboles de especies no nativas, como por ejemplo *Casuarina*, *Eucalyptus* y *Cupressus* (Guido y Rodríguez-Arias, 2009; Sibaja-Morales y Cartín, 2017), que fueron sembrados en la década de los 80 como parte de un proceso de reforestación (Matamoros y Badilla, 2017). Está rodeado por áreas de pasto para ganadería y por un cafetal. Junto al BM se observa un pequeño cauce que presumiblemente corresponde a una naciente, sin embargo, durante el período de estudio solamente se observó agua por escorrentía. El sitio cuenta con visitación no regulada debido a la falta de personal de control y vigilancia (Matamoros y Badilla, 2017).

2.2.2. Bosque Demostrativo. El BD tiene un tamaño aproximado de 5 ha y es en su mayoría bosque secundario con una pequeña área de tacotal (0,5 ha aproximadamente). El BD nació en la década de los 80 como un intento de recrear la distribución de especies de árboles locales en remanentes de bosque de la región (Delgado, 1986), pero en la actualidad es el resultado de esa intervención y de la regeneración natural posterior. Su riqueza de especies

arbóreas supera los 70 géneros (González y Barrantes, 2018). En su límite oeste, colinda con el cuerpo de agua de la quebrada El Estero y al este con el campus universitario Carlos Monge de la Universidad de Costa Rica (UCR). Por ser parte de la propiedad de la UCR y estar asociado a un proyecto de trabajo comunal (Araya y Almengor, 2017), recibe visitación controlada, pero también no controlada.

2.2.3. Laguito. Consta de un embalse artificial que cubre un área de aproximadamente 2 ha. Desde hace varios años no cuenta con un espejo de agua permanente, debido a la acumulación de sedimentos y la colonización de plantas (Chassoul y Rodríguez-Arias, 2018), por lo que la vegetación en este sitio está dominada por gramíneas como *Leersia hexandra* (Rodríguez-Arias y Silva, 2016). Este sitio está rodeado por terrenos urbanizados o en proceso de urbanización, por lo que probablemente también se dé la visitación no controlada en el sitio.

2.3 Toma de datos

La toma de datos inició en enero de 2016 y finalizó en octubre de 2017. Se usaron principalmente dos métodos para la recolección de los datos: transectos y cuadrantes de hojarasca. El primero consistió en recorrer senderos a lo interno de los diferentes sitios (BM, BD y L) siempre a una velocidad constante (aproximadamente 0,2 km/h) y haciendo búsqueda directa de los organismos de interés sobre el suelo y la vegetación que se encontraran a una distancia menor o igual a un metro, a cada lado del transecto. El segundo consistió en la ubicación al azar de varios cuadrantes de 100 m², en los que se removió la hojarasca del suelo para recolectar cualquier anfibio o reptil que se hallara dentro. El esfuerzo de muestreo (ED) se contabilizó en horas persona (Hernández y Ramírez, 2013). Además, se registraron aquellas especies que fueron observadas por el autor en encuentros ocasionales, es decir, fuera de los eventos de muestreo, así como reportes de terceros siempre y cuando se tuvieran pruebas tangibles de su identificación (fotografías o capturas) y hubiesen ocurrido dentro del período de estudio (enero 2016-octubre 2017).

2.4. Análisis de datos

2.4.1. Riqueza de especies. Para estimar la riqueza de especies se tomaron en cuenta los datos obtenidos en los muestreos (transectos y cuadrantes), los encuentros ocasionales y los reportes hechos por terceros. Estos dos últimos se reportan en conjunto como registros ocasionales (Cuadro 1).

2.4.2. Índice de abundancia relativa. El índice de abundancia relativa (IAR), aquí reportado, se entiende como el número de capturas por evento de muestreo (cada evento tuvo el mismo esfuerzo de muestreo), multiplicado por un factor de 10. Para estimar dicho índice solamente se tomaron en cuenta los datos recopilados en los muestreos por transectos.

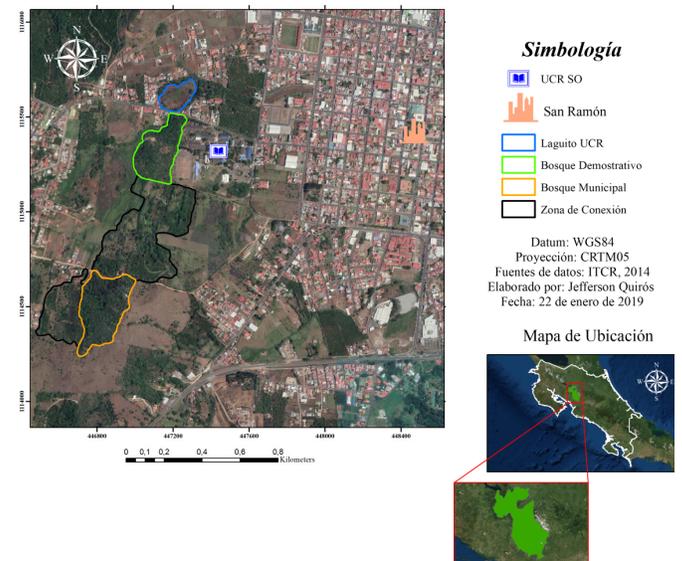


Figura 1. Área de estudio dentro de la microcuenca alta de la quebrada El Estero, San Ramón, Costa Rica. Nótese la composición urbana del paisaje.

III. Resultados

Con un esfuerzo de muestreo de 120 horas persona, se registraron 19 especies representantes de 14 familias, 8 de reptiles y 6 de anfibios (Cuadro 1). La mayoría de las especies fueron registradas durante los muestreos (63 %, n= 12) pero una buena parte fue observada durante encuentros ocasionales (42 %, n=8); solamente el sapo *Incilius coccifer* fue registrado tanto en los muestreos como de manera ocasional. De las 8 especies reportadas de manera ocasional (Cuadro 1), 7 corresponden a registros hechos dentro del campus universitario de la UCR y 1, *Enulius flavitorques*, a un registro hecho en el Laguito.

De las especies encontradas, seis están totalmente asociadas al cuerpo de agua de la quebrada El Estero: las tortugas *Kinosternon scorpioides*, *Chelydra acutirostris*

y *Rhynoclemmys pulcherrima*, así como las especies de ranas *Rana forreri*, *Hyalinobatrachium fleischmanni* y *Dendropsophus microcephalus*. Con respecto a los sitios de estudio, el BD fue el sitio con mayor riqueza de especies (n=9) y el BM el de menor (n=3) (figura 2). En cuanto al índice de abundancia relativa de las especies, en ambos años de muestreo las más abundantes fueron *Craugastor podiciferus* ($IAR_{2016}=10\pm 11,9$; $IAR_{2017}=5,5\pm 11,3$), *H. fleischmanni* ($IAR_{2016}=13,7\pm 19,9$; $IAR_{2017}=4,4\pm 8,8$), y *R. forreri* ($IAR_{2016}=15,0\pm 22,7$; $IAR_{2017}=3,3\pm 10,0$) (figuras 3 y 4). El grupo de las serpientes fue el de mayor riqueza, con seis especies, aunque la mayoría fueron vistas en encuentros ocasionales y no así durante los muestreos.

Cuadro 1.

Lista de especies de anfibios y reptiles registradas durante el período 2016-2017 en la microcuenca alta de la quebrada El Estero, San Ramón, Costa Rica. M=menor preocupación; C= casi amenazado.

Nombre científico	Nombre común	Estado de conservación'	Registros en muestreos	Registros ocasionales
ANFIBIOS				
Bufonidae				
<i>Incilius coccifer</i>	sapo	M	X	X
<i>Rhinella marina</i>	sapo común	M	X	
Centrolenidae				
<i>Hyalinobatrachium fleischmanni</i>	rana de vidrio	M	X	
Craugastoridae				
<i>Craugastor podiciferus</i>	ranita de hojarasca	C	X	
Hylidae				
<i>Dendropsophus microcephalus</i>	ranita amarilla	M	X	
Ranidae				
<i>Rana forreri</i>	rana	M	X	
Strabomantidae				
<i>Pristimantis ridens</i>	ranita	M	X	
REPTILES				
Boidae				
<i>Boa constrictor</i>	Boa			X
Chelydridae				

<i>Chelydra acutirostris</i>	tortuga lagarto			X
Colubridae				
<i>Drymarchon melanurus</i>	culebra	M		X ²
<i>Lampropeltis triangulum</i>	coral falsa	M	X	
<i>Mastigodryas melanolomus</i>	culebra	M		X
<i>Spilotes pulatus</i>	mica			X ²
Dactyloidae				
<i>Anolis cupreus</i>	gallego		X	
Dipsadidae				
<i>Enulus flavitorques</i>	culebra de tierra	M		X ²
<i>Geophis brachycephalus</i>	culebra de tierra	M	X	
Geomydidae				
<i>Rhynoclemmys pulcherrima</i>	tortuga pintada	M		X ³
Kinosternidae				
<i>Kinosternon scorpioides</i>	tortuga candado		X	
Teiidae				
<i>Holocopus festivus</i>	chisbala	M	X	

¹Para aquellas especies que aparecen en la lista roja de especies de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza [IUCN] (IUCN, 2019).

²Fotografiada por terceros

³Capturada por terceros

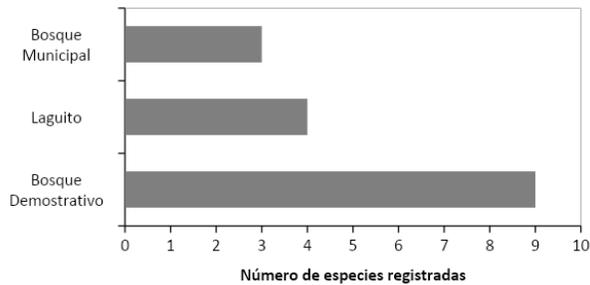


Figura 2.

Riqueza de especies según el sitio, en la microcuenca alta de la quebrada El Estero, 2016-2017.

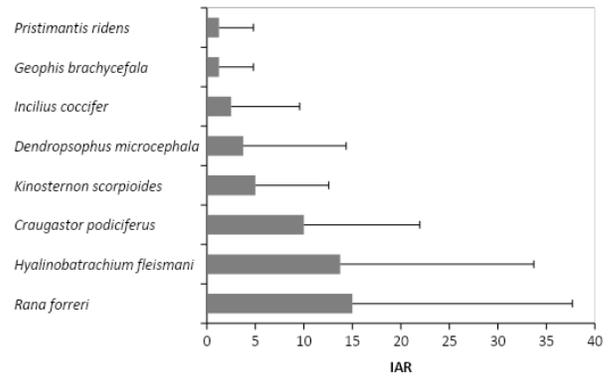


Figura 3.

Índice de abundancia relativa promedio (más desviación estándar) de las especies registradas en la microcuenca alta de la quebrada El Estero, durante el año 2016.

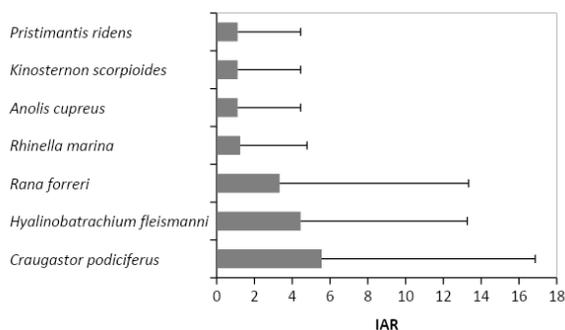


Figura 4. Índice de abundancia relativa promedio (más desviación estándar) de las especies registradas en la microcuenca alta de la quebrada El Estero, durante el año 2017.

IV. Discusión

El número de familias de anfibios y reptiles representadas constituye casi el 30 % de las familias que se pueden hallar en el territorio costarricense [47 según Bolaños *et al.* (2011)], lo cual es un buen número para un sitio tan pequeño e inmerso dentro del área urbanizada del cantón de San Ramón. En un trabajo similar, Abarca (2012) reportó 25 familias de anfibios y reptiles para la zona de El Rodeo, en el cantón de Mora, provincia de San José. No obstante, El Rodeo es un área de mucho mayor tamaño (2350 ha) que además posee los bosques primario y secundario distribuidos en tres zonas de vida: bosque premontano muy húmedo, bosque tropical húmedo y bosque tropical húmedo transición a premontano (Cascante-Marín, 2012; Ovares y Ramírez, 2012).

El número de especies registradas es menor al que se podría esperar si la zona mantuviera las condiciones previas a la modificación del hábitat causada por el ser humano. Por ejemplo, Morera y Sánchez (2016) reportaron 90 especies de anfibios y reptiles para la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, un área protegida de bosque premontano, principalmente, y que podría ser un buen punto de cotejo gracias a su estado de conservación. Por su parte, Rovito *et al.* (2015) reportaron 30 especies en la Reserva Privada Nectandra, ubicada a unos 15 km de la ciudad de San Ramón. Probablemente la riqueza de especies en este último sitio sea mayor, pues el estudio de

Rovito y colaboradores (2015) fue de apenas una semana. No obstante, tanto Alberto Manuel Brenes (7800 ha) como Nectandra (130 ha), son áreas de mayor tamaño que la cubierta en el presente estudio (apenas unas 15 ha).

La microcuenca alta de la quebrada El Estero se caracteriza por tener niveles variables de contaminación durante el año (Rodríguez-Arias y Silva, 2015). A pesar de ello, las especies de tortugas *C. acutirostris*, *K. scorpioides* y *R. pulcherrima*, parecen perdurar en estas condiciones. En el caso particular de *C. acutirostris*, ya se ha reportado su tolerancia a hábitats contaminados (e.g. Young-Valencia *et al.*, 2018). En el presente trabajo, se encontró un juvenil de tortuga lagarto dentro de uno de los drenajes de la antigua planta de tratamiento de aguas residuales de la UCR (figura 5). Los individuos de las otras especies fueron hallados en el cuerpo de agua de la quebrada que, como ya se mencionó, presenta niveles variables de contaminación. Vale la pena mencionar que con respecto a *K. scorpioides* se tiene documentada su presencia en el sitio desde el año 1981, específicamente en el área del Laguito (Acuña *et al.*, 1983), lo cual sugiere que la especie ha sido capaz de subsistir en un hábitat cada vez más degradado.



Figura 5. Ejemplar de tortuga lagarto (*C. acutirostris*), encontrada en los drenajes de la Planta de Tratamiento de Aguas Residuales de la UCR, Sede de Occidente, 23 de febrero de 2016.

Por su parte, las ranas *D. microcephalus* y *H. fleischmanni* también son conocidas por tolerar cierto grado de contaminación (Bolaños *et al.*, 2008; Buitrago-González y Vargas-Salinas, 2014; Coloma *et al.*, 2010; Kubicki, 2007) y este también parece ser el caso de *R. forreri* en el presente trabajo. Estas especies fueron encontradas cerca o dentro del cuerpo de agua de la quebrada, contiguo al BD.

Con nueve especies registradas, el BD puede considerarse el principal refugio para las especies de anfibios y reptiles en la MAQUE. Varios factores podrían explicar esta situación. Por un lado, en el BD encontramos dos tipos de hábitat pues además del remanente de bosque se encuentra el cuerpo de agua de la quebrada que corre junto al mismo. Por otro lado, el pequeño parche de bosque posee una alta riqueza de especies forestales: González y Barrantes (2018) recientemente identificaron más de 900 especies de 72 géneros pertenecientes a 30 familias. Esto es importante porque dicho sitio es uno de los pocos remanentes de bosque premontano del Valle Central [sic] (González y Barrantes, 2018). En cambio el BM fue el sitio con la menor riqueza de anfibios y reptiles (apenas tres especies), pero se caracteriza por presentar una flora compuesta por muchos individuos de variedades arbóreas exóticas (Guido y Rodríguez-Arias, 2009; Sibaja-Morales y Cartín, 2017). Además, aunque junto al BM probablemente nacía una quebrada, la misma no tiene agua durante la mayor parte del año, incluso durante la estación lluviosa. Si las especies de árboles actuales fuesen paulatinamente sustituidos por ejemplares de flora autóctona, sería de esperar que en el futuro la riqueza de especies de los diferentes grupos de animales (incluida la herpetofauna) fuese mayor. Lo mismo se podría esperar si la quebrada tuviera agua de manera permanente y no solo por escorrentía.

Además de las ya mencionadas, hubo reportes de otras especies pero que no fueron registradas en este trabajo, debido a la ausencia de fotografías o de capturas. Por ejemplo, *Micrurus nigrocinctus*, *Senticolis triaspis*, *Leptodeira* spp, *Imantodes* spp, son algunas serpientes que con frecuencia son reportadas en la zona. A mediados del año 2017 se tuvo noticia de una serpiente terciopelo (*Bothrops asper*) a menos de 2 km del área. Lagartijas como *Sceloporus malachiticus*, *Diploglossus bilobatus* y

Gymnophthalmus speciosus también suelen ser observadas dentro del área de estudio (observación personal). Con respecto a anfibios, ranas como *Smilisca phaeota* y salamandras del género *Oedipina* aparecen con alguna regularidad (observación personal). *Bolitoglossa striatula* es otra salamandra que se encuentra en el área (Cartín, 2010). Por lo tanto, es de esperar que la riqueza de especies de la MAQUE sea mayor a la reportada, pese a lo intensivo del esfuerzo de muestreo realizado.

V. Conclusiones

Producto de este primer esfuerzo de línea base, se registraron 12 especies de reptiles (8 familias) y 7 de anfibios (6 familias) en la microcuenca alta de la quebrada El Estero. Seis de las 19 especies en total están asociadas a cuerpos de agua y se conocen por tolerar cierto grado de contaminación, razón por la que no sorprende su presencia en el área de estudio, que recibe aguas residuales de las urbanizaciones cercanas, sin ningún tipo de tratamiento previo. El Bosque Demostrativo de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica fue el sitio con la mayor riqueza de especies y esto viene a corroborar su importante papel como pequeño refugio para la vida silvestre que permanece en la periferia de la ciudad de San Ramón. La riqueza de especies dentro del área de estudio probablemente sea mayor, pues se conoce la presencia de otros organismos que no fueron registrados durante el período de estudio, por lo que sería recomendable realizar muestreos periódicos que permitan mantener un registro actualizado de la diversidad herpetofaunística del sitio.

VI. Agradecimientos

A la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente y a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica por el apoyo económico (Proyecto 540-B6-155). Al Sistema Nacional de Áreas de Conservación de Costa Rica (Resolución N°013-2016-ACCVC-PI). A Karen Sibaja, Keilor Mora y María José Arias por el apoyo de campo. A Jefferson Quirós por la elaboración del mapa del área de estudio. A los evaluadores anónimos por sus oportunas observaciones y sugerencias.

Referencias bibliográficas

- Abarca, J.G. (2012). La herpetofauna de un bosque premontano: diversidad de anfibios y reptiles de El Rodeo. *Brenesia*, 77, 251-270.
- Acuña, R.; Castaing, A. y F. Flores. (1983). Aspectos ecológicos de la distribución de las tortugas terrestres y semiacuáticas en el Valle Central de Costa Rica. *Revista de Biología Tropical*, 31(2), 181-192.
- Araya, E. y M. Araúz-Almengor. (2017). Percepción pública de la existencia y utilidad del Bosque Demostrativo en San Ramón, Costa Rica. *Cuadernos de Investigación*, 8(2), 123-126.
- Bergoeing, J. y R. Masís. (2013). Geomorfología del área de Palmares, San Ramón, Cerro Espíritu Santo, Costa Rica. *Revista Geográfica*, 154, 133-142.
- Bolaños, F., Santos-Barrera, G., Solís, F., Ibáñez, R., Wilson, L.D., Savage, J., Lee, J., Trefaut Rodrigues, M., Caramaschi, U, Mijares, A. y J. Hardy. (2008). *Dendropsophus microcephalus*. *The IUCN Red List of Threatened Species 2008*: e.T55558A11318242. Recuperado el 15 de enero de 2018. <http://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2008.RLTS.T55558A11318242.en>.
- Bolaños, F., Savage, J. M y G. Chaves. (2011). *Anfibios y Reptiles de Costa Rica. Listas Zoológicas Actualizadas UCR*. Museo de Zoología UCR. San Pedro, Costa Rica. Recuperado el 15 de enero de 2018. <http://museo.biologia.ucr.ac.cr/Listas/LZAPublicaciones.htm>.
- Buitrago-González, W. y F. Vargas-Salinas. (2014). *Dendropsophus microcephalus* (Cope, 1886). Ranita amarilla de charca. *Catálogo de Anfibios y Reptiles de Colombia*, 2(2), 37-42.
- Cartín, M. (2010). *Bolitoglossa striatula*: Predation. *Herpetological Review*, 41(2), 187.
- Cascante-Marín, A. (2012). Ubicación, relieve y clima de la zona de El Rodeo. *Brenesia*, 77, 15-22.
- Chassoul, M. y C. Rodríguez-Arias. (2018). Contaminación y disminución del embalse El Laguito, Costa Rica, por aguas urbanas: encuesta y propiedades físico-químicas. *Cuadernos de Investigación*, 10(2), 409-415.
- Coloma, L.A., Ron, S.R., Wild, E., Cisneros-Heredia, D., Solís, F., Ibáñez, R., Santos-Barrera, G. y B. Kubicki. (2010). *Hyalinobatrachium fleischmanni*. The IUCN Red List of Threatened Species 2010: e.T55014A11238651. Recuperado el 15 de enero de 2018. <http://dx.doi.org/10.2305/IUCN.UK.2010-2.RLTS.T55014A11238651.en>.
- Delgado, S. (1986). *Diseño de un bosque según patrones naturales de distribución en el Centro regional de Occidente-San Ramón* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Domínguez-Vega, H. y I. Zuria. (2016). Ecología urbana y herpetofauna en México: potencial de un nicho poco explorado. *Herreriana*, 1, 31-34.
- González, A. y T. Barrantes. (2018). Especies arbóreas identificadas en el Bosque Demostrativo de la Sede de Occidente, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. *Pensamiento Actual*, 18(30), 78-124.
- Gosá, A. y A. Arias. (2009). Estado de las poblaciones de anfibios en un parque urbano de Pamplona. *Munibe*, 57, 169-183.
- Guido, I. y C. Rodríguez-Arias. (2009). Avifauna del bosque municipal José Figueres Ferrer, San Ramón, Alajuela, Costa Rica (Noviembre 2006 a Mayo 2009). *Zeledonia*, 13, 20-27.

- Hernández, U. y A. Ramírez. (2013). Distribución de la herpetofauna en cuatro tipos de vegetación del estado de Hidalgo, México. *Estudios científicos en el estado de Hidalgo y zonas aledañas*, 3, 5-12. Recuperado el 15 de abril de 2016. <http://digitalcommons.unl.edu/hidalgo/3>.
- Holdridge, L. R. (1967). *Life zone ecology*. Tropical Science Center.
- Kubicki, B. (2007). *Ranas de vidrio de Costa Rica*. Instituto Nacional de Biodiversidad.
- Matamoros, J. y A. Badilla. (2017). *Estado Actual del Manejo Ambiental del Bosque Municipal José Figueres Ferrer, ubicado en el cantón de San Ramón de la provincia de Alajuela* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Estatal a Distancia.
- Mora, C. (2007). *Nueva propuesta de diseño para el embalse de regulación y uso múltiple "El Laguito", con el fin de prevenir las inundaciones en la ciudad de San Ramón* [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Costa Rica.
- Morera, B. y R. Sánchez. (2016). Anfibios y reptiles de la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes. *Pensamiento Actual*, 15(25), 39-59.
- Ovares, F. y M. Ramírez. (2012). El Bosque de El Rodeo: un legado para el país. *Brenesia*, 77, 1-14.
- Piedra, L., Ramírez M. y L. Ovares. (2017). Las cuencas urbanas y su fauna: el caso del río Pirro, Heredia, Costa Rica. *Biocenosis*, 31(1-2), 58-61.
- Rodríguez-Arias, C. y M. Silva. (2015). Calidad del agua en la microcuenca alta de la quebrada Estero en San Ramón de Alajuela, Costa Rica. *Pensamiento Actual*, 15(25), 85-97.
- Rodríguez-Arias, C. y M. Silva. (2016). Vegetación acuática de los humedales de la microcuenca alta de la quebrada Estero, San Ramón de Alajuela, Costa Rica. *Brenesia*, 85-86, 9-20.
- Rodríguez-Arias, C. y M. Silva. (2017). Los humedales de la quebrada Estero en San Ramón, Costa Rica: su importancia y estado actual. *Revista Posgrado y Sociedad*, 15(1), 13-26.
- Rovito, S.; Devitt, T. y S. Devitt. (2015). First survey of the amphibians and reptiles of the Nectandra Cloud Forest Reserve, Alajuela, Costa Rica. *Check List*, 11(2), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.15560/11.2.1570>
- Savage, J. (2002). *The amphibians and reptiles of Costa Rica: A herpetofauna between two continents, between two seas*. Chicago Press.
- Scott N. y S. Limerick. (1983). Reptiles and amphibians. En: D. H. Janzen (Ed.), *Costa Rican natural history* (pp. 351-367). Chicago Press.
- Sibaja-Morales, K. y M. Cartín. (2017). Unusual predation of Hoffmann's two-toed sloth (*Choloepus hoffmanni*) by a coyote (*Canis latrans*) in Costa Rica. *Edentata* 18, 88-91. DOI: 10.2305/IUCN.CH.2017.Edentata-18-1.3.en
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza. (2019). Lista roja. <https://www.iucnredlist.org/>. Recuperado el 16 de diciembre de 2019.
- Young-Valencia, K., Ortega-Guío, A. y A. Botero-Botero. (2018). Influencia de las variables de hábitat sobre la presencia de la tortuga pímpano (*Chelydra acutirostris*, Peters, 1862) (Chelydridae) en las quebradas Cajones y los Coclí, Quindío, Colombia. *Revista colombiana de ciencia animal*, 9(1), 6-13.

Comportamiento fenológico de *Wercklea insignis* (Malvaceae) en un Bosque Pluvial Premontano, San Ramón, Costa Rica

Phenological behavior of *Wercklea insignis* (Malvaceae) in a Premontane Rain Forest, San Ramón, Costa Rica

Liz Brenes Cambroneró¹

Fecha de recepción: 18-12-2019

Fecha de aceptación: 28-09-2020

Resumen

Se estudió la fenología de *Wercklea insignis*, árbol con potencial importante por sus flores conspicuas, que crece a orilla de los ríos, en la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, Alajuela, Costa Rica. La evaluación se realizó de junio de 2014 hasta octubre de 2015. Se monitorearon 10 individuos con producción de flores, con un diámetro a la altura del pecho de 7 cm a 11.9 cm, mientras que la altura de los árboles osciló entre 8 m y 15 m. Cada espécimen de *W. insignis* se enumeró con marcas plásticas, luego se georreferenciaron cada uno de ellos. Las fenofases de floración (subanual), brotes foliares, caída de follaje fueron continuas, sin perder las hojas completamente. En tanto que la fructificación estuvo ausente solo en octubre 2014 y junio 2015. Existió asincronía entre individuos en el comportamiento de las etapas fenológicas. La caída de follaje ($n=10$, $r= 0.35$, $p<0.05$) y el nacimiento de flores ($n=10$, $r= 0.46$, $p<0.05$) se correlacionaron con la precipitación; mientras que el brote de frutos ($n=10$, $r= -0.51$, $p<0.05$) tuvo un vínculo inversamente proporcional con este fenómeno.

Palabras claves: Fenología, fenofases, Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, floración subanual.

Abstract

I studied the phenology of *W. insignis* ($n = 10$), tree with great ornamental potential with conspicuous flowers, which grows on the San Lorencito riverbed, in the Alberto Manuel Brenes Biological Reserve, Alajuela, Costa Rica, June 2014 until October 2015. Of the selected sample of six individuals with flower production, the diameter at breast height ranged from 7 cm to 11.9 cm, while the highest trees measured 15 m. The identification of the individuals was done with plastic marks enumerated, after this they were georeferenced. In relation the flowering phenotypes (subannual), foliar sprouts, fall foliage were continuous, without having a total loss of the leaves. While the fructification was absent in October 2014 and June 2015. There was asynchrony between individuals in the behavior of the phenological stages. The fall of foliage ($n = 10$, $r = 0.35$, $p < 0.05$) and flowering ($n = 10$, $r = 0.46$, $p < 0.05$) correlated with precipitation while fruiting ($n = 10$), $r = -0.51$, $p < 0.05$) had an inversely proportional correlation with this phenomenon.

Key words: Phenology, phenofases, Alberto Manuel Biologic Reserve, subannual flowering.

¹ Docente investigadora en la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Sección de Biología, Costa Rica. Programa de Investigaciones en Gestión Sostenible de los Recursos Naturales. Correo electrónico: llmbrenes@hotmail.com

I. Introducción

El género *Wercklea* pertenece a la familia *Malvaceae* y posee 13 especies (Standley, 1937), las cuales crecen en hábitats relativamente húmedos como orillas de ríos, bosques de lluvia o de niebla. La distribución geográfica del género alcanza por el norte a Costa Rica y las Antillas, mientras que por el sur llega a Colombia y Ecuador; se conocen también ejemplares de Bolivia. El mayor número de especies se encuentra en Centroamérica (Standley y Pittier, 1916).

Wercklea es un género endémico compuesto de dos especies, una de ellas, *Wercklea insignis* (*Malvaceae*) (Standley y Pittier, 1916), ya ha sido plantada en algunos jardines de distintos sitios de Costa Rica. *W. insignis*, conocida como clavelón de montaña o burío, tiene hojas alternas las cuales miden 20 cm de largo, de forma acorazonada. Su flor es conspicua con tonalidades de rosado a lavanda (Standley, 1937), por lo que representa potencial importante como especie ornamental en diferentes espacios, ya sea parques, aceras y otros lugares públicos o privados.

Esta especie se encuentra en la categoría vulnerable en su distribución natural, la cual es Costa Rica y el oeste de Panamá (Standley, 1937). Dentro de las escasas investigaciones sobre este árbol se puede citar la realizada por Sáenz y Nassar (1965), quienes determinaron mediante un análisis cualitativo que *W. insignis* no contiene alcaloides en hojas o tallos.

Originalmente *W. insignis* fue denominada como *Hibiscus wercklei*. El género *Hibiscus* tiene usos económicos como fibra, vinos, siropes (Mahadevan, 2009), cuidados del cabello, té de hierbas, jalea (Cheng, 2001), papel (Mohta, 2000) y medicinal (Abdallah, 2011) (Cheng, 2001) (Odigie y Adigun, 2003). Por lo cual se considera que *W. insignis* puede tener múltiples usos. Fryxell (1981) señaló que muchas especies de *Wercklea* tienen una o más características únicas y esenciales para este género, por ejemplo, *W. insignis* desarrolla una madera liviana excepcional comparables con el corcho. Además, de la corteza se extraen fibras usadas como cuerdas para amarrar (Pérez y Condit, 2017).

Dentro de los estudios que deben desarrollarse para conocer la autoecología de una especie, está la fenología (Brenes y Di Stefano, 2001), la cual según Pérez, Villalba y Almanza (2011), tiene un rol importante en el desarrollo de la humanidad. Con base en esta información, ha sido posible predecir y planificar los recursos para su sostenimiento. Los pueblos recolectores y cazadores han elaborado calendarios para el acopio de frutos silvestres y para la caza, sistema que les permite comprender los ciclos biológicos de su ambiente (LaRotta, 1987).

También, se considera vital la comprensión de estos fenómenos biológicos, puesto que aportan conocimiento sobre las relaciones entre las plantas y los animales de una comunidad biótica y sus vecinas (Fournier y Charpentier, 1975). Además, entender los patrones fenológicos ayuda a la conservación de los recursos genéticos y al manejo forestal, porque describe los momentos de desarrollo vegetativo, temporadas de reproducción, cosecha y dispersión de semillas (Mooney *et al.*, 1980; Huxley, 1983; Rondón, 1992; Gómez, 2010). En este caso, coopera con el entendimiento de *W. insignis*, la cual es, además, una especie endémica.

Un primer estudio de la fenología de cualquier especie puede servir como base para posteriores investigaciones y así comprender cómo los individuos se adaptan al cambio climático. De acuerdo con Estrada *et al.* (2015), este fenómeno significa, en términos ambientales, que muchas de las poblaciones de plantas, en su intento por sobrevivir a nuevas condiciones, van a tener cambios para poder aclimatarse.

Así, el objetivo del presente trabajo consistió en investigar las fenofases de *Wercklea insignis* (*Malvaceae*) en un Bosque Pluvial Premontano en la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes. Además, se estimó el grado de correlación entre las fenofases de caída de follaje, presencia de brotes foliares, nacimiento de flores y surgir de frutos con la temperatura, humedad relativa y precipitación.

II. Materiales y métodos

Esta investigación se llevó a cabo entre junio de 2014 hasta octubre de 2015 en la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, San Ramón, Alajuela, Costa Rica, ubicada en la parte sur de la Cordillera de Tilarán (coordenadas CRTM05 0439494E y 1131058N). La precipitación promedio es de 3500 mm, su temperatura promedio es de 21°C y corresponde a la zona de vida Bosque Pluvial Premontano (Brenes, 1999).

Se estudió una muestra de 10 árboles de *W. insignis* (Malvaceae) (L. Brenes Cambronero, 2017 (USJ)), seleccionados por orden de aparición y con un diámetro, a la altura del pecho, igual o superior a 7 cm, los cuales, además, poseyeran flores. Para identificar a *W. insignis*, se conoce que mide de 5m a 15m de altura, se encuentra por lo general a orilla de ríos en bosques húmedos entre 1000 msnm y 3000 msnm (Pérez y Condit, 2017), aunque en este estudio se presentó a 850 msnm. Sus hojas son alternas, de 20 cm de largo, acorazonadas y poseen flores conspicuas de color rosado a lavanda (Standley, 1937) (Figura 1).

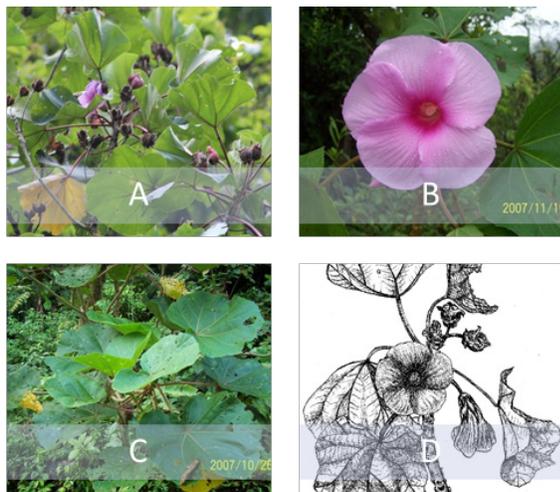


Figura 1. Flores y frutos (A), floración (B), follaje (C). Ilustración de Juan Gabriel Parra López (D) de *W. insignis* (n=10). Imágenes tomadas de junio 2014 a octubre 2015. Sendero La Catarata, Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, Costa Rica.

Estos árboles estaban localizados en promedio a 320 metros de la Estación Biológica Rodolfo Ortiz Vargas, a orillas del río San Lorencito y en el sendero La Catarata. La distancia existente, en línea recta, entre el primer y último árbol fue de 250 m (Figura 2).

Ubicación de los individuos de *Wercklea insignis* en la ReBAMB

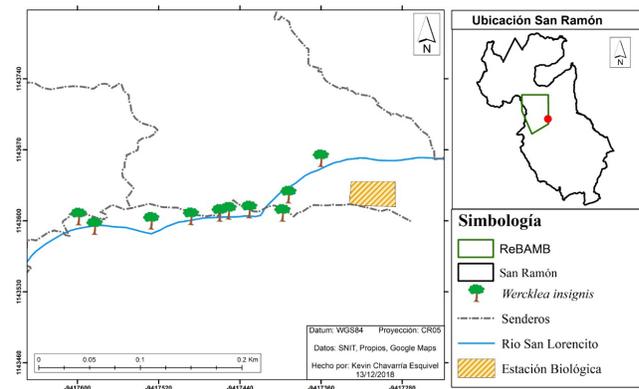


Figura 2. Ubicación de árboles *W. insignis* (n=10), sendero La Catarata, Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, Costa Rica.

La muestra seleccionada fue de 10 individuos de acuerdo con Fournier y Charpantier (1975), quienes afirman que para el estudio fenológico de la vegetación tropical es recomendable el empleo de un corpus de 10 ejemplares por especie, elegidos por orden de aparición en el bosque. El grupo resultante tenía un diámetro, a la altura del pecho, de 7 cm a 11.9 cm, mientras que la altura de los árboles osciló entre 8 m a 15 m (Cuadro 1).

Cuadro 1. Altura y diámetro de los ejes observados de *W. insignis* (n=10), ReBAMB, Costa Rica. Junio 2014 a octubre 2015.

No. Individuo	Altura X (m)	Diámetro X (cm)
1	15	10
2	8	7.1
3	10	8
4	15	11.9
5	15	9.6
6	12	7
7	8	8.5
8	13	10
9	10	8
10	11	10
Media	11.8	9

Cada individuo de *W. insignis* se enumeró con marcas plásticas y posteriormente se georreferenció (Figura 2). A cada árbol se le evaluaron dos fases fenológicas vegetativas: caída de follaje (cf) y aparición de brotes foliares (br); además de dos reproductivas: nacimiento de flores (fl) y el emerger de frutos (fr); ambas con el uso de binoculares desde diferentes perspectivas y ángulos. La toma de datos de este comportamiento se hizo una vez al mes y se utilizó una escala de 0 a 4: donde 0 equivale a la ausencia de la etapa fenológica, 1 corresponde desde el 1% hasta el 25%, 2 desde 26% hasta 50%, 3 desde 51% a 75% y 4 de 76% al 100% en cuanto a presencia de la fenofase (Fournier, 1974).

Se estimaron correlaciones lineales con base en el promedio de cifras, de un periodo de diez años, según la estación meteorológica de la ReBAMB. La humedad relativa, la lluvia y la temperatura se vincularon con caída de follaje, surgimiento de brotes foliares, desarrollo floral y fructificación.

III. Resultados

Durante el estudio, *W. insignis* siempre presentó caída de follaje, sin embargo, esta especie nunca tuvo una pérdida total de hojas. El pico máximo de este fenómeno en *W. insignis* fue en noviembre de 2014, en este

momento, descendió el nacimiento de flores y ascendió la fructificación (Figura 3).

También se registraron durante la investigación los brotes foliares, cuyo valor mínimo promedio fue de 0.4. Después se presentaron dos momentos constantes (agosto 2014 a diciembre 2014 y agosto 2015 a octubre 2015) en donde la cifra fenológica fue de 1. Es importante resaltar que esta fenofase osciló apenas entre 0.4 y 1.7. Lo anterior refleja que los árboles tuvieron pocos brotes foliares a la vez, los cuales responden a la caída de follaje y al crecimiento vegetativo, al parecer constantes.

Ahora bien, la floración de esta especie de árbol siempre se presentó, con el valor mínimo de 0.6 y el máximo de 3 en septiembre 2014. En este momento, la muestra estudiada no tenía frutos. Por su parte, la fructificación estuvo ausente apenas en octubre 2014 y junio 2015, cuyo valor promedio máximo fue de 2.6 en junio 2014. Esta especie se encuentra en el margen o cauce de los ríos (Figura 1), los cuales pueden facilitar la propagación de frutos y semillas.

Por tanto, este árbol demostró un comportamiento dinámico durante el tiempo de estudio, aunque ninguna de las fenofases investigadas alcanzó cifras superiores a 3. Cabe destacar que esta especie parece tener periodos mensuales en donde manifiesta la actividad de las cuatro fases fenológicas como por ejemplo de diciembre 2014 a junio 2015, con valores relativamente bajos en un ámbito de 2.1 a 1.1 (Figura 3).

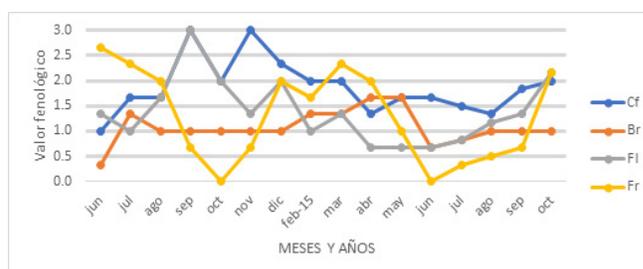


Figura 3. Dendrofenograma de *W. insignis* (n=10) junio de 2014 a octubre 2015. Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, Costa Rica. (cf: caída de follaje, br: brotes foliares, fl: floración, fr: fructificación).

En general, el comportamiento fenológico que compuso la muestra fue diferente entre individuos. Como ejemplo, se observa en los ejemplares 1, 3 y 5 la caída de follaje durante todo el periodo de observación, excepto en junio 2014, en donde el espécimen 5 no presentó esta

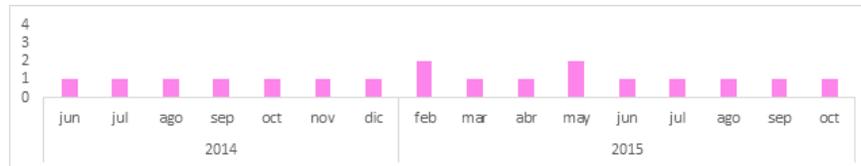
fenofase. También llama la atención el mes de septiembre, el cual alcanzó el valor máximo en el promedio, además de individualmente en las especies 1 y 5. En la media calculada de la muestra, la caída de follaje osciló entre los valores de 1 y 3. (Figuras 3 y 4).



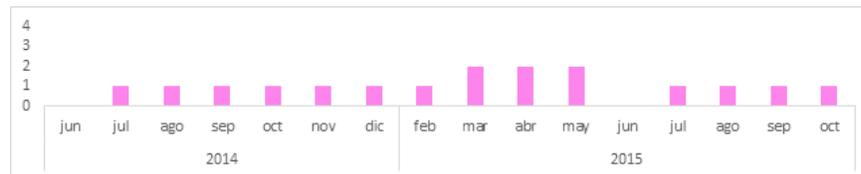
Figura 4. Promedio total (T) (n=10) de caída de follaje en tres de los 10 individuos estudiados y tomados al azar (1, 3, 5 de *W. insignis*).

W. insignis produjo brotes foliares durante el periodo de estudio y mostró una menor producción en junio de ambos años, cuyos valores fueron 0.3 en 2014 y 0.7 para 2015. Esta especie presentó este fenómeno de manera constante con un valor de 1 para el periodo de agosto a diciembre 2014 y de agosto a octubre 2015.

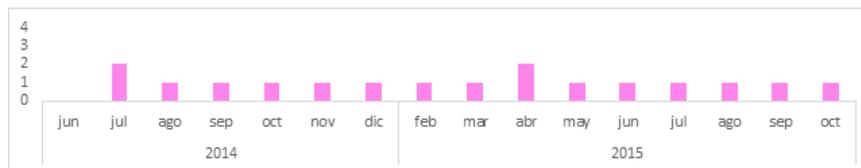
Los valores registrados de brotación tuvieron un ámbito de 0.3 a 1.7 en la media. No obstante, en algunos individuos fue de 0 a 2. Los meses con mayor presencia de brotes foliares fue abril y mayo de 2015 (Figuras 3 y 5).



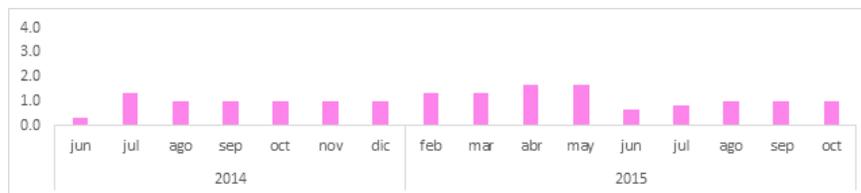
Individuo 1



Individuo 3



Individuo 5

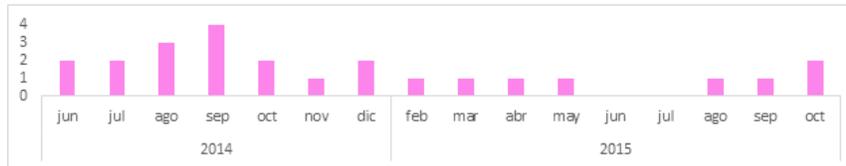


Promedio

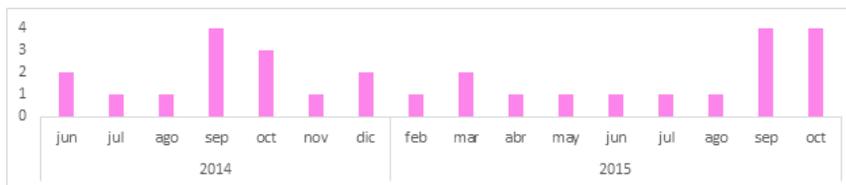
Figura 5. Promedio total (T) (n=10) de brotes en tres de los 10 individuos estudiados y tomados al azar (1, 3, 5 de *W. insignis*).

En promedio, *W. insignis* floreció en todo el tiempo investigado, sin embargo, en el individuo 1 la floración no estuvo presente en junio y julio 2015, en el espécimen 5 tampoco se manifestó en junio y julio 2014, ni en el

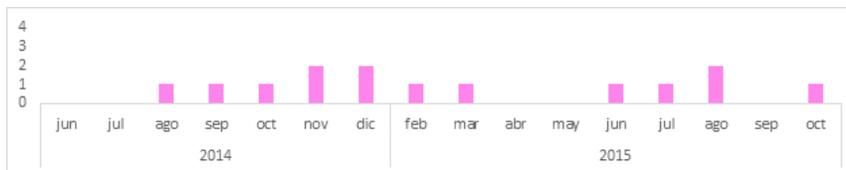
cuarto, quinto y noveno mes de 2015. Los árboles 1 y 3 registraron en septiembre 2014 un pico máximo de floración de 4 y en el sujeto 3, se obtuvo ese mismo valor en los meses de septiembre y octubre (Figuras 3 y 6).



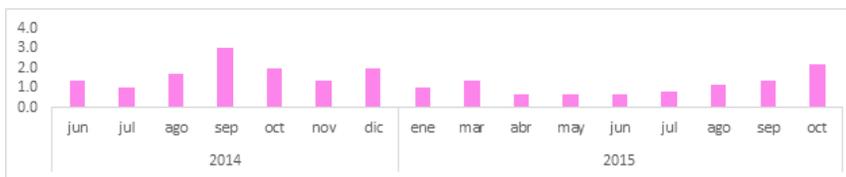
Individuo 1



Individuo 3



Individuo 5

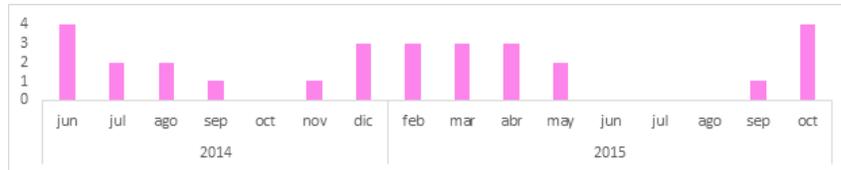


Promedio

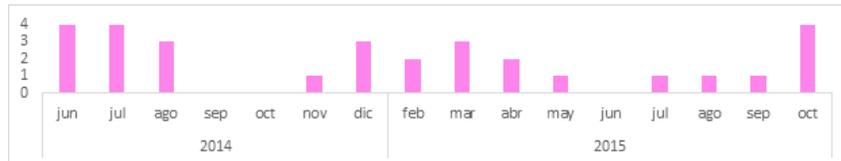
Figura 6. Promedio total (T) (n=10) de flores en tres de los diez individuos estudiados y tomados al azar (1, 3, 5 de *W. insignis*).

Esta especie presentó tres periodos de fructificación: de junio a septiembre (2014), de noviembre 2014 a mayo 2015 y de julio a octubre 2015. Los valores de la media fueron de 0 a 2.7, mientras en el individuo 1 y 3 fueron de 0 a 4 (Figura 3 y 7).

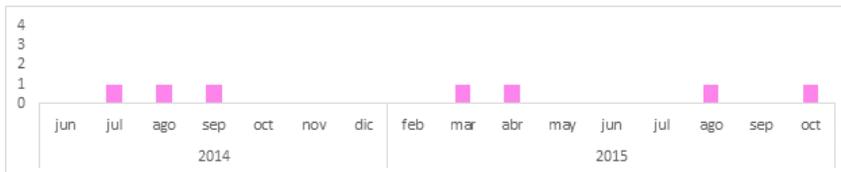
El individuo 5 presentó menos meses de fructificación (7 de 16) que los especímenes 1 y 3. Mientras tanto, el desarrollo de frutos en el árbol 1 estuvo presente durante 12 meses y en el árbol 3, durante 13 de ellos. Los ejes 1 y 3 mostraron mayor surgimiento de frutos en junio 2014 y octubre 2015 con un valor de 4 en esos lapsos (Figura 3 y 7).



Individuo 1



Individuo 3



Individuo 5



Promedio

Figura 7. Promedio total (T) (n=10) de tres de los 10 individuos estudiados y tomados al azar (1, 3, 5 de *W. insignis*).

La caída de follaje de este árbol estuvo correlacionada con la precipitación ($n=10$, $r= 0.35$, $p<0.05$). Otro aspecto destacable, es que el surgimiento de flores también se asoció con las lluvias ($n=10$, $r= 0.46$, $p<0.05$) y en cambio,

el nacimiento de frutos tuvo un vínculo inversamente proporcional con dicho fenómeno ($n=10$, $r= -0.51$, $p<0.05$) (Figura 8).

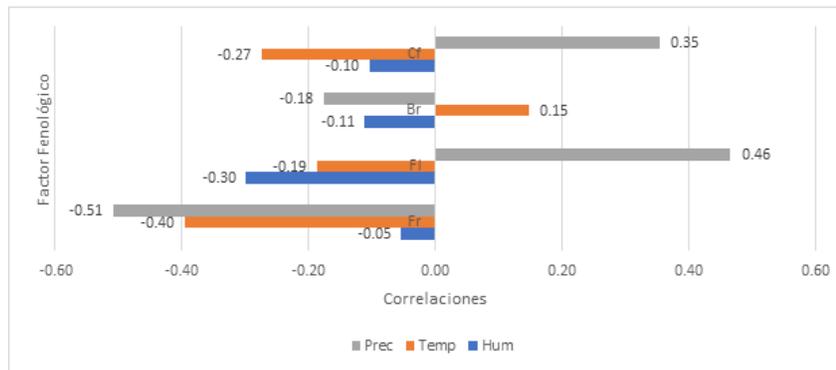


Figura 8. Correlaciones lineales ($n=10$) entre 1: caída de follaje (cf), 2: brotes (br), 3: nacimiento de flores (fl), 4: surgir de frutos (fr) y precipitación (Prec), temperatura (Temp) y humedad relativa (Hum), en *W. insignis*, Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, Costa Rica.

IV. Discusión

En el bosque de la ReBAMB existen diversas especies que presentan caída de follaje durante todo el año, como *Warszewiczia uxpanapensis* (Rubiaceae) (Brenes y Di Stefano, 2001) y *Talauma gloriensis* (Magnoliaceae) (Brenes y Sánchez, 2017), lo cual coincide con el comportamiento mostrado por *W. insignis* en esta investigación. La caída de follaje es una actividad constante en especies de árboles de Bosque Tropical Húmedo (Ortiz y Fournier, 1983). Lo anterior podría deberse a que los cambios en clima no son tan marcados como en otras zonas de vida, por ejemplo en el Bosque Tropical Seco, en el cual hay estaciones secas y lluviosas definidas y prolongadas.

Por otro lado, la floración de *W. insignis* es subanual de acuerdo con la clasificación de Newstrom, Frankie y Baker (1994), es decir, tiene más de un ciclo por año. Según Richards (1996) las especies tropicales “siempre en flor” son pocas, la mayoría lo hacen de manera intermitente, una o más veces al año o en intervalos más largos. Este individuo podría haber desarrollado una estrategia con

polinizadores y tener disponible este recurso durante el año. De acuerdo con la lista de plantas elaborada por Fleming *et al.* (2009), *W. insignis* es polinizada por murciélagos, siempre presentes, los cuales requieren de la floración para alimentarse.

Esta característica de producir durante todo el año, sumada a que es un árbol con hasta 15 m de alto, de flores conspicuas, la hacen una especie atractiva como ornamento; aunque de acuerdo con Rojas, Bermúdez y Jiménez (2016) se ha empleado muy poco en este sentido a pesar de su alto potencial.

Al comparar *W. insignis* con otras especies de Malvaceae como *Gossypium tomentosum*, planta endémica de Hawaii, se observó que también es subanual, porque su floración comienza en enero y febrero después de la temporada de lluvias, con picos en mayo, e inclusive continua en agosto y septiembre (Pleasants y Wendel, 2010); además de *A. mandonii*, cuya floración es todo el año (Tate, 2003). Contrario a *W. insignis*, otras muestras de Malvaceae encontradas en Los Andes (Bolivia, Chile y Perú) como

Andeimalva spiciformes, florece de febrero a junio, *A. machupichencis*, de diciembre a junio y *A. chilensis* de diciembre a febrero (Tate, 2003). Al parecer, muchas de las especies de Malvaceae muestran floración durante fases prolongadas del año.

La productividad de frutos de *W. insignis* evidencia periodos extensos, lo cual posiblemente acontece como respuesta para mejorar la dispersión de frutos y semillas, ya sea por la dehiscencia de sus frutos, la acción del viento (Ortiz y Fournier, 1983) o por el agua (Hidrocoria); permisible en este caso ya que los especímenes de la muestra se encontraban en el margen del río San Lorencito. Las especies de *W. insignis* tuvieron diferencias en su fructificación, concordante con García y Di Stefano (2004) en un estudio fenológico de *Sideroxylon capiri* (Sapotaceae) en un Bosque Seco Tropical de Costa Rica, en donde el surgimiento de frutos puede ocurrir todos los años y en cualquier época, con variabilidad tanto entre las estaciones como entre los individuos.

Tate (2003) refuerza lo anterior con un trabajo realizado en los Andes (Bolivia, Chile y Perú) en donde menciona que *Andeimalva spiciformes* fructifica febrero a junio, *A. machupichencis* de diciembre a junio y *A. mandonii* (Malvaceae) todo el año, esta última muy parecida a *W. insignis*. Caso contrario, *Eriotheca saxicola* (Malvaceae) investigada por Carvalho-Sobrinho (2013) en el estado de Espirito Santo al este de Brasil, la cual evidencia fructificación más puntual en julio, septiembre y enero.

Al darse las cuatro fenoetapas en forma simultánea, dichos árboles invierten mucha energía en estos procesos, por lo que los valores no pueden alcanzar picos máximos. De esta manera, se observó una especie tanto con crecimiento vegetativo como con reproducción sexual continua.

Ahora bien, se presentan disimilitudes en el comportamiento fenológico de la muestra por diferencias genéticas. Los aspectos biofísicos como temperatura, humedad relativa, precipitación y suelo, son muy parecidos para todos los individuos estudiados.

En *W. insignis* se perciben asociaciones entre caída de follaje y el nacimiento de flores en relación con la precipitación (de julio a diciembre 2014 muy evidente y julio a octubre 2015 con patrones establecidos, Figura 3). El surgir de los frutos tuvo una correlación inversamente proporcional con la lluvia, lo que también fue hallado en *Talauma gloriensis* (Magnoliaceae) en el mismo tipo de bosque de la ReBAMB (Brenes y Sánchez 2017).

V. Referencias

- Abdallah, M. A. et al (2011) A comparative study on red and white karade (*H. sabdariffa* L.) calyces, extracts and their products. *Pakistan Journal of Nutrition* 10 (7), 680-693.
- Boyle, A. y Bronstein, J. (2012). Phenology of tropical understory trees: patterns and correlates. *Rev.biol.trop* 60 (4), 1415-1430. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77442012000400002
- Brenes Cambronero, L. (1999). Autoecología de *Elaeagia uxpanapensis* D. Lorence (Rubiaceae), en la Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, San Ramón, Costa Rica. Tesis de Maestría. Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, San José, Costa Rica. p.116.
- Brenes Cambronero, L. y Di Stefano, J.F. (2001). Comportamiento fenológico del árbol *Elaeagia uxpanapensis* (Rubiaceae), en un Bosque Pluvial Premontano de Costa Rica. *Rev.Biol.Trop.* 49 (3-4), 989-999.
- Brenes Cambronero, L. y Sánchez, R. (2017). Fenología de *Talauma gloriensis* Pittier (Magnoliaceae), Reserva Biológica Alberto Manuel Brenes, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. *Revista Pensamiento Actual* 17 (1), 11-22.
- Carvalho-Sobrinho, J. (2013). A new species of *Eriotheca* (Malvaceae: from Espirito Santo, Eastern Brasil. *Phitotaxa*. 108 (1), 49-53.

- Cheng, Z. (2001). Kenaf research products and applications in Japan. *Plant fibres and products*, 23(3), 16-24.
- Estrada-Conteras, I., Equihua, M., Castillo-Campos, G. y Rojas-Soto, O. (2015) Climate Change and effects on vegetation in Veracruz, México: An approach using ecological niche modelling. *Acta Botánica Mexicana*. 112, 73-93.
- Fleming, T., Geiselman, C. y Kress, W. (2009). The evolution of bat pollination: a phylogenetic perspective. *Annals of Botany* 104 (6), 10137-1043.
- Fournier, L. (1974). Un método cuantitativo para la medición de características fenológicas en árboles. *Turrialba*, 24 (4), 422-423.
- Fournier, L. y Charpantier, C. (1975). El tamaño de la muestra y la frecuencia de las observaciones en el estudio de las características fenológicas de los árboles tropicales. *Turrialba* 25 (1), 45-48.
- Fryxell, P. (1981). Revision and expansion of the Neotropical Genus *Wercklea* (Malvaceae). *Journal of the Arnold Arboretum* 62 (4), 457-486.
- García, E. y Di Stefano, J.F. (2004). Fenología de árbol *Sideroxylon capiri* (Sapotaceae) en el Bosque Seco Tropical de Costa Rica. *Rev. Biol. Trop.*, 53 (1-2), 5-14.
- Gómez, R. (2010). Fenología reproductiva de especies forestales nativas presentes en la jurisdicción de CORANTIOQUIA, un paso hacia su conservación. Medellín (Colombia): Volumen I, 2010, 177-180.
- Huxley, P.A. (1983). En: P. A. Huxley. Phenology of tropical woody perennials and seasonal crop plants with reference to their management in agroforestry systems. Plant research and agroforestry. International Center for Research in Agroforestry. *Nairobi (Kenya)*. 8-15, 503-525.
- LaRotta, C. (1987). *La etnobotánica: una aproximación metodológica desarrollada con la comunidad indígena Miraña (Amazonas Colombia). Memorias del primer simposio colombiano de etnobotánica*. Corporación de Araracuara, Editorial Gente Nueva, Bogotá, Colombia.
- Mahadevan, N. and Shivali, K.P. (2009). *Hibiscus sabdariffa* L. An overview, *Natural Product Radiance*, 8, 77-83
- Mohta, D. (2000). Refiner Mechanical Pulping of Kenaf fibre: Such a process might reduce the demand for expensive softwood kraft pulps. *Pulp and paper can.* 101(8), 27-31.
- Mooney, H.A., Bjorkman, A.E., Medina y Tomlinson, P.B. (1980). The study of physiological ecology of tropical plants -current status and needs. *BioScience* 30, 22-26.
- Newstrom, L.E., Frankie, G.W. y Baker, H.G. (1994). “Una nueva clasificación para la fenología de plantas basada en patrones de floración en los árboles de tierras bajas del Bosque Lluvioso, de la Selva, Costa Rica”. *Biotrópica* 26 (2), 141- 159.
- Odigie, J.P. y Adigun, S. (2003) Chronic administration of aqueous extract of *Hibiscus sabdariffa* attenuates hypertension rats. *Journal of Ethnopharmacology* 86 (2-3), 181-185.
- Ortiz, R. y Fournier, L.A. (1983). Comportamiento fenológico de un Bosque Pluvial de Premontano en Cataratitas de San Ramón, Costa Rica. *Rev. Biol. Trop.* 31 (1), 69-74.
- Pérez, C.A., Villalba, J.C. y Almanza, M.I. (2011). Fenología del roble (*Quercus humboldtii* bonpland). Biotecnología en el Sector Agropecuario y Agroindustrial, Edición Especial No. 2, Popayán, Cauca, Colombia. 145-154.

- Pérez, R., Condit, R. (2017). Tree Atlas of Panama. *Smithsonian Tropical Research Institute*. [Consulta 9 de octubre de 2020]. <https://stricollections.org/portal/taxa/index.php?taxon=70915&clid=71>
- Pleasants, J. y Wendel, J. (2010). Reproductive and pollination biology of the endemic Hawaiian cotton, *Gossypium tomentosum* (Malvaceae). *Pacific Science* 64 (1), 45-55.
- Richards, P. W. (1996). *The Tropical Rain Forest*. Cambridge, Londres.
- Rojas, F., Bermúdez, G. y Jiménez, Q. (2016). *Plantas ornamentales del trópico*. (2da ed.) Editorial Tecnológica de Costa Rica, Cartago, Costa Rica.
- Rondón, J. (1992). Hábito fenológico de 53 especies arbóreas del Jardín Botánico de San Juan de Lagunillas. *Revista Forestal Venezolana* 36, 23-33.
- Sáenz, J., Nassar, M. (1965). Phytochemical Screening of Costa Rican Plants: Alkaloid Analysis II. *Rev. Biol. Trop.* 13 (2), 207-212.
- Standley, P.C. (1937). Flora of Costa Rica, Part II. Studies of tropical American phanerogams. *Botanical Series*, 18(2), 491.
- Standley, P.C., Pittier, H. (1916). *Wercklea*. *Herb.* 18, 112.
- Tate, J. (2003). *Andeimalva*, a new genus of Malvaceae from Andean South America. *Lundella*. 2003 (6), 10-18.

Agradecimientos

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente, ambas de la Universidad de Costa Rica, por el financiamiento para realizar la presente investigación. También a Brayan Morera por su apoyo en las labores de campo, a Kevin Chavarría Esquivel por la confección del mapa, a Juan Gabriel Parra López por la ilustración y a Ronald Sánchez Brenes por su apoyo.

Cuerpos que significan en la escena y la pantalla: *Imágina* (2010), un singular desafío transmedial.

Bodies Creating Meaning on Stage, and on Screen: *Imágina* (2010), a Unique Trans-Medial Challenge

Bértold Salas Murillo¹

Fecha de recepción: 20-02-2020

Fecha de aceptación: 17-06-2020

Resumen

El largometraje *Imágina* (2010), de Adrián Cordero y Roberto Peralta, ejemplifica una operación de escritura transmediática que ha sido poco explorada por los creadores costarricenses: esa que traslada las formas y los contenidos de un espectáculo de danza, concebido para la escena, a una entidad audiovisual cuyas temporalidad y espacialidad son pensadas para la pantalla. El videodanza de Cordero y Peralta “transpone” tres coreografías de Rogelio López: *Prohibido adentrarse en el bosque*, *Cuerpos de la barra* y *Homenaje a María Cristina* (2007-2010). Esta operación de transposición contó con la participación del mismo coreógrafo, así como de las bailarinas y bailarines del grupo *Danza abierta*, quienes hicieron parte de la versión escénica de las creaciones. Con el texto audiovisual como punto de partida, este artículo examina la escritura transmediática que lo hizo posible; es decir, una operación de transposición constituida por el encuentro y diálogo de dos medios artísticos con sus materiales, códigos, convenciones y potencialidades particulares. El examen llama la atención sobre los intercambios y las tensiones que emergen de la concurrencia de profesionales de dos disciplinas distintas. Se reconoce finalmente en *Imágina* la productividad de esta diferencia mediática y disciplinar.

Palabras clave: Intermedialidad, transmedialidad, cine, adaptación, coreografía.

Abstract

The feature film *Imágina* (2010), by Adrián Cordero and Roberto Peralta, exemplifies a transmedial operation that has been little explored by Costa Rican creators: that which translates the forms and contents of a dance show, conceived for the scene, to an audiovisual entity whose temporality and spatiality are conceived for the screen. Cordero y Peralta's video dance “transposes” three works by coreographer Rogelio López: *Prohibido arte en el bosque*, *Cuerpos de la barra* and *Tributo a María Cristina* (2007-2010). The transposition had the participation of the same choreographer, as well as the dancers of the *Danza Abierta* group, who were part of the stage version of the creations. With the cinematographic text as a starting point, this article examines the transmedial process that made it possible. In other words, an operation constituted by the meeting and dialogue of two media with their particular materials, codes, conventions and potentialities. The examination draws attention to the exchanges and tensions that emerge from the concurrence of professionals from two different disciplines. The productivity of this media and disciplinary difference is finally recognized in *Imágina*.²

Keywords: Intermediality, transmediality, cinema, adaptation, coreography.

¹ Doctor en “Literatura y artes de la escena y de la pantalla” (Universidad Laval, Canadá). Profesor de Apreciación de cine de la Escuela de Apreciación de cine, de la Universidad de Costa Rica, Sede Rodrigo Facio, Costa Rica. Correo electrónico: bertold.salas@ucr.ac.cr.

² Se agradece al Dr. Daniel Josephy-Hernández su colaboración en la traducción al inglés del título y el resumen del presente artículo.

I. Introducción

El largometraje *Imágina* (2010), videodanza de Adrián Cordero y Roberto Peralta, ejemplifica un tipo de operación de adaptación o escritura transmediática que ha sido poco explorada por creadores costarricense. Se afirma “poco explorada” porque si bien son frecuentes los registros en vídeo de las obras en escena –por ejemplo, para uso de los mismos profesionales de la danza–, son en cambio escasos los materiales audiovisuales que presentan un texto coreográfico concebido para la pantalla.

El largometraje de Cordero y Peralta transpone a la espacialidad y la temporalidad del audiovisual una serie de obras ideadas para la escena: las coreografías *Prohibido adentrarse en el bosque*, *Cuerpos de la barra* y *Homenaje a María Cristina* (2007-2010) de Rogelio López, interpretadas por el grupo *Danza abierta*, de la Universidad de Costa Rica. Como se expone en las siguientes páginas, resulta particular en esta transposición el hecho que se haya desarrollado con la participación del coreógrafo y las bailarinas, así como casi en simultaneidad con la preparación de nuevas puestas en escena de las coreografías. Es por esta doble coincidencia, la de los artistas involucrados y la del tiempo de producción de las piezas escénicas y la audiovisual, que *Imágina* constituye una oportunidad para reconocer la intermedialidad de las prácticas de significación y de comunicación contemporáneas, las cuales se distinguen precisamente por movilizar procesos de diálogo, intercambio e incluso mestizaje entre diferentes medios.

El presente estudio ofrece entonces una oportunidad para reconocer relaciones y transferencias mediáticas (operaciones transmediáticas o transmediales) que caracterizan el contexto intermedial contemporáneo. El objetivo no es el examen de las producciones específicas que derivan de estas, como *Imágina* o las coreografías de Danza Abierta, sino de las operaciones que las hacen posibles. Sin embargo, para examinar estas últimas resulta necesario el contraste de productos finales, justamente con este propósito se estudiada el largometraje de Cordero y Peralta y las coreografías *Prohibido adentrarse en el bosque* y *Cuerpos de la barra* (de *Homenaje a María Cristina* no se guardó registro audiovisual), a partir de grabaciones realizadas por el canal de televisión de la

Universidad de Costa Rica. Asimismo, para conocer el proceso de producción, se entrevistó a cinco participantes de este: los realizadores Cordero y Peralta, el coreógrafo López y dos bailarinas, presentes tanto en los espectáculos como en el filme Silvia Díaz y Hazel Torres.

El trabajo atiende el siguiente orden: en primer lugar, se presentan algunas breves consideraciones respecto a la intermedialidad y la transmedialidad, y sus implicaciones teóricas y metodológicas. A continuación, se hace repaso del génesis y la producción de la obra audiovisual (*Imaginando Imágina*); en el cuarto apartado son examinadas las diferencias mediáticas y disciplinarias que incidieron en el proceso de transmediación y finalmente; la quinta parte del artículo (La productividad de la diferencia) constituye la conclusión del estudio.

II. Anotaciones sobre el pensamiento intermedial

La intermedialidad es un término polisémico, pues refiere tanto a un conjunto de fenómenos (un contexto en el que confluyen y se mestizan las prácticas mediáticas, como ocurre en la gestación de *Imágina*), como a un campo de estudios que se ha desarrollado, con ese nombre, al menos desde los años 1980, pero cuyos antecedentes incluyen una amplia gama de estudios en torno a medios (como sería la obra de Marshall McLuhan) y prácticas interartísticas e interdisciplinarias.

El mismo término, intermedialidad, sugiere los problemas abordados en este campo de estudio. La partícula “inter-” refiere a los espacios fronterizos, de encuentro y de diferencia, así como a lo que acontece en estas zonas limítrofes. En cuanto a la segunda parte “-medialidad”, pone en primer plano el rol de la materialidad en la construcción y transmisión del sentido. Así, Jürgen Müller explica que el surgimiento de los estudios intermediales es el resultado de “un nuevo paradigma en ciencias humanas [...] que va de la textualidad a la materialidad” (Müller, 2006, p.101). Es decir, se brinda continuidad a la conocida tesis de McLuhan, “the medium is the message” (“el medio es el mensaje”) (MacLuhan 1994), según la cual lo sensible (significantes, medios, forma) determina lo inteligible (significados, mensajes, fondo).

Dicho a propósito de los objetos de esta investigación: los componentes mediáticos, como la materia (el cuerpo en el caso de las coreografías, la imagen en movimiento) o las condiciones disciplinarias (los códigos y hábitos de las diferentes profesiones implicadas) son determinantes en la constitución del sentido en *Imágina*. De esta manera, como señala Ruth Cubillo, el medio puede entenderse como sinónimo de “práctica significante” (Cubillo 2013, p. 171).

El medio es (además de un soporte que hace posible una actividad de significación) una producción social y cultural, vinculada por tanto a instituciones y prácticas humanas. De este modo, teóricos e historiadores de los medios, como Bolter y Grusin (quienes acuñaron el influyente término “remediación”, *remediation* [1999]), han identificado las operaciones a través de las cuales los medios nacen, se consolidan y, eventualmente, evolucionan, se combinan o extinguen, como consecuencia de los cambios en los hábitos humanos y el desarrollo tecnológico. A su manera, *Imágina* ilustra este proceso, al presentar la confluencia de dos medios consolidados: la danza y el cine. Como será expuesto, el proceso que condujo al videodanza de Cordero y Peralta ejemplifica, además, el rol que juega la dimensión institucional en la producción significativa. Se consideran parte de lo institucional los hábitos y procedimientos vinculados a las disciplinas, en este caso, los que son familiares para los profesionales de la danza o de lo audiovisual.

La referencia al medio como institución permite introducir una precisión semántica. En la presente investigación se hace referencia al lenguaje cinematográfico; el término no debe entenderse de forma restringida (es decir: como exclusivo del medio cine), sino como la codificación propia de cualquier comunicación audiovisual. Desde mediados del siglo XX, el cine coexiste y comparte su codificación de las imágenes y los sonidos con otras formas mediáticas: la televisión, desde finales de los años 1940, y el video, al menos desde los años 1980.

En cualquiera de sus caracterizaciones, el medio constituye un desafío para los investigadores, dado que no es observable por sí mismo, sino por el “hacer pasar” (el “mediar”) a través de un determinado soporte.

Se trata, como señala Villeneuve, de una condición paradójica, donde entre: “más eficaz es el medio, más tiende a desaparecer” (Villeneuve, 2000, p. 8). Así, los estudios intermediales sacan a la superficie este medio que se oculta tras el sentido que transmite; esto es posible porque los medios hacen pasar, pero esto no ocurre: “sin que aparezcan los puntos de resistencia de las diversas materialidades y, sobre todo, una memoria de las mediaciones humanas, las sedimentaciones o los trazos de mediaciones pasadas” (Villeneuve, 2010, p. 39).

El análisis de este ocultamiento resulta aún más complejo cuando la operación mediática que se examina es, como en el caso del que se ocupa este artículo, el desplazamiento de una serie de formas y contenidos de un medio a otro; es decir, una adaptación o transmediación. De acuerdo con Irina Rajewsky, la transmedialidad aborda objetos que pueden estar presentes en varios medios y no son asociados a uno en específico (Rajewsky 2006, p. 46), como ocurre con las creaciones coreográficas de López, materializadas sobre la escena y en la pantalla. Por otra parte, la transmediación puede ser descrita como una operación de trans-escritura (en francés, *transécriture*), como la denomina el canadiense André Gaudreault (1999): el acto de transcribir, es decir, de inscribir nuevamente aquello que antes estuvo inscrito sobre la escena, este es el caso de *Imágina* en la pantalla.

Los desplazamientos transmediales exigen transformaciones, debidas a las diferencias de “autoría”, que en el caso de *Imágina*, implicarían a López en una primera instancia y a Cordero y Peralta en el caso del producto final. De tiempo, pues en principio, una obra precede a la otra en el eje temporal (este no es exactamente el caso de este videodanza, cuya producción coincidió en algún momento con la de las coreografías). De soporte, que son los cuerpos y la escena en el caso de las coreografías, y las imágenes y los sonidos registrados y presentados en una pantalla en *Imágina*, y finalmente de códigos semióticos, que en este caso son los de la danza y el audiovisual.

III. Imaginando *Imágina*

Imágina es el resultado de una operación de transferencia que parte de la danza y conduce a la producción audiovisual. El soporte del medio que funciona como punto de partida, la danza, es el cuerpo, el cual se inscribe en el espacio escénico de acuerdo con una codificación coreográfica. Se trata además de una actividad mediática en la que la transmisión y la recepción son simultáneas, y el emisor (los bailarines) y el receptor (el público) coexisten fenoméricamente, el primero sobre un escenario y el segundo frente a este.

Por su parte, en el medio que es punto de llegada, en videodanza, el cuerpo es también uno de los soportes en la construcción y la trasmisión de sentido, pero ahora se encuentra inscrito en un sistema, el audiovisual, que hace uso de códigos diferentes del coreográfico. Construye así una espacio-temporalidad distinta de la escénica a través de la edición, donde es proyectado en una pantalla. En el medio de llegada además, no hay coincidencia temporal, entre la emisión y la recepción, ni espacial, entre los creadores y su público.

En tanto ejercicio de adaptación, *Imágina* es también particular por el hecho de que Cordero y Peralta transpusieron a la pantalla las creaciones coreográficas con la participación del mismo López, así como la de los miembros de *Danza abierta*, quienes *re-crearon* para la cámara lo que antes *crearon* sobre la escena. Por otra parte, *Imágina* es además una producción que ejemplifica la diversidad de la práctica adaptativa: dividida en tres segmentos (“series”, para los realizadores), cada uno muestra una relación distinta con el material coreográfico original. Esto se explica, en parte, por la manera cómo fue organizada la operación mediática: la primera serie, “Prohibido adentrarse en el bosque” (a partir de la coreografía epónima), fue dirigida por Cordero; la segunda, “Cuerpos de la barra” (transposición de la coreografía del mismo título), por Peralta; y la tercera serie, “Érase una vez un árbol” (a partir de la obra titulada *Homenaje a María Cristina*), fue dirigida en conjunto por los dos realizadores.

Dentro de los estándares de la incipiente industria audiovisual costarricense, *Imágina* fue una producción ambiciosa, no solamente por emprender la faena de llevar un texto coreográfico a la medialidad cinematográfica, sino por la complejidad del proceso que la hizo posible: cerca de tres años de trabajo –entre preproducción, producción y posproducción–, la participación de 17 bailarines –integrantes de *Danza Abierta*, en general sin experiencia ante las cámaras–, y más de una veintena de locaciones.

La antesala de dicho proceso fue la invitación a López para compartir con los alumnos de Producción Audiovisual en la Universidad de Costa Rica, en el segundo semestre del 2007. La exposición de López tenía por tema el registro audiovisual de las creaciones escénicas y Cordero se encontraba entre los estudiantes. Poco después, el cineasta se acercó al coreógrafo con una propuesta: la realización de un audiovisual que fuera más allá del simple registro de la pieza coreográfica y se constituyera como una creación autónoma. Tras la respuesta afirmativa de López, Cordero invitó a Peralta al proyecto.

Según reconocieron Cordero y Peralta en las entrevistas, el proceso partió prácticamente de cero, tanto por su escasa experiencia en la transposición de la coreografía a los códigos cinematográficos, como por los escasos antecedentes en Costa Rica. Según Cordero, el único con el que contaban era una adaptación de *La casa de Bernarda Alba* (2004), de Cristina Gigurey, dirigida por Hilda Hidalgo. López recordó otro videodanza costarricense: una versión audiovisual de su coreografía *Mariana Pineda* (1982), con el elenco de Danza Universitaria y dirigida por Víctor Vega.

La preproducción se desarrolló de julio del 2008 a marzo del 2009. Durante estos meses, los realizadores y el coreógrafo se reunieron para discutir las coreografías e idear las imágenes adecuadas para la bidimensionalidad y la fragmentación espacio-temporal propias del audiovisual. Según Cordero, si bien estas reuniones eran poco sistemáticas, sí tenían claro los objetivos y los roles, con los que López estuvo de acuerdo. Sobre esto,

el coreógrafo afirmó, en la entrevista que se le realizó para esta investigación, haber dado luz verde a Cordero y Peralta para modificar los elementos que consideraran pertinentes: “Estas son mis obras, pero es su material”, recordó haberles dicho.

Peralta explicó que las coreografías fueron un punto de partida creativo, más que un destino. En la escritura del guion (o más bien los guiones: uno audiovisual y otro coreográfico), los realizadores retomaron tres conceptos del teórico del cine David Bordwell: la puesta en escena (que es el ordenamiento de elementos a incluir dentro del cuadro), la puesta en cuadro (la selección de planos y movimientos) y la puesta en serie (edición de las imágenes y sonidos), con el propósito de fragmentar, según los criterios de la narración audiovisual, las obras originales, concebidas para la continuidad escénica.³ Durante la preproducción, Cordero y Peralta acuñaron un término para dar cuenta del agenciamiento transmediático: “re-corporeizar”; con este describían la “mutilación” del cuerpo a través de la cámara y la edición, para posteriormente “rearmarlo” en el proceso de edición.

Las grabaciones comenzaron en marzo del 2009. Las entrevistas a Cordero, Peralta, Díaz y Torres ofrecieron un relato que confirma cómo las condiciones materiales son determinantes en la producción de sentido. Por ejemplo, al contar con una sola cámara, Cordero y Peralta vieron limitadas las posibilidades para el registro de las imágenes y por tanto para la edición. Asimismo, dado que *Imágina* está compuesta por tres segmentos o series independientes, las etapas de preproducción, producción o postproducción se superpusieron, de forma que, por ejemplo, el rodaje de la primera parte del videodanza coincidía con la búsqueda de locaciones para la tercera. Dificultó también el proceso el que los intérpretes, miembros de la primera generación de *Danza Abierta* (2007-2010), debieron coordinar la producción de *Imágina* con los otros compromisos pedagógicos y artísticos de este programa de formación de la Universidad de Costa Rica. Según reconocieron los entrevistados, la carga de trabajo pudo tener algún impacto en las respuestas ideadas a los desafíos que presentaba el desplazamiento de las coreografías de la escena a la pantalla. Además de

las tres creaciones que son transpuestas en el videodanza, la agrupación montó otros espectáculos, como *Memorias de Elefante* (2010), también de López, o *Pulsión*, de Luis Piedra.

También fue determinante en la producción de sentido el hecho de que las bailarinas y bailarines no conocían las locaciones hasta el momento en que comenzaba la grabación. En numerosas oportunidades, las características espaciales de estas locaciones (por ejemplo, una construcción abandonada o un bosque) eran muy distintas de los escenarios para los que fueron concebidas las coreografías, donde esto exigía una apurada adaptación de los movimientos de los bailarines.

Esta circunstancia suscitaba numerosos problemas técnicos que los intérpretes debían resolver en pocos minutos, como recordó Díaz en la entrevista que se le efectuó para esta investigación: “Nosotros nos preguntábamos: ¿Cómo vamos a subir esta grada que no existía en la coreografía? ¿Cómo hago determinado gesto para la cámara?” Evidentemente estos problemas, aunque técnicos, resultaban determinantes en el desplazamiento del sentido desde la medialidad escénica a la audiovisual. Las responsabilidades de la transposición se repartieron, según explicó Torres en otra entrevista: ciertos problemas fueron resueltos por los intérpretes o por López –cuando estaba presente–, mientras que otros encontraron respuesta en los realizadores audiovisuales, generalmente a partir de las posibilidades del encuadre o de las transiciones entre planos.

Las entrevistas revelaron la amplia gama de cambios posibles en los desplazamientos de la danza al cine. Según recordó Torres, para el primer segmento de *Imágina*, “Prohibido adentrarse en el bosque”, los intérpretes debieron efectuar una adaptación simplemente técnica: los espacios y las superficies eran diferentes de los de un escenario convencional, pero se trataba en lo fundamental de la misma coreografía, ahora frente a la cámara. Por el contrario, para “Cuerpos de la barra”, segunda serie del videodanza, los intérpretes introdujeron numerosos movimientos a partir de las demandas de los cineastas, de manera que una parte importante de la coreografía

3 Para más detalle ver Bordwell y Thompson (1995).

presente en el audiovisual no tiene su equivalente en la obra escénica original. Esta segunda parte de *Imágina*, dirigida por Peralta, hace uso extensivo del lenguaje audiovisual (planos, movimientos de cámara, edición) con el propósito de recrear la gestualidad de un texto escénico en la pantalla. Para ello contó con la colaboración de López, a quien solicitó “transiciones” que no existían en la creación original: “Podía ocurrir que un pasaje de la coreografía terminara en un cierto punto, por lo que yo pedía a Rogelio [López] que me ofreciera una transición que la conectara con el siguiente pasaje”, recordó Peralta en la entrevista.

Los pasajes de *Imágina* revelan diferentes niveles de recreación con respecto a las coreografías originales. Por ejemplo, la primera parte, “Prohibido adentrarse en el bosque”, retoma elementos del texto epónimo, pero agrega otros que, aunque hacen referencia a lo escénico (por ejemplo, porque se reconocen las tablas de un escenario), no figuran en la obra de López. En la misma serie resulta notable, como ejercicio de transposición, la secuencia en la que los bailarines se convierten en marionetas; en el espectáculo original esto era sugerido a través de los movimientos de los intérpretes, pero es en *Imágina* que se completa la transformación con el empleo de elásticos que atan al techo a las bailarinas. Esto supuso dificultades técnicas que confirman la diferencia mediática. En la entrevista respectiva, Díaz recordó que estos elásticos dificultaron el movimiento, por lo que el trabajo corporal debió ser reinventado (o *re-corporeizado*, según los términos empleados por Cordero y Peralta). En este caso, la re-corporeización fue ideada por los intérpretes, y no por el coreógrafo o los realizadores, lo cual pone en evidencia los diferentes niveles de toma de decisión en un proceso de creación complejo y colectivo como el de este videodanza.

Durante las grabaciones de *Imágina*, Cordero y Peralta recurrieron a la música empleada en los espectáculos. Esto facilitó el trabajo de los intérpretes, quienes veían así prolongada la relación entre movimiento y música existente en la coreografía original. Sin embargo, la versión final del videodanza hace uso de otra banda sonora, ahora original, compuesta por Bernardo Quesada y Carlos Escalante a partir del montaje de Cordero

y Peralta. La operación revela un nuevo matiz de las diferencias mediáticas, ahora a propósito de la relación entre imagen y música en los procesos de producción coreográfico y audiovisual: mientras que en las creaciones de López los intérpretes realizaron sus movimientos en consonancia con cierta música (el sonido precedió a la imagen), en *Imágina* la música es concebida a partir de los gestos de los bailarines y el trabajo de la imagen (en otros términos: la imagen estuvo antes que el sonido).

IV. *Transmediando*

Cordero y Peralta nombraron su largometraje a partir del título inicial del proyecto que condujo a la coreografía *Prohibido adentrarse en el bosque*, que era *Imágenes imaginadas para imaginar*. De acuerdo con Cordero, el propósito de emplear un neologismo, *Imágina*, fue que el título del videodanza quedara grabado en la memoria del público a través de un sonido que, aunque insólito, evocara algún significado.

Como fue señalado, *Imágina* presenta el resultado de la reinscripción en la pantalla, por medio de los procedimientos propios del lenguaje cinematográfico, de una serie de coreografías que fueron concebidas para la espacialidad y la temporalidad de la escena. Esta reinscripción supuso, además, la fijación de estas creaciones, cuya existencia se limitaba al momento de su presentación sobre un escenario, en un registro audiovisual. De los alcances de este desafío estuvieron conscientes Cordero y Peralta, según lo muestra una nota que hace parte de la sección de “Extras” del DVD del largometraje:

La danza es un *arte efímero*. La creación del videodanza hace permanente este discurso más allá de la realidad temporal que caracteriza su puesta en escena. Es *imaginar permanencias imposibles*, ya que la esencia que da razón de ser a la danza, *desaparece en el espacio tiempo en que esta adquiere vida*. Si bien es imposible registrar la esencia de la danza, es posible mediante otro lenguaje hacer permanente el discurso y a la vez generar nuevos significados y otra esencia intrínseca a este nuevo lenguaje. El género del

videodanza no es danza en video, es, más bien, video cuyo objeto es la danza. El videodanza produce *un nuevo objeto* que une ambas disciplinas como consecuencia del diálogo que se genera entre ellas, o bien, *del diálogo entre el cuerpo danzante y la cámara de cine o de video*. El videodanza es *danza hecha exclusivamente para ser captada por la cámara* y luego proyectada por métodos de reproducción audiovisuales, es decir, es una producción totalmente formada y autónoma. (Cordero y Peralta 2011) (Subrayado propio)

En su primera frase, la nota señala un rasgo que distingue la mediación escénica de la audiovisual: el carácter efímero de sus productos. De hecho, el primer ligamen entre la danza y el cine o el video fue justamente la intención de registrar y conseguir permanencias que son, finalmente, “imposibles”, pues, aunque capturen los contornos materiales (como los gestos y desplazamientos de los intérpretes, la escenografía, la iluminación y la música), estos nunca han dado entera cuenta del espectáculo: la bidimensionalidad de la pantalla no puede sustituir la experiencia de coexistir fenoménicamente con un espectáculo. Como lo postularon Cordero y Peralta en la citada presentación: la “razón de ser” de la danza es efímera, “desaparece en el espacio tiempo en que esta adquiere vida”. Sin embargo, también según esta nota, el propósito del videodanza se encuentra más allá del simple registro: se trata de producir una nueva obra que surge “del diálogo entre el cuerpo danzante y la cámara de cine o de video”. Esto significa que, para Cordero y Peral, *Imágina* fue una co-creación de coreógrafos, bailarines y realizadores audiovisuales. Finalmente, apunta este párrafo algo que confirman las entrevistas, el videodanza “es danza hecha exclusivamente para ser captada por la cámara”.

Las series de *Imágina* pueden ser clasificadas según la propuesta de François Vanoye sobre las transposiciones audiovisuales de textos escénicos (Vanoye 1996, p. 148). Según el estudioso francés, una primera forma de adaptación es el simple registro de una representación, en el que el trabajo opera esencialmente en la definición de la mirada (los planos, el montaje, la distancia del

espectador respecto a la acción). Este era el objetivo del curso de Producción Audiovisual que propició el encuentro de Cordero y López: el registro de obras escénicas o musicales para la televisión. De una mayor complejidad es una adaptación en la que se filma una puesta en escena, pero, a través del montaje, se rebasa el espacio escénico; la continuidad audiovisual se dirige entonces a un espectador cinematográfico y no teatral, cuya mirada se desplaza o puede posarse en detalles. Este es el caso de *Imágina*, y en particular de “Prohibido adentrarse en el bosque”, a cargo de Cordero. Una tercera posibilidad mencionada por Vanoye es la completa adaptación del texto, es decir la elaboración de una secuencia de acciones que tienen por base la obra escénica, pero que no solamente amplían la diégesis, sino que reinventan las formas y los contenidos. Este sería el caso del segundo acto de *Imágina* “Cuerpos de la barra”, dirigido por Peralta.

El sistema semiótico de *Imágina* es el del cine, pero al servicio de imágenes y gestos propios del medio dancístico. Por ello, el citado proceso supuso una serie de agenciamientos que revelan la colaboración, más o menos fluida, entre las dos formas mediáticas. Según explicó Peralta en la entrevista, una pregunta motivó y guio el proceso creativo: “¿Cómo se hace un videodanza que sea para quienes ven cine?”. Se trataba de una interrogante que comprendía la integralidad de la mediación: el objeto emitido (el videodanza) y su receptor (“quienes ven cine”). La situación del espectador fue considerada constantemente: la pretensión fue, según Peralta, satisfacer a un público familiarizado con los códigos audiovisuales, más que con los coreográficos. Esto condujo a que la transposición modificara elementos como la gestualidad, el maquillaje o la iluminación.

La producción de *Imágina* confirmó que la diferencia mediática no es un asunto de orden exclusivamente lingüístico o semiótico, sino que posee una dimensión institucional o disciplinaria. El desplazamiento de la escena a la pantalla exigió no solamente la coexistencia y el mestizaje de los sistemas coreográficos y del cine (es decir, formas de codificar y significar), sino la amalgama de creadores procedentes de diferentes disciplinas, las cuales suponían cuerpos diferenciados de saberes y procedimientos, así como de maneras de aprehender y

transmitir. Cordero y Peralta recordaron que, en 2009, cuando comenzó la producción de *Imágina*, los bailarines repetían o creaban gestos para la cámara según las indicaciones de los cineastas, pero, en palabras de Peralta, “No tenían una idea de lo que estaban haciendo”. Según reconoció el cineasta, en estos primeros días de grabación: “No comunicamos a los intérpretes cuál era la dinámica de hacer cine, entonces a veces era complicado sacar de ellos la expresión o el gesto adecuado”. Por otra parte, tampoco los realizadores audiovisuales contaban, al inicio del proceso, con los conocimientos coreográficos necesarios para comunicarse correctamente con los intérpretes; esta situación obligó a un rol activo de López en diferentes etapas de la grabación del videodanza.

Díaz recordó que las primeras fechas de grabación fueron difíciles. Su relato dio cuenta, nuevamente, de las dificultades implícitas en la producción de una obra intermedial como *Imágina*. La bailarina mencionó, en primer lugar, que la interpretación para la cámara requería un trabajo del gesto y del movimiento distinto al que se desarrollaba en escena. En segundo lugar, los intérpretes debieron aprender la forma en que los realizadores audiovisuales daban instrucciones, la cual se reveló distinta de la forma cómo lo hace un coreógrafo. Finalmente, las y los bailarines cayeron en la cuenta, durante el mismo proceso, que la grabación les pedía “mantenerse calientes” (esto es: con el cuerpo listo para el movimiento dancístico) de una manera diferente a cómo es exigido en un espectáculo. Esto último revela nuevamente una fricción producto del encuentro de disciplinas distintas. Al respecto, Peralta explicó que los intérpretes desconocían inicialmente que “la mayor parte del tiempo de una grabación se pasa sentado”, es decir, a la espera de que estén listos todos los elementos de la producción (equipo fotográfico y de iluminación, por ejemplo).

Sobre esto, Torres identificó como reto lo que denominó la fragmentación de la emocionalidad: “Cuando se baila, uno como intérprete vive una experiencia y liga el movimiento a una emocionalidad. Es difícil fragmentar esa emocionalidad. Es decir, Roberto (Peralta) nos pedía un cierto gesto y nosotros nos preguntábamos ¿Cómo llego a ese gesto?”. Evidentemente, esto incumbe a cómo

los distintos medios producen significado: sobre la escena, un determinado gesto hace parte de una continuidad de movimientos (la coreografía); por el contrario, cuando su destino es la pantalla, este gesto es registrado de manera independiente, y solo se integra a una continuidad en la edición, una etapa en la que los intérpretes no participan.

Este paso de la continuidad escénica a la discontinuidad del plano, que a su vez se integra a un nuevo encadenamiento a través de la edición, supuso un desafío particular en un segmento de la serie “Érase una vez un árbol”. El pasaje, grabado en un estudio, incluía cuatro intérpretes, pero las dimensiones de la sala de grabación no permitían la presencia de todos al mismo tiempo. Por ello, la coreografía debió “armarse” en el montaje, a partir de los movimientos de los bailarines registrados individualmente. Por supuesto, la situación supuso un reto para la postproducción, que es cuando se da la edición, pero sobre todo para los intérpretes; Torres recordó que el cuerpo debía comportarse como si estuviese acompañado: “El reto era: ¿Cómo lo hago sola? ¿Cómo lo hago sin sentir a mis compañeras?” Las palabras de Torres hicieron eco de las de López, quien afirmó que la danza se genera a partir de una “energía grupal” que no se encontraba en la fragmentación y discontinuidad del audiovisual.

La serie “Prohibido adentrarse en el bosque” ilustra el carácter procesual y en ocasiones bidireccional de la transmediación. En esta primera parte de *Imágina*, un conjunto de bailarines forcejea entre sí y uno de ellos dirige su mirada hacia arriba. Este elemento, ideado para el videodanza, fue incorporado posteriormente al espectáculo *Prohibido adentrarse en el bosque*, cuando este volvió a ser presentado en 2009. Además del diálogo posible entre las coreografías y el videodanza, debido a que sus producciones coincidieron en el tiempo y compartieron material humano (los intérpretes), se revela una nueva diferencia mediática: mientras que *Imágina* será siempre el mismo texto audiovisual, las coreografías de López fueron en alguna medida retrabajadas con cada montaje. Otro ejemplo de la colaboración entre el texto coreográfico y el audiovisual se encuentra en el vestuario empleado en la misma serie: el de la coreografía original (consistente en unos batones a rayas) resultó inadecuado para la cámara, por lo que debió fabricarse uno nuevo

para el videodanza. Posteriormente, este vestuario, concebido y elaborado para *Imagina*, se reinscribió en la coreografía, es decir que fue utilizado en un nuevo montaje de esta.

V. La productividad de la diferencia

En el presente artículo, el videodanza *Imagina*, de Adrián Cordero y Roberto Peralta, y más precisamente el proceso que lo hizo posible, permitió identificar algunos de los trayectos que recorre la transmedialidad. En el recuento, construido a partir del examen de dos de los textos coreográficos y del audiovisual, así como de entrevistas a las y los creadores, se reconoció la concurrencia de dos formas mediáticas y artísticas, la danza y el cine, así como el rol que desempeñan en este encuentro sus materiales, códigos, convenciones y potencialidades particulares. Estos elementos determinaron la transposición de la escena a la pantalla de una serie de imágenes, procedimientos e intuiciones, así como la generación de otros, análogos a los existentes en escena o por completo nuevos.

El examen sacó a relucir las unidades de correspondencia que posibilitan las operaciones transmediales y los cambios que derivan de la diferencia mediática. Para empezar, tanto en el texto coreográfico como en el audiovisual entran en juego las categorías de tiempo y espacio; sin embargo, estas se articulan de distinta forma en escena y en pantalla. Por otra parte, son distintas las unidades significantes: hay una coincidencia en el empleo de la corporalidad, pero en la danza este cuerpo se integra y significa en el espacio escénico, mientras que en el videodanza lo hace en relación con el plano cinematográfico. Peralta explicó que fue necesario reinventar los desplazamientos y gestos de los bailarines respecto a los límites del plano; en ello radicó la denominada re-corporeización: la reinscripción en el espacio fílmico de un cuerpo concebido para la escena. En resumen, en esta transposición de la escena a la pantalla el cuerpo fue, al mismo tiempo, el principal soporte y el intermediario de toda transformación.

Dentro del plano cinematográfico se dieron las que Cordero y Peralta denominaron las “miradas imposibles”, esas que el público de la versión escénica

nunca experimentó. Como en el caso del medio teatral, en el coreográfico la acción se presenta a la audiencia desde una distancia fija. En el fílmico, por el contrario, la distancia es determinada y varía de acuerdo con los planos escogidos por los creadores cinematográficos. Como es evidente, el recurso luminotécnico funciona de una manera distinta en la escena y en la pantalla; sin embargo, en el caso de *Imagina* –una transposición audiovisual que frecuentemente hace referencia a las creaciones originales– este cumplió una función similar: mientras que en las coreografías focalizaba o construía espacios o atmósferas, en el videodanza hizo lo mismo, pero con el complemento del recurso fotográfico (los planos) y de la edición.

Con su apuesta por descubrir y crear imágenes cinematográficas a partir de las coreografías de Rogelio López, *Imagina* ofrece numerosas oportunidades para la reflexión intermedial. En la productividad de la diferencia del proceso examinado se reconocieron algunos de los rasgos y las posibilidades de los intercambios, las tensiones y las transferencias mediáticas que caracterizan las prácticas artísticas y comunicacionales contemporáneas. En este caso, una en la que el cuerpo significó una y otra vez, es decir, que se inscribió y se reinscribió en la escena y en la pantalla.

VI. Referencias bibliográficas

- Bordwell, D. y Thompson, K., 1995. *El arte cinematográfico. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Bolter, J. y Grusin, R., 1999. *Remediation. Understanding New Media*. Massachusetts: MIT Press.
- Cubillo, R., 2013. “La intermedialidad en el siglo XXI”, *Diálogos*, 14 (2), p. 169-179.
- Gaudreault, A., 1999. *Du littéraire au filmique*. Paris: Armand Colin/Nota Bene.
- McLuhan, M., 1994. *Understanding Media. The Extensions of Man*. Massachusetts: MIT Press.

- Müller, J., 2006. “Vers l’intermédialité. Histoires, positions et options d’un axe de pertinence”, *Médiamorphoses*, 16, p. 99-110.
- Rajewsky, I., 2006. “Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality”, *Intermédialités*, 6, p. 43-64.
- Salas Murillo, B., 2018. “La intermedialidad: las oportunidades y los riesgos de un concepto en boga”, *Estudios*, número especial (julio), p. 60-76.
- Vanoye, F., 1996. *Guiones modelo y modelos de guión*. Barcelona: Paidós.
- Villeneuve, J., 2000. “L’ordinateur de Chris Marker. Mélancolie et intermédialité”, *Protée*, 28 (3), p. 7-12.
- Villeneuve, J., 2010. “La disposition intermédiaire: théorie et pratique: entretien avec Johanne Villeneuve (professeur au département d’Études littéraires de l’UQAM)”, *Spirale*, (231), pp. 38-41.

Videografía

- Cordero, A. y Peralta, R. (dirección y producción.) (2011). *Imágina*. San José: Nebulosa producciones.
- López, R. (2009). *Prohibido adentrarse en el bosque*. Grabación del Sistema Universitario de Televisión UCR, en el Teatro Montes de Oca, 23 de mayo 2009.
- López, R. (2008). *Cuerpos de la barra*. Grabación del Sistema Universitario de Televisión UCR, en Teatro Melico Salazar, sin fecha.

VII. Anexos

Entrevistas:

- Cordero, Adrián. Entrevista telefónica. 16 enero 2018
- Díaz, Silvia. Entrevista presencial. 24 enero 2018.
- López, Rogelio. Entrevista presencial. 8 de febrero 2018.
- Peralta, Roberto. Entrevista telefónica. 18 enero 2018
- Torres, Hazel. Entrevista presencial. 8 de febrero 2018.

A Register-Based Perspective to Suprasegmentals in ELT

El enfoque de registro lingüístico en la enseñanza de aspectos suprasegmentales del inglés

Henry Sevilla Morales¹

Lindsay Chaves Fernández²

Fecha de recepción: 17-01-2020

Fecha de aceptación: 26-06-2020

Resumen

La presente reseña sistematiza las experiencias pedagógicas de dos docentes de inglés que imparten cursos de aspectos suprasegmentales o prosódicos utilizando un enfoque de registro lingüístico. Dicho enfoque propone que los elementos prosódicos deben abordarse desde una perspectiva comunicativa, donde los actos del habla se ajusten a las situaciones comunicativas específicas, con base en el nivel de formalidad requerido (casual, informal, formal o fijo). En su mayoría, la propuesta deriva de la experiencia empírica de los autores impartiendo cursos de pronunciación en la Universidad Nacional, Costa Rica (UNA) y la Universidad de Costa Rica (UCR) durante los últimos cuatro años.

Palabras clave: registro lingüístico, discurso interconectado, acento, ritmo, entonación.

Abstract

The current paper is a systematization of EFL experiences around the teaching of suprasegmentals courses from a register-based perspective. Simply put, the proposal is based on the notion that prosodic elements must be taught from a communicative perspective, where speech acts are adjusted to specific communicative situations considering the formality level required (casual, informal, formal, or fixed). To a large degree, the approach derives from the authors' empirical evidence gained while teaching suprasegmentals at *Universidad Nacional, Costa Rica (UNA)* and *Universidad de Costa Rica (UCR)* over the course of four years.

Keywords: language register, connected speech, stress, rhythm, intonation.

¹ Máster en Segundas Lenguas y Culturas. Universidad Nacional, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje; Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente, Costa Rica. Correo electrónico: henry.sevilla.morales@una.ac.cr

² Máster en Segundas Lenguas y Culturas. Universidad Nacional, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Costa Rica. Correo electrónico: lindsay.chaves.fernandez@una.ac.cr

I. Introducción

English pronunciation (EP), a central sub-skill across virtually any English Language Teaching (ELT) program, continues to gain unprecedented attention both in theory and in practice (e.g., Bakla, 2018; Cerezo, Calderón, & Romero, 2019; Gamboa, Chaves, Vásquez, & Gapper, 2019; Kralova, Skorvagova, Tirpakova, & Markechova, 2017; Sevilla, 2019; and Zoghbor, 2018). A major challenge appears, however, in classroom application, since EP instruction often involves making sensitive decisions around the type and amount of input, the choice of modeling accents, responding to the program's goals, assuring curricular flexibility, fostering pedagogical empowerment, and the not-so-uncommon lack of methodological expertise on the part of teachers and program designers at large. Particularly when addressing suprasegmentals (i.e. word and sentence stress, rhythm, intonation, connected speech, etc.), difficulties arise if we teach EP across different language registers (levels of formality) to suit interlocutors' communicative purpose and contexts (see Breitung, Derwing, and Rossiter, 2001; Baker, 2011).

Such difficulties intensify because the acquisition of suprasegmentals involves an overwhelming number of technical processes and breaks away from the discrete-point approach commonly used in segmental (vowels and consonants) courses. Within this complexity, students must learn to shift from slow, careful pronunciation to a number of adjustments and phonetic processes in connected speech such as elision, assimilation, vowel neutralization, substitution, allophonic variation, aphesis, epenthesis, cluster simplification, blending, palatalization, pausing, phrasing, and many more.

In an attempt to offer partial solutions to this issue, this systematization paper discusses pedagogical practices we have used to meet the challenges described above. Such practices have consolidated from several years of experience and research-based decisions we have made as EP instructors at UNA and UCR. While our proposal does not seek generalizations of any sort, our work is significant at two levels: (1) For theory, it builds a working framework for the EP instruction in EFL and

ESL contexts, which encourages the running of studies to test its degrees of effectiveness in other settings. (2) For practice, it provides hands-on resources for immediate application in the ELT classroom. It is our hope to open a space for dialogue and an avenue for further research around this subfield of study.

In order to narrow down the scope of our paper, a theoretical grounding section is offered in the lines ahead, and has been arranged into four subsections: (1) an introduction to the prosody pyramid, where Gilbert's (2008) principles for English prosody are outlined, including aspects such as thought groups, focus word, stressed syllable, peak vowel, and pitch drops to signal thought completion; (2) the basics of stress, intonation, and rhythm, where key terminology is defined and an inventory of intonation patterns is to be discussed; (3) adjustments in connected speech, where suprasegmental features such as blending and word reductions, linking, pausing and phrasing, assimilation, cluster simplification, omission, and others, are exemplified in context; and (4) register shift, where examples of pronunciation changes according to specific levels of reading and spoken formality are addressed. The paper also features potential contexts of implementation and samples key teaching resources for immediate usage. Based on our systematization, we lay out a few conclusions, identify some limitations, and propose future directions for empirical research.

II. Theoretical Grounding

Because this is a systematization of teaching experiences in EFL and as such it does not seek to test previously drawn hypotheses, this section does not offer a review of previous studies. While seminal work on pronunciation was naturally considered as baseline for the paper (e.g., Murphy, 2017; Jarosz, 2019; and Derwing and Munro, 2015), below we only discuss some theoretical underpinnings that guided the implementation of the activities (for expansion, see Creswell, 2014, p. 29).

To better understand the conceptual framework below, some key terms need to be defined. The first one is segmentals, which refers to the acquisition of separate speech units; i.e., vowels and consonants (Saito, n.d.,

p. 2). The second is suprasegmentals, or the study of rhythm, stress, pitch, intonation, and other phonological processes in connected speech. We call it suprasegmentals because it is the study of speech beyond individual (supra) segments (ibid.). Connected speech stands for the third element. Also called connected discourse, reduced speech, or Sandhi variation, connected speech refers to spoken language which exhibits the natural elements of a language system, as in casual conversations (British Council, n.d.). In English, connected speech means articulating discourse that includes linking, elision (also called deletion), assimilation, aphesis, epenthesis, and many others (Celce-Murcia, Brinton, & Goodwin, 1996).

That said, the lines ahead address the first four theoretical considerations upon which our discussion is based. The last part (sample activities) will be developed in the methodology section.

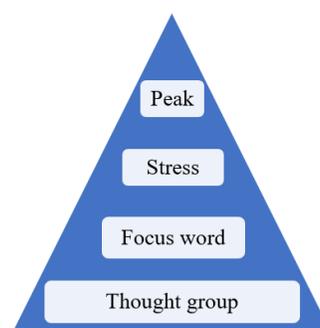
2.1. The Prosody Pyramid

According to Gilbert (2008), the prosody of English can be compared to a pyramid. Such pyramid has at the base a thought group, and then a focus word, which in turn has a stressed syllable, which also contains a peak vowel (p. 10). *Thought groups*, according to the author, are phrases or chunks of spoken language that carry a thought; they can be a short sentence, a clause, and even a word such as wow! ouch! or hey! The focus word is the most important word in a thought group, and its emphasis is usually determined by the context and the speakers' intention. As a general rule, focus words in a thought group are usually content words (i.e., nouns, adjectives, interjections, verbs, adverbs, and other major words). On the other hand, structure words (or function words) are not usually the focus word in a thought group and they include pronouns, prepositions, articles, auxiliary verbs, etc. (ibid.)

The stressed syllable is that which receives the primary stress in multi-syllable words. In the words of Gilbert, "every English multi-syllabic word has a syllable that receives the main stress" and should therefore be pronounced with greater prominence (id., p. 14). In the

focus word, this author adds, stressed syllables get special attention because they represent the peak of information in the thought group. Within that stressed syllable, there will always be a peak vowel, which is extra clear and extra-long for the purpose of meaning accuracy. Below is an adaptation of the prosody pyramid diagram offered by Gilbert.

Figure 1: The Prosody Pyramid



Fuente: Gilbert (2008, p. 10)³

Since spoken English (or any other spoken language) holds no punctuation, "listeners must rely entirely on prosodic markers in order to know which words are grouped together" (id., p. 11). For instance: We arrived late, so we couldn't see the movie. They must also be attentive to pitch drops which signal the end of thought groups. While there would seem to be rules for when a thought group ends, EFL students and teachers are encouraged to develop phonological awareness on this not only in everyday conversational language, but also in other language registers such as radio talk, academic conferences, and specialized fields to figure out the pitch patterns of each context. Gilbert (2008) provides the following advice on how to interpret pitch drops:

In general, a pitch drop means "the end," and there is a relationship between the degree of finality and the size of the drop. For instance, a slight drop in intonation typically marks the end of a thought group within a sentence; a bigger drop marks the end of a sentence or an entire

3 Gilbert, J. B. (2008). Chapter 2: The Prosody Pyramid. In *Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid* (pp. 10-20). New York: Cambridge University Press.

comment; a major drop indicates, “I have finished my remarks, and it is now your turn to speak.” (pp. 11-12)

2.2. Stress, Rhythm, and Intonation: The Basics

Put simply, stress refers to the emphasis placed in syllables, words, and sentences in spoken language. Syllable stress refers to the primary, secondary or tertiary stress received by each syllable in multisyllabic words, which also implies that the syllables are “said louder, [...] on a higher pitch, and [...] held longer than the other vowel sounds in the same word” (Orion, 1997, p. 19). Word stress, along the same lines, deals with where the stress falls in words, be them base words, noun compounds, noun-verb homographs, or word compounds of several prefixes and affixes. In English, most experts agree with three levels of word stress: strong, medial, and weak (Celce-Murcia et al., 1996, p. 132). Lastly, sentence stress is understood as emphasizing and deemphasizing words across utterances to attain natural rhythm (Dale & Poms, 2005, p. 91) or, as Celce-Murcia et al. have simplified it, as “the various stressed elements of each sentence” (id., p. 151).

The latter define rhythm as “the regular, patterned beat of stressed and unstressed syllables and pauses,” which is achieved by combining effective syllable, word, and sentence stress (id., p. 152). This stress-timed nature of the English language is what determines the length of an utterance and stands and helps give intonation a more natural-sounding quality. It is this ‘musical’ trait what helps give sentences such as “CATS CHASE MICE”, “CATS have CHASED MICE”, “the CATS have CHASED the MICE” AND “the CATS have been CHASING the MICE” virtually the same duration (ibid.).

Along with rhythm, effective communication requires effective intonation; that is, the melody of language: the rises and falls used to signal various types of melodic patterns in different utterances such as statements; -wh, tag, echo and confirmation questions, commands; alternatives with or; enumerations; and a wide host of others. According to Yoshida (2014), proper intonation is vital since it helps, for example, change a statement into

a question, or make a request more polite or assertive, and “make a speaker sound happy, sad, sincere, angry, confused, or defensive” (p. 123). While more than one kind of intonation has been identified by professionals on the subject, three essential typologies have been suggested by Yoshida (ibid): 1. a final fall (typical in statements, commands, -wh questions, and irony), 2. a final rise (common in yes-no questions, echo questions, and repetitions), 3. and a partial fall (common in incomplete thoughts or a sudden interruption to elaborate on one’s thoughts) (pp. 129-130).

2.3. Adjustments in Connected Speech

Along with the stress, rhythm, and intonation elements of English pronunciation, real-life communication requires a number of other adjustments. These include, among others, blending and word reductions (putting various words together to form a single speech unit, as though everything was one word), linking (one final sound in a word to the first sound of the next word), and phrasing and pausing (dividing utterances into thought groups depending on punctuation, connectors, conjunctions, etc.), as Dale and Poms (2005, p. 99) have suggested. In addition to these processes, sounds also become more like one another depending on the conditioning environment around them; thus, spoken English undergoes three types of assimilation: progressive, regressive (or backward), and coalescent (or reciprocal) (Vásquez, 2020). In progressive assimilation, a succeeding phoneme is affected by the phoneme immediately before it, as in the case of “They wanted to come” = [ðeɪ 'wɑntɪd tə kʌm]; in regressive assimilation, the assimilated sound is affected by the sound following it, such as in “You have to believe it” = [jʊ hæftə bə'li:v ɪt]. In coalescent assimilation, two neighboring sounds influence each other and give way to a whole new phoneme, often an affricate (/tʃ / or /dʒ/) in a process called palatalization, as in “Is that your best idea?” = [ɪz ðætʃər bɛst aɪ'diə?] (see Dawood & Atawneh, 2015).

To add to the existing intricacies of connected speech, students often need to “unlearn” the pronunciation of carefully articulated clusters such as “sts” (/sts/) or “th’s” (/θs/) and simplify them to conform to the ways in which

native speakers would pronounce them. Thus, a cluster like “sts” in “tests” becomes /s/ in a chunk of connected speech like “We take tests all weeks” = [wi: teɪk tɛs ˌo: ɪ wi: ks] (see Dauer, 1993, pp. 159-160). Lastly, some vowels and consonants can be omitted in rapid speech, such as the first /r/ in “surprise” or “February” in most varieties of General American English.

2.4. Register Shift

In addition to the above, actual communication always demands shifting from one degree of formality to another based on the speech acts the interlocutors engage in (be that spoken or in writing), which in the case of oral discourse calls for adjustments in the type of suprasegmental features needed for such speech acts. This swapping of formality levels is what we prosaically understand as linguistic register. In the words of Gray and Egbert (2019), register refers to “the linguistic differences” employed by language users “depending on the context of use” (p. 1).⁴ To attain this shift, in courses covering suprasegmentals, students should be provided with the learning opportunities to use rhythm, intonation, pitch drops, reductions, cluster simplifications, etc., to navigate different registers required for formal, casual, or informal communication. In the lines ahead, we provide a description of the contexts where we have used register-based activities to reach this goal.

III. Suggested Implementation Setting

The proposal has so far worked well with college students already possessing knowledge of segmentals. It has been implemented by the two researchers of this paper since 2016 at two public universities in Costa Rica: *Universidad Nacional* and *Universidad de Costa Rica*. Student ages have ranged from 19 to 28 and have all attended classes on a regular basis in three language programs: 1. B.A. in

TESOL for young adults, 2. B.A. in TESOL for children, and 3. B.A. in English. Nonetheless, the activities can be adapted to other populations, such as bilingual high schools and elementary schools, INA⁵ courses, and other programs where pronunciation courses are part of the curriculum. For all cases where the proposal has worked out well, students have possessed a high level of English proficiency so that they can shift registers from context to context.

IV. Suggested Resources

This section offers a quick inventory of activities to foster suprasegmental skills across various language registers and communicative contexts. Each resource is described in terms of learning goal(s), target register, time, resources, and procedures.

4.1. Activity 1: “Happiness” (Short Film by Steve Cutts)

Learning Goal: to reflect upon the elements of connected speech fluently and accurately across three levels of formality⁶

Target Registers: informal, casual, and formal

Suggested Time: 60 minutes

Resources: A video projector, speakers, a laptop or a PC, a handout with these instructions, paper and pencil

Procedures:

1. Students will watch the video “Happiness,” by Steve Cutts,⁷ where the author depicts a world of mice who become alienated in their own pursuit of happiness. —The comparison between these mice and the human race is more than obvious.

4 For a full review of papers on register studies across various disciplines, see the journal *Register Studies*, inaugurated in 2019 by John Benjamins Publishing Company, and which by January 2020 had published three issues dedicated explicitly to the thriving subfield of language register.

5 Costa Rica’s National Learning Institute (by its initials in Spanish)

6 To do this activity, students need previous knowledge of suprasegmentals.

7 Video available at: <https://www.youtube.com/watch?v=egdZQelULDk>

2. Once they have watched the video, they will complete the following *speaking tasks* about the content of the video. They will keep the communicative contexts in mind, adjusting their pronunciation register to each context.

a) An informal Conversation

Context: A cafeteria on campus. Students bump into each other and talk about the content of the video they saw and how it impacted them personally. They should be free to use contractions, reductions, emotional intonation, rising intonation to create suspense, and other elements studied.

b) A Job Interview

Context: A Call Center. The interviewer is a relaxed, casual recruiter who wants to know the interviewee’s standpoint on consumerism and happiness. S/he asks the interviewee to talk about a recent video they watched on the subject. Students should feel free to use contractions and reductions here and there, rising intonation to create suspense from time to time, and other elements studied. (Then students swap roles.)

c) A Verbal Essay

Context: A colloquium at a conference: The students are given 5 minutes to share their ideas on happiness and consumerism. As typical in a verbal essay, they should include discourse markers to introduce their topic, develop three sub-topics, issue a conclusion, and invite questions from the audience. The audience will be integrated by professionals of different areas, including commerce, economy, and sociology.

3. Once the three speaking activities have been conducted, students comment on the experience of switching levels of formality for one same topic. They rate the frequency of elements of connected speech used in each task: 1= never, 2= almost never, 3= sometimes, 4= almost always, and 5= always.

Elements of Connected Speech	Task 1 (Casual- Informal)	Task 2 (Casual- Formal)	Task 3 (Formal- Academic)
Short pitch drops			
Longer pitch drops			
Extra-long pitch drops			
Rising intonation for suspense			
Falling intonation to signal end of thought groups			
Pausing and phrasing			
Emphasis on content words			
Reduction of function words			
Vowel clarity and quality for emphasis			
Blending and reductions			
Consonant cluster simplification			
Suprasegmental processes (deletions, omissions, assimilations, linking, etc.)			

4. While the students work on step 3, the professor circulates, offering help and inviting students to share their feelings about the activity with him/her. The activity can be wrapped up with a plenary session to discuss the results from 3 above.

4.2. Activity 2: IPA Transcriptions in Various Forms of Connected Speech

Learning Goal: to compare the elements of connected speech across three types of language registers using the IPA, diacritical marks, and some common phonetic processes such as assimilation, omission, linking, vowel neutralization, palatalization, etcetera.

Target Registers: casual, formal, and fixed

Suggested Time: two hours

Resources: internet access, a media player device (a laptop, a smartphone, etc.) paper, and pencil

Procedures:

This activity works well as a graded out-of-class assignment. Students will compare the elements of connected speech across three types of language registers (casual, formal, and fixed) using the IPA, diacritics, and the phonetic processes already studied (assimilation, omission, linking, and neutralization, blending, etc.). Students are advised to complete this assignment either in pairs or in groups of three.

Instructions:

1. This assignment needs be hand-written.
2. Students will watch three video clips and provide a phonetic transcription using the IPA and the diacritical marks studied in class.
3. For the first video (Sheldon's Speech), transcribe from 1'22 to 2'05.
4. For the second video (Best Moments of Sheldon Lee Cooper...), transcribe from 0'40 to 0'56.
5. For the third video (Why Socrates Hated Democracy), transcribe from 0'56 to 1'23.
6. To access the videos, click on the following links:
 - a) <https://www.youtube.com/watch?v=2tSfSZ8zu8s> (fixed language register)
 - b) <https://www.youtube.com/watch?v=HfPtD5oSXaw> (casual language register)
 - c) <https://www.youtube.com/watch?v=fLJBzhcSWTk> (formal language register)
7. This assignment needs be hand-written.

Suggested Assessment Criteria:

1. Accuracy of vowel transcriptions
2. Accuracy of consonant transcriptions
3. Diacritical marks used

Aspects of connected speech represented (omissions, reductions, blending, etc.)

Activity 3: Shadow Reading

Learning Goal: to identify elements of the prosody pyramid to emulate the suprasegmental elements of an interview excerpt

Target Registers: formal to casual

Suggested Time: 40 minutes

Resources: internet access, a media player device (a laptop, a smartphone, etc.) paper, and pencil

Procedures:

Part A (Identification): Students watch two sections of the video where Fox News anchor Lauren Green interviews Reza Aslan, a scholar of religious studies, about a new book he has published.⁸ As students watch each section, they should pay attention to where each thought group begins and ends. Also, they are encouraged to locate the focus word and its stressed syllable and peak vowel.

Segment 1: 0'26-0'46

Green: "You're a Muslim, so why did you write a book about the founder of Christianity?"

Aslan: "Well, to be clear, I am a scholar of religions with four degrees, including one in the New Testament, and fluency in biblical Greek, who has been studying the origins of Christianity for two decades," Aslan says, "who also just happens to be a Muslim."

Segment 2: 6'55-7'19

Green: Taylor Cain says, "so your book is written with clear bias and you're trying to say it's academic; that's like having a Democrat write a book about why Reagan wasn't a good Republican; it just doesn't work." What do you say about that?

Aslan: It would be like a Democrat with a Ph.D. in Reagan who has been studying his life and history for two decades writing a book about Reagan.

Part B (Shadow Reading):

1. Now that students are familiar with the segments from above, they watch a video about the shadowing technique for pronunciation rhythm and intonation. Here they will learn about how to emulate a native speakers' rhythm, intonation, pitch, and other elements of connected speech.
2. The professor then plays the closed captions for the first 2 minutes of the video and asks students to act out the segment in pairs, trying to emulate the speakers' suprasegmental elements as they do through the captions.
3. The professor pauses the video segments at five-second intervals so students can imitate the speakers' prosody.
4. The activity concludes with a reflection session where students verbalize their strengths and weaknesses trying to implement the shadowing technique.

Activity 4: Round Table

Learning Goal: to speak formally about a topic students have previously inquired on

Target Register: formal

Suggested Time: 5 to 6 minutes (this might change depending on class time availability)

Resources: Students are allowed to research about the topic they choose using the Internet, books, magazines, or any other resources they deem necessary.

Procedures:

Prior to this activity, students must get into groups, choose a topic, divide it into sections, and be ready to perform the round table in class.

Instructions:

Before the round table:

1. The team must divide the topic into sections (depending on the number of speakers), assign a sub-topic (section) to each speaker, and agree on the order for the discussion, as well as other logistic details.
2. The team must also create an agenda to organize their ideas and order of participation. They are advised to inform about this agenda at the beginning of the round table.

During the round table:

3. One of the members will give a short overview of the topic. Then, the discussion will follow with each participant presenting their sub-topic to the rest of the team.
4. Once everyone has presented their share of the work, someone will issue a brief conclusion. The team may: (1) finish with a small recount or summary of the main points you discussed, or (2) use a general concluding statement that is memorable and serves to both signal the end of your speech and close your presentation.

Optional: To assess ability to switch to a more casual register, students might be required to perform an informal conversation between friends at a public place (a cafeteria, for instance). They should be reminded that casual speech uses fewer pauses, employs more connected speech, can be more emotional, might use higher pitch, and lends itself for shorter interventions and frequent interruptions.

Suggested Assessment Criteria:

- Speech fluency
- Accuracy of vowel sounds
- Accuracy of consonant sounds

- Intonation and rhythm
- Different aspects of connected speech (omissions, substitutions, reductions, blending, etc.).

V. Conclusions

Insofar as our experience is concerned, this proposal has proven effective for the teaching of register-based suprasegmentals in the contexts where it has been implemented (UCR and UNA). With a good dose of caution and the necessary adjustments to suit contextual variables, these insights can be transferred to larger populations across Costa Rica and elsewhere. Nonetheless, there are a number of limitations which need to be kept in mind. First of all, a good deal of knowledge on suprasegmentals and language registers is needed, along with expertise on scaffolded language education to lead students from the most basic to the most intricate elements of suprasegmentals within this methodology. Secondly, students must possess a high level of English proficiency before they are required to shift across levels of formality. In doing so, instructors might easily risk accuracy at the expense of fluency, misleading students into the false belief that, as long as they are able to communicate fluently, they should not worry a lot about speech accuracy. The third limitation is what Ian Tudor (2001) has called “conflicting rationalities.” In other words, chances are very high that the students, the professors, the curriculum developers, and society hold different reasons for learning English. This, in turn, causes conflicts between what teachers believe is best for students, what students believe they need to learn, what curriculum developers and policy makers conceive as quality education, and what society ultimately expects for new professionals to know about the target language. In addition to that, since we are dealing with a relatively new topic in language education, ELT programs and curricular authorities should consider proper teacher training before implementing this or similar approaches.

That having been acknowledged, our paper has outlined some possibilities for teaching pronunciation to achieve suprasegmentals competence in different communicative

contexts. Further efforts should be addressed to testing, empirically, the impact of such approach in students, instructors, and the school curriculum. For now, some modest bases have been built to allow for replication of this pedagogical experience and open an avenue of reflection, best practices, and further research around this subject area.

VI. References

- Baker, A. (2011). *Pronunciation Pedagogy: Second Language Teacher Cognition and Practice*. ScholarWorks @ Georgia State University. http://scholarworks.gsu.edu/alesl_diss/16
- Bakla, A. (2018). Learner-generated materials in a flipped pronunciation class: A sequential explanatory mixed-methods study, *Computers & Education*, 125, 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.017>
- Breitkreutz, J., Derwing, T., & Rossiter, M. (2001). Pronunciation Teaching Practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51-61. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>
- British Council. (n.d.). *Connected. Speech*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/connected-speech>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerezo, R., Calderón, V. & Romero, C. (2019). A holographic mobile-based application for practicing pronunciation of basic English vocabulary for Spanish speaking children, *International Journal of Human-Computer Studies*, 124, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.11.009>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd edition). Sage Publications, Inc.

- Dale, P., & Poms, L. (2005). *English Pronunciation Made Simple*. White Plains, NY: Longman.
- Dauer, R. A. (1993). *Accurate English: A Complete Course in Pronunciation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Dawood, A., & Atawneh, A. (2015). Assimilation of consonants in English and assimilation of the definite article in Arabic. *American Research Journal of English and Literature*, 1(4). 9-15.
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gamboa, R., Chaves, L., Vásquez, L. M., & Gapper, S. E. (August 2019). Dilemmatic Conversations on the Teaching of Pronunciation. Round table conducted at the VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Gilbert, J. B. (2008). Chapter 2: The Prosody Pyramid. In *Teaching Pronunciation: Using the Prosody Pyramid* (pp. 10-20). New York: Cambridge University Press.
- Gray, B. & Egbert, J. (2019). Register and register variation. *Register Studies*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.1075/rs.00001.edi>
- Jarosz, A. (2019). *English Pronunciation in L2 Instruction. Second Language Learning and Teaching*. doi:10.1007/978-3-030-13892-9
- Kralova, Z., Skorvagova, E., Tirpakova, A. & Markechova, D. Reducing student teachers' foreign language pronunciation anxiety through psycho-social training, *System*, 65, 49-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.01.001>
- Murat, H. (2006). Current Perspectives on Pronunciation Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 2, 101-110.
- Murphy, J. (Ed.). (2017). Teaching the Pronunciation of English. doi:10.3998/mpub.8307407
- Orion, G. F. (1997). *Pronouncing American English: Sounds, Stress, and Intonation*. Boston: Heinle and Heinle Pub.
- Saito, K. (in press) Advanced Segmental and Suprasegmental Acquisition. In P. Malovrh & A. Benati (Eds.). *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. Wiley Blackwell.
- Sevilla, H. (August, 2019). Pronunciation Fluency and Accuracy in ELT: A Sociopragmatic Perspective. Paper presented at the VI Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vásquez, L. M. (2020). *Introduction to English Pronunciation*. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente [unpublished manuscript].
- Yoshida, M. (2014). Chapter 11: Intonation. In *Understanding and Teaching the Pronunciation of English* (pp. 123-131). Irvine: UC Irvine
- Zoghbor, W. S. (2018). Teaching English pronunciation to multi-dialect first language learners: The revival of the Lingua Franca Core (LFC), *System*, 78, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.008>

Appendices

Below are some useful websites which can be used as supplementary materials to teach suprasegmentals from a register-based perspective:

- 1 <https://tophonetics.com/> (good for phonetic transcriptions)
2. <https://www.youtube.com/user/TheInfographicsShow> (YouTube Channel featuring short, fun, interactive videos about a wide array of topics)
3. <http://www2.nkfust.edu.tw/~emchen/Pron/rhythm.htm> (ideas for practicing rhythm, pausing and thought groups)
4. <http://iteslj.org/Techniques/Cohen-Suprasegmentals.html> (good for raising students' awareness on suprasegmentals and the concept of reduction)
5. <https://pronunciationcoach.blog/2012/12/28/limericks-and-sentence-stress/> (activities to practice sentence stress and limericks)

Dinámica de la cobertura urbana de la ciudad de San Ramón, Alajuela, 1991-2018

Dynamics of the urban coverage of the San Ramón city, Alajuela, 1991-2018

Enzo Barrientos Ávila¹

Ismael Guido Granados²

Michael Moya Calderón³

Fecha de recepción: 19-09-2019

Fecha de aceptación: 21-05-2020

Resumen

América Latina se ha convertido en una de las regiones más urbanizadas del planeta, lo cual se refleja en todos los niveles de la jerarquía del sistema urbano, desde las áreas metropolitanas de los diferentes países, aglomeraciones urbanas, ciudades intermedias, secundarias y terciarias. Dado lo anterior, surge el interés por determinar la dinámica de la cobertura urbana en el casco central y la periferia del distrito de San Ramón, Alajuela, Costa Rica, en el período comprendido entre 1991 y 2018. Mediante el procesamiento de información geoespacial, propiamente imágenes satelitales Landsat 5, ASTER y Sentinel 2a de los años 1991, 2001, 2011 y 2018, se lograron determinar las hectáreas de cobertura urbana y de suelo urbano. Mediante el cálculo de la Tasa de Cambio Anual (TCA) se especificaron las ganancias y pérdidas de cada cobertura en el período analizado y la Tasa de Crecimiento Urbano (TCU) permitió identificar el crecimiento de la mancha urbana entre períodos. Los resultados revelan que entre el año 1991 y 2001 se dio el mayor aumento de la cobertura urbana en 54,80%, entre 2001 y 2011 el desarrollo fue de un 21,68% y entre 2011 y 2018 de un 49,43%. La Tasa de Crecimiento Anual muestra que en todos los períodos hay ganancia de cobertura urbana y pérdida de suelo urbano, siendo el período 2011-2018 donde se presenta la mayor tasa de ganancia (5,15%). El estudio permite concluir que el proceso de urbanización tiende a aumentar, según el período estudiado, lo cual concuerda con la dinámica de otras ciudades del país.

Palabras claves: cobertura urbana, suelo urbano, ciudades, teledetección, San Ramón, sensores remotos.

1 Bachiller en Gestión de Recursos Naturales, Universidad de Costa Rica, Sede Occidente, Costa Rica. Fundación Bosque Nuboso de Occidente (FUBONO). Correo electrónico: enzob2093@gmail.com

2 Magíster en Desarrollo Sostenible- Conservación Biológica, Docente e Investigador en Universidad de Costa Rica, Sede Occidente, Costa Rica. Programa de Investigaciones en Gestión Sostenible de los Recursos Naturales (PIRENA). Correo electrónico: ismael.guido@ucr.ac.cr

3 Magíster en Desarrollo Sostenible-Conservación Biológica, Docente e Investigador en Universidad de Costa Rica, Sede Occidente, Costa Rica. Programa de Investigaciones en Gestión Sostenible de los Recursos Naturales (PIRENA). Correo electrónico: michael.moya_c@ucr.ac.cr

Abstract

Latin America has become one of the most urbanized regions on the planet, which is reflected at all levels of the hierarchy of the urban system, from the metropolitan areas of the different countries, urban agglomerations, intermediate, secondary, and tertiary cities. Given this, the interest arises to determine the dynamics of urban coverage in the San Ramón district - Alajuela, Costa Rica, and its peripheral area, in the period between 1991 and 2018. Through the processing of geospatial information, properly Landsat 5, ASTER, and Sentinel 2a satellite images of the years 1991, 2001, 2011, and 2018, it was possible to determine the areas (in hectares) of urban coverage and urban land. By calculating the Annual Change Rate (TCA), the gains and losses of each coverage in the analyzed period were determined and the Urban Growth Rate (TCU) allowed to identify the growth of the urban area between periods of time. The results show that between 1991 and 2001 there was the largest increase in urban coverage (54, 80%), between 2001 and 2011 the increase was 21, 68%, and between 2011 and 2018, 49,43%. The Annual Growth Rate shows that in all periods there is a gain in urban coverage and loss of urban land, with the period 2011-2018 showing the highest rate of gain in urban coverage (5, 15%). The study concludes that the urbanization process has tended to increase in the period of time studied, which is consistent with the dynamics of other cities in the country.

Key words: urban cover, urban ground, cities, teledetection, remote sensing, San Ramón

I. Introducción

América Latina es una de las regiones más urbanizadas del mundo (Angotti, 2013), casi el 80% de su población vive actualmente en ciudades, una escala superior incluso a la del grupo de países más desarrollados (ONU-Hábitat, 2012). El aumento de sus habitantes y la migración del campo a la ciudad genera mayor demanda de espacios para albergar a los nuevos residentes, lo cual detona una secuencia de urbanización de crecimiento rápido e incontrolado, que ha puesto en alto riesgo al medio ambiente, a la ecología y a los recursos terrestres de manera crítica. Dentro de los espacios de urbanización se incluyen todos los terrenos desarrollados, también las infraestructuras de comercio, residencia, industria y de otro tipo (Hassan y Southworth, 2018).

Esta dinámica transformadora hacia la artificialización de coberturas naturales aumenta con mayor velocidad en las ciudades, con un patrón que parte del centro hacia las periferias, la cual obedece a la lógica del mercado según intereses privados y económicos (Soto, 2015). De igual forma, la carencia de áreas urbanas con posible uso horizontal en el centro de las ciudades obliga al aprovechamiento de los espacios hacia el borde.

Estas situaciones no son ajenas a la realidad de Costa Rica. En el caso de la Gran Área Metropolitana, se tiene

un espacio urbanizado o construido de aproximadamente 34 818 hectáreas, donde la mancha urbana crece a una tasa cada vez menor con respecto a otros períodos, lo cual se explica por el agotamiento del área disponible para urbanización (Sánchez, 2019). En el caso de la ciudad de San Ramón, la cual se originó a partir de una aldea erigida oficialmente en 1844 en el marco de la colonización del territorio nacional (Pineda y Castro, 1986), esta realidad se ha presentado desde la década de los ochentas. Lo anterior lleva a que la vida en la ciudad cambie y se pierda ese aspecto rural de los campos sembrados de café o caña entre áreas pobladas con características urbanas (Castro y Guido, 2001).

La carencia de un ordenamiento territorial planificado, que guíe el crecimiento urbanístico, generó una expansión desordenada de la ciudad, lo cual se abarca en el presente estudio con el objetivo de determinar la dinámica de la cobertura urbana en el casco central y la periferia del distrito de San Ramón en el período comprendido entre 1991 y 2018. Los resultados, obtenidos mediante el procesamiento de información geoespacial, conforman una línea base que permite el desarrollo de futuras investigaciones en el campo de estudio, las cuales ayuden a comprender de una mejor manera la dinámica de la variación de la cobertura urbana en ciudades secundarias y terciarias en constante crecimiento.

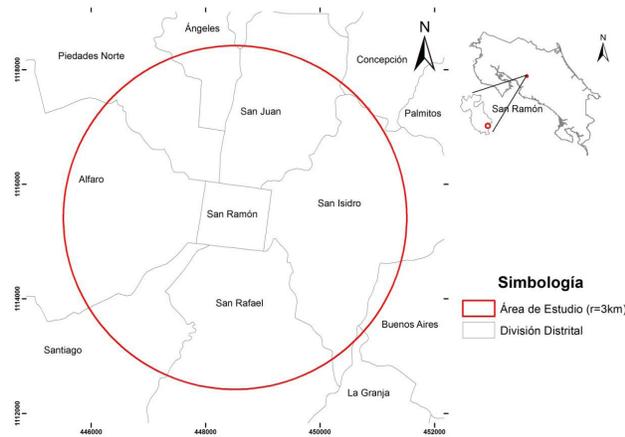
II. Materiales y métodos

Área de estudio

La investigación se llevó a cabo en el cantón de San Ramón de Alajuela, Costa Rica. El área de estudio comprende una circunferencia de tres kilómetros de radio desde un centroide ubicado en el distrito principal del cantón (2827,31 hectáreas aproximadamente), que parte desde el sector más urbano hacia su periferia. El área abarca parte de los distritos de Alfaro, Santiago, San Rafael, San Isidro, San Juan, Concepción, Ángeles y Piedades Norte (Figura 1).

Figura 1.

Ubicación del área de estudio en el distrito Central de San Ramón y distritos cercanos .



Fuente: elaborado por los autores.

III. Metodología

Para analizar la dinámica de la cobertura urbana se siguió un proceso dividido en tres etapas: 1) Determinar y clasificar la cobertura del suelo, 2) establecer la Tasa de Cambio Anual (TCA), y 3) especificar la Tasa de Crecimiento Urbano (TCU). A continuación, se detalla cada uno de estos estadios.

3.1 Determinación y clasificación de cobertura del suelo

Se consideraron los períodos: $t_1=1991$, $t_2=2001$, $t_3=2001$, y $t_4=2018$, debido a la disponibilidad de imágenes satelitales (Tabla 1). Se tomó como punto de partida la imagen más antigua que se logró adquirir (1991) y posteriormente una cada 10 años hasta llegar al año del estudio (2018). Se utilizó esta fuente de información debido a su disponibilidad y características, las cuales permiten realizar análisis en períodos extensos así como su facilidad para trabajar las clasificaciones de cobertura.

Tabla 1. Imágenes satelitales empleadas para realizar las clasificaciones de cobertura en los distintos años de análisis.

Fecha	Satélite	Resolución espacial (m)
07/30/1991	Landsat 5	VNIR SWIR 30 TIR 120
01/14/2001	Landsat 5	VNIR SWIR 30 TIR 120
03/14/2011	ASTER	VNIR 15 SWIR 30 TIR 90
04/01/2018	Sentinel 2a	10-60

Fuente: elaborado por los autores a partir de datos del Servicio Geológico de los Estados Unidos (USGS por sus siglas en inglés).

El proceso de clasificación de la cobertura se realizó mediante el software ENVI 5.3 ® (Exelis Visual Information Solutions, 2015) el tipo de clasificación fue no-supervisada y se utilizó el sistema K-means para establecer cinco tipos de coberturas. Se empleó el método Quick Atmospheric Correction (QuAC) para realizar las correcciones atmosféricas en las imágenes satelitales.

Los resultados se procesaron en el software ArcGis 10.3 ® (ESRI, 2014) para corregir la clasificación y unificar las coberturas. Se establecieron dos categorías: suelo

urbano y cobertura urbana, ya que el área de estudio es totalmente considerada una ciudad; sin embargo, hay zonas verdes, de cultivo y recreativas.

A continuación, se detallan las características de las dos coberturas utilizadas para este estudio (Tabla 2).

Tabla 2: Clasificación de coberturas en el área de estudio.

Categoría	Descripción
Cobertura urbana	Todas las áreas que presentan un reemplazo de la cobertura natural originaria por una impermeable utilizada para actividades humanas. Comprende las áreas residenciales, comerciales, industriales y vías de comunicación.
Suelo urbano	Todas las áreas que no presentan una cobertura artificial, sin embargo, tampoco presentan la originaria. Dentro de esta se encuentran charrales, suelo descubierto, zonas de cultivo, zonas de pastizal, zonas verdes y recreativas.

Fuente: elaborado por los autores.

3.2. Tasa de Cambio Anual (TCA)

La TCA expresa el cambio (porcentual) de la superficie al inicio de cada año evaluado, lo cual determina las tasas de conversión entre coberturas, en este caso entre cobertura urbana y suelo urbano (Samaniego, 2013). Valores por debajo de cero indican que las categorías están perdiendo superficie y por el contrario, datos mayores a cero indican ganancias (Velázquez et al., 2002).

Para determinar la TCA se utilizó la metodología propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO (por sus siglas en inglés) (1996), dada por la fórmula:

$$T = \left[\frac{S_2}{S_1} \right]^{\frac{1}{n}} - 1 * 100$$

Donde, T es la tasa de cambio, S_1 y S_2 son las superficies de cobertura del suelo en el tiempo inicial y tiempo final

respectivamente, la variable n corresponde al número de años entre las dos fechas. Para efectos de este estudio se determinaron cuatro tasas de cambio: 1) Período: 1991-2001, 2) 2001-2011, 3) 2011-2018 y 4) 1991-2018.

3.3 Tasa de Crecimiento Urbano (TCU)

Por medio de la cobertura metropolitana, se analizó para los cuatro períodos la dinámica de crecimiento de la mancha urbana. Para este cálculo se empleó la metodología de Piña (2014) modificada en cuanto al nombre de la cobertura por utilizar, dada por la fórmula:

Donde, TCU es la tasa de crecimiento urbano, AU_1 y AU_2

$$TCU = \frac{(AU_2 - AU_1)}{AU_1} * 100$$

son las áreas al inicio y al final del período de referencia.

IV. Resultados

4.1 Determinación y clasificación de cobertura: los resultados de la clasificación final muestran una cobertura ciudad no predominante pero creciente desde el año 1991 al 2018 y un suelo urbano predominante, pero que va decreciendo desde el año 1991 al 2018 (Tabla 3).

Tabla 3: extensión de las coberturas en el área de estudio.

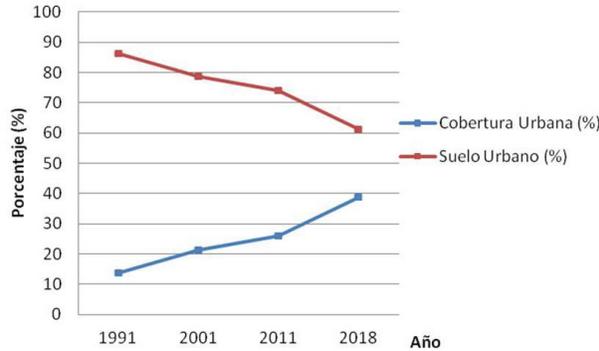
Año	Cobertura urbana (ha)	Porcentaje (%)	Suelo urbano (ha)	Porcentaje (%)
1991	389,57	13,78	2437,73	86,22
2001	603,05	21,33	2224,21	78,67
2011	733,76	25,95	2093,40	74,05
2018	1096,47	38,78	1730,84	61,22

Fuente: elaborado por los autores.

Tal como se muestra en la Figura 2, desde 1991 (año base del estudio) ambos tipos de coberturas se acercan cada vez más a tener un mismo valor, lo cual demuestra una dinámica de avance de la cobertura urbana sobre la natural.

Figura 2.

Dinámica de la cobertura urbana del casco central de la ciudad de San Ramón, Alajuela, 1991-2018.



Fuente: elaborado por los autores.

4.2 Tasa de Cambio Anual (TCA)

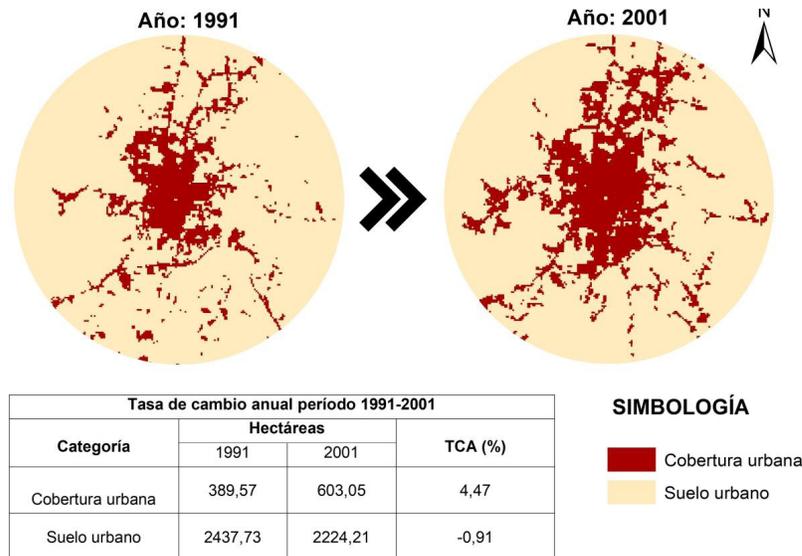
Se presentan los resultados por cada uno de los períodos comparados.

Período 1991-2001

La TCA en este período muestra una ganancia de cobertura urbana (TCA>0) y una disminución (TCA<0) de este tipo de suelo (Figura 3). Dicho período revela la segunda tasa de aumento de cobertura de la urbe (4,47%) (Figura 3 y Figura 6)

Figura 3.

Tasa de cambio anual período 1991-2001.



Fuente: elaborado por los autores.

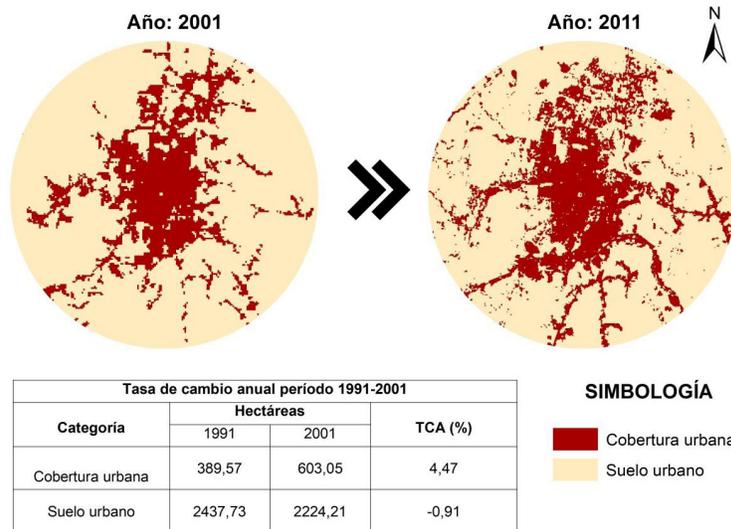
Período 2001-2011

La TCA en este período muestra, al igual que el período anterior, una ganancia de cobertura urbana (TCA>0) y una disminución (TCA<0) de este suelo. La ganancia es la más baja dentro de los años contemplados en el estudio

(1,98%), así como la menor cifra de pérdida de suelo urbano (-0,6%) (Figura 4 y Figura 6), siendo el período con menos cambios en cuanto a ganancias y pérdidas.

Figura 4.

Tasa de cambio anual período 2001-2011.



Fuente: elaborado por los autores.

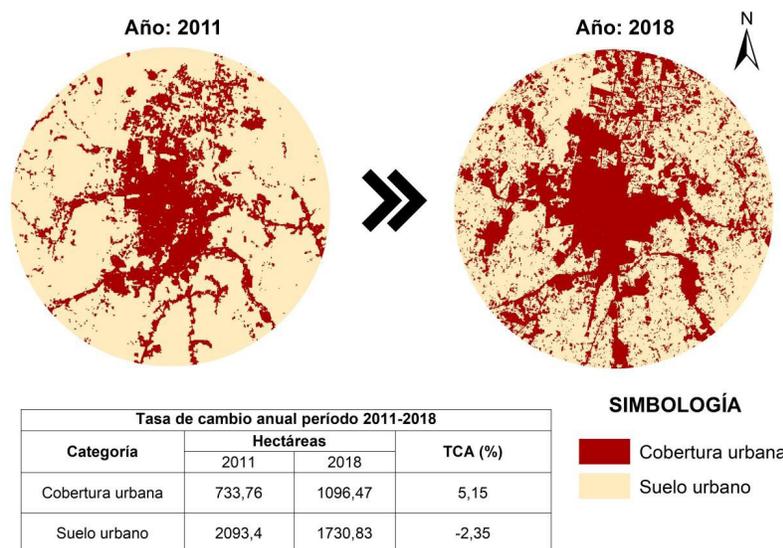
Período 2011-2018

La TCA muestra la misma tendencia de los otros períodos analizados, con una disminución (TCA<0) del suelo urbano y un aumento de dicha cobertura (TCA>0), donde

incluso esta última presenta la mayor tasa de ganancia desde 1991-2018 (5,15%) (Figura 5).

Figura 5.

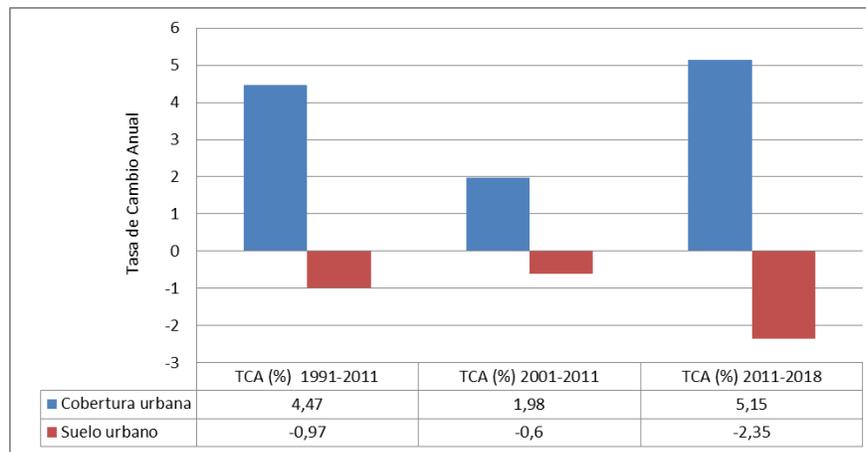
Tasa de cambio anual período 2011-2018.



Fuente: elaborado por los autores.

Figura 6.

Comparación de pérdidas y ganancias de cobertura urbana y suelo urbano.



Fuente: elaborado por los autores.

4.3 Tasa de Crecimiento Urbano (TCU)

El área de estudio durante el año 1991 contaba con alrededor de 389,57 (ha) de cobertura urbana equivalente a un 13,78% del total de este suelo. Ya para el 2001 se da un aumento en la tasa de expansión de un 54,80% comparada con el año 1991, es decir, se pasó de 389,57 ha a 603,05 (ha) de la cobertura de la ciudad (Tabla 3, Figura 7a y 7b).

En el año 2011 la tasa de crecimiento respecto al 2001 es de 21,68% en donde aumenta en 130,71 (ha) el área de superficie con cobertura urbana. Por último, para el 2018 la cubierta de la urbe asciende a 1096,47 (ha), con una tasa de crecimiento de 49,43% respecto al año 2011 (Tabla 4, Figura 7c).

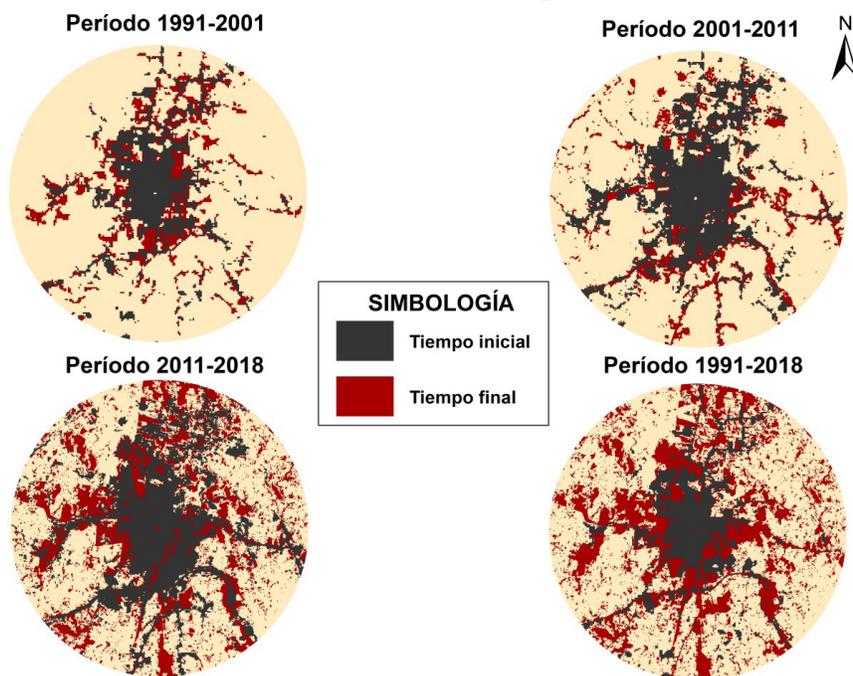
Tabla 4: Tasa de crecimiento urbana del año 1991 al 2018.

Año	Cobertura urbana (ha)	Tasa de crecimiento	Tasa de crecimiento promedio anual
1991	389,57	-	-
2001	603,05	54,80	5,48
2011	733,76	21,68	2,16
2018	1096,47	49,43	6,17

Fuente: elaborado por los autores.

Figura 7.

Comparativa de la distribución de la cobertura urbana en lapsos de diez años en el área de estudio.



Fuente: elaborado por los autores.

Al realizar una comparación entre el año base del estudio (1991) y el año final (2018) con respecto a la tasa de crecimiento, se determina que es de un 181,45% (Figura 5d), y traducido a extensión territorial el aumento es de 706,90 (ha) lo cual representa 2,81 veces más de cobertura urbana.

V. Discusión

Una ciudad es más que una isla en medio de un territorio, posee un rol funcional porque conforma redes sociales y económicas con otras localidades, sin embargo, su desarrollo desde el enfoque del planeamiento de la ciudad se estima por medio de la expansión de la mancha urbana (Bazant, 2010). Es a partir de dicho enfoque que se condujo esta investigación, la cual tiene como objetivo conocer la dinámica espacial de la cobertura urbana. ProDUS-UCR (2017) estableció que el suelo denominado urbano se encontraba presente en todos los distritos del cantón de San Ramón, para un total de 1,2% (12,7 km²),

siendo el distrito central el de mayor porcentaje (94,4%). Sobre estos resultados es importante mencionar: 1) se obtuvieron por medio del procesamiento de una imagen satelital Landsat ETM+ del 2001, fotografías aéreas de 1998 y 1992, mapas de uso de suelo de 1989, así como una fotografía aérea del mosaico de ortofotos del 2008 y fotografías aéreas de los años 2005 y 2016 de Google Earth; 2) se utilizó una sola categoría para el uso urbano y 3) el área determinada correspondía al distrito Central. Los aspectos anteriores permiten explicar por qué hay diferencias con respecto a los resultados obtenidos por ProDUS-UCR y los de esta investigación.

A nivel metodológico, el presente estudio realizó un análisis basado exclusivamente en el procesamiento de imágenes satelitales. Además, se hizo uso de dos categorías para diferenciar entre cobertura y suelo urbano determinadas en un radio de tres kilómetros a partir del centro de la ciudad y no únicamente el distrito central.

Dentro del análisis y procesamiento de información llevado a cabo, se determinó como uno de los principales hallazgos, que si bien el fenómeno de la expansión de la mancha urbana entre los períodos 1991-2018 no ha presentado cifras de expansión constante, en todos los períodos ha tendido a valores positivos (crecimiento). Sánchez (2019) determina esta misma tendencia al desarrollo para algunas ciudades intermedias de Costa Rica, por ejemplo, Pérez Zeledón expandió su mancha urbana en un 66% entre 2003-2015, Guápiles un 66% entre 2005-2015 y Ciudad Quesada un 51% entre 2005-2016.

A pesar de que la tasa de crecimiento urbano de estas ciudades intermedias fue determinada para años diferentes a los del presente estudio, es posible comparar algunos datos para establecer el nivel de similitud. Entre 2001-2011 San Ramón presentó un 21,68% de crecimiento, pero entre 2011-2018 hubo un aumento significativo de 49,43%. Si se considera el período 2001-2018 esta tasa asciende a un 81,82%, valor más alto que supera los determinados por Sánchez en su estudio.

Al comparar el crecimiento urbano para San Ramón en el período 2001-2011 con la Gran Área Metropolitana, se concluye que su expansión es similar. Según Sánchez (2019) para los años 1997-2010 el desarrollo fue de un 22,3%, y por su parte Pujol y Pérez (2012), demuestran que el crecimiento interanual fue de 1,56% pasando de 27 044,9 ha en 1997 a 33 088,1 ha en 2010.

La tasa de cambio anual mostró su más alto dinamismo en el período 2011-2018 (Figura 6), donde se presentó la mayor ganancia de cobertura urbana. Si bien se podría considerar que estos resultados deben ser consistentes con el crecimiento de la tasa de cambio urbano, como se expuso anteriormente, esta tuvo su principal expansión entre 1991-2011 (Tabla 3). Las razones obedecen a la cantidad de años contemplada en el período 2011-2018 (8 años) diferente a la de 1991-2001 (10 años). Ambas muestran similitud en cuanto al período 2001-2011, el cual se caracteriza por presentar los valores más bajos (TCA=1,98 y TCU=21,68); se concluye que en este tiempo hubo una desaceleración en el proceso de expansión

urbana. Futuras investigaciones sobre este tema podrían ayudar a comprender los factores socioeconómicos o políticos que expliquen la dinámica en estos años.

En el período 1991-2001 se presentó la segunda tasa de cambio anual más alta (4,47) la cual es consistente, como se mencionó antes, con la mayor tasa de cambio urbano.

Anterior a la década de los noventas, varios autores ya habían venido estudiando la dinámica de la urbe del cantón de estudio. Castro y Guido (2001) apuntaban a que el proceso de urbanización en San Ramón se podía comprender a partir de aspectos como el cambio de las actividades económicas el cual inició desde la década de los 1980, donde el porcentaje de personas dedicadas a labores agrícolas y de extracción disminuyó. La población económicamente activa de ese entonces se dedicaba en mayor medida a labores de carácter cada vez más urbano, lo que conlleva a una mayor demanda y oferta de servicios. Además, estos autores muestran el crecimiento de la población en la ciudad, en el caso de San Ramón entre 1950-1973 incrementó un 146,73%, y un 36% entre 1973-1984.

El aumento de los habitantes genera a su vez mayor demanda de servicios que por lo general se concentran en la urbe (Castro y Guido, 2001), así como terrenos para la construcción de infraestructura destinada a casas y departamentos. Lo anterior se presentó en San Ramón entre 1990-2000 con el auge de urbanizaciones como: Sesteo I y II, La Isla, Los Parques II y III, La Americana, Los Tucanes, Las Tres Marías II y más reciente, Los Lirios, Las Lomas, Otto Cooper y Vista de la Montaña.

Este aumento de la urbanización, como ya se mostró, se ha determinado a nivel de ciudades intermedias, Gran Área Metropolitana, pero también se manifiesta en la dinámica de la cobertura natural de Costa Rica, así lo expone el estudio de Sierra, Cambronero y Vega (2016) sobre los patrones y factores de cambio de la capa forestal de Costa Rica, 1987-2013. Los autores concluyen que el tipo de cobertura expandida con mayor rapidez fue la urbana e infraestructural (2,9%/año).

Las principales limitantes de este trabajo se asocian con la selección de los períodos de estudio, los cuales responden a la disponibilidad de datos geoespaciales y no a elementos socioeconómicos o políticos que aclaren los resultados de una manera precisa. Sin embargo, factores como recesión económica, incremento de urbanizaciones o infraestructura vial, pueden situarse dentro de cada período considerado y ofrecer elementos que ayuden a la explicación de los resultados.

Por otro lado, la metodología está condicionada a la disponibilidad de información geoespacial. No todas las imágenes provienen del mismo satélite debido a la presencia de nubes o la no disponibilidad de imágenes para ese año, por lo tanto, se requirieron datos geoespaciales de diferentes fuentes, lo cual implica una diferencia en la resolución del área que depende del satélite. Se recomienda para la metodología empleada, usar imágenes satelitales con la misma resolución espacial, utilizar diferentes resoluciones solo en caso de que no se obtenga de un año específico.

El estudio pretende ser una base para dar seguimiento al cambio de cobertura, por lo tanto, el seguir recolectando datos como puntos de comprobación es de vital importancia para obtener resultados más cercanos a la realidad; así mismo representa un insumo práctico para los análisis de los efectos del cambio climático relacionados con las variaciones de cobertura natural, desde un enfoque de secuelas de temperatura y la posibilidad de una isla de calor urbana, además de los efectos, la impermeabilización de los suelos en las inundaciones que frecuentan la zona.

En cuanto a recomendaciones, es importante destacar que los hallazgos del estudio permiten generar una línea base de información útil para el desarrollo de futuros trabajos, como por ejemplo las implicaciones del aumento de la mancha urbana en las temperaturas de la ciudad. En estudios sobre esta temática, se ha determinado por medio del uso de imágenes satelitales y la cobertura del suelo, que las mayores temperaturas se asocian con zonas urbanas y hacia las periferias se concentran los menores grados de calor (Barrientos y Moya, 2018). Esta alteración de temperaturas se asocia con el fenómeno de islas de calor urbano, las cuales varían con niveles

máximos dentro de la ciudad, por lo general sin árboles, los cuales son un factor esencial en el calentamiento de la urbe (Municipalidad de Curridabat, 2019).

Otro de los estudios que se pueden potenciar, basados en los hallazgos, es el análisis cualitativo y cuantitativo de las causas de la expansión urbana en las últimas tres décadas. Estudios similares fueron conducidos por Casto y Guido (2001) para los años 1998 y 2000, pero consideran la información para el análisis de los años 1950, 1973 y 1984.

Agradecimientos

A la Vicerrectoría de Investigación, al Programa de Investigaciones en Gestión Sostenible de los Recursos Naturales (PIRENA) (540-B6-255) y la Coordinación de Investigación de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica por el apoyo brindado al proyecto: Diagnóstico y seguimiento del desarrollo socioambiental del cantón de San Ramón (540-B6-053).

VI. Bibliografía

- Angotti, T. (2013). Urban Latin America: Violence, Enclaves, and Struggles for Land. *Latin American Perspectives* 40(5), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0094582X12466832>
- Barrientos, E., y Moya, M. (2018). El Efecto de la Cobertura del Suelo en la Variación de las Temperaturas Locales; Naranjo, Alajuela, Costa Rica, 2016. *Revista Geográfica De América Central*, 2(61), 205-219. <https://doi.org/10.15359/rgac.61-2.7>
- Bazant, J. (2010). Expansión urbana incontrolada y paradigmas de la planeación urbana. *Espacio abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 19 (3), 475-503. Recuperado el 01 de setiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122/12215112003>
- Castro, S. y Guido, F. (2002). De pueblo a ciudad en los albores del siglo XXI el caso de San Ramón. *Cuadernos de Antropología*, 12, 123-134.

- Castro, S. y Guido, F. (2001). Urbanización fuera del área metropolitana en Costa Rica: aspectos generales y en estudio de caso. *Pensamiento Actual*, 2 (3), 54-65.
- ESRI. (2014). ArcGIS Desktop: Release 10.3. Redlands, CA: Environmental System Research Institute.
- Exelis Visual Information Solutions. (2015). ENVI 5.3. Boulder, Colorado: Exelis Visual Information Solutions.
- González, R. (1994) *El Régimen de tenencia de la tierra en Costa Rica*. Heredia, EUNA.
- Hassan, M. y Southworth, J. (2018). Analyzing Land Cover Change and Urban Growth Trajectories of the Mega-Urban Region of Dhaka Using Remotely Sensed Data and an Ensemble Classifier. *Sustainability*, 10 (10). <https://doi.org/10.3390/su10010010>
- Municipalidad de Curridabat. (2019). Islas de calor, impactos y respuestas: El caso del cantón de Curridabat. Curridabat, Costa Rica.
- ONU-HABITAT. (2012). Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012 Rumbo a una nueva transición urbana. Recuperado el 04 de setiembre de 2020, de https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu/newsletter12/887_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la Alimentación (FAO). (1996). *Forest resources assessment 1990. Survey of tropical forest cover and study of change processes*. Roma, Italia: FAO.
- Pineda, M. y Castro S. (1986). *Colonización, poblamiento y economía: San Ramón 1842-1900*. San José: Centro de Investigaciones Históricas, Universidad de Costa Rica.
- Piña, G. (2014). Indicadores de desarrollo urbano sustentable para la Zona Metropolitana de Pachuca (Tesis de Maestría). El Colegio del Estado de Hidalgo, México.
- ProDUS-UCR (Programa de Desarrollo Urbano Sostenible- Universidad de Costa Rica). (2017). Estrategia de promoción de inversiones en el cantón de San Ramón. Recuperado el 19 de agosto de 2019, de https://drive.google.com/file/d/oB55gdv_LUtQ2aE91eXk1dGJEdoNPZXFOaG5sMUwwZ29CYUtr/view
- Pujol, R. y Pérez, E (2012). Crecimiento urbano en la región metropolitana de San José, Costa Rica. Una exploración espacial y temporal de los determinantes del cambio de uso del suelo, 1986-2010. Recuperado el 19 de agosto de 2019, de <https://www.lincolinst.edu/es/publications/working-papers/crecimiento-urbano-en-la-region-metropolitana-san-jose-costa-rica>.
- Samaniego, N. 2013. Análisis de vulnerabilidad en zonas potenciales de recarga hídrica por efectos de cambios de uso de suelo y por variabilidad climática en la Microcuenca del Río Purires, Costa Rica. (Tesis Maestría). Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza.
- Sánchez, L. (2019). Patrones de crecimiento urbano y sus impactos sobre la movilidad. Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible 2019. Recuperado el 27 de agosto de 2019, de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7817>
- Sierra, R; Cambroner, A; y Vega, E. (2016). Patrones y factores de cambio de la cobertura forestal natural de Costa Rica, 1987-2013. Recuperado el 29 de agosto de 2019, de http://reddcr.go.cr/sites/default/files/centro-de-documentacion/rsierraacambronerovega_patrones_y_factores_cus.pdf.

Soto, J. (2015). El Crecimiento Urbano de las Ciudades: Enfoques Desarrollista, Autoritario, Neoliberal y Sustentable. *Paradigma Económico*, 7, 127-149.

Velázquez, A; Mas, J; Díaz, J; Mayorga, R; Alcántara, P; Castro, R; Fernández, T; Bocco, G; Ezcurra, E; y Palacios, J. (2002). Patrones y tasas de cambio de usos de suelo en México. *Gaceta Ecológica*, 62, 21-37. Recuperado el 19 de agosto de 2019, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/539/53906202.pdf>

La educación como derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida

Education as a right: from inclusion to diversity and throughout life

Ana Cristina Quesada Monge¹

Fecha de recepción: 25-02-2020

Fecha de aceptación: 1-10-2020

Resumen

El presente artículo representa un análisis bibliográfico de lo que es y significa la educación como un derecho, donde su reflexión se realiza desde dos ejes o propuestas educativas: la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida. Estos dos ejes son considerados, por el Marco de Acción de la Educación hacia el 2030 (Declaración de Incheon), como elementos fundamentales para generar un cambio paradigmático en las concepciones y prácticas en la educación, a fin de alcanzar una sociedad más justa y equitativa. Mediante la revisión bibliográfica de artículos científicos en las bases de datos de textos completos del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Costa Rica, EBSCO y Google Educativo, durante los años 2000 hasta 2020, fue posible dar respuesta a cuatro preguntas generadoras, planteadas por la autora, para elaborar el presente escrito, bajo la modalidad de ensayo. Fue así como se elaboró un breve recorrido conceptual de la educación como derecho, desde las normativas internacionales, para luego conocer las propuestas de cambio que fomentan los dos ejes de interés del estudio. Luego se rescatan dos discusiones y preocupaciones que autores latinoamericanos plantean sobre los temas de análisis, para finalmente exponer algunos retos y desafíos en su aplicabilidad, desde la mirada de la autora, en el contexto contemporáneo.

Palabras claves: Educación como derecho, educación inclusiva para la diversidad, a largo de la vida, retos y desafíos.

Abstract

This document represents a bibliographic analysis about the education and its means as a human right, furthermore, the analysis is carried out from two educational axes or proposals: inclusion for diversity and throughout life. These two axes are considered, by the Education Action Framework towards 2030 (Incheon Declaration), as main elements to generate a paradigmatic change in the conceptions and practices in the education, in order to achieve a more just and equitable society.

Through the bibliographic review of scientific articles in the full-text databases of the Library System of the University of Costa Rica, EBSCO and Google Educativo, during the years 2000 to 2020, it was possible to answer four general questions, which were exposed the author, to elaborate the present document, under the modality of test. This is how a brief conceptual tour of education as a human right was developed, based on international regulations, to later learn about the proposals for change that promote the two axes of study interest. Then, two discussions and concerns that Latin American authors raise about the analysis topics are rescued, to finally expose some challenges and challenges in their applicability, from the author's point of view, in the contemporary context.

Keywords: Education, education inclusive for diversity, lifelong education, challenges and obstacles.

¹ Máster en Trabajo Social, con énfasis en Gerencia Social. Estudiante del doctorado en Educación, Universidad Estatal a Distancia. Docente de la Carrera de Trabajo Social, Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Correo electrónico: cristina.quesada@ucr.ac.cr

I. Introducción

La educación como derecho es un tema que históricamente aparece en diferentes textos científicos; no obstante, su análisis y discusión tienen un matiz particular en la coyuntura de los últimos veinte años, producto de los cambios y transformaciones vividos por la humanidad en el ámbito político, económico, social y cultural. Una de estas particularidades es la integración de dos ejes de trabajo en este campo: la educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida. Se plantearon cuatro preguntas generadoras que motivaron el acercamiento y análisis bibliográfico de los temas en cuestión y permitieron elaborar el presente artículo científico, bajo la modalidad de ensayo: cómo se ha posicionado la educación como derecho, cuál es la especificidad de la educación desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida, cuáles son las principales discusiones y preocupaciones de estos temas en el contexto latinoamericano y cuáles son los principales retos y desafíos para su aplicabilidad en el contexto contemporáneo.

La revisión bibliográfica se realizó sobre artículos científicos que aparecieron bajo los términos de “educación como derecho”, “educación inclusiva” y “educación a lo largo de la vida”, en las bases de datos de textos completos del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Costa Rica, el EBSCO y Google Académico durante los años 2000 hasta 2020. Mediante las técnicas de análisis de contenido, fue posible identificar información como conceptos, hechos históricos, datos referenciales, reflexiones de los investigadores, entre otros más, que al agruparlos en categorías de análisis, permitieron dar respuesta a las preguntas orientadoras del presente documento. Por consiguiente, este artículo se estructura en tres apartados, así como las conclusiones.

El primero se enfoca en reconstruir conceptualmente la educación como derecho, desde los aportes de las normativas internacionales, que han reconocido y legitimado mundialmente este derecho, para luego centrarse en conocer la propuesta actual de educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida. Como segundo apartado, se exponen dos discusiones o preocupaciones que autores latinoamericanos refieren

de este tema analizado en el continente. Finalmente, se identifican algunos retos y desafíos por resolver para su aplicabilidad en el contexto contemporáneo, así como las conclusiones del estudio.

II. La evolución conceptual de la educación como un derecho: desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida

El reconocimiento internacional de la educación como un derecho tiene sus bases del Pensamiento Republicano Cívico. Para la investigadora Calderón (2015, p. 4), la propuesta de la educación en el Estado Moderno se nutre desde este pensamiento, el cual tiene sus cimientos de la Teoría Política del Republicanismo y se nutre de la tradición griega y romana, especialmente de los planteamientos de Aristóteles y Cicerón, al concebir que el ser humano tiene una virtud civil o cívica. Uno de los postulados del pensamiento republicano, según esta investigadora, es fomentar prácticas democráticas e igualitarias entre los seres humanos y las comunidades, es decir, un estilo de vida cívico, como garante para alcanzar los principios de justicia, paz, armonía, comprensión y tolerancia. Adicionalmente, para la misma investigadora, la propuesta de la educación está condicionada al régimen político de cada Estado Parte, donde lamentablemente, algunos países de corte autoritario o totalitario tienden a condicionar o violentar el alcance de dicho derecho. Es por eso que organismos internacionales, tales como las Naciones Unidas y la UNESCO, entre otros, han visto la necesidad de crear instrumentos jurídicos internacionales (tratados), que reconocen de manera global (homogénea y obligatoria) este papel y funciones esenciales de la educación en el ser humano y en la sociedad.

El primer instrumento jurídico internacional que reconoció la educación como derecho fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el cual expuso que toda persona por su sola condición humana tiene un conjunto de derechos fundamentales, entre ellos la educación, los cuales son inviolables. Posteriormente, con el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) lo visualizó para aquellas personas que tienen una condición de discriminación y desventaja social. Con la Declaración Mundial de la

Educación para Todos (1990), se amplía nuevamente este concepto, al reconocer la condición de universalidad del alcance y disfrute de la educación, sin importar la condición etaria, género, etnia, credo religioso, entre otro (Zurita, 2011, Calderón, 2015 y Ruiz, 2020).

El conjunto de estas normativas internacionales consideran que la educación es una condición intrínseca e irrenunciable de todo ser humano, es decir, que toda persona, sin importar su condición económica, social, cultural, étnica, género, entre otras, tiene la garantía de su disfrute en cualquier contexto mundial.

El fin último de la educación es fomentar el desarrollo integral del ser humano en la sociedad y a la vez fortalecer el disfrute y alcance de otros derechos y libertades fundamentales. Por otro lado, se establece que la sociedad, mediante el papel del Estado, debe garantizar las condiciones para que todas las personas tengan acceso a la educación básica y de manera gratuita (Zurita, 2011 y Calderón, 2015). En tal sentido, con las anteriores intenciones, la educación cumple una función que trasciende el medio de instrucción o capacitación de las condiciones básicas del ser humano en la sociedad; pretende ser un:

“amplio espectro de experiencias vitales y de procesos de aprendizaje que permitan al ser humano, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad” (Naciones Unidas, 2001, p.2).

La anterior idea es importante porque la educación se convierte en un medio y factor protector del desarrollo integral del ser humano en la sociedad. Para alcanzar esta condición protectora, las mismas normativas reconocen cuatro principios que deben garantizar el disfrute de la educación: disponibilidad (debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente para que todas las personas tengan acceso a ellas), accesibilidad (la no discriminación, accesibilidad económica y material de las personas o colectivos para el disfrute de este derecho), aceptabilidad (los programas y métodos pedagógicos deben ser aceptables para los estudiantes, sus padres o

tutores) y la adaptabilidad (la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para que se adapte a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación, para responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales) (Naciones Unidas, 1999, p.3).

Es así como los instrumentos jurídicos internacionales promueven y fomentan políticas y lineamientos estatales, para expandir la educación en todos los niveles y a todos los grupos poblacionales. Lo anterior ha generado el fenómeno denominado por algunos investigadores como la “ampliación en la cobertura de los servicios educativos”, la cual se manifestó con gran fuerza a partir de los años 90, en todos los niveles educativos, con especial énfasis en los niveles de la primaria y secundaria. Con esta intención y esfuerzo de expandir e integrar el derecho a la educación en todos los sectores y grupos poblacionales, se manifiestan ciertas situaciones de disparidad y desigualdad, que se convierten en elementos violadores y discriminatorios de este derecho (Gluz, Andrade y Rodríguez, 2018 y Castillo, 2019), porque existe un interés por integrar al ser humano al sistema educativo, desde la visión homogénea, estandarizada y única, que no se adecua a todas las diferentes manifestaciones del ser humano y la sociedad.

Por otra parte, investigadores como Goutier (2012, citado por Crespo, 2018) y Gluz *et al.*, (2018), consideran que las políticas educativas de corte neoliberal, que surgen a inicio del XXI, tienen otro rumbo diferente, que afecta el espíritu de fomentar la educación como derecho, pues poseen el matiz de fomentar lineamientos políticos compensatorios, asistenciales y focalizadores, especialmente para las poblaciones en condición de pobreza o desventaja social.

Esta intención se percibe con los Objetivos del Desarrollo del Milenio 2000, dado que visualiza la educación para aliviar las situaciones de disparidad social, entre ellos la pobreza (Zurita, 2011). Es aquí donde se fomentan reformas educativas, que buscan combatir la pobreza, mediante los programas y servicios educativos. Este último planteamiento es fuertemente criticado por sectores y estudiosos de la educación como derecho, dado que visualiza una forma de minimizar o reducir el valor y aporte de la educación para el ser humano y la sociedad.

Por ejemplo, Torres (2005) expone que el hecho de concebir la educación como un alivio a la pobreza ha sido una de las principales debilidades, dado que le resta el sentido de verla como fundamento del desarrollo y empoderamiento del ser humano en la sociedad. Por su parte, Goutier (2012) expresa que la educación es vista como un “hecho económico”, con una pérdida de sentido, porque se limita a concebirla desde una ideología pragmática, es decir, solo busca resultados medibles y respuesta rápidas (citado por Crespo, 2018, p. 39). Por consiguiente, estos investigadores recomiendan que uno de los principales retos y desafíos de la educación en el presente siglo XXI es recuperar su sentido como un derecho, más que verla como un medio de enfrentar las condiciones o contradicciones generados por el sistema capitalista.

Se observa un esfuerzo de la Declaración de Incheon (La Educación, F. 2015), la cual se presenta como el Marco de Acción de la Educación hacia el 2030, para rescatar este ámbito de desarrollo como un derecho inherente del ser humano. Un aspecto que llama la atención en este instrumento internacional es que incorpora dos ejes, que resultan tener una visión novedosa en el alcance y práctica de la educación como derecho, los cuales se presentan seguidamente.

2.1. Educación inclusiva para la diversidad

La educación inclusiva ha tenido una evolución paradigmática a lo largo de la historia. En sus inicios, la atención de la diversidad fue vista desde un modelo médico asistencial, cuya finalidad fue “normalizar” a las personas. Posteriormente, surgen modelos como la educación especial o integradora, que si bien representan un inmenso avance en la atención a la diversidad, lo hacen desde un paradigma del déficit, es decir, responsabiliza la deficiencia en el individuo y no en la sociedad. Existen grandes críticas generadas por movimientos sociales alrededor del tema, por ejemplo los que abordan el sector de la discapacidad, que identifican que dicha propuesta no genera un cambio en los contextos causantes de las situaciones de exclusión y discriminación del ser humano. Por eso, estos grupos demandaron cambiar esta mirada con un enfoque más inclusivo. Es así como las tendencias internacionales y nacionales, a principios

del presente siglo, buscan que la diversidad sea atendida desde el modelo inclusivo, caracterizado por posicionar las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje y no en la forma de aprendizaje del ser humano.

Se distinguen entonces dos paradigmas de concepción y atención de la diversidad: uno desde el déficit, en el cual las diferencias son concebidas como una enfermedad o una deficiencia de las personas; y el otro, que es llamado paradigma inclusivo, donde las diferencias se interpretan como un valor y un derecho que debe ser considerado por el contexto para ofrecer posibilidades de desarrollo (López, 2003 citado por Amaro, 2018, p. 54). No obstante, en la última década, se está integrando otro componente distintivo al paradigma de la educación inclusiva, el cual es reconocer la diversidad. La diversidad está dada porque todas las personas tienen rasgos que las unen y las identifican como grupos sociales, pero a la vez cada una es diferente, por lo que este constructo implica un elemento de identidad humana. Para Parrilla (1999), la diversidad no es solo una cuestión meramente conceptual, sino que es una manera de pensar, hacer y actuar consigo mismo y la sociedad (citado por Gil y Morales, 2019, p. 162).

En tal sentido, la educación inclusiva ya no se limita a generar procesos educativos para las personas con una condición de educación especial, por una situación de discapacidad, por ejemplo, sino que amplía su mirada como una propuesta educativa para atender la heterogeneidad y diversidad del ser humano. Se empieza a reconocer que toda persona, independientemente de su capacidad, etnia, condición socioeconómica o funcionalidad, tiene derecho a ser comprendido en su singularidad. Es un eje que pretende romper con las prácticas tradicionales de las instituciones educativas, donde se daba atención únicamente a aquellas personas que en teoría presentaban alguna necesidad educativa, con énfasis en la deficiencia, donde se ignoran las diferentes habilidades que todo individuo tiene (Quesada, 2018, p. 49).

Por consiguiente, la atención a la diversidad es una forma de percibir y construir la realidad educativa, ya que implica otorgar el derecho a la educación que naturalmente le corresponde a cada persona, independientemente de las diferencias particulares que la caracterizan. Por lo tanto,

se trata de aceptar que todo grupo social es diverso y que todas las personas tienen derecho a ser consideradas desde su individualidad y no desde un estándar homogéneo en el que difícilmente la mayoría podría encajar. Es entonces cuando se vuelve necesario entender que la igualdad está en reconocer la diferencia como un derecho y aprender a aprender de la diversidad, con el fin de eliminar la discriminación (Díaz, 2002, Lira y Ponce de León, 2006 y Parrilla, 2004, citados por Amaro, 2018).

En síntesis, en el pleno desarrollo del siglo XXI, se empieza a abordar la educación inclusiva para la diversidad como una propuesta educativa dirigida a reconocer la heterogeneidad y complejidad de la naturaleza del ser humano y la propia sociedad, desde diversos puntos de vista: ideológico, cultural, histórico, étnico, entre otros. Es así como se reconoce que la sociedad contemporánea tiene características interculturales, multiculturales y divergentes, que convierten a la educación en una propuesta compleja y retadora. Por tal motivo, los centros educativos no pueden ser vistos como instancias homogéneas, con una única y lineal propuesta educativa, sino que esta última requiere ser considerada y analizada desde sus múltiples factores que las definen y determinan.

2.2. Educación a lo largo de la vida

A diferencia del anterior eje, la educación a lo largo de la vida es una nueva propuesta de aprendizaje en el ser humano, la cual surge de los aportes de la UNESCO, con los informes de Faure (1972) y Delors (1996). Estos autores consideran que el aprendizaje no debe limitarse solo con el proceso de construcción de nuevos conocimientos, sino que debe ser guiado por un proceso de descubrimiento que conduce al bienestar personal y social, y que se produce con independencia de la edad o el entorno, tanto en la educación formal como en la no formal (UNESCO, 2014, citado por Salmeron, Escabajal y Martínez, 2016, p.320). Este eje considera el aprendizaje como una acción dialógica del ser humano, es decir, ser consciente y capaz de ejercitar un movimiento que permita saber qué hacer, por qué, cómo, cuándo y para qué se hacen las cosas, a partir del actuar en el contexto. Este proceso de pensamiento logra integrar nuevos aprendizajes significativos para la vida (Velasco, 2018).

La educación a lo largo de la vida reconoce cuatro principios fundamentales:

- Enseñar a vivir de manera conjunta, es decir, el diálogo permite la resolución de conflictos, en donde el proceso de socialización se basa en un enriquecimiento mutuo, debido al aporte beneficioso y complementario de diversos elementos.
- Enseñar a conocer, reforzando la capacidad de investigar de manera individual.
- Enseñar a hacer, aprender a través de la interacción y la acción, pero a través de la reflexión.
- Enseñar a ser: realizarse a ser uno mismo, tanto de manera individual, como colectiva, aumentando experiencias positivas de autoestima y afianzando la felicidad (Martínez y García, 2018, p. 4).

Otro elemento distintivo integrado en esta propuesta o eje educativo es que no se limita a un grupo etario o generación, sino que este proceso de aprendizaje es en cualquier estadio del desarrollo humano. La Declaración de Incheon (La Educación, F., 2015) reconoce que el aprendizaje es una condición que tiene el ser humano a lo largo de la vida, por lo que todas las generaciones deben tener la oportunidad de aprender y continuar aprendiendo, lo cual la convierte en un derecho intrínseco. Con este argumento, aparecen nuevamente los aportes de Torres (2005) y Velasco (2018), quienes consideran que este eje se encuentra inmerso en dos dimensiones: por un lado, la propuesta de aprender a lo largo de la vida (nacimiento hasta la muerte) y aprender a lo ancho de la vida (en todos los espacios de desarrollo del ser humano).

Ahora bien, al conocer la manera como se posiciona la educación como un derecho, desde el eje de inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida, es posible cuestionar cuáles son las principales discusiones y preocupaciones de estos tres temas, en el contexto latinoamericano. El siguiente apartado pretende dar respuesta a esta pregunta a partir del análisis de los textos encontrados de autores del continente.

III. Las principales discusiones y preocupaciones latinoamericanas sobre los temas de estudio

El análisis de la educación como un derecho, a partir de las políticas educativas impulsadas por los Estados, principalmente de corte neoliberal, es un tema de discusión en los artículos científicos de investigadores del continente latinoamericano, cuyo hallazgo se delimitó en dos principales discusiones. Estas cuestiones son, por un lado, cómo las políticas educativas fomentan la exclusión más que inclusión del ser humano, y por otro, la percepción de grupos y movimientos sociales latinoamericanos sobre el sentido de la educación en el continente.

Con respecto a la primera preocupación, se encontraron los aportes de Bello y Aguilar (2019), quienes manifiestan que las políticas educativas, especialmente relacionadas con el tema de la inclusión, se han enfocado en atender la parte individual, es decir, intervenir o actuar con aquellas personas que tienen un déficit, con el fin de desarrollar los diferentes atributos de las personas para que se integren en la sociedad. Estos autores consideran que esa visión de las políticas está enmarcada dentro de un paradigma simplista, basado en el pensamiento único en el marco de los límites o las fronteras disciplinares. Por eso, consideran la necesidad de cambiar las políticas educativas desde un paradigma de la complejidad, es decir, que la concepción del mundo rompe la continuidad, en una perspectiva holística, donde se incluya miradas diferentes. Por su parte, los colectivos sociales latinoamericanos, tales como comunidades indígenas, grupos y movimientos sociales que protegen y velan por los derechos de las personas con discapacidad, diversidad sexual, género, entre otros consideran que la educación como derecho implica una acción reflexiva y crítica ante las relaciones sociales hegemónicas, donde su fin es cambiar las situaciones que generan desigualdades y exclusiones (Mardones, 2012).

Uno de los autores que discute sobre esta preocupación en el continente es Crespo (2018), quien expone cómo en las últimas décadas, la óptica mercantilista ha impulsado políticas educativas con una visión reducida de la educación, la cual se limita a integrar solo la parte técnica

y funcional del saber, al olvidar que la educación es un eje que permite construir el sentido del ser y la identidad del ser humano en la sociedad. Por eso, reconoce el esfuerzo de los pueblos indígenas, por rescatar nuevamente el sentido de la educación desde enfoques de desarrollo alternativos latinoamericanos, tales como el 'Buen Vivir' o Sumak Kawsay (Ecuador) o 'Vivir Bien' o Sumaq Qamaña (Bolivia). Por consiguiente, estos pueblos fomentan un tipo de educación intercultural crítica, al retomar los saberes de los pueblos originarios para contrarrestar las tendencias de homogenización, invisibilización y negación de la dignidad divergente del ser humano con su entorno.

IV. Los principales retos y desafíos para aplicar una educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida

Ante la pregunta sobre cuáles son los principales retos y desafíos que tiene actualmente el contexto contemporáneo para aplicar una educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida, se identificaron los siguientes retos y desafíos:

4.1. Revisar el espíritu y la lógica de las políticas o normativas nacionales e institucionales

Investigadores sobre el tema de la educación inclusiva reconocen el avance normativo jurídico, pero evidencian grandes vacíos e inconsistencias en la manera de reconocer la educación como derecho (Zurita, 2011, Ruíz, 2012, Crespo, 2018, Castillo, 2019 y Ruiz, 2020). Por lo general, se tiende a fomentar una educación especial, segregada e integradora. Por eso se considera como uno de los principales retos revisar el espíritu y contenido de las normativas nacionales, regionales, locales e institucionales sobre la educación, las cuales no favorezcan la concepción de déficit o deficiencia, sino que fomenten la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida.

4.2. Generar acciones de sensibilización hacia la tolerancia y respeto a la diversidad

A pesar del avance de la sociedad moderna, se observa un deterioro y retroceso de ciertos valores y principios sociales, entre ellos el respeto a la diversidad y la tolerancia. Día con día, en la vida cotidiana las personas enfrentan diversas manifestaciones de violencia, maltrato y desinterés por el reconocimiento y bienestar del “otro”. Se fomenta más una vida individualizada, egoísta, competitiva, donde se impone el interés privado y propio, más que el colectivo. Además, se ve como amenazador “al otro”, esas personas o sujetos que tienen condiciones diferentes de vida. Por eso, para fomentar el eje de la educación como derecho, desde la inclusión para la diversidad y a lo largo de la vida, se debe impulsar un fuerte y continuo proceso de sensibilización al respecto, a la tolerancia y a la comunicación asertiva. Estos procesos deben ser promovidos principalmente desde los agentes socializadores de la colectividad: familia, centros educativos, el ámbito laboral, espacios comunitarios, locales, entre otros.

4.3. Fomentar experiencias de aprendizaje para todos

Este reto implica abrir o ampliar la oferta educativa, ya sea formal e informal, a toda persona sin importar la condición etaria, de género, cultura, geográfica, entre otras. Implica ampliar la propuesta curricular, no centrarse en un currículo para el trabajo o el mercado laboral o desarrollo científico, sino también en generar experiencias educativas y de aprendizaje para todas las generaciones y con diversas temáticas para la vida. Un ejemplo de ello se percibe en propuestas educativas para el manejo de emociones, relaciones interpersonales, entre otros.

4.4. Generar comunidades de aprendizaje, a partir la articulación de varios actores y sectores de la sociedad

Otro importante reto es que el derecho de la educación no es solo una responsabilidad del Estado, sino de toda la sociedad, por lo que se percibe la necesidad de fomentar

una red de alianzas para la protección, defensa y exigencia de la educación como derecho. Para Torres (2005), uno de los retos es fomentar comunidades de aprendizaje, al respecto menciona:

Es indispensable volver a vincular escuela, familia y comunidad, en una relación multidimensional y compleja, no de una sola vía (qué pueden hacer los padres de familia o la comunidad por la escuela), sino de doble vía (qué puede hacer la escuela por los padres de familia y por la comunidad y a la inversa) y conjuntamente (qué pueden hacer todos ellos juntos para asegurar la educación para todos y el desarrollo humano). Es aquí donde resulta útil pensar en un concepto articulador y con un fuerte potencial transformador como el de Comunidad de Aprendizaje (p. 84).

4.5. Fomentar docentes con aptitudes y actitudes para trabajar la educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida

Como un último reto y desafío, se encuentra la formación continua del personal docente para promover una educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida. Esta formación no solo debe ir dirigida en la preparación de conocimientos, habilidades y destrezas profesionales, sino también hacia un fomento de la experiencia y estilo de vida (aptitudes y actitudes) a favor del nuevo paradigma educativo.

V. Conclusiones generales

A manera de conclusiones, se puede decir que el derecho a la educación se reconoce y legitima a finales del siglo XIX y el inicio del siglo XX, por reconocer un grupo de derechos humanos, que son irrenunciables y fundamentales. Este derecho parte del Pensamiento Republicano, que busca fomentar prácticas democráticas e igualitarias entre los seres humanos y las comunidades, es decir, un estilo de vida cívico, como garante para alcanzar los principios de justicia, paz, armonía, comprensión y tolerancia.

El fin último de la educación, desde las normativas internacionales, es el de fomentar el desarrollo integral del ser humano en la sociedad y a la vez, fortalecer el disfrute y alcance de otros derechos y libertades fundamentales. Por otro lado, se establece que la sociedad, mediante el papel del Estado, debe garantizar todas las condiciones para la educación de todas las personas, de manera universal, obligatoria y gratuita. Con la intención y esfuerzo de expandir e integrar el derecho a la educación en todos los sectores y grupos poblacionales, se manifiestan dos fenómenos en los últimos veinte años:

- a) La ampliación de la cobertura de los servicios educativos, que ha evidenciado situaciones de disparidad y desigualdad, los cuales se convierten en elementos violadores y discriminatorios de este derecho, porque existe un interés por integrar al ser humano al sistema educativo, desde la visión homogénea, estandarizada y única, que no se adecua a todas las diferentes manifestaciones del ser humano y la sociedad.
- b) Las políticas educativas de corte neoliberal, que surgen a inicio del XXI, tiene otro rumbo diferente, que afecta el espíritu de fomentar la educación como derecho, pues tienen el matiz de procurar lineamientos políticos compensatorios, asistenciales y focalizadores, especialmente para las poblaciones en condición de pobreza o desventaja social.

Ante estos dos fenómenos, uno de los principales retos y desafíos de la educación en el presente siglo XXI es recuperar su sentido como un derecho, este fin tiene el Marco de Acción de la Educación hacia el 2030, el cual incorpora dos ejes que resultan tener una visión novedosa en el alcance y práctica de la educación como derecho: la educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida.

La educación inclusiva también ha evolucionado por varios enfoques y paradigmas en la actuación de lo diverso. Inicia con una visión de lo diverso como deficiencia o déficit, lo cual implica una educación especial e integradora, para culminar con una visión más inclusiva, donde en

la actualidad tiene una tendencia a reconocer las diversas manifestaciones del ser humano en la sociedad. Es así que esta propuesta educativa es un espacio de reconocimiento y tolerancia a las diferencias entre los grupos poblacionales, por su condición de género, raza, edad, identidades sexuales, identidades culturales, condiciones físicas, entre otras. Se promueve una educación dirigida hacia el reconocimiento de la heterogeneidad y complejidad de la naturaleza del ser humano, desde diversos puntos de vista: ideológico, cultural, histórico, étnico, entre otros. Es así como se reconoce que la sociedad contemporánea tiene características interculturales y multiculturales.

Con respecto al eje “educación a lo largo de la vida”, es considerado como una nueva propuesta de aprendizaje, que surge del diálogo y la interacción que tiene el ser humano con su contexto. Implica un movimiento que permite saber qué hacer, por qué, cómo, cuándo y para qué se hacen las cosas, a partir de la interacción en la sociedad. Este tipo de aprendizaje se manifiesta en cualquier etapa de desarrollo (nacimiento hasta la muerte) y desde la esfera formal y no formal.

La educación debe ser una propuesta más reflexiva y crítica ante las relaciones sociales hegemónicas y las contradicciones reproducidas por el sistema capitalista, con el modelo de desarrollo neoliberal. Es por eso que dentro del continente latinoamericano se manifiestan dos principales preocupaciones y discusiones alrededor de la educación como derecho. Por un lado, el análisis de cómo las políticas educativas fomentan la exclusión; por otro lado, la pérdida del sentido de la educación como un derecho.

Este artículo presenta retos y desafíos para aplicar la educación como derecho, desde los dos ejes de interés de análisis. Estos retos y desafíos son revisar el espíritu y la lógica de las políticas y normativas nacionales e institucionales; generar acciones de sensibilización hacia el respeto a la diversidad; fomentar experiencias de aprendizaje para todo tipo de personas; generar comunidades de aprendizaje, a partir la articulación de varios actores y sectores de la sociedad y fomentar docentes con aptitudes y actitudes para trabajar la educación inclusiva para la diversidad y a lo largo de la vida.

VI. Bibliografía

- Amaro, M. (2019). "Formación docente para la atención a la diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza". *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017824>
- Bello, J. y Aguilar, M. (2019). "Educación inclusiva en Latinoamérica". *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 18(35), 55-76. Doi: 10.11606/issn.1676-6288.pJuanrolam.2019.164124
- Beltrán, Y., Martínez, Y. y Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Calderón, P. (2015). El derecho humano a la educación como camino hacia la democracia y hacia el fin de la guerra. *Diálogos De Saberes*, (43), 73-89. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.43.163>
- Castillo, N. (2019). "Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias". *Praxis Educativa*, 23(3), 4. Doi: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>
- Crespo, C. (2018). "Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre". *Revista Educação e Emancipação*, 11(3), 36-52. Doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p36-52>
- Gil, J. y Morales, M. (2019). "Diversidad y educación inclusiva en las universidades: cambiar estigmas y ordenar conceptos". *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 160-165. Disponible en: <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA>
- Gluz, N., Rodrigues, C. y Oliveira, D. (2018). "Políticas de inclusión y extensión de la obligatoriedad escolar: alcances, deudas y desafíos en la materialización del derecho a la educación". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(155). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3788>
- La Educación, F. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. ED/WEF2015/MD/3. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>.
- Mardones, R. (2012). "Movimientos sociales, derechos humanos y educación: Hacia una visión compleja desde el pensamiento de Emmanuel Lévinas". *Revista Electrónica de Psicología Política*, 9 (27), 96-111. Disponible en: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=379ac679-6d66-4636-86ef-675333227f4c%040sessionmgr4006>
- Martínez, N. y García, A. (2018). Educación intergeneracional: un nuevo reto para la formación del profesorado. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 113-124. Doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733nmartinez7>
- Naciones Unidas, (1999). «Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Observación General 12». Consejo Económico y Social de Naciones Unidas, 20º período de sesiones, Ginebra, Suiza, 26.
- Naciones Unidas (2001). Observación General No. 1 Párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la Educación. 17 de abril de 2001. CRC/GC/2001/1 Naciones Unidas. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx.

Quesada, L. (2018). "Atención a la diversidad en la Educación Superior: Una propuesta desde el Trabajo Comunal Universitario (TCU)". *Wimbu Lu*, 13(1), 47-61. Doi: 10.15517/WL.V13I1.33225

Ruiz, M. (2012). "Derecho a la educación: política y configuración discursiva". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 39-64. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a3.pdf>

Ruiz, G. (2020). "El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica". *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. Disponible en: <https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-16>

Salmerón, J., Escarbajal, A. y Martínez, S. (2018). "Estudio sobre una experiencia educativa con mujeres mayores en centros sociales. Implicaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida". *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 317. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52381>

Torres, R. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo*. Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1351881>

Valesco, (2018). "Aprender en el aprender a lo largo de la vida". *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 125-144. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie7612648>

Zurita, Ú. (2011). "Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 131-158. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14015561007>

Synergistic Team Teaching for Professional Development: A Case Study Approach

Enseñanza sinérgica en equipos para desarrollo profesional: un estudio de caso

Natalia Ramírez Casalvolone ¹

Fecha de recepción: 13-01-2020

Fecha de aceptación: 24-08-2020

Resumen

Este estudio propone un enfoque innovador para profesores que argumentan no tener tiempo para involucrarse en actividades de desarrollo profesional; o para aquellos que alegan que estas por lo general son descontextualizadas y de alto costo. Por medio de un estudio de casos desarrollado entre Enero y Septiembre de 2018, esta investigación busca responder a la pregunta: ¿Cómo puede la enseñanza en equipos generar desarrollo profesional en profesores universitarios experimentados en la enseñanza del inglés? Específicamente los participantes enseñaron en equipo un curso de nivelación para estudiantes recién admitidos a la Carrera de la enseñanza del inglés. Pare efectos de este estudio, enseñanza en equipos se entiende como una metodología en sinergia donde dos profesores comparten el espacio del aula, planeamientos y sus prácticas de enseñanza. Los datos para entender el aprendizaje de los estudiantes fueron recolectados por medio de entrevistas semi-estructuradas. El análisis de los mismo se dio por medio del método propuesto por Creswell y Poth (2018) llamado *Data Analysis Spiral*. Los datos se codificaron a la luz de las definiciones de desarrollo profesional hechas por Guskey (2002), Sparks (2002), y Johnson (2006). De este modo, la investigadora buscó momentos en donde se pudieran interpretar que los participantes habían cambiado sus actitudes y creencias, demostrando así un mejoramiento continuo del aprendizaje, la enseñanza y que el conocimiento teórico de los profesores se trasladara a la práctica. En este estudio se puede observar cómo la enseñanza en equipos le ofrece a los profesores una comunidad de practica (COP) donde los participantes comparten, discuten e implementan nuevas enseñanzas. Además, por medio de la enseñanza en equipos, los beneficios que reciben los docentes son inmediatos, contextualizados y auténticos.

Palabras Clave: enseñanza en equipo, desarrollo profesional, educación universitaria, actitudes y creencias

Abstract

This study proposes an innovative approach for English professors who lack the time to engage in professional development (PD) programs, believe such programs are conducted in a decontextualized manner, or regard them as too expensive. Based on a qualitative case study performed from January to September 2018, this study addresses the following question: How can team teaching promote PD for mid-career English as a foreign language university professors? It investigates the types of PD that emerged when two English professors at the University of Costa Rica engaged in synergistic team teaching. The participants team taught a course for students newly admitted into the English-teaching major. In this study, synergistic team teaching is understood as a method in which two professors share classroom space and teaching practices and engage in planning discussions together. To understand what the participants learned when practicing team teaching, data were collected through semi-structured interviews and coded following Creswell and Poth's (2018) data analysis spiral. The coding was developed in light of the conceptualization of PD

¹ Magíster en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Doctoranda en Literacy, Culture, and Language Education en Indiana University, Bloomington, Estados Unidos. Correo electrónico: neramire@iu.edu

developed by Guskey (2002), Sparks (2002), and Johnson (2006). Accordingly, this study identifies instances (during the interview or during the classroom observation) that can be interpreted as change of the classroom practices, change in the attitudes and beliefs of the professors (Guskey, 2002), continuous improvement of teaching and learning (Sparks, 2002), and teacher's knowledge transformed into practice (Johnson, 2006). This study shows how team teaching offers professors a community of practice in which they can share, discuss, and implement new teaching knowledge. Through team teaching, teachers receive PD benefits that match their classroom context perfectly, enabling them to engage in authentic, fully contextualized learning opportunities.

Keywords: team teaching, professional development, higher education, attitudes, beliefs.

I. Introduction

As an English professor at the University of Costa Rica (UCR) for six years, I have had few opportunities to engage in professional development (PD) activities. Most often, such engagement is prevented by the multiple responsibilities I already have as a professor. My job requires me to perform teaching and research and to offer extension activities to the community; thus, when it comes to voluntarily attending workshops or other formal PD occasions, I usually lack the time, energy, and/or money to do so. When I have had the opportunity to attend workshops, I have found that they lack connections to real-life contexts of practice; thus, I typically prefer to invest time in research, because this will directly affect my professional profile and salary. Similarly, Radloff (2008) demonstrated that academic workload is intense and faculty have to use their time wisely, specifying that academic faculty “may be encouraged, especially early in their academic careers, to focus their energies on research which can bring professional recognition and reward, rather than on learning and teaching which may not do so” (p. 5). It is relevant to bring to the table these issues that hinder PD. Teachers need to undergo processes that can keep them updated, that offer new learning experiences and processes that promote personal satisfaction and professional fulfillment. Sandholtz (2000) states that school systems should recognize that collaboration among teachers is part of what gives these professionals enjoyment of their work and what offers most improvement of teaching practices.

This study examines how team teaching can promote PD and new teaching knowledge. Team teaching is understood as a collaboration activity among teachers.

Furthermore, this research shows how team teaching can become a more attractive, fruitful, and motivating style of PD than other, more traditional PD programs. In this study, PD is defined as a process undertaken by mid-career professors to gain new teaching knowledge than can be applied in their professional activities (Guskey, 2002; Johnson, 2006; Sparks, 2002).

The scope of this study was limited to two professors who had engaged in team teaching at least once at the university level. Both professors are faculty at UCR, which is the largest institution of higher education in Costa Rica and among the best in Latin America. Both of the study participants have over five years of experience in higher education. They are non-native speakers of English. They are English-language professors, and they team taught a single course, UCR's English Leveling course. This course is intended for students newly admitted into the English-teaching major at UCR. It was designed and implemented in 2015 by the author and a colleague. One of the course's main goals is to endow students with basic skills and knowledge pertaining to the English language. Team teaching in this course is important because the students' English-language skills are at a beginners' or below-beginners' level, and they thus require personalized attention most of the time.

II. Literature Review

Over the years, the term *PD* has been used in many fields to refer to a variety of strategies, tools, activities, and workshops that can be used to improve professionals' knowledge and practice. This case study focuses on PD for teachers, specifically the PD that team teaching can offer English-language teachers. What follows is a review of

various definitions of PD; in this study, PD is understood according to the definitions proposed by Guskey (2002), Sparks (2002), and Johnson (2006). Additionally, a review of definitions given by different authors about team teaching is offered.

2.1 Professional Development

PD is an integral part of teacher education (Borko, 2004) and it has been defined from numerous perspectives (Desimone, 2009). Guskey (2002) defined PD as a “change in teachers’ attitudes, beliefs and perceptions” (p. 382). According to Guskey (2002), PD should aim to change the way teachers put their knowledge into practice in the classroom, how they conceptualize teaching or conduct themselves in the classroom, and how students learn. He also argued that teachers can change their “beliefs and attitudes” in response to observable improvements in student learning brought about by their teaching practices (Guskey, 2002, p. 382). In this sense, Guskey (2002) argues that PD requires change, teachers who venture into PD opportunities should incur in some change in their professional practice and their students’ academic outcomes, contrary to this PD does not happen. Most PD programs aim to convince teachers of the value of certain teaching philosophies or methods; however, many teachers change their “beliefs and attitudes” when it becomes clear that a teaching method actually helps students learn (Guskey, 2002). In other words, teachers implement improved strategies and teaching methodologies only when they have good evidence that they will work.

PD experiences can take many forms. As Desimone (2009) noted, “these experiences can range from formal, structured topic-specific seminars given on in-service days, to everyday, informal ‘hallway’ discussions with other teachers about instruction techniques, embedded in teachers’ everyday work lives” (p. 182). According to Desimone, PD does not need a specific objective or a formal environment for it to take place, it can be ongoing, informal and multipurpose.

Moreover, according to Sparks (2002), effective teaching does not happen randomly. PD is essential to quality education; nevertheless, traditional PD opportunities are

often unavailable to teachers. According to Sparks (2002), “the most powerful forms of professional development engage teachers in the continuous improvement of their teaching and expand the repertoire of instructional approaches they use to teach that content” (p. 98). This author maintained that PD should be ongoing, dynamic, and a part of teachers’ daily interactions with other teachers and administrative support staff (Sparks, 2002). “There is a variety of methods for improving the effectiveness of teaching. Collaboration between instructors is one such method because it can provide ongoing, efficient ways to improve teaching and learning in the classroom (Sparks, 2002). By collaborating with others and learning from their experiences, teachers can encounter more ideas about how to improve classroom teaching and how to address students’ needs because there is a strong relationship between teachers’ knowledge and students’ learning outcomes (Sparks, 2002).

According to Freeman and Johnson (1998), teachers’ knowledge is constructed through their experience with others in the learning community. They stated that effective teaching is learned over time and requires complex mental processes that develop when the professional interacts with others and participates actively in the teaching and learning community. Furthermore, Johnson (2006) argued that teachers’ learning is socially constructed and that it improves as they interact with the society around them, noting that teachers enhance their social awareness as they get involved in social events. To understand how teachers learn, it is necessary to observe the kinds of events they participate in (Johnson, 2006). These events can be PD programs, interactions with administrators and other teachers, or engaging with students in the classroom (Johnson, 2006). Along these lines, Johnson (2006) claims that teachers’ learning should include a combination of theory and practice. Learning theories may not be enough to support teachers’ professional growth; they also learn as they practice in the classroom. Johnson (2006) described praxis as a combination of theory and practice: “[Praxis] has a great deal of experiential knowledge in it, but it is organized around and transformed through theoretical knowledge” (p. 240).

This section offered a summary of definitions and descriptions of what PD ideally may look like in light of Guskey (2000), Sparks (2000), and Johnson's (2006) ideas. These authors agree that PD In the next section, team teaching will be described as it has been used in different studies.

2.2 Team Teaching

In many ways, team teaching has proved to be one of the collaborative practices that enable educators to engage in PD, acquire new teaching knowledge, and become better teachers. According to Rhodes and Beneicke (2002), collaboration can improve teachers' performance because it allows them to encounter new information, ask questions, and voice ideas that clarify thoughts and beliefs. In a case study of team teaching, Bowles (1994) concluded that the collaboration promoted by team teaching helped improve the pedagogy used by the professors; moreover, the educators became more conscious of their practices. Consequently, they engaged in reflection and self-assessment for improvement.

Being observed by a teaching teammate seems to increase the motivation (and the pressure) to use the best teaching practices and a carefully considered pedagogy (Bowles, 1994). Furthermore, because team teaching requires the collaborators to plan, teach, and assess together, these actions have an immediate effect on new learning for both parties (Bowles, 1994) as they communicate each other's ideas, methodologies and perspectives in regards to teaching.

Sparks (2002), Desimone (2009), and Johnson (2006) pointed out that the professional growth of teachers can be effectively achieved in school environments as instructors work with the broader school community, especially by collaborating with other teachers. Sandholtz (2000) also viewed collaboration as a significant element of PD for teachers. He demonstrated that collaboration enables educators to participate in ongoing feedback, observation, and reflection with other teachers and that it can therefore provide teachers with opportunities for professional growth and the creation of professional learning networks (Sandholtz, 2000).

Wadkins, Wozniak, and Miller (2004) argued that team teaching can serve as a form of teacher collaboration. They claimed that collaboration between two or more instructors can bring together different experiences, theories, and techniques, which can provide a basis for improved teaching and learning. Correspondingly, Buckley (2000) defined team teaching as follows: "Team teaching involves a group of teachers working purposefully, regularly and cooperatively to help a group of students of age learn" (p. 4). Wadkins, Wozniak, and Miller (2004) and Buckley (2000) offered many concrete approaches to team teaching. It falls outside the scope of this study to review these approaches; instead, this study investigates and describes the way the case study participants engaged in team teaching.

Previous pilot studies conducted by the author showed that the participant professors lacked previous training on team teaching and embarked on the practice empirically—hence the present study's focus is on how they have implemented the team teaching practice and what types of PD they have acquired from it.

Even though team teaching has only recently been discussed as an alternative collaboration method for improving teachers' PD, it is not a new trend (Buckley, 2000; Wadkins, Wozniak, & Miller, 2004). As an alternative teaching method, team teaching has frequently been a part of the education system in all levels (Buckley, 2000; Wadkins, Wozniak, & Miller, 2004). However, team teaching is not commonly implemented in educational environments, mostly due to a lack of understanding regarding the benefits of using team teaching as a form of collaboration (Buckley, 2000).

A central trend in research on team teaching is collaboration between content-area and English as a second language (ESL) teachers (Dove & Honigfeld, 2010; Davison, 2006; Arkoudis, 2006). Davison (2006) conducted a qualitative discourse-analysis study in an English as a medium of instruction elementary school in Asia in order to understand the collaborative relationship between content-area and ESL teachers. The study concluded that "one of the implications for PD is that collaborating teachers may benefit from more action

orientated teacher research with built-in opportunities for critical reflection and discussion of different views and perceptions of the nature of teaching and learning” (p. 472). In essence, this finding focused on the high quality knowledge teachers gain from collaborating as each can share their different proficiencies and skills in real time.

Another important trend in education research is team teaching between experienced and novice teachers. For instance, based on a five-year-long empirical study of collaboration between student teachers and experienced interdisciplinary teachers at the University of California–Riverside, Sandholdtz (2000) concluded that team teaching facilitates PD for both students and experienced teachers because it provides ongoing feedback and support. This trend is also evident in research on ESL education. In their three-year-long, federally funded pseudonym project (Collaboration Centers Project), Musanti and Pence (2010) trained 14 experienced teachers from six schools as cofacilitators. After finishing their training programs, the cofacilitators met with novice ESL teachers to enhance their PD. At the end of the study, Musanti and Pence (2010) underlined the important role of collaboration in teachers’ PD: “Professional development needs to be conceived as a collaborative enterprise, where a space for learning through mutual exchange, dialogue, and constant challenge is created” (p. 87).

Another common focus of such studies is collaboration between native and non-native English-language teachers in second-language learning. Tajino and Tajino (2000) and Jeon (2010) observed that team teaching by non-native and native English instructors has been widely used in Korean and Japanese language education systems. Based on a careful review of the literature on second-language learning in Japan, Tajino and Tajino (2000) argued that because native and non-native teachers have different backgrounds and different language-learning and teaching experiences, they can learn from each other while engaging in collaborative instruction.

Other studies have argued that team teaching offers college professors an opportunity for professional growth (George & Davis, 2000; McKee & Day, 1992). In their qualitative study, George and Davis (2000) investigated

their own practice as college professors who team teach a clinical graduate research course to determine whether team teaching is a viable alternative for instruction in higher education. Their study concluded with two separate reflections; both authors pointed out that the students in their classrooms found team teaching helpful. George and Davis (2000) discussed the process of team teaching, that is, how it works in practice and how it can be done in a more effective way. Ware, Gardener, and Murphy (1978) pointed out that “although [team teaching] would make them (the participants) very busy teaching for shorter periods of time, [they] anticipated being freer for longer periods of time for scholarly activity and research” (p. 127).

2.3 Team Teaching at the University of Costa Rica

The literature review has described studies of team teaching by novice and experienced teachers conducted in countries including the United States, Korea, Taiwan, and Japan. In the cases examined by these studies, the experienced teacher acted as a mentor, providing the new teacher with examples of effective pedagogy. Other studies have shown how content-area and language teachers, as well as non-native and native English teachers, can help instructors share their experiences, ideas, and techniques. Therefore, they can improve their professional practice on the basis of classroom experience. Nevertheless, it is important to point out that studies of team teaching undertaken by experienced, non-native, higher-education English instructors are uncommon, especially in the Costa Rican context. Furthermore, although some of the studies were performed in higher-education contexts, none investigated English-language professors at this level. The present study addresses team teaching as defined by Austin and Baldwin (1992, cited in Bettencourt and Weldon, 2010), who described an interactive team as “a model for team teaching in which both instructors are in the classroom simultaneously. Specifically, both instructors work, sit, and interact with the students and with each other in the classroom” (p. 129). Studies using this model are less common than those in which teachers coplan, coprepate, coassess, and coevaluate but do not teach together. In contrast to the extant literature, this

study examines how team teaching can promote PD when two experienced, non-native, higher-education English-language professors engage in this collaboration practice.

III. Theoretical Framework

The study takes a sociocultural theoretical perspective, specifically that of the theory of situated cognition. Vygotsky's sociocultural theory proposes that learning happens through experience, communication, contact, and interaction with others. The situated cognition theory proposes that learners should be exposed to authentic, real-life educational environments where they can meaningfully put into practice what they have learned (Krishner & Whitson, 1997). Such an environment was central to this case study; that is, the participants underwent a learning process by engaging in real-life situations associated with the practice of team teaching.

Additionally, through an interpretivist perspective, the author constructed meanings for the terms *PD* and *teaching knowledge* based on their characterization by extant formal theory, her prior understanding of them, her personal views, and her own experience as a non-native English teacher who has done team teaching and found it a viable alternative for PD and a route for acquiring new teaching knowledge. Thus, the author developed connections between her ideas and those of other studies. In this way, the present study adopted what Butin (2010) called "an interpretivist perspective [that] assumes that the world is not simply 'out there' to be discovered, but an ongoing story told and refashioned by the particular individuals, groups, and cultures involved" (p. 60). He argued that "an interpretivist researcher is, for better or worse, already part of the story about the truth because she is the one examining it and describing it" (p. 60). Accordingly, the author became part of the meaning-making process as she conducted the study, combining her perspective on the phenomenon under investigation with the stories told by the participants.

Based on the important conceptualizations of PD developed by Guskey (2002), Sparks (2002), and Johnson (2006), the author accurately identified the types of teacher learning that emerged from team teaching. Following the central

concepts of these studies, the author extracted three core features of effective PD. First, as determined by Guskey (2002), PD must encourage and provoke change "in the learning outcomes of students," "change of the classroom practices," and "change in the attitudes and beliefs" of professors. Second, PD should promote "continuous improvement of teaching and learning (Sparks, 2002), and third, it should enable the transformation of teachers' knowledge into praxis. As Johnson (2006) maintained, teachers' knowledge will transform into praxis "when teachers have multiple opportunities to connect their ways of knowing to theory, both emic and etic [inside the classroom with the students and outside the classroom with other teachers], through modes of engagement that lead to praxis and, more importantly, when they are deeply embedded in communities of practice" (p. 242).

Hence, this study sought to understand whether teachers who engage in team teaching change their classroom practices to improve students' learning outcomes and consequently change their attitudes and beliefs when they become aware of their students' progress (Guskey, 2002). The author investigated whether team teaching, as a collaborative activity, could serve as a means for constant improvement of teaching and learning, because it is usually applied over relatively long periods of time (weeks, months, semesters) and directly in the educators' professional contexts. Thus, this study is sympathetic to Sparks' (2002) claim that "one of the most obvious and direct ways to improve teaching is to have teachers continuously work with others to improve the quality of their lessons and examine student work to determine whether those lessons are assisting all students to achieve high levels" (p. 99).

It was also important to determine whether team teaching can act as a bridge between theory and practice and whether it conforms to the defining characteristics of communities of practice (COPs). Discussing Wegner's (1991, cited in Johnson 2006) concept of COPs, Johnson (2006) stated that "the knowledge of the individual is constructed through the knowledge of the communities of practice within which the individual participates" (p. 237). It is the author's belief that team teaching reflects major characteristics of COP. For example, Bauer, Beaulieu, and

Wobbe (2017) noted that in COPs, “there is a group of people who have a common interest in something they do” (p. 22); in team teaching, this characteristic becomes visible when teachers plan together based on common objectives and a shared desire for the success and effective learning of students. The same authors identified as a central characteristic of COPs “the formation of a community—those with the common interest get together regularly, either formally or informally, and collaboratively discuss and share information” (Bauer, Beaulieu, & Wobbe, p. 22). Such practices are also undertaken in team teaching, with the goal of guaranteeing that the teachers involved acquire new knowledge, perspectives, and classroom practices from each other; moreover, such information can be immediately put into practice in the classroom, which enhances this element of COPs. Finally, Bauer, Beaulieu, and Wobbe (2017) noted that the most important characteristic of COPs is that “the sharing of information results in improved practice by the individuals in the community and the development of common resources” (p. 22). Team teaching provides these benefits as well. According to Buckley (2000), “team teaching improves quality of scholarship and teaching as various experts in the same field or different field approach the same topic from different angles and areas of expertise” (p. 11). Team teaching incorporates many characteristics of COPs; thus, team teaching can be a means of transforming teaching knowledge into praxis (Johnson, 2006).

The author also believes that the experiences that arise in the classroom setting are best understood by those who participate in it. As Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, and Orphanos (2009, cited by Morrell, 2017) put it, “The best professional learning opportunities for teachers are ongoing, are teacher-led, and connect directly to classroom practice” (p. 459). Precisely team teaching is able to incorporate these elements to accomplish effective PD, as this study intended to show.

On this basis, this study investigated which types of PD proposed by Guskey (2002), Sparks (2002), and Johnson (2006) emerge when team teaching is undertaken. The author believes that team teaching embeds teachers in a social community characterized by multiple opportunities to share teaching-related ideas, visions, theories, and strategies.

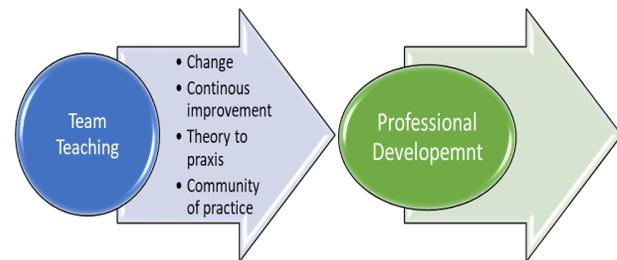


Figure 1: Theoretical Framework

IV. Method

This study’s guiding question is how does team teaching promote PD for mid-career English as a foreign language university professors?

To answer this question, a qualitative case study was performed from January to September 2018. The case study methodology was chosen because the study focused on the teaching practices of two professors and because it sought to describe how the participants engaged in team teaching and the PD they gained from it. According to Creswell and Poth (2018), a case study is “a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information” (p. 96).

This study explored how the participants practiced team teaching using two data collection methods, namely semi-structured interviews and classroom observations. Using two data collection methods “ensures that the issue is not explored through one lens, but rather a variety of lenses which allows for multiple facets of the phenomenon to be revealed and understood” (Baxter & Jack, 2008, p. 544).

4.1 Participants

Arturo and Miguel (pseudonyms) were the study’s participants. The two of them are university English-language professors who are non-native speakers of English. The participants had team taught UCR’s English Leveling course for students newly admitted to the English-teaching major. The professors are faculty in the English-teaching major at the University of Costa Rica,

West Branch, in the Department of Arts and Sciences, and they each have more than five years of teaching experience. There is a strong connection between the author and the institution where the case study took place. She is currently a faculty member at this university and has worked with the participants. Furthermore, the author and one of the study participants initially created and implemented the English Leveling course and they too engaged in team teaching to teach it.

4.2 Data Collection

Data were collected by interviewing each participant online following a semi-structured interview protocol (Appendix A). Additionally, one classroom observation was performed online following an observation checklist (Appendix B).

The lesson observed was video recorded. This offered the author the opportunity not only to fill in the checklist but also to review different parts of the recording at will and cross-check it against the notes she took during the class.

Each interview was audio recorded and transcribed. Each transcription was sent to the participants so they could check it, verify it, and add information if necessary.

4.3 Data Analysis

The data were analyzed following Creswell and Poth's (2018) data analysis spiral. Creswell and Poth (2018) recommended *reading and memoing emergent ideas*, so the author took notes consistently and read the interview transcripts multiple times. She viewed the video recording of the class three times, each time noting additional emergent ideas. Creswell and Poth (2018) advised *describing and classifying codes into themes*, which they described as the essence of qualitative analysis. For this step, the author composed a thick description of the class, which was inspired by the codes and themes identified in the previous step, and interpreted the data based on her own perspectives and those of extant studies (Creswell & Poth, 2018).

Coding was performed in light of the conceptualizations of PD proposed by Guskey (2002), Sparks (2002), and Johnson (1998, 2006). Accordingly, the author looked for instances (during the interview or during the classroom observation) that could be coded as *change of the classroom practices*, *change in the learning outcomes of students*, and *change in the attitudes and beliefs of the professors* (Guskey, 2002). Statements by the participants that indicated that *continuous improvement of teaching and learning* (Sparks, 2002) had occurred and that *teachers engaged in praxis* (Johnson, 2006) were highlighted. Additionally, classroom observation was used to observe additional instances that aligned with the codes.

According to Stake (1995), this type of coding is appropriate to case study research. He termed it *direct interpretation* and defined it as the moments when the researcher looks for specific instances to code and draw meanings from. In other words, the author did not wait for a series of similar occurrences to happen in order to make meaning from them; rather, one instance was sufficient.

After coding, the next step was *developing and assessing interpretations*. To complete this stage, a colleague familiar with the coding system, study, and context was asked for feedback. Based on the ensuing discussion, unclear coding was either discarded or reinterpreted.

The last step in the spiral is *representing and visualizing the data*. This step was performed by describing how each theme was evidenced by the participants' interview responses regarding their classroom practices. For credibility purposes, direct quotes were used to highlight the author's thinking process and her arrival at the interpretations.

V. Results

To answer the research question about how team teaching promotes PD, the researcher created a list of four themes that reflect her beliefs on what PD should aim for or provoke in educators when immersed in PD practices. These themes, which also reflect Guskey's (2002), Sparks'

(2002), and Johnson's (2006) concepts of PD, were as follows: change in classroom practices and in students' learning outcomes, change in professors' attitudes and beliefs, continuous improvement of teaching and learning, and teachers' knowledge transformed into praxis. The following section presents how the analysis of interviews and classroom observation align in different ways with the theory presented in the literature section.

5.1 Change in Classroom Practices and Students' Learning Outcomes

Both participants stated that they changed their classroom practices based on what their partner did or the feedback given by their partner during class time or during meetings. But more importantly, they changed because they could evidence impact on students' outcomes. This aligns with Guskey's (2002) suggestion on professional development being successful when it can guarantee teacher's will achieve one of their most relevant goals, i.e teachers make changes if they can observe positive student outcomes. Arturo explained his initial frustration regarding the slow pace of the class when Miguel (his partner) was leading. Arturo was used to teaching advanced students, and Miguel had more experience with beginners. Arturo reported:

I knew I had to change to get through to the students. Miguel was of great help because we talked about it and during class, when I was leading, he would do signals with his hand telling me to slow down, after a while I caught up and I saw more acceptance from the students.

5.2 Change in Attitudes and Beliefs

Arturo said that he noticed his fast pace caused students to ask Miguel questions about things he had just explained. When Miguel was leading, the opposite happened; students actually understood the content and were able to do the follow-up exercises. Miguel stated:

Seeing someone else teach in a way that I had not thought about and realizing how well it worked, and on the contrary, having someone in front

of you doing something you regularly did and realizing it was not effective was truly enriching and eye opening, it made you want to change immediately. And this happened every day at some point or the other.

Guskey (2006) states that high quality teachers arise from instances of transformative change. These changes go beyond the learning of new knowledge and skills, but the idea is to go deeper and achieve change in the assumptions and beliefs teachers may have carried along for years. It could be Miguel would not go through a transformative change had he not been able to reflect on the outcomes of his teaching and Arturo's. Team teaching offers this type of showcase that allows for superior professional development.

5.3 Continuous Improvement of Teaching and Learning

Both participants explained that they created checklists to assess each lesson, the students' performance, and their colleague's performance. Every day, either before or after the class, they conducted what they called "calibration sessions." Using a checklist of their creation, they assessed the strengths and weaknesses of the class in terms of students' outcomes, teachers' performance, and use of materials. Arturo states:

Normally, when you are on your own you don't have much time to think about what you did in the class, you have to check papers, you have to plan lessons, to plan exams. So, I know it's not the ideal situation, but you don't even get 5 minutes to reflect on what you did. But with this experience, we used to have what Miguel started calling "calibration sessions." So we met for about 5- 10 minutes and then we analyzed what we did. These short meeting were really, really enriching. So, compared to lessons where I am the only one teaching, team teaching is much more valuable. In the calibration sessions, we would assess each other's performance when teaching, the materials we used, and students' participation and engagement. We then could

decide what we could keep using because it worked well, what we couldn't repeat or what we could improve.

5.4 Teachers' Knowledge Transformed into Praxis

Various elements of teaching practice, such as calibration sessions, the sharing of classroom space (evidenced in the classroom observation), sharing feedback, and engaging in spontaneous conversations to make on-the-fly decisions, showed how team teaching incorporates the benefits of COPs. For example, during the classroom observation, Arturo and Miguel were having a conversation while Miguel held a paper in his hand. When asked about this, they explained that because the class would soon come to an end, they were assessing whether it was better for students to complete the next exercise at home. Additionally, they stated that making decisions was significantly easier when they could do so collaboratively, especially with someone who was equally involved in the situation. They highlighted shared decision-making as one of the most valuable benefits of team teaching. Finally, when asked to compare their experience teaching alone and team teaching they agreed the immediate feedback they got from their colleague was enriching and made them reflect on their practice; and this did not happen when teaching alone, since there was no other teacher in the classroom to offer other ideas and/ or suggestions.

VI. Limitations

Additional case studies of team teachers should be conducted to complement this study. Studies of teachers who have conducted team teaching in a variety of settings would enlarge the knowledge and reach of this study. However, as the extant literature suggests, such contexts may not be available for study. It seems that team teaching is an uncommon practice; nevertheless, more exploration of this practice is necessary; meaning that, it is possible others are doing team teaching and not reporting on their experiences and the benefits and challenges they obtain from it.

Another limitation within this study is that the author did the codification process alone. Although she consulted with a colleague familiar with the codification process and the study, this person was not fully trained in these specific codes to validate the author's interpretations.

VII. Conclusions and Implications

This study explored how two UCR English professors engaged in PD opportunities while team teaching UCR's English Leveling course. To explore this phenomenon, the researcher interviewed each participant and observed one of their classes. The data were analyzed in light of the PD conceptualizations proposed by Sparks (2002), Guskey (2002), and Johnson (2006).

According to Guskey (2002), teachers who change their classroom practices do so because they are convinced the change will improve students' learning outcomes. When such changes have the anticipated effects, this causes a change in teachers' attitudes and beliefs. Through team teaching, the study participants implemented new and/ or modified classroom practices that changed students' outcomes and consequently changed the participants' attitudes and beliefs.

Furthermore, the participants felt that their learning through team teaching was ongoing, because they met every day after class to debrief and plan. They were able to take advantage of all the benefits associated with COPs as they engaged in team teaching. Additionally, they shared information that resulted in improved practice, the most important characteristic of COPs (Bauer, Beaulieu, & Wobbe, 2017). According to Johnson (2006), teachers need to turn their theoretical knowledge into praxis. She maintained that this can be achieved most effectively through COPs. In these communities, teachers have a variety of opportunities to make connections between theory and their teaching practices. As a COP, team teaching incorporates these practices, and this was evidenced by the participants' practices.

According to Sparks (2002), instead of occasionally attending PD programs, teachers should engage in continuous observation, feedback, and reflection to

enhance their professional growth. This practice aligns with the idea that teacher improvement happens when teachers work together to examine each other's work and their students' learning on a daily basis (Sparks, 2002). During the interview, the participants described their daily preparation for each class. They explained that after each class, they typically shared a one-hour ride home, during which they discussed their plans and lessons. They also explained that they used WhatsApp daily to share ideas and ask each other questions. They pursued these activities in addition to their regular formal meetings before or after each class.

When asked to describe their experience of team teaching as a whole, the participants used words like *innovative*, because they were unfamiliar with this form of teaching. They described team teaching as *enriching*, because they learned every day from each other, the students, and their own experiences. They used the word *repeatable*, because they looked forward to team teaching again. The participants asked the author to present her findings to the *vicerectoria* (the university section in charge of implementing and approving curricular changes) as a means of encouraging more team teaching at the university. This again confirms the value of team teaching, because it is well known that motivation promotes learning. Lastly, the participants recognized that team teaching is not easy. Creating an environment that reflects the principles of respect, professionalism, humility, tolerance, acceptance, and earnest engagement in work is a necessity of team teaching. To ensure this, they recommended setting rules and holding calibration sessions in which teachers put these principles into practice. Furthermore, it is necessary to establish rules that ensure openness to constructive criticism, honesty and straightforwardness with one's colleague, and loyalty to one's colleague in the face of criticism from students. Although team teaching is not a new practice, it has been underused and underestimated. This study addresses this gap by providing evidence of how professionals implement the practice and the assets they gain from it.

Finally, through team teaching, professors can engage in PD and, as a result, acquire new teaching knowledge in a contextualized setting. They can do so without sacrificing time to traditional PD programs, because team teaching can be incorporated into their existing teaching duties.

Ideally, the findings of this study will serve as a foundation for future research on team teaching as a source of PD as well as on potential forms of training for team teaching. Moreover, by studying how professors understand the role of team teaching in their professional growth, curriculum developers, teacher educators, researchers, in-service teachers, and other professionals interested in the field can start to integrate this practice into their programs of study, classroom lessons, and fields of research.

This study could be used as a foundational effort to promote team teaching in higher-education classrooms as a means of enhancing professional growth. The author believes that if teachers are trained in team teaching from the time of their undergraduate teaching programs, they can apply the strategy throughout their professional lives and thus obtain the proven benefits of this practice (Buckley, 2000; Sandholdtz, 2000).

The author intends to continue interviewing teachers who practice team teaching. More information about the benefits and drawbacks that team teachers have encountered in their practice is necessary. It would be desirable to understand how teachers collaborate in a variety of national contexts. It is important to determine whether cultural factors play a role in the success of team teaching. Other lines of research that are relevant to this topic would address the many techniques teachers use to plan, evaluate, and teach together. Finally, understanding students' perspectives on having two teachers in the classroom could play a major role in expanding the benefits of team teaching.

University professors have expressed that they lack sufficient opportunities to engage in PD. This study has shown how regular involvement in team teaching can enable educators to expand their knowledge and improve their practice. Team teaching offers professors a COP context in which they can share, discuss, and implement teaching knowledge. Finally, this teaching strategy offers an opportunity for highly contextualized professional growth, without the need to invest extra time in traditional PD programs.

VII. References

- Arkoudis, S. (2006). Negotiating the rough ground between ESL and mainstream teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 415-433. <https://doi.org/10.2167/beb337.0>
- Bauer, D., Beaulieu, E., & Wobbe, K. (2017). Local strategies: creating and nurturing collaborative communities of practice. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(4), 20-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.2017.1357092>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Bettencourt, M. L., & Weldon, A. A. (2011). Team teaching: Are two better than one? *Journal On Excellence in College Teaching*, 21(4), 123-150.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bowles, P. D. (1994). The Collaboration of two professors from two disparate disciplines: What it has taught us. In *Symposium collaboration pays off: an advance program for at-risk- college freshmen teaches a few lessons to the students, faculty and institution*. San Diego, CA. <https://eric.ed.gov/?id=ED386744>
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how*. Thousand Oaks, CA; Sage.
- Butin, D. W. (2010). *The education dissertation: A guide for practitioner scholars*. Thousand Oaks, CA, Corwin. ISBN: 9781473969797
- Creswell, J. W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry & research: choosing among five approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davison, C. (2006). Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 454-475. <https://doi.org/10.2167/beb339.0>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measure. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dove, M., & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL journal*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214879>
- Freeman, A & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, (3), 397. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- Jeon, In-Jae. (2010). Exploring the co-teaching practice of native and non-native English teachers in Korea. *English Teaching*, 65(3), 43-67.
- George, M. & Davis, P. (2000). Team Teaching a Graduate Course. Case study: a Clinical Research Study. *College Teaching* 48 (2).

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (Eds.). (1997). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Psychology Press.
- McKee, S & Day, A. (1992). The social studies methods course: A collaborative approach. *Social Education*, 56, 183-4.
- Morrell, E. (2017). Toward Equity and Diversity in Literacy Research, Policy, and Practice: A Critical, Global Approach. *Journal of Literacy Research*, 49(3), 454-463.
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89. <https://www.jstor.org/stable/23479299>
- Radloff, A. (2008). Engaging staff in quality learning and teaching: What's a pro vice chancellor to do? Proceedings of the 31st HERDSA 2008 Annual Conference Papers. Rotorua, New Zealand, 1-4 July 2008. Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/?page id=273>.
- Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310. doi: 10.1080/13674580200200184
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 39-54.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal*, 54(1), 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.3>
- Wadkins, T., Wozniak, W., & Miller, R. L. (2004). *Team teaching models*. UNK/CTE, 77.
- Ware, M. E., Gardner, L. E., & Murphy, D. P. (1978). Team teaching introductory psychology as pedagogy and for faculty development. *Teaching of Psychology*, 5(3), 127-130.

Appendix A

Semi- structured Interview Protocol

Interview Procedure

TOPIC DOMAIN #1: Teacher Reflection

Initial General Questions to get some information about the Professor and the Course.

1. Can you briefly describe what this course is about and how you became one of the teachers?

Lead off questions

1. Tell me what a typical class is like?

Back up question:

1. Can you tell me about some memorable moments while teaching last summer?

2. In a few words, how was your experience teaching the leveling course last summer?

3. How did you feel about going to teach every morning? Or what were your thoughts about the day you had ahead?

Covert Categories: Positive feelings, frustrations, challenges, teacher identity, reflection, making changes to improve

Follow up questions

1. Can you describe a difficult, challenging moment you had in class?

2. If you could change anything about the course what would it be?

3. Can you think of a way you could have solved this situation in a better way?

4. How are your classes in this course different from when you teach other courses?

5. If you could make a list of adjectives to describe this course, what words would you use?

6. What are some things that happened that let you know students were or not enjoying/ learning in the course?

7. How do you think you are a better/ or not teacher after being part of this course?

8. How do you think you are a better/ or not person after being part of this course?

9. In one or two sentences, what would you say to future teachers of this course?

TOPIC DOMAIN #2: Team Teaching

Lead off questions

I understand you met with Arturo every afternoon after teaching the course to plan and prepare for the next day, could you tell me how these meetings usually developed. Did you follow any specific agenda?

Back up questions

Can you tell me how you planned the one class you previously described as memorable? Do you think it was the planning or the teaching that made it memorable?

Covert categories: Teacher Identity, power issues (who takes the lead, when, why), peer feedback, flexibility towards others' opinions, suggestions, ideas, openness towards criticism from peer and towards peer, coplanning; procedures, advantages, disadvantages.

Follow up questions

1. How was it like to plan as a team?
2. Can you describe a moment when you did not agree with an idea proposed by your colleague? How did you communicate with him at this time?
3. What would you do when a student didn't understand your instructions or was not following instructions properly?
4. Can you describe a time that you found particularly difficult to share classroom space?
5. Can you think of a time when Arturo helped you in any way to improve as a teacher? Maybe not directly, but by something he did differently, that you now think about doing in your classes also.
6. Did Arturo ever tell you about something you did, that he liked and would try out in his classes?
7. What would you do when a student didn't understand your colleague's instructions or was not following instructions properly?
8. If you could plan each class individually would you do it? How would you then share your planning with the other teacher?
9. If you could teach any of the classes differently, what would you do?
10. Have you ever done team teaching before this time? How was that experience?
11. What recommendations would you give to teachers that engage in team teaching?

Appendix B

Observation Checklist

The observation is done for a one -hour class video recording. Because it is recorded the researcher will have the chance to pause the video, describe and interpret what is happening and transcribe specific instances that highlight the observed situations. The observer will focus on the following:

Instances	Comments	
Teachers' Roles	Miguel	Arturo
Teaching skills (movement around the class, tone of voice, asking and responding questions, addressing students)		
Content knowledge (proficiency about the content being taught)		
Interactions among each other		
Level of participation (who is in charge or is teaching time shared), interest		
Power relations (decision making, answering questions, helping students)		
Problem Solving (comfortable to address student problems)		
Instances of collaboration		
Attitude towards colleague (interruptions, addresses him, includes him in the lesson, etc)		
Classroom environment Engagement and energy level among the professors.		
Classroom rules		



Aspectos influyentes en la percepción del Aula Invertida de un curso de mercadeo

Influential aspects in the perception of the Flipped Classroom of a marketing course

Francisco Javier Beirute Miranda¹

Fecha de recepción: 10-12-2019

Fecha de aceptación: 24-08-2020

Resumen

Para fomentar la innovación didáctica, se decidió implementar, por primera vez, el Aula Invertida en dos cursos de Mercadeo de la Universidad Hispanoamericana de Costa Rica. El objetivo fue analizar la percepción de los y las estudiantes de los cursos de Seminario de Mercadeo 3 con respecto a la estrategia. Se profundizó en cuatro aspectos principales: el rol del profesor, la calidad de los conocimientos, la libertad de expresión durante la clase y el nivel de disfrute del estudiantado. También se analizaron las percepciones acerca de las evaluaciones realizadas en clases. El estudio fue cuantitativo y no experimental. Se utilizó como instrumento de recolección de datos el cuestionario. La valoración del Aula Invertida fue positiva: se consideró que incrementó los aprendizajes, ayudó a memorizar y comprender conceptos teóricos y aumentó el disfrute de las clases.

Palabras claves: Aula Invertida, aprendizaje, docencia universitaria, mercadeo, vídeos.

Abstract

To increase the innovation during the teaching process, Flipped Classroom strategy was used, for the first time, in two Marketing courses at the Hispanoamerican University of Costa Rica. The main goal of the study was to analyze the students perceptions about this strategy in the third Marketing Seminar. The research considered four main aspects: the teacher's role, the quality of the new knowledge, the freedom of expression during class, and the level of students' enjoyment. The perceptions linked to the evaluation process were also taken into consideration for the analysis. This study was quantitative and non-experimental. A questionnaire was used as the main instrument for gathering data. The overall perception of the strategy was positive: it was considered that it increased the learning process, aided concept memorization and understanding, and increased the enjoyment during class.

Keywords: Flipped Classroom, learning, university teaching, marketing, videos.

¹ Mercadólogo, docente e investigador. Universidad Hispanoamericana, Costa Rica. Correo electrónico: j-beirute@uh.ac.cr

I. Introducción

Una posibilidad para la construcción de nuevos escenarios de aprendizaje es el Aula Invertida, conocida también como Aula Inversa o Flipped Classroom (en inglés). Esta constituye una alternativa que ha comenzado a estudiarse en distintos contextos universitarios (Albalawi, 2018; Jakobsen & Knetemann, 2017; Melendo & Presol, 2018; Motameni, 2018; Wen-Ling & Chun-Yen, 2017).

Pese a su popularidad internacional, el Aula Invertida ha sido poco estudiada en el contexto costarricense; en particular en el ámbito universitario privado costarricense. En este estudio se implementó la modalidad Aula Invertida en dos cursos de Seminario de Mercadeo 3 de la Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, en su sede en la ciudad de Heredia.

El Aula Invertida no había sido utilizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Hispanoamericana. Se consideró el estudio viable, pues había acceso a la población y se contaba con un cuatrimestre completo para implementar la estrategia didáctica.

Diversos estudios científicos respaldan la credibilidad del Aula Invertida. Entre ellos se encuentra el realizado por Wen-Ling y Chun-Yen (2017), en su investigación *Students' perception of a Flipped Classroom approach to facilitating online project-based learning in marketing research courses*. Los autores analizaron la percepción de los estudiantes de Investigación de Mercados en torno al uso del Aula Invertida para facilitar el aprendizaje. Se comenta que el Aula Invertida es un modelo docente que facilita a los estudiantes la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias profesionales; además que, desde el punto de vista del estudiante, puede mejorar la efectividad de su aprendizaje. Estos autores consideran que dicha modalidad es una herramienta útil con el fin de lograr un exitoso proyecto docente, tanto desde el punto de vista del docente como por parte del estudiante. En ese estudio, los autores destacan un comentario de un estudiante que percibió la clase como interesante y atractiva, pese a que en un inicio había imaginado que sería aburrida.

En el estudio *Una propuesta de Aula Invertida en la asignatura de señales y sistemas de la Universidad Nacional de Colombia*, Reyes-Parra, Cañón-Ayala y Olarte-Dussan (2018) señalan que «los resultados muestran que la percepción de los estudiantes acerca de las actividades desarrolladas utilizando la metodología de Aula Invertida es positiva» (p. 85). Estos autores corroboran la utilidad del Aula Invertida como herramienta docente pues, desde el punto de vista del estudiante, las actividades que se desarrollaron durante el análisis fueron enriquecedoras.

Los autores tomaron en cuenta la investigación *¿Cómo perciben los estudiantes el clima de aprendizaje en el Aula Invertida en cirugía?: Lecciones aprendidas y recomendaciones para su implementación*, cuyo objetivo era presentar la medición longitudinal del clima de aprendizaje en el Aula Invertida en cirugía y ofrecer algunas recomendaciones para su implementación. Dentro de sus hallazgos, los autores comentan que «con este enfoque se logró mantener, a través del período de observación, un clima de aprendizaje cercano a la excelencia» (Domínguez, Sanabria, & Sierra, 2018, pp. 143-144). Estos resultados pueden explicarse por la aplicación de metodologías validadas de bosquejo instruccional cuyos resultados de enseñanza eran esperados, también por el mantenimiento de un entorno virtual atractivo en virtud de las discusiones fluidas entre los participantes, por el buen desempeño del facilitador en el uso de estrategias de enseñanza interactiva, mediante la discusión de casos clínicos, lo cual llevó la teoría a la práctica, y por el uso de herramientas de control de la calidad de la enseñanza. La mayoría de los participantes reflejaron una evaluación positiva a esta estrategia didáctica.

Rivera y García (2018) expresan en su estudio *Aula Invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador*, que el uso del Aula Invertida propicia la generación de aprendizajes pues motiva al estudiante a comprender que él puede tomar control sobre sus propios procesos cognitivos. También, el Aula Invertida potencializa la praxis y es aquí donde el facilitador juega su papel más importante como mediador entre el estudiante, los contenidos, los contextos y los recursos.

En 2016, Gaspar, Reyes, González y García (2016) desarrollaron el estudio en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador llamado *La gamificación y el Aula Invertida, aplicada en las universidades tecnológicas*. Los investigadores resaltan lo siguiente: «El carácter desarrollador de la enseñanza, apoyado en las tecnologías emergentes de la información y las comunicaciones, es la base de los fundamentos de Aula Invertida» (Gaspar et al., 2016, p. 116).

Tomando en consideración que la literatura internacional puntualiza la importancia de implementar estrategias didácticas innovadoras y también de evaluar su utilización desde la perspectiva de los estudiantes, en la presente investigación se llegó a concretar una pregunta central: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes con respecto a la implementación del Aula Invertida como estrategia didáctica innovadora en cursos de Mercadeo?

El objetivo general fue el siguiente: analizar la percepción de los estudiantes de los cursos de Seminario de Mercadeo 3 con respecto a la implementación del Aula Invertida como estrategia didáctica innovadora en la Universidad Hispanoamericana. Los objetivos específicos fueron:

- a) a) Conocer la percepción de los estudiantes con respecto al rol del facilitador al utilizar el Aula Invertida.
- b) b) Describir la percepción de los estudiantes en torno a los conocimientos construidos durante el proceso de aprendizaje mediante Aula Invertida.
- c) c) Determinar los beneficios emocionales que surgen a partir de participar en una clase de Aula Invertida.
- d) d) Establecer la idoneidad de los instrumentos de evaluación utilizados durante el Aula Invertida.

Rivera y García (2018) explican que los autores de la modalidad Aula Invertida fueron Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química en Woodland Park High School en Colorado.

Para comprender el concepto del Aula Invertida, Rodríguez-Carmona y Presol-Herrero (2018) indican que este modelo pedagógico transfiere el trabajo de algunos de los procesos de aprendizaje a contextos fuera del aula, pues se dedica tiempo extra-clase para trabajar algunos conceptos teóricos y aspectos necesarios para los aprendizajes. Según lo anterior, el Aula Invertida optimiza el tiempo en clase, ya que excluye del aula la teoría que, de manera tradicional, se ha aplicado durante el tiempo de clases. Esto permite ampliar la disponibilidad de tiempo tanto para el facilitador como los estudiantes, para el desarrollo de las clases.

Lizcano-Dallos, Barboza-Chacón y -Escobar (2019) comentan lo siguiente sobre las TIC: «...los constructos pedagógicos que sostienen el trabajo colaborativo se orientan al constructivismo; por tanto, las TIC están anidadas a un andamiaje de técnicas, recursos y estrategias educativas» (Lizcano-Dallos et al., 2019, p.18). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son relevantes para la implementación de la modalidad Aula Invertida. Las TIC se conceptualizan como un grupo de herramientas instrumentales que apoyan la labor tanto del estudiante como del facilitador que usan la modalidad Aula Inversa.

Otro aspecto relevante para la aplicación del Aula Invertida es considerar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, las cuales son definidas por Luque (2016, p.58) de la siguiente forma: «Las TAC podríamos decir que son las TIC pero aplicadas de forma tal que sirven para generar nuevos conocimientos en el alumno (son verdaderas herramientas para el aprendizaje)».

II. Metodología

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 4), el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías”. Este estudio tuvo un alcance exploratorio ya que fue la primera vez que se utilizó Aula Invertida en cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y se contaba con poca literatura

costarricenses en torno al tema. Se eligió un diseño no experimental, el cual es entendido por Hernández et al. (2014) como un estudio que se realiza sin manipulación deliberada de las variables. A su vez, el estudio fue transversal pues la información se recolectó en un solo periodo específico.

Los grupos fueron escogidos y asignados al investigador por la Dirección de la Facultad de Administración. Se trató de dos grupos del curso de Seminario de Mercadeo 3, durante el tercer cuatrimestre de 2018.

La Tabla 1 muestra el día en que se impartía el curso, el grupo, el horario y la cantidad de estudiantes matriculados:

Tabla 1: Población

Día	Grupo	Horario	Estudiantes
Martes	1	Nocturno	15
Viernes	2	Diurno	12

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los estudiantes eran solteros con pareja quienes vivían en Heredia y sus alrededores, en algunos casos padres o madres solteras. Eran personas con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. Se contabilizaron catorce hombres y trece mujeres. La muestra utilizada fue de tipo no probabilística. Hernández et al. (2014, p. 176) definen la muestra no probabilística como: “Subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación”.

III. El instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado fue el cuestionario. Se usaron preguntas cerradas y abiertas, con escalas de diferencial semántico y Likert. Las variables utilizadas en este estudio fueron las siguientes: 1. Desempeño del facilitador 2. Adquisición de los conocimientos 3. Nivel de concentración 4. Nivel de concentración 5. Nivel de retención de conocimientos. Ahorro de tiempo 7. Calidad de los conocimientos adquiridos 8. Libertad de expresión y 9. Disfrute.

Se realizó un cuestionario basado en Google formulario el cuál se aplicó a los sujetos de estudio. Este constó de veintinueve preguntas, veintiocho cerradas y una abierta. Las escalas utilizadas fueron las siguientes: Diferencial semántico con seis preguntas (1 - 4, 11 y 12), escala de Likert con veintidós preguntas (5.1 - 5.5, 6.1 - 6.3, 7.1 - 7.2, 8.1 - 8.2, 9.1 - 9.7, 10.1 - 10.3) y una pregunta abierta (la número 13).

En cuanto a los cuidados éticos, en la primera lección del curso se procedió a explicar en detalle la metodología de Aula Invertida y a solicitar consentimiento oral de cada uno de los estudiantes. También se explicaron los objetivos del estudio y los deberes y derechos de los participantes: tienen derecho a la libre expresión, a retirarse del estudio y a que sus datos fueran analizados de forma confidencial.

Para las instrucciones se detallaron aspectos esenciales del Aula Invertida: las explicaciones teóricas a lo interno del aula serían mínimas, la teoría se colocaría en la plataforma Moodle, a través de videos. En la clase presencial se realizarían actividades de análisis. Como libros de texto base, se utilizaron *Marketing* de Kerin (2014), *Dirección de Marketing* de Lambin (2009) y *Marketing de Servicio* de Lovelock (2015).

Los temas elegidos fueron los siguientes: creación de valor y de relaciones con los clientes a través del marketing, escanear el entorno de marketing, segmentación, posicionamiento y selección de mercados meta, análisis de la competitividad de la empresa, nuevos enfoques de marketing en la economía de servicios, servicios de posicionamiento en los mercados competitivos, desarrollo de productos de servicios, precios y gestión de ingresos, el diseño y la gestión de los procesos de servicio, creación y gestión de relaciones de lealtad, administración de las quejas y recuperación del servicio, aumento de la calidad y la productividad del servicio.

Se utilizó Moodle como plataforma en línea para presentar los videos y autoevaluaciones. Se realizaron dos preguntas por vídeo. A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas:

- ¿Por qué la lealtad de los clientes es importante para la rentabilidad de una empresa?
- ¿Qué efecto tiene en las utilidades, los comentarios “de boca en boca” de clientes desertores?
- ¿Cuáles herramientas se utilizan para comprender la relación entre el cliente y la empresa?
- ¿Qué logra la integración de marketing, operaciones y recursos humanos?

IV. Resultados

Como primera fase de análisis, se aplicó estadística descriptiva para determinar los valores para las siguientes variables: desempeño del facilitador, calidad de los conocimientos construidos, adquisición de nuevos conocimientos, nivel de concentración, nivel de retención de los conocimientos, ahorro de tiempo, libertad de expresión y disfrute.

El detalle de estos resultados puede observarse en la Tabla 3. En particular, debe destacarse que 95% de los estudiantes, que participaron en el Aula Invertida, consideraron que la calidad de construcción de conocimientos, la libertad de expresión y el disfrute obtuvieron calificación de excelentes o buenos. De ahí que pueda considerarse que esta estrategia didáctica fue percibida de manera positiva por la mayoría de quienes participaron del estudio, porque resultó un escenario adecuado para la construcción de conocimientos que forman una parte esencial del curso.

En contraposición, los resultados arrojaron que el 66% consideró que el Aula Invertida les ahorra tiempo de trabajo extra-clase y 69% se reportó que ayudaba a memorizar conceptos teóricos propios de la materia. Estos porcentajes, pese a ser inferiores a los de otras variables exploradas, resultan positivos pues el Aula Invertida no pretende promover la retención de los conocimientos de conocimientos ni el ahorro de tiempo. Por el contrario, es una estrategia para que el estudiante participe en su proceso de aprendizaje y dedique más horas fuera del aula para la revisión de los temas propios de la materia.

Tabla 3: Análisis descriptivo de las variables

Número	Variables	Escalas				
		Excelente.	Bueno.	Regular.	Malo	Muy malo
1	Desempeño del facilitador	69%	17%	9%	0%	5%
2	Calidad de los conocimientos construidos	39%	56%	0%	0%	5%
3	Adquisición de nuevos conocimientos	65%	16%	5%	5%	9%
4	Nivel de concentración	39%	35%	13%	0%	13%
5	Nivel de retención	43%	26%	13%	9%	9%
6	Ahorro de tiempo	53%	13%	17%	4%	13%
7	Libertad de expresión	69%	26%	5%	0%	0%
8	Disfrute	52%	43%	5%	0%	0%

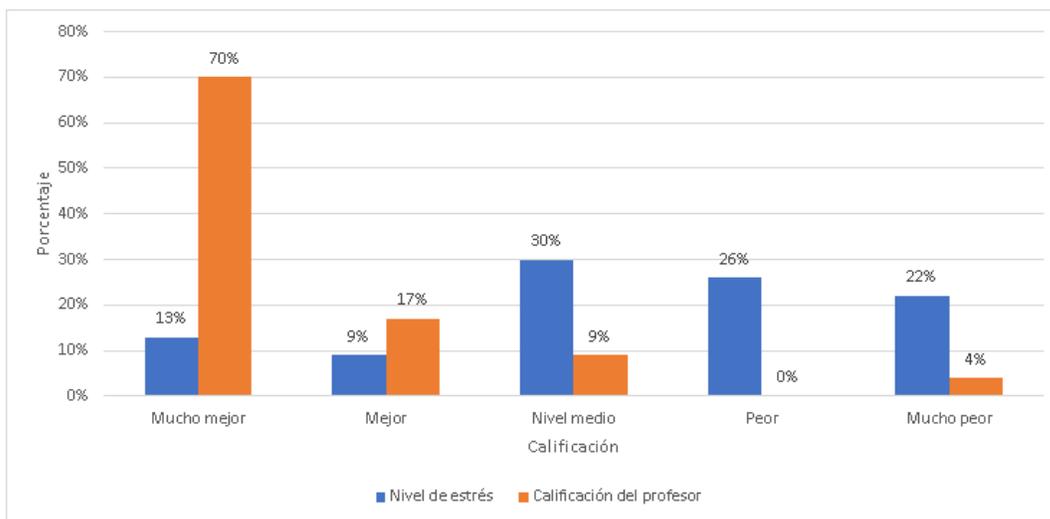
Fuente: Elaboración propia.

4.1 Análisis de la tabla 3:

En esta tabla visualiza que, los factores a la derecha de la tabla, son calificados de manera positiva. Se puede observar algunos casos en los cuales dicha calificación no es tan alta. Esto es notorio en el caso de las siguientes variables: ahorro de tiempo, nivel de retención de los conocimientos y nivel de concentración donde los factores de índole medio (expresado como regular en la tabla) responden a los siguientes porcentajes: 17%, 13% y 13%, respectivamente.

Con el fin de enriquecer la investigación, se crearon gráficos con cruces de variables para profundizar en la medición de las percepciones en torno a los tipos de actividades de evaluación formativa y sumativa que se utilizaron.

Gráfico 1: Comparativo del nivel de estrés del estudiante versus La calificación al profesor.

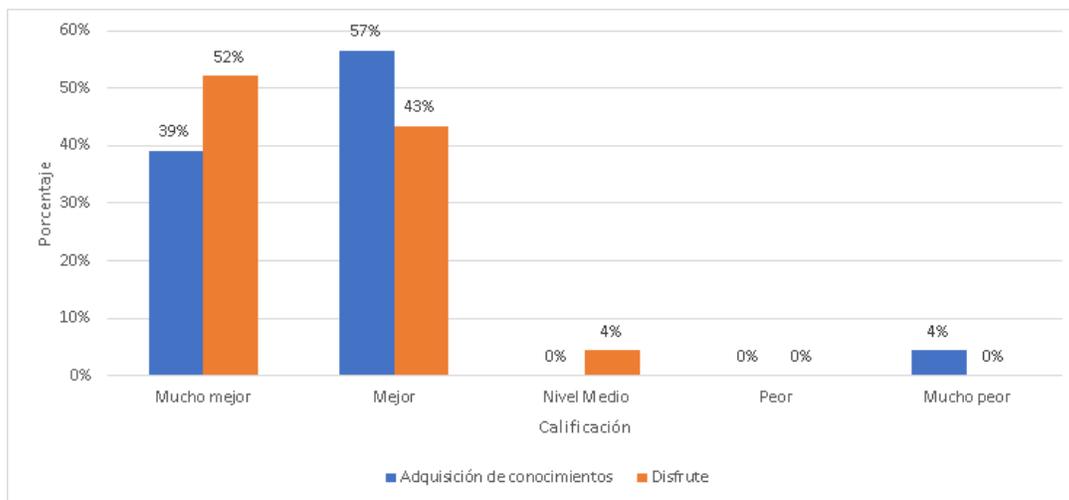


Fuente: Elaboración propia.

Es notable que en las categorías “Mucho Mejor” y “Mejor” con respecto a la relación estrés frente a la calificación del profesor, los estudiantes otorgan una mayor calificación al profesor en el tanto que su nivel de estrés es menor (70% y 17% frente al 13% y 9% respectivamente). Los

sujetos de investigación calificaron peor al profesor en cuanto sus niveles de estrés fueron superiores. Esto se puede observar en las opciones nivel medio, peor y mucho peor (30%, 26% y 22%, frente a 9%, 0% y 4% de manera respectiva)

Gráfico 2: Comparativo sobre la adquisición de conocimientos versus disfrute del aula invertida.

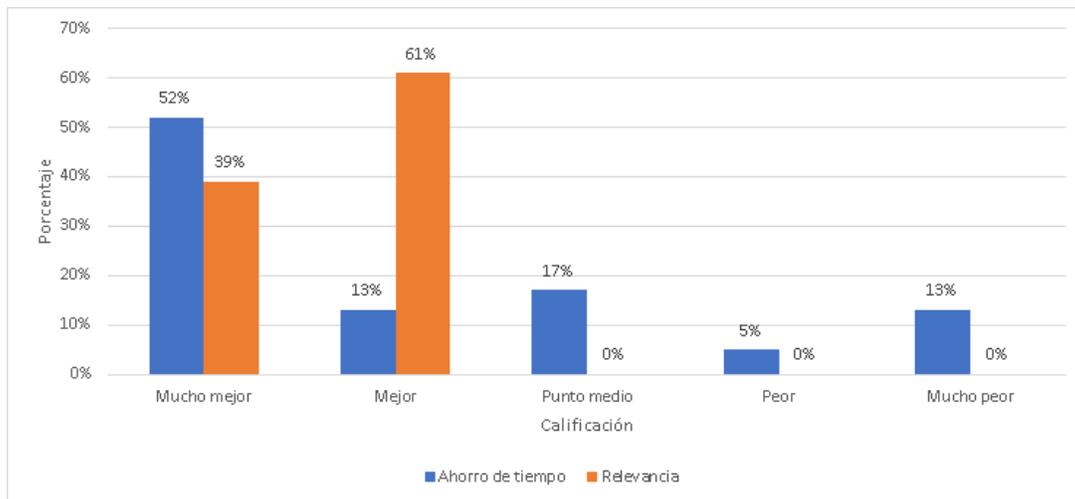


Fuente: Elaboración propia.

De izquierda a derecha, en las dos opciones de respuesta “mucho mejor y mejor”, el nivel de adquisición de conocimientos y el disfrute, se califican, sumando los respectivos porcentajes, en un 96% frente a un 95%. La calificación del disfrute, en el rubro nivel medio, es

más alta que la de la adquisición de conocimientos (un 4% frente a un 0%). Al aplicar sumatoria a las categorías “peor” y “mucho peor” se obtiene un resultado de 4% para la adquisición de conocimientos frente a un 0% el disfrute del Aula Invertida.

Gráfico 3: Comparativo ahorro de tiempo versus Relevancia de los conocimientos.

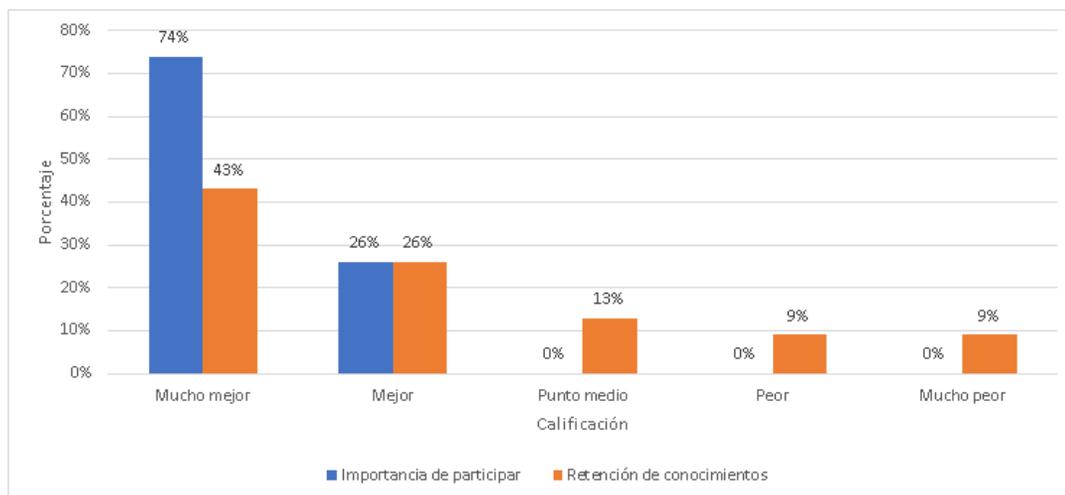


Fuente: Elaboración propia.

La relevancia de conocimientos se polariza hacia las categorías “Mucho Mejor y Mejor”. Para los demás, rubros la calificación es igual a 0%. Con respecto a el ahorro de

tiempo percibido por parte de los estudiantes, se califica mucho mejor con un 52%, mientras que un 13% de los estudiantes calificaron como “Mejor”.

Gráfico 4: Comparativo de la participación en clases versus la retención de conocimientos.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la participación en clases, los estudiantes calificaron con un 74% de “mucho mejor” y con un 26% mejor. Por otro lado, la retención de los conocimientos fue calificada en los mismos rubros con un 46% y un 23% respectivamente. Se nota un punto medio (regular) con un 13%.

De acuerdo con los datos anteriores, 83% de las personas entrevistadas evaluaron de mejor forma las actividades asociadas al aprendizaje de conceptos teóricos que otros desarrollados durante el curso. En segundo lugar, de preferencia se encuentran las actividades lúdicas (78%) y la discusión de casos en el aula (78%). En tercera posición, las prácticas y los talleres tuvieron la misma calificación: 74% las consideró muy buenas.

Las pruebas cortas fueron las que obtuvieron la calificación más baja, con un 13% las calificó como “ni buenas ni malas”.

4.2. Preguntas abiertas:

En el cuestionario se aplicaron preguntas abiertas para que cada estudiante tuviera la opción de expresar su percepción con respecto a la experiencia de participar en el Aula Invertida.

Algunas de las respuestas más representativas de los participantes a la pregunta abierta, son las siguientes:

- «Este tipo de aprendizaje favorece a los estudiantes, tomando en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje, en especial a los kinestésicos. Es posible aprender haciendo, construyendo ideas en clase, apoyados con videos y dinámicas basadas en la vida real.»
- «Me gustó mucho la modalidad, fue mejor; menos aburrido, con más trabajo en casa. En cuanto a los videos, me gustaron mucho, se me facilitó el aprendizaje ya que se explicaba y a la vez se daban ejemplos. En otros cursos nada más se utilizaron diapositivas y esta práctica se torna muy aburrida.»

Dentro de la categoría *Disfrute* algunos estudiantes expresaron lo siguiente:

- «Un excelente método diferente a los métodos tradicionales de impartir clases. En lo personal, me entretiene más ya que la metodología es más interactiva.»
- «Me gusta mucho el método que se utilizó en clase el cual nos entretiene, nos enseña. Me gustó la parte del análisis de videos.»

Con respecto al *acompañamiento del profesor*, estos son ejemplos de lo expresado por los estudiantes:

- «Método excelente. Fue de mucha ayuda el conocimiento del profesor. Por favor hacer todos los cursos de esta manera.»
- «Me encantó esta metodología. Es más entretenida y, gracias al profesor, se aprende más con los ejemplos en clase.»

En la categoría *Áreas de Oportunidad*, estas fueron dos de las percepciones:

- «Es una herramienta útil, pero requiere que las herramientas que se utilicen se expliquen muy bien, sobre todo lo relacionado a la temática.»
- «No siempre tengo el tiempo suficiente para estudiar la materia, pero, ya que está en Moodle, se puede acceder cuando lo necesite.»

Según los expresado, los estudiantes valoraron de forma positiva el curso y, en particular, tuvieron reacciones favorables hacia el uso del Aula Invertida como estrategia didáctica. Esto coincide con los resultados de la gran mayoría de literatura en torno a este tema. A continuación, algunos comentarios representativos de los participantes del estudio:

Sujeto 4: «Me gustó mucho la modalidad ya que en otros cursos se utilizan diapositivas y se torna muy aburrido. El Aula Invertida es mejor, menos aburrido, se da más trabajo

en equipo. En cuanto a los videos me gustaron mucho, se me facilitó más el aprendizaje ya que se analizaban estos al tiempo de que se enriquecía la discusión con ejemplos.»

Sujeto 8: «Soy de aprendizaje kinestésico, y al verme expuesto a la Aula Invertida, pude lograr un mejor análisis y retentiva de la teoría.»

Sujeto 11: «Me encantó esta metodología. Es más entretenida y se aprende más con los ejemplos que se brindan en la clase. En algunas ocasiones, no me alcanzó el tiempo para estudiar, pero ya que los videos y el material ppt están en Moodle, se puede acceder cuando uno desee: ¡Ojalá la implementen en todas las clases! Gracias, profesor.»

Sujeto 13: «Por Favor hacer todos los cursos y pruebas de esta manera, es mucho mejor.»

Sujeto 15: «Es una dinámica de clase muy diferente a lo convencional, es más interesante que las clases normales.»

V. Discusión

El presente estudio se centró en las percepciones de los estudiantes de mercadeo 3 al utilizar el Aula Invertida. Se consideró que un factor fundamental dentro de esta modalidad es el rol del facilitador, que en esta ocasión fue considerado de manera positiva. Según Rivera y García (2018), el Aula Invertida potencia la práctica de la teoría y para ello es importante el papel del facilitador. Otro de los aspectos percibidos de forma positiva por los participantes del curso fue transformar las clases magistrales en sesiones prácticas con el uso de Aula Invertida. En particular, cinco participantes expresaron que se habían sentido a gusto pues las clases habían sido dinámicas y hubo posibilidad de aplicar trabajo en grupo y resolución de casos. Esto repercutió en que se diera una sensación de haber aprendido más en este curso que en otros, en palabras de uno de ellos: «Esta metodología me ayudó a entender mejor».

Shih y Tsai (2017) apuntan a que el Aula Invertida ayuda a facilitar la construcción de los aprendizajes en estudiantes. Esto pudo observarse cuando las

actividades implementadas lograron un incremento en la concentración del estudiante. Durante las clases, se observó que los estudiantes prestaban atención a los videos de casos y a su posterior discusión colectiva. Por otro lado, en los comentarios de los estudiantes se notaba un mayor dominio del tema y el uso de lenguaje más técnico.

En cuanto a la retención de los conocimientos de los contenidos, hay que rescatar lo dicho por Hernández-Silva y Flores (2017), en cuanto a que las clases tradicionales se centran en el contenido y el rol central del profesor, circunscribiéndose en factores memorísticos. Sin embargo, en el cuestionario, la mayoría mencionó que el Aula Invertida ayudaba a memorizar algunos conceptos clave y a entenderlos mejor incluso antes de llegar a la clase. Uno de los participantes expresó: «Esta clase me ayudó a analizar mejor las cosas y tener una mejor retentiva».

El curso de Mercadeo 3 solía caracterizarse por poca participación estudiantil. Esto contrasta con lo sucedido luego de implementar el Aula Invertida: los estudiantes solían hacer más intervenciones en clase y en el cuestionario reportaron sentir mayor libertad de expresión. Esto va en la misma línea de lo planteado por Rivera y García (2018): «el Aula Invertida propicia la generación de contextos de aprendizaje de mayor cercanía con los estudiantes pues son ellos quienes toman el control de su ritmo de aprendizaje».

Otro aspecto que resultó significativo fue el clima lúdico que podía percibirse en el aula. Los estudiantes comentaron que la clase era "relajada" y respondieron en el cuestionario que estaban disfrutando las sesiones de Aula Invertida: «Me gusta mucho el método que se utilizó en clase, este nos entretiene y nos enseña. Me gustó mucho la parte de ver videos». Pese a esto, el disfrute no necesariamente es un facilitador del aprendizaje, pues, en ocasiones, no lleva a la optimización de los procesos cognitivos.

En sintonía con los hallazgos de Domínguez *et al.* (2018), el presente estudio confirma que el Aula Invertida puede llegar a promover escenarios de aprendizaje favorables.

Por su parte, Gaspar *et al.* (2016) comentaron que el sistema educativo busca formar estudiantes competentes y felices siendo esta la razón por la cuál se ha comenzado a prestar más atención a la parte humana y a elementos motivacionales, que se suman a los aprendizajes conceptuales y procedimentales.

Un análisis de la relación entre algunas variables reveló que el nivel de disfrute estuvo mejor calificado que el nivel de concentración, mientras que el de libertad de expresión en clases tuvo el mismo porcentaje que el de disfrute. Comparando esto con los planteamientos de Shih y Tsai (2017), tanto en el estudio de estos autores como en la presente investigación, los estudiantes externaron que el Aula Invertida favorece aprendizajes más efectivos.

Pese a los buenos resultados de la utilización del Aula Invertida con estudiantes de mercadeo, otros estudios advierten que esta estrategia didáctica no siempre da los resultados esperados. Tal es el caso de Schmeisser y Medina (2017, p. 85): «se ha comprobado que la metodología de Aula Invertida no ha producido un mayor impacto en la enseñanza durante los dos meses de investigación». Por otro lado, Scovotti (2016) comenta que su experiencia no fue lo positiva que hubiera esperado pues los estudiantes intervenidos expresaron tanto comentarios negativos como positivos sobre el Aula Invertida. Ella explica que realizó su curso de Principios de Marketing basado en la modalidad Aula Invertida. Al final de su estudio, expresa que los estudiantes se sintieron «desafiados por la carga de trabajo fuera de la clase y se quejaron de que el instructor no les estaba enseñando» (Scovotti, 2016, p. 55).

VI. Conclusiones

El facilitador cumplió de manera adecuada con su desempeño como guía de los procesos docentes para los estudiantes. Asimismo, logró crear actividades lúdicas en las clases que reforzaron conceptos clave de cada uno de los contenidos del curso. Por otro lado, también logró establecer un ambiente propicio para el aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes fue percibida de manera positiva por parte de los estudiantes. En particular, al

comparar la construcción de conocimientos en clases magistrales y en clases con modalidad Aula Virtual. En este segundo caso, los participantes del estudio expresaron que era más sencillo asimilar la mayoría de los conocimientos y que, en algunos casos en los que resultaba indispensable memorizar parte del material, fue un proceso menos arduo.

El Aula Invertida también fue considerada una metodología que ayudó a concentrarse mejor frente a temáticas difíciles en clases. Esto según algunos comentarios de estudiantes que indicaron que la presencia de videos en lugar de complejas lecturas ayudaba a concentrarse durante mayor cantidad de tiempo y, así, lograr comprender de una mejor manera el contenido teórico. Los estudiantes analizaban varias veces los vídeos fuera del aula con el fin de llegar a las clases presenciales con una base teórica que les permitiera realizar prácticas y análisis de casos de manera más eficaz.

Un único aspecto fue señalado como negativo en la experiencia del Aula Invertida: el ahorro del tiempo. Varios de los participantes comentaron que esta modalidad tomaba más tiempo del usual para la realización de actividades en sus casas. Tal como se comentó con anterioridad, esta percepción da cuenta de los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y es, en el fondo, una de las mayores bondades de la estrategia: aquellas personas que tienen dificultad en algunos contenidos teóricos verán los videos de manera más lenta o en varias ocasiones con el fin de mejorar su comprensión sobre la temática vista. Esto contrasta con lo que sucedería en una clase magistral: todos los estudiantes se verían forzados a ir al mismo ritmo cognitivo.

El facilitador promovió una cultura de análisis de los contenidos, enfatizando en todo momento que había libertad para hacer comentarios y preguntas de la materia. Tener la posibilidad de cuestionar los planteamientos de distintos autores logró reforzar la importancia del pensamiento crítico y de generar un criterio propio en torno a las temáticas.

Todas las técnicas de evaluación utilizadas durante el curso obtuvieron porcentajes altos de aprobación. Debido al tamaño de la población se advierte que los resultados del presente estudio no se pueden generalizar a poblaciones mayores. Sin embargo, hay una gran riqueza en la interpretación de los datos recolectados, ya que los resultados se pueden extrapolar al resto de la población de la universidad.

Se recomienda realizar futuros estudios con poblaciones de otros cursos de la Facultad de Ciencias Económicas, pues esta área ha tenido poca investigación con respecto a estrategias didácticas innovadoras y su impacto en los niveles de motivación de los estudiantes y en los procesos de construcción de aprendizajes. Se recomienda, además, impulsar a otros profesores de la universidad a realizar estudios sobre el tema.

VII. Referencias

- Albalawi, A., (2018). The effect of using Flipped Classroom in teaching Calculus on students' achievement at the University of Tabuk. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 198-207. doi: 10.21890/ijres.383137
- Domínguez T., Sanabria Q., and Sierra B., (2018). ¿Cómo perciben los estudiantes el clima de aprendizaje en el Aula Invertida en cirugía? Lecciones aprendidas y recomendaciones para su implementación. *Revista Chilena de Cirugía*, 70(2), 140-146. doi: org/10.4067/s0718-40262018000200140
- Gaspar, B., Reyes, M., González, F. & García, F. (2016) La gamificación y el Aula Invertida, aplicada en las universidades tecnológicas. *Revista de Docencia e Investigación Educativa*, 2(4), 30-33.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hernández-Silva, C. & Flores, S. T. (2017). Aula Invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=128210995&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Jakobsen, K. V. & Knetemann, M. (2017). Putting structure to Flipped Classroom using team-based learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 177-185.
- Kerin, H. (2014). *Marketing (11ª Ed.)*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Lambin, J. (2009). *Dirección de marketing (2ª Ed.)*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Lizcano-Dallos, A., Barboza-Chacón, J. & Villa Mizar-Escobar, J.D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>
- Lovelock, W. (2015). *Marketing de servicio (7ª Ed.)*. Ciudad de México: Pearson.
- Luque, F. J. (2016). Las TIC en educación: caminando hacia las TAC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 5(4), 55-62. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2016.54.55-62/>
- Melendo, L. & Presol, A. (2018). La metodología Flipped Classroom en educación superior. Resultados de uso de LYNDIA como recurso para las pre-clases. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 46, 77-92. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2018.46.77-92>

- Motameni, R. (2018). The combined impact of the Flipped Classroom and Collaborative Learning on students' learning of key marketing concepts. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(3), 1-21. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol15/iss3/4>
- Reyes-Parra, A., Cañón-Ayala, M. & Olarte-Dussan, F. (2018). Una propuesta de Aula Invertida en la asignatura de señales y sistemas de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Educación en Ingeniería*, 13(25), 82-87. <https://doi.org/10.26507/rei.v13n25.877>
- Rivera, F. M. & García, A. (2018). Aula Invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 108-123. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asx&AN=128963542&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Rodríguez-Carmona, L. M. & Presol-Herrero, Á. (2018). Application of LYNDAs as a Teaching Resource in the Project of Educational Innovation in the Excellence of Teaching. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 22(46), 77-91. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.46.77-92>
- Schmeisser, C. & Medina, J. (2017). Efecto del Aula Invertida como Estrategia Didáctica en el Rendimiento Académico. *HETS Online Journal*, 8, 66-90. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=126540398&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Scovotti, C. (2016). Experiences with Flipping the Marketing Capstone Course. *Marketing Education Review*, 26(1), 51-56. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1131240&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Wen-Ling, S. & Chun-Yen, T. (2017). Students' perception of a Flipped Classroom approach to facilitating online Project-based learning in marketing research courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 3(5).

Una Interpretación del Estudio N° 1 para guitarra de Heitor Villa-Lobos

An Interpretation of Study N° 1 for guitar by Heitor Villa-Lobos

Felipe Solís Arias¹

Fecha de recepción: 3-04-2020

Fecha de aceptación: 9-09-2020

Resumen

El presente artículo expone una posible interpretación dialéctica para el Estudio N° 1 del compositor brasileño Heitor Villa-Lobos (Brasil, 1887- 1959). Éste se ubica en el contexto sonoro, cultural y artístico que le es contemporáneo al autor en cuestión. En este trabajo se aborda la tendencia estética y artística de la música popular que rodeó al autor para, posteriormente, reubicar el sentido rítmico del Estudio a través de las nociones de Antropofagia Cultural, Escucha Poscolonial y Oído Etnográfico.

Palabras Clave: Interpretación, estudio, música popular, Antropofagia Cultural, Escucha Poscolonial, Oído Etnográfico, Heitor Villa-lobos, guitarra.

Abstract

This article exposes a possible dialectic interpretation for the Study N° 1 from the brazilian composer Heitor Villa-Lobos (Brazil, 1887-1959). It's placed in the sonorous, cultural and artistic contexts that were contemporary to the author. In this article is possible to find a reference to the esthetic and artistic tendency from the popular music that surrounded the author and, subsequently, through the notions of Cultural Anthropophagy, Postcolonial Listening and Ethnographic Ear, relocate the rhythmic sense of the aforementioned Study.

Key words: interpretation, technic study, popular music, Cultural Anthropophagy, Postcolonial Listening, Ethnographic Ear, Heitor Villa-lobos, guitar.

¹ Maestría Profesional en Música con Énfasis en Guitarra / Professional Master of Music with an Emphasis on Guitar. Profesor en la Universidad de Costa Rica. Sede de Occidente. Costa Rica. Correo electrónico: FELIPE.SOLIS@ucr.ac.cr

I. Antropofagia Cultural

La composición musical, basada en los ritmos y las prácticas culturales regionales de América Latina y Brasil, tiene símiles en varios textos literarios del entorno brasileño a principios del siglo XX. Estos textos buscaron generar un retrato abstraído de su medio y, a la vez, contrarrestar el episteme o canon artístico europeo, que hasta ese momento había dominado la producción en el mundo no occidental.

La antropofagia cultural fue una respuesta a la necesidad de identificación en la corriente modernista en Brasil. Este término se homologa con la figura del caníbal que engulle al hombre europeo y hace referencia a un entorno salvaje y primitivo dentro de un continente colonizado.

El pensamiento estético al que se adscribe este movimiento se condensa en el *Manifiesto Antropofágico* de Oswald de Andrade (De Andrade, 1928). Según Hugo Adler (2014) la idea de *antropofagia* no está aislada, ni su rastro surge solo a partir de este manifiesto, sino que se construye a partir de un texto antecedente, el cual, Franz Picabia publicó en 1920 llamado *Manifiesto Caníbal Dadá*.² Este fue un punto de inflexión importante hacia la antropofagia de Andrade, se puede inferir que la intencionalidad de la “Semana de Arte Moderno”³ era ya precedida por una antropofagia dadaísta, concebida ocho años antes de la publicación del manifiesto antropofágico (Adler, 2014).

En el *Manifiesto Antropofágico*, el autor expone su visión curatorial del arte y la literatura brasileños, la cual aboga por la adopción de lo propio como respuesta al dominio colonialista europeo; se propone pensar desde sí, desde lo natural que también es lo híbrido. Este posicionamiento se puede observar en la siguiente cita del manifiesto: “La lengua sin arcaísmos, sin erudición natural y neológica. La contribución millonaria de todos los errores. Como hablamos. Como somos.” (De Andrade, 1928. p. 2).

De lo anterior se puede colegir que el autor busca ir hacia lo natural de las cosas: bien al permearse a los epistemes sin adscribirse a ellos, o bien al huir de estos. De esta manera, es posible afirmar que su perspectiva busca crear su propio producto cultural a partir de los otros existentes en su contexto. Por eso se considera pertinente un análisis del entorno artístico y filosófico en el cual se desarrolló Villa-Lobos para de esta forma, observar desde “el otro” su quehacer propio y así, establecer una relación con sus aficiones por componer desde el lente de su universo audible y obtener una obra híbrida.

Se entenderá entonces la antropofagia como la “engullición” del ser humano por parte de sí mismo, un proceso en el que devora los saberes que le interesan para deconstruirlos, mezclarlos y reconstruirlos de nuevo. Esto con el fin de realizar una síntesis propia y generar un producto artístico a partir de “lo otro”, tal como lo sintetiza la siguiente cita: “recuperar el saber eurocentrista, devorarlo” (Ameal, 2011, p. 158).

Por consiguiente, este trabajo será, en parte, un reflejo del planteamiento de Oswald de Andrade, puesto que en el Manifiesto Antropofágico menciona: “Sólo me interesa lo que no es mío. Ley del hombre. Ley del antropofago” (De Andrade, 1928. p. 2). De manera paralela se teje un discurso para reivindicar lo enteramente propio y colonizar a la inversa: canibalizar la cultura europea y negar sus epistemes; es decir, construir el aquí sin imitar lo otro, sino al absorberlo selectivamente.

En este trabajo la selección de elementos característicos subyace dentro de algunas prácticas de la música popular, en concreto el samba. Es importante ubicar la obra en un contexto sonoro; sin embargo, lejos de perseguir una interpretación “correcta”, el presente estudio busca recrear una sonoridad supuesta; es decir, parte de los elementos que se consideraron similares y recrea una sonoridad que reubica la rítmica de las obras.

2 El manifiesto escrito por Picabia buscaba arremeter contra la mentalidad burguesa, la cual resulta en una antítesis del artista moderno. Esto implica la ruptura de los códigos sociales imperantes y alimenta la idea de lo natural como algo fuera de la complejidad de la sociedad burguesa.

3 La semana de arte moderno fue una vitrina para la exposición del arte brasileño. Esta tuvo lugar en Río de Janeiro en 1922. En ella se mostraron las artes literarias, plásticas, escénicas y musicales con la participación de Heitor Villa-Lobos. La curaduría del evento fue gestionada por Oswald de Andrade y buscaba exponer lo “brasileño” a partir de la antropofagia.

Los elementos escuchados dentro del análisis fueron mezclados con otros cercanos y similares, tomando en cuenta que esa similitud no es exacta ni verdadera, sino simplemente lo más parecida posible. Con base en esta lógica rítmica, se ha procurado su hibridación o revestimiento.

El concepto de antropofagia fue utilizado para apropiarse de algunos ritmos populares insertos, de forma tácita, en los “12 estudios para guitarra W235” de Heitor Villa-lobos⁴. De esta manera, la antropofagia utilizada como una herramienta de construcción artística, permite consumir y reelaborar su obra, generando una interpretación en la que se mezclan los aspectos de su entorno como “otros”.

II. Escucha Poscolonial

El proceso de la propuesta interpretativa se desprende, como antes se dijo, de la percepción auditiva. Es a partir de lo que la escucha poscolonial admite y lo que el oído etnográfico rastrea que se integran las semejanzas rítmicas. Estas, al mismo tiempo, se mezclan con herramientas del medio tecnológico, lo cual propicia una hibridación de la obra.

El trabajo experimental en el que se basa la propuesta interpretativa surge de una previa ejecución de los doce estudios, los cuales se utilizan como herramientas para realizar abordajes musicales novedosos a través de la alteración de sus elementos, o bien de la integración de nuevos.

La escucha es el sentido que posibilita la percepción del entorno sonoro en el que los seres humanos vivimos. A través de ella, se pueden identificar las características de un sonido y su procedencia; por ejemplo: una voz, una melodía, un ave, un ritmo, una canción, un timbre, entre tantos otros. Escuchar es poner atención a un sonido específico que al mismo tiempo se encuentra atravesado por un universo de sonidos y textos sonoros que reconocemos y mediante los cuales relacionamos nuestra mismidad. Así también, la escucha permite una

observación de lo otro a partir de la memoria y del capital cultural de cada individuo; por tanto, es una forma de leer y de reconocer el medio sociocultural en el que se vive, se observa o se investiga.

En primer lugar, se expone el término de la “escucha poscolonial”. Esta, según el autor Juan Pablo González, busca “señalar la equivalencia de la mirada y la escucha como formas válidas de conocimiento de las prácticas coloniales y poscoloniales en América Latina” (González, 2013, p. 89). De acuerdo con lo anterior, lo poscolonial debe entenderse a partir de que el objeto que se investiga ha sido previamente colonizado; entendido de otra forma, este último ha realizado una síntesis de otros antes. Aunado a lo anterior, se puede inferir que la obra que se está estudiando como intérprete puede haber sido construida a partir de elementos del entorno musical del autor. En este sentido, es poscolonial dado que coloniza, utiliza o se apropia de lo sonoro en su entorno.

Lo anterior resulta en una teoría subalterna que busca la reivindicación del pensamiento latinoamericano desde donde miramos, escuchamos y pensamos. Al respecto, el mismo autor apunta que: “mirada, escucha, lugar y discurso se suman y potencian en la construcción de una conciencia poscolonial de las prácticas culturales en América Latina.” (González, 2013, p. 89.)

De acuerdo con la cita anterior es importante señalar que la conciencia poscolonial se construye sobre la colonialidad⁵ de las cosas; es decir, el grado de conciencia sobre colonizar y el ser colonizado. Esto determina las influencias que construyen un entorno social permeado por las características que subyacen en la mezcla cultural y su nivel de dominancia en las áreas *fringe areas*-, las cuales representan las periferias de los ejes estructurales dominantes o colonizadores.

La colonización de la escucha es marcada, inicialmente, a partir de la grabación. Con esta acción, la música (o bien los entornos sonoros) se plasman en el tiempo y se hace posible su difusión. Sin embargo, también se

4 Se ha utilizado principalmente la Edición Crítica de Frédéric Zigante (2011), por ser la partitura más actualizada.

5 La colonialidad es un tropo de la estética decolonial que busca evidenciar la huella colonial y las colonizaciones posteriores. Acuñado por el autor Aníbal Quijano (2000).

produce una apropiación de lo sonoro. Esto sugiere que la música grabada ha sido colonizada inicialmente por quien graba y difunde, pero también por el *lego* que se apropia, la recrea, la reconstruye y la traduce; en otras palabras, es colonizable luego de ser colonizada y, por ende, es poscolonial.

La grabación de la música a inicios del siglo XX generó la distribución y venta del fonógrafo a nivel mundial. En el caso de la región latinoamericana, fue en Brasil donde se instauró *Odeón* en 1913, una empresa que se dedicó a la grabación de los llamados recording trips. Estos registraban las músicas de los distintos pueblos y etnias in situ; es decir, les vendían su propia música. De esta forma, según González, (2013. p.97), “en 1897 se grabaron grupos cariocas de chôro”, además:

La actividad de Odeón en Asia y África se expandió hacia América del Sur durante la Primera Guerra Mundial, abriendo oficinas en Brasil en 1913 y en Argentina en 1918. Esto también favoreció el desarrollo discográfico de Chile, Uruguay y otros países sudamericanos debido a la llegada de aparatos de reproducción sonora y discos a Buenos Aires, así como ofreció la cercanía de los estudios de grabación. (González, 2013, p. 96)

Es posible suponer que la grabación y el registro de los *recording trips* incidió directamente en la composición de la música latinoamericana en ese momento. Donde generó un entorno sonoro que, posteriormente, brindó el registro fonográfico de compositores de música urbana y popular en Río de Janeiro a principios de siglo XX. En suma, la escucha poscolonial es una mirada para el investigador, para el músico y para el instrumentista; quien, a la luz de este escuchar, puede analizar la música latinoamericana modernista, tradicional o re estilizada para su interpretación, tomando también tomando en cuenta los ritmos y paisajes sonoros del entorno, además de los objetos audiovisuales que existen para conformar una base que construye, apoya y refuta una interpretación. Esta base asimismo, genera elementos que pueden ser utilizados como insumos para la composición de otras

obras. Una escucha más activa también depende de la base musical con la que cuenta quien investiga; de acuerdo con esto, también puede ser gestionada por un oído entrenado para diferenciar características insertas en la música.

El entrenamiento auditivo surge en la medida en la que se da un contacto con alguna práctica musical y esta permite una diversidad en los elementos investigados y escuchados. Lo anterior construye al oído etnográfico, siendo precisamente el siguiente punto al que se refiere este artículo.

III. El oído etnográfico

El oído etnográfico es: “un oído híbrido. Los etnógrafos tienen toda una vida de experiencias auditivas previa al comienzo de la investigación que se traslada con ellos cuando se sumergen en el campo.” (Seeger, 2015, p 30). Tal como lo señala la cita anterior, el concepto parte del bagaje cultural sonoro que posee el etnógrafo o músico⁶. *Per se*, el oído está mezclado y como lo enuncia Seeger, es híbrido; esta hibridación supone la posible relación con las músicas de alrededor mediante la escucha.

En la práctica musical, en específico cuando la persona música se enfrenta a una partitura, es necesario que la entienda con una mezcla entre la escucha y su relación con la técnica de escritura y de ejecución. De este modo, la escucha debe ser recreada, de ser posible, en una representación para su análisis e identificación de los elementos característicos, o para sistematizar su percepción (a través de una gráfica o partitura). Respecto a lo anterior, el oído etnográfico permite la síntesis de los elementos sonoros que pueden integrar una composición, donde propicia el análisis para interpretarla desde un entorno sonoro, cualquiera que sea este.

En el marco de este artículo, la aplicación de los conceptos antes dichos: antropofagia, escucha poscolonial y oído etnográfico, se usaron para apropiarse de algunos ritmos populares insertos, de forma tácita, en los 12 estudios para guitarra W235. Estos se enlazan con otros que, por su nivel de semejanza, remiten a una relación aural del

6 En la actualidad la práctica etnográfica en la música se ubica dentro de la etnomusicología, sin embargo, esta rama no es el objeto de este escrito, sino el uso del oído etnográfico como identificador.

entorno sociocultural de Villa-Lobos, tomando en cuenta que él se decanta por Brasil, reconociendo en su labor compositiva una ruptura con lo eurocéntrico (Bêhague, 1995). De esta manera, la antropofagia utilizada como metodología permite consumir y reelaborar su obra generando una interpretación en la que se mezclan los aspectos de su entorno como ‘otros’, que se desprenden de conocimientos distintos. El proceso de la propuesta interpretativa se desprende, como antes se dijo, de la percepción auditiva, pero también se fundamenta en que Villa-Lobos encuentra en las culturas que le rodean motivos para componer (Bêhague, 2006). Es a partir de lo que la escucha poscolonial admite y de lo que el oído etnográfico rastrea, que se integran las semejanzas rítmicas.

Para ese fin se partirá de un entorno sonoro que surja de los diversos instrumentos descritos por Thomas García cuando se refiere al *chôro* como: “una agrupación con múltiples instrumentos que tocan música popular urbana desde principios de siglo XX” (García, 1997, p. 59). Cada uno de los instrumentos que conforman al *chôro* cumplen con funciones variables en cuanto al acompañamiento, improvisación y línea melódica. De esta forma, se utilizan algunos instrumentos melódicos como la flauta y el clarinete, que improvisan sobre una melodía definida e instrumentos armónicos, como el *cavaquinho* o el *bandolín* (una especie de mandolina), la guitarra convencional y la guitarra de siete cuerdas. Estos acompañan contrapuntísticamente sobre la línea de bajos y acordes percutidos. Aunado a lo anterior, está la percusión, que incluye instrumentos como el *agogô*, *berimbau*, *pandeiro*, *caixa*, entre otros, que cumplen la función de sostener la base rítmica junto con los instrumentos armónicos.

El *chorô* envuelve una gran serie de cambios socioculturales y políticos, pues se originó en medio del cambio de la monarquía hacia la república, cuando la música jugó un papel muy importante en la construcción de una identidad definida del pueblo brasileño. García (1997), citando a Vasconcelos, realiza su propio análisis, en el cual expresa, al describir la conexión con lo urbano, que:

El *chôro*, el bien conocido género popular de finales del siglo XIX, demarca la sensibilidad de la población urbana de Río; fue, posiblemente, influenciado por los estilos regionales que trajeron las migraciones masivas y que fueron preservados en los lugares alejados de las grandes ciudades.”⁷ (García, 1997, p. 59.)

La urbanización o crecimiento de las grandes ciudades propició el desarrollo de estas agrupaciones variopintas, generando la confluencia de la música europea, indígena y africana. Para observar mejor esta mezcla de instrumentos y músicas, se utilizará la siguiente descripción tomada del trabajo de Thomas García:

Tabla nº 1.

Europeos	Indígenas	Africanos
Guitarra y viola (caipira)	Chocalho	Atabaque
Guitarra de 7 cuerdas	Maracas	Berimbau
Cavaquinho	Reco-reco	Bombo
Mandolina		Cuíca
Flauta		Ganzá
Oficleido		Agogo
Clarinete		
Trombón		
Tuba		
Saxofón		
Piano y acordeón		

Fuente: realizada por el autor de este documento a partir del texto de García (1997, p. 5).

La categorización anterior es vinculante en la medida en la que los instrumentos antes expuestos se relacionan en las distintas agrupaciones de *chôro* y, por esto, existen diversas mezclas instrumentales. Según este artículo, Villa-Lobos tuvo una estrecha relación con la guitarra dentro del *chôro*. Sus primeras experiencias con esta música las realizó luego de la muerte de su padre. Desde joven tocó la guitarra en dicha agrupación (*chôro*) para ganarse la vida y esta experiencia le permitió tener contacto con el *Cavaquinho de Ouro*, el cual era un bar en los alrededores de *Laranjeiras* en Río, que contrataba

7 *Traducción realizada por Felipe Solís, 2016.

continuamente estas agrupaciones. Además de lo dicho anteriormente, también tocó el *cello* en diversas orquestas (García, 1997, p. 57-64). La importancia del trabajo de Thomas García para esta investigación es justamente que expone la íntima relación entre Villa-Lobos y el movimiento musical popular brasileño, aspecto básico para construir una propuesta interpretativa con base en el contexto de composición que influenció el trabajo para guitarra de Villa-Lobos.

IV. Propuesta interpretativa

A partir del imaginario que se obtiene de las agrupaciones de *chôro*, es que se hace posible reinterpretar la sonoridad de los estudios desde una auralidad recreada, siendo la descripción del entorno instrumental la base sonora que permeará a cada uno.

La obra 12 *Estudios para Guitarra Sola* del compositor Brasileño Heitor Villa-Lobos es un conjunto de estudios técnicos para el desarrollo del o guitarrista. En el caso específico del Estudio N°1 se trabaja la técnica de arpeggio, la cual, es una base fundamental para la técnica de la mano derecha en la ejecución actual de la guitarra. Este estudio está construido con una forma unitaria⁸, lo que quiere decir que no es divisible temáticamente. Por ello ha sido relegado únicamente a la formación técnica, inclusive los trabajos más actuales como la Edición Crítica “Douze Études pour guitare seule, Heitor Villa-Lobos”, Frédéric Zigante (2011), aborda los estudios en un sentido más histórico-comparativo, manteniendo el interés en los manuscritos y en aspectos técnicos. Zigante aporta un importante enlace hacia el desarrollo de este trabajo, puesto que en el facsímil que aparece la letra “p” (pulgár) es remarcada por el autor en la digitación de la mano derecha, basado en esto y en la rítmica que se crea con la reiteración de dicho elemento, esta investigación procuró proponer otros factores que enriquecieran la interpretación de este estudio.

Este análisis parte de las similitudes rítmicas binarias y de la subdivisión del estudio en los ritmos presentes en la batucada. A pesar de que no existe ninguna indicación aparte de *allegro ma non troppo*, se formula una hipótesis partiendo del no texto; es decir, lo que no se indica en la obra como un motivo para formularlo. Dicho supuesto parte de que en la constitución rítmica del estudio se pueden destacar similitudes con el *samba batuque*; donde genera una antítesis a la propuesta de Iván Adriano Zetina Ríos, quien aduce que este estudio responde a características de un prelude barroco solamente (Zetina Ríos, 2014). A continuación, se observa el primer compás del estudio con la digitación del compositor:

Imagen n° 1. Primeros dos compases de estudio N° 1.



En dicha imagen se puede observar la digitación propuesta por el compositor. En ella, la repetición del dedo pulgar sugiere una acentuación rítmica en la que destacan las corcheas del primer pulso, la negra en el segundo y las corcheas del cuarto pulso. Esto se puede ejemplificar de la siguiente manera:

Imagen n° 2. Acentuación natural del pulgar.



Este estudio, como se expresó anteriormente, no posee anotaciones de acentuación o dinámicas. La única guía para el intérprete es la indicación *allegro ma non troppo*; sin embargo, existen acentuaciones naturales que se generan por la digitación que propone el compositor. La sugerencia de digitación reitera el uso del pulgar: este

⁸ Se consideró una división ternaria de la forma, dado que puede ser dividido en tres secciones por las funciones armónicas. Esto porque los primeros 11 compases pueden observarse en el I grado (funcionalmente), los siguientes 11 como una extensión de la dominante V grado, y los últimos 11 como I grado. Esta división fue propuesta por Abel Carlevaro (1988), sin embargo, ante la ausencia de temas melódicos, se prefirió la forma unitaria.

dedo genera una acentuación natural, la cual permite formular una comparación de este elemento con rítmicas similares en el samba.

Por este motivo interesa destacar los patrones rítmicos que existen en la batucada, partiendo de que en la década 1920 (década de la composición de la obra) surgió un gran movimiento de *samba urbana* en Brasil. Esta estuvo presente en una diversidad de agrupaciones de *chôro*, así como en las batucadas (conjuntos de tambores). Los instrumentos que integran la *batucada* tienen una función rítmica definida y una acentuación marcada. Dicho conjunto se divide en tres partes: la primera son los *breques* (descansos), que generalmente marcan el inicio, el final y los puntos de enlace de una *samba* (se pueden considerar como un puente). Normalmente preceden a una segunda parte llamada *Paradinha*, la cual está llena

de preguntas y respuestas del *Repinique* con los demás instrumentos, y como tercera parte se encuentra la *bateria* (un conjunto completo de instrumentos de percusión o *set*), en la cual se entremezclan las distintas acentuaciones de todo el conjunto.

Los *Breques* o descansos son precedentes a las *paradinhas* y generalmente marcan el principio y final de una samba. Es de interés hacer uso de los acentos que se producen dentro de la *batucada* para poder compararlos con la acentuación producida por la reiteración del dedo pulgar y, así, evidenciar la similitud con el ritmo presente en los *breques*:

Imagen nº 3. Conjunto de batucada, los primeros dos compases son el ejemplo de breques.

The image displays a musical score for a batucada ensemble, specifically focusing on the first two measures of a 'breque' (rest). The score is written in 4/4 time and includes parts for Bongoes, Agogó, Pandero, Claves, Repinique, Caja, Timbao, Bombo, and Surdo. The first two measures are marked with 'x3' and 'x8' respectively, indicating repetition. The third measure is marked with 'p' and has several notes circled in green, highlighting specific rhythmic patterns. The score is written in a staff format with various rhythmic notations, including accents and dynamic markings like 'ff'.

En la imagen anterior se observa que los *surdos* y el bombo mantienen un ritmo de negras al completar los tres primeros pulsos, y continúan con la figuración de corcheas en el último pulso; también se observa en el segundo compás de la imagen cómo todos los

instrumentos tocan juntos las corcheas del cuarto pulso, lo que sugiere que es posible relacionar el patrón rítmico con la base rítmica de la *batucada*. En la siguiente imagen se observa la coincidencia entre las corcheas en el último pulso y el patrón rítmico del *surdo*:

Imagen nº 4. Comparación de estudio Nº1 con el *surdo*.



Ahora bien, solo este elemento no es suficiente para fundamentar esta interpretación; es necesario buscar acentuaciones presentes en otros instrumentos de la *batucada*. La subdivisión rítmica en semicorcheas amplía la posibilidad de relacionar distintos ritmos que puedan

asemejarse a esta subdivisión. Se observará, por lo tanto, la *caixa* o *caja*, que es un tipo de tambor que se toca con baquetas y es similar a un redoblante. En este caso la acentuación aparece de una manera distinta al *surdo*. A continuación, observaremos el ejemplo rítmico de esta:

Imagen nº 5. Ejemplo de la acentuación de la *caixa*.



En la *caixa* o *caja*, la figura de 4 semicorcheas y su acento en la tercera generan una acentuación distinta de la que se forma naturalmente con el pulgar. En este caso, la ejecución en la guitarra puede realizarse ya sea con el dedo índice o con el dedo medio, según la decisión

al momento de digitar. Por otro lado, el instrumento repinique utiliza una acentuación que resalta también la segunda semicorchea con un golpe al medio del parche, tal como se muestra en la imagen.

Imagen nº 7. Ejemplo de acentuación del repinique.

Allegro non troppo

Repinique

The image shows a musical score for a melody in 4/4 time, marked 'Allegro non troppo'. The melody is written on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#). It features a series of eighth notes with accents. Below the melody, the lyrics 'p i p m i a m a i m p i i' are written. Below the melody, there is a section labeled 'Repinique' in 4/4 time, consisting of a series of eighth notes with accents, followed by a triplet of eighth notes, and then a series of eighth notes with accents.

Esta acentuación requiere una técnica compleja al momento de articular, pues el acento aparece inmediatamente después del pulgar. Este aspecto exige al ejecutante un trabajo de articulación extremadamente detallado para lograr que ese ritmo logre destacarse. Las demás articulaciones (acentos) ya están comprendidas en el patrón del *surdo* y la *caixa*.

Las rítmicas presentes en los demás instrumentos de la *bateria* están contenidas en los anteriores; en este sentido, se puede observar una relevancia en destacar las corcheas, la segunda semicorchea y la última semicorchea. Pero entonces, ¿se estaría acentuando todo?, no precisamente, ya que una interpretación que se base en la batucada

tendrá que darse a la tarea de elegir una acentuación que permita denotar el *groove*⁹ propio del *samba*. Ahora bien, este *groove* (o dicho en otras palabras, la subdivisión interna del ritmo) será un referente de la batucada. Sin embargo, al no contar con la posibilidad de hacer notar cada acentuación por el problema del cambio tímbrico de los instrumentos percutivos, se debe decidir exactamente qué parte de la batucada se va a representar. Esto limitándose a integrar la rítmica de uno o dos instrumentos que comparten ciertos acentos con otros, lo cual genera una acentuación estable y representativa. En la siguiente imagen se observan las coincidencias de acentos:

Imagen nº 7. Conformación de batería parcial con repinique, caixa, bombo, surdo.

Allegro non troppo

Repinique

Caixa

Bombo

Surdo

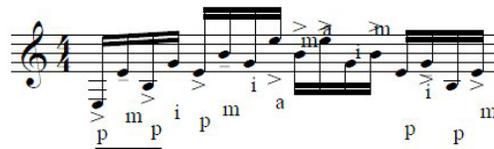
The image shows a musical score for a melody in 4/4 time, marked 'Allegro non troppo'. The melody is written on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#). It features a series of eighth notes with accents. Below the melody, the lyrics 'p i p m i a m a i m p i i' are written. Below the melody, there is a section labeled 'Repinique' in 4/4 time, consisting of a series of eighth notes with accents, followed by a triplet of eighth notes, and then a series of eighth notes with accents. Below the 'Repinique' section, there are three staves for 'Caixa', 'Bombo', and 'Surdo'. The 'Caixa' staff shows a series of eighth notes with accents. The 'Bombo' staff shows a series of eighth notes with accents. The 'Surdo' staff shows a series of eighth notes with accents. The 'Repinique' section is marked with a dynamic of *p*.

9 Groove es el resultado de un proceso musical que a menudo se identifica como un impulso vital o propulsión rítmica. Implica la creación de una intensidad rítmica adecuada al estilo o género musical que se está interpretando. El ritmo se crea dentro de una pieza musical al alejar el tiempo y los elementos dinámicos del pulso o nivel dinámico esperado. El sentido del pulso de un músico es subjetivo, no objetivo; los músicos interpretan el paso del tiempo y la presencia del pulso de formas ligeramente diferentes. Tomado de: <https://www.oxfordmusiconline.com/search?q=Groove&sort=relevance&crossSearch=false>

Como anteriormente se expresó, la acentuación de la corchea, el saltillo y la segunda semicorchea producen la totalidad del *groove*; no obstante, el dilema de elegir qué acentuar por encima de lo demás radica en las coincidencias de dichos acentos. De esta manera, es posible realizar muchas versiones del estudio N° 1 utilizando distintas acentuaciones.

En la comparación realizada hasta aquí se tomaron en cuenta los ritmos característicos de la *samba pagodeio*, en la cual son menos visibles los acentos que coinciden con el surdo. Sin embargo, en la figuración de la *samba partido alto*, el ritmo es consecuente con la comparación inicial; es decir, entre la acentuación natural del dedo pulgar y el ritmo que forman el *bombo* y el *surdo*. A continuación se observa el ritmo que realiza el surdo en esta otra base del samba:

Imagen n° 8. Primeros dos compases del estudio N° 1 junto con la rítmica del surdo en el *samba partido alto*.



Como puede observarse en la imagen anterior, es posible validar la propuesta inicial de acentuación natural como una posible interpretación rítmica pero no definitiva, dado

que deben explorarse otras acentuaciones. A continuación, se expone la siguiente propuesta:

Imagen n° 10. Propuesta de fusión.



En la imagen anterior aparecen las acentuaciones del *surdo*, *caixa*, *repinique* y *bombo*, no todas están representadas en su forma total, sin embargo, la

interacción entre todos estos acentos propicia que se escuche la rítmica presente en la batucada, en tanto que se entrecruza la rítmica acentuada con la natural del pulgar.

10 La samba pagode responde a un estilo de composición de esta primera, que relaciona la tradición alimentaria con la tradición musical, y genera una propuesta más comercial de esta. Aunque las distintas sambas no poseen una diferencia estricta pueden varias algunas de las formas en las que se tocan los instrumentos de la batucada.

V. Conclusiones

Esta propuesta de interpretación se ha basado en una relectura de los acentos que pueden generarse en el estudio N° 1. Estos, a su vez, posibilitan la selección de elementos aislados de las diferentes permutaciones de la batucada; no obstante, como se ha repetido anteriormente, el presente trabajo se ha concentrado en utilizar los acentos que generan un posible vínculo con dicha manifestación rítmica, lo cual, tuvo su *momentum* en la digitación del dedo pulgar en el facsímil del Manuscrito de Heitor Villa Lobos. Así pues, conduce hacia una posibilidad de acentuación distinta de la habitual en el canon guitarrístico y a un refrescamiento de la idea de interpretar música de autores canónicos.

En esta investigación se sustituyen los conceptos tradicionales que enmarcan el estudio N° 1 como un reto técnico o preludio barroco solamente, y busca otros referentes que ubiquen las sonoridades subyacentes en un contexto u entorno más cercano al autor.

Una interpretación musical puede trascender los hechos presentes en la partitura y orientarse a una resignificación o relectura de las obras, con base en conceptos como los que se han presentado hasta aquí. Tanto la antropofagia, la escucha poscolonial así como el oído etnográfico hacen máquina en este trabajo para transformar la frontera impuesta entre los compases, permitiendo que la música popular -en esencia- *el samba*, atravessara la obra canónica, la práctica musical y el imaginario guitarrístico.

VI. Referencias Bibliográficas

- Adler, P. V. (2014). La antropofagia como actitud: en las vanguardias, en el tropicalismo y en la literatura periférica. *Cuadernos de Literatura, volumen 18* (35), 132- 149
- Ameal, P. A. (2011). Deben Ser Los Caníbales, Deben Ser. *Confluencia, volumen 26* (2), 156-59.
- Appleby, D. (1995). Notes, *Music Library Association, volumen 52*, (1), 106-108. doi:10.2307/898819.
- Béhague, H. G. (2006). Indianism in Latin American Art-Music Composition of the 1920s to 1940, case studies from Mexico, Peru and Brazil. *Revista de Música Latinoamericana, volumen 1* (27), 28.
- Béhague, H. G. (2006). La problemática de la posición socio-política del compositor en la música nueva en Latinoamérica. *Latin American Music Review, volumen 27* (1), 47-56.
- Carlevaro, C, A. (1988). *Abel carlevaro Guitar Masterclass, Technique, analysis and Interpretation of: The guitar Works of Heitor Villa-Lobos 12 studies (1929)*. Editori Heilderberg, W. Germany: Chanterelle.
- De Sousa, A. O. (1928). Manifiesto Antropófago. *Revista de Antropofagia, Año 1, volumen 1* (1).
- Garcia, T. (1997). The "Choro", the Guitar and Villa-Lobos. *Luso-Brazilian Review, 34* (1), 57-66.
- Gonzáles, R, J. (2011) "Colonialidad y poscolonialidad en la escucha: América Latina en el Cuarto Centenario", *Música, musicología y colonialismo, volumen 81* (100).
- Seeger, A. (2015). Sudamérica y sus mundos audibles: cosmologías y prácticas sonoras de los pueblos indígenas. *Ibero-Amerikanisches Institut, volumen 37* (10785), 27-36.

Zetina, R, I. (2014). Los doce estudios para guitarra de Heitor Villa-Lobos: Notas sobre el ritmo. Actas del II Encuentro Iberoamericano de Jóvenes Musicólogos, Oporto. Recuperado de: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70261/Iconografia_musical_en_las_fiestas_sevil.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zigante, F. I. (2011). *Douze Études pour guitare seule, Heitor Villa- Lobos*. Editions Max Esching- Durand. Italie.

Percusión Corporal y “Solfeo Cognitivo”. Recursos pedagógicos según el Método BAPNE.

Body Percussion and “Cognitive Solfeggio”. Pedagogical resources according to the BAPNE Method.

Francisco Javier Romero Naranjo¹

Fecha de recepción: 10-04-2020

Fecha de aceptación: 24-08-2020

Resumen

A través del método BAPNE se propone una nueva estrategia didáctica para el aprendizaje del lenguaje musical denominada “Solfeo Cognitivo” basado en el aprendizaje vivencial, grupal e inclusivo. El estudio y análisis de una gran parte de los tratados de lenguaje musical nos llevan a un rechazo didáctico muy común, tanto por parte del alumnado que lo aprende, como del profesorado que lo imparte. Modelos didácticos obsoletos basados en recursos racionales y matemáticos les aportan una gran apatía a los alumnos en las primeras sesiones de música. En este artículo se expone una estructura secuencial didáctica articulada a través de un aula especial de neuromotricidad denominada el “Jardín del Baobab”, creada expresamente para la interiorización de los primeros pasos del aprendizaje del pulso, metro, notas musicales y entonación.

Palabras Clave: Solfeo Cognitivo, percusión corporal, Método BAPNE, música.

Abstract

Through the BAPNE method, a new didactic strategy is proposed for learning the musical language called “Cognitive Solfege” based on experiential, group and inclusive learning. The study and analysis of a large part of the musical language treaties lead us to a very common didactic rejection by both the students who learn it and the teachers who teach it. Obsolete didactic models based on rational and mathematical resources bring great apathy to students in the first music sessions. In this article, a sequential didactic structure articulated through a special classroom of neuromotricity called the “Garden of the Baobab” is proposed, created expressly for the internalization of the first steps of learning the pulse, meter, musical notes and intonation.

Keywords: Cognitive Solfege, Bodypercussion, BAPNE Method, music.

¹ Doctor en Musicología, Universidad Alexander von Humboldt, Alemania. Profesor musical y especialista en músicas africanas en la Universidad de Alicante, España. Correo electrónico: bapne.central@gmail.com

I. Introducción

El aprendizaje del solfeo es uno de los aspectos más sensibles y delicados en la didáctica de la música porque atrapa o ahuyenta casi para toda la vida al que lo aprende, al menos desde la experiencia empírica. Un aprendizaje excesivamente teórico, racional y matemático hace que el alumnado sienta muchísimo rechazo a la hora de aprender música. El niño percibe velozmente la diferencia entre el contenido a impartir y la didáctica con la que se muestra. En esta ocasión, se pretende aportar nuevos recursos vinculados al “Solfeo Cognitivo” con el objetivo de emplear el cuerpo y el movimiento como pilar para el aprendizaje de las bases musicales.

Existe una larga tradición de tratados y métodos que intentan acercar el aprendizaje del lenguaje musical a diferentes tipos de colectivos. El Método Dalcroze (1898) ofrece una propuesta excelente para trabajar la música y el lenguaje musical a través del cuerpo, del que numerosas publicaciones dan testimonio como atestigua Lago-Castro & González Belmonte (2012). Sin embargo, es fundamental que todo el profesorado que imparta lenguaje musical lo conociera de manera precisa y rigurosa, aunque posee el *hándicap* de que se debe ser muy buen pianista para poder ejecutarlo correctamente. En relación con la vinculación del movimiento y la percusión corporal en el aprendizaje musical se sugiere las lecturas de Trives Martínez et al., (2019), Sánchez González et al., (2019), Serna Domínguez et al., (2019), Romero-Naranjo (2008, 2010, 2013, 2014), Filz (2008, 2009, 2011), Flatischler (1989) y Terry (1989) principalmente. Dichas publicaciones nos narran cómo fue la evolución cronológica del movimiento en el aprendizaje musical con sus predecesores, detractores y defensores.

II. Estado de la cuestión

En relación con la enseñanza del Solfeo y sus métodos se han publicado diversas metodologías, donde múltiples autores aportan su visión particular. Desde Dalcroze, Kodaly, Orff o el mismo Willems (2006) (que introduce la pregrafía musical mediante líneas largas y cortas, además de otros símbolos) se observa poco avance en la didáctica del lenguaje musical. Se han incorporado las nuevas tecnologías (Ordañana-Martín et al., 2004), pero

como una herramienta más, donde no está generalizada (Álvarez-Concepción, 2017 y Bernabé-Villodre, 2015).

De este modo, muchas veces se confunde juegos rítmicos o juegos melódicos como una manera seria de aprender lenguaje musical. Si se observa la literatura instrumental es muy difícil encontrar de manera profusa publicaciones serias como “juegos para violín” o “juegos para piano”, o en otras materias tampoco se encuentran “juegos de literatura”, “juegos de biología”, “juegos de ecuaciones de segundo grado”, etc. Es posible realizar hipótesis sobre cómo estos no se publican porque tienen como objeto un proceso riguroso bien secuenciado, actividad tras actividad, y no ideas al azar con poca unión didáctica.

Así pues, se originan nuevas actividades y herramientas, pero con frecuencia son elementos esporádicos que se introducen con calzador dentro de unos contenidos a impartir. Continuamente, se hace la reflexión retórica sobre la existencia de tres tipos de profesores que simbólicamente se ilustran como; *el zombi*, este docente da los mismos contenidos y didáctica desde hace muchos años; *el turista*, este toma material de internet, de otros docentes, etc., cuya finalidad es que el alumno se entretenga y lo “pase bien”; y *el caminante*, que simbólicamente se muestra como el que realiza el “Camino de Santiago”, este a pesar de que tiene dificultades, posee el objetivo claro y sobre todo la responsabilidad por el trabajo realizado correctamente.

Dicho esto, falta un nuevo modelo de aprendizaje que conserve lo antiguo pero que aporte novedad a la sociedad actual. Por ello, no se puede seguir pensando en educación con metodologías inspiradas en el siglo XIX, impartida por docentes del siglo XX, para alumnos del siglo XXI.

Por su parte, los estudios académicos, desde tesis doctorales como la de Rodríguez-García (2018) o Palacios Domínguez (2012), hasta artículos en diversas revistas que evalúan el contenido de estos últimos, o sus propuestas, destacando las de Valencia-Déniz et al (2003) y Sánchez-Parra (2018), muestran un panorama sobre la apatía hacia el lenguaje musical o solfeo en la actualidad. En ninguna de estos documentos se evalúa de manera específica el avance didáctico, teniendo algo en común, que priman

los contenidos sobre una base del “lápiz y papel” y lo peor, con una mano que sube y baja principalmente.

En el estudio de Sánchez-Parra donde presenta encuestas a los docentes de lenguaje musical sobre como se enseña, concluye de manera tácita que el 93,3% de profesores argumentan que “se debe renovar la didáctica”. Partiendo de esta premisa, en el que tanto docentes como alumnos observan una rigidez e inflexibilidad de la materia, es importante aportar nuevas ideas didácticas. Es por ello que, en esta ocasión, este trabajo se preocupa por aportar recursos vinculados a las primeras lecciones de Solfeo o lenguaje musical con otra perspectiva, en el que el cuerpo es el actor principal que mira hacia las Funciones Ejecutivas. Una didáctica vivencial, comunitaria, inclusiva y cooperativa es nuestro objetivo final.

Desde el Método BAPNE, el aprendizaje de la música es similar al proceso de aprender una nueva lengua, por lo que las bases del aprendizaje no deben estar vinculadas a una estructura racional, abstracta y simbólica. Cuando un niño aprende un nuevo idioma, no lo hace bajo una estructura mental absolutamente teórica. Por ejemplo, cuando los infantes comienzan a articular varias palabras nunca se les dice: “esto es un complemento directo, esto otro es una frase subordinada o este modo de verbo es subjuntivo”. Tristemente, ese proceso es el que se ha llevado a la educación musical, a la hora de aprender las figuras musicales y su valor, los compases, escalas y otras tantas cosas, que se enseñan malamente de forma racional y sobre todo aritmética; antes la gramática, que comenzar a hablar. Es importante mirar cómo otras disciplinas han evolucionado en su didáctica, y si se observa los métodos más novedosos para aprender otra lengua como por ejemplo AICLE o CLIL (metodologías didácticas del aprendizaje del inglés basadas en el aprendizaje de materias transversales con el objetivo de desarrollar sus destrezas de pensamiento en conjunción con sus habilidades básicas de comunicación interpersonal), lo enseñan desde una practicidad muy bien secuenciada y sin el slogan “Juegos de Inglés”.

III. Reticencias del alumnado en el aprendizaje del lenguaje musical.

Cuando un niño desea aprender música y se incorpora a unas clases regladas, la imagen mental vinculada al aprendizaje práctico, muchas veces, se desmorona (Berrón-Ruiz et al., 2017). Así, cuando se dialoga con el alumnado sobre su primera experiencia en el aprendizaje de la música, lo primero que remarcan es la ausencia del juego frente a una pedagogía muy racional y matemática.

Desde nuestro punto de vista de la metodología BAPNE, son cinco los aspectos por los que el alumnado siente aversión por el aprendizaje musical reglado:

3.1 El Árbol de Navidad. De mayor a menor duración.

La visión decimonónica y reduccionista en el que se vincula el aprendizaje de las figuras musicales con una estructura matemática choca emocionalmente con lo que exteriormente se entiende y percibe por aprendizaje musical. Aprender conceptos abstractos en el que la redonda vale cuatro, la blanca vale dos, la negra vale uno, la corchea vale la mitad del anterior, etc., produce un “choque” mental entre los estudiantes que los aleja de seguir continuando las clases. Muchos docentes emplean esta estrategia en sus primeras clases lo cual comienza a generar apatía sobre si volver o no a la clase de música.

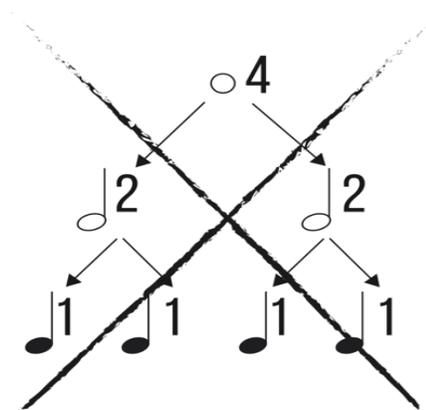


Fig. 1. Modelo de enseñanza clásica de solfeo.

3.2 Vinculación matemática y aprendizaje memorístico.

Focalizar la materia desde un punto de vista muy matemático-silábico con el conocimiento de los compases, lo que cabe y no cabe dentro del compás y sus variantes, hace que el alumnado sienta que está en clase de “fracciones matemáticas”. Perciben que se han saltado muchísimos pasos didácticos que le hubieran ayudado a entender dichos conceptos de otra manera. Aprender notas y rellenar compases mediante fichas muestran una falta de competencia didáctica por parte del profesorado.

3.3 Vinculación con el movimiento de la mano.

La tradición tiene mucho peso y un aspecto muy claro es perpetuar la unión de la lectura de una partitura con un movimiento de la mano en relación con el compás de esta primera. El alumnado posiblemente dice muchas veces que “sí” lo comprende por la presencia del docente, pero no termina de entender el porqué debo emplear la mano y sobre todo el concepto de pulso. El aprendizaje correcto del pulso es uno de los pilares básicos del lenguaje musical.

3.4 Aprendizaje sedente y excesivamente teórico.

El alumnado cuando llega a clase de música, en su mente, lo más importante es el juego y el movimiento. Si por el contrario, en vez de ofrecerles una materia que presupone que va a ser divertida y que generará buenas sensaciones, se ofrece una materia con una visión anticuada donde todos miran una pizarra, no pueden moverse (salvo la mano) donde el cuerpo no participa, el alumnado siempre tendrá reticencias.

3.5 Aprendizaje carente de creatividad y de aportaciones del alumnado.

Un aprendizaje frontal y donde todos tienen que repetir y hacer exactamente lo que le dice el profesor es una estructura pedagógica procedente del medioevo. Esta forma de dar clase jerárquico industrial militar en el que el aprendiente dice y hace lo que el yo docente diga

donde se aprenderá, lo que este quiera que se aprenda. Cuando se dialoga con personas que han recibido clases de armonía, por ejemplo, todos coinciden en que la clase estaba llena de prohibiciones y en la realización de actividades que prácticamente nunca se escuchaban, a no ser que se tratara de un pianista o que se pasara todas las actividades a un programa de edición de partituras.

Una vez observado de manera general cual es el panorama receptivo del que recibe clases de Solfeo por primera vez, este trabajo desea dar paso a una propuesta vivencial, comunitaria y cooperativa, que puede ayudar a los docentes del lenguaje musical a través del “Solfeo Cognitivo”.

IV. ¿Qué es el Solfeo Cognitivo?

El solfeo cognitivo tiene la finalidad de establecer nuevas herramientas para el aprendizaje del ritmo, la melodía y su escritura musical a través del cuerpo y el movimiento basado en la neuromotricidad. Para ello se establecen criterios de aprendizaje fundamentado en las funciones cognitivas del ser humano, donde el movimiento en el espacio marcado por criterios visuales es la base de su aprendizaje. La coordinación óculo motora y las praxias tendrán una importancia única a la hora de fundamentar todas las actividades, articuladas bajo un procedimiento secuencial muy estudiado y vinculado a las funciones ejecutivas.

4.1 Módulos de aprendizaje

En el Método BAPNE se articula el aprendizaje a través de un aula especial denominada “El Jardín del Baobab”.

El Jardín del Baobab.

Es una sala diseñada expresamente para el aprendizaje de los conceptos básicos musicales a través del Método BAPNE. Mediante la creación de unas actividades concretas, en las que se emplean símbolos como estrellas, círculos, triángulos o se utilizan objetos como conos, aros, plumas, pelotas, palos, etc., de forma cinestésica y a través del movimiento, el alumnado debe hacer un circuito indicado por el docente. El niño vive este circuito

como una “*gymkana*” con diferentes retos, cuyo premio es llegar donde está el gran árbol africano, el baobab. El “Jardín del Baobab” se divide en dos grandes módulos: A. “El Camino del Baobab” que se centra exclusivamente en la adquisición de conocimientos *rítmicos* y B. “El Canto del Baobab” que está íntegramente vinculado al *canto*, la *entonación* y *armonía*.



Fig. 2. Modelo didáctico del “Jardín del Baobab”.

El Camino del Baobab

En este módulo el alumnado puede vincular el uso de ciertos objetos con el aprendizaje musical. Tiene como principio el aprendizaje del pulso, del metro, las figuras musicales, del silencio y del tiempo, principalmente. Se realiza colocando ciertos objetos en el suelo que el alumnado debe seguir, bajo unas indicaciones muy concretas dadas por el profesor.



Fig. 3. Modelo didáctico del Camino del Baobab con palos y plumas.

El Canto del Baobab.

Está focalizado en el aprendizaje de la entonación y de las primeras notas musicales. Aquí el estudiante comienza a desarrollar su creatividad rítmico-melódica siendo capaz de cantar a dos voces, si sigue las secuencias de aprendizaje correctas. Para ello el docente coloca en el

suelo otro tipo de objetos como cuerdas, palillos, aros, conos, etc., que le sirven de instrumento didáctico para aprender los nuevos objetivos.

Aplicación didáctica del “Jardín del Baobab”

Como ya se ha comentado anteriormente, se comienza desde un primer momento con el “Camino del Baobab” aportando recursos prácticos a través del movimiento. En una primera fase, para los niños pequeños, se articula todo el discurso pedagógico a través de un cuento:

“En una tribu muy lejana...”

En una tribu muy lejana de África vivía un gran líder llamado AYO. Desde niño era fuerte, rápido e inteligente a la hora de cazar animales para su familia y amigos para así poder vivir. Con el paso del tiempo AYO observaba que su tribu cada vez pasaba más hambre y no tenían que comer por lo que fue a visitar al chamán para consultarle qué debía de hacer.

AYO se sentó frente al chamán y le preguntó qué tenía que realizar para que todos tuvieran comida para alimentarse. El chamán le dijo que tenía que realizar un gran viaje para encontrar un lugar mejor para toda su tribu y donde encontrarían unos árboles especiales que les ayudarían a alimentarse. Ese árbol maravilloso se llama “Baobab” y le daría unos frutos muy nutritivos.

AYO se despidió de su esposa Lewa, de sus hijos, de toda su tribu, prometiéndoles un mejor lugar para todos.

El viaje lo realiza con un águila que le servirá de protector y guía por si le atacan los animales y así avisarle con anticipación de cualquier suceso. AYO emprendió el camino pisando sobre la arena donde en cada pisada se escuchaba “Voró”, “Voró”... saliendo del lugar llamado Navorongo, lugar que significa donde el pie hace el ruido voró al hundirse en la arena.

Mientras caminaba comenzó a llegar mucho viento y las huellas de los pies en el suelo se iban borrando, por lo que AYO se asustó y pensó:

para que no olvide el camino y las personas que vengan detrás puedan seguirlo, les voy a dejar ya indicado “con palitos” cómo llegar hacia el árbol sagrado, el gran Baobab.

AYO dejaba palitos por el camino y como iba tan contento buscando el árbol sagrado que iba a encontrar, cantaba y daba palmadas con la ilusión de encontrar al Baobab. De esa manera creó la melodía “Ayo ayango, Ayo ayangengó”. Mientras iba caminando pasó por un río y pensó en su familia y amigos. Veía pasar el agua que se perdía en el infinito, y pensó que el tiempo es como ese río, nunca puedes tocar la misma agua dos veces, porque el agua que ya pasó, nunca pasará nuevamente.

De repente el águila observó a lo lejos unos tigres y leones y le dijo que podían ser muy peligrosos si seguía cantando y dando palmadas por lo que tenía que ir en silencio. El águila se adelantaba, le indicaba el camino correcto y para que no le atacaran los animales, soltaba plumas durante el vuelo a modo de señales que caían sobre la tierra para recordar el camino, pero que le obligaban a desplazarse en silencio.



Fig. 4. Modelo didáctico de la enseñanza del cuento.

A través de este cuento (que es mucho mas largo, aquí se muestra solo un mínimo extracto), el alumnado aprende los primeros conceptos musicales y el valor del silencio.

El Pulso

En este método propuesto se incluye un libro dedicado exclusivamente al estudio del pulso (Romero-Naranjo, 2019). Un ejemplo muy exitoso dentro del aula de acuerdo a la experiencia empírica es el empleo de un cuadrado gigante colocado en el suelo con números. Los alumnos se colocan sobre la figura “o” y el primer paso lo realizan pisando la figura numero 1. Caminan a pulso marcado

por el docente mediante un pandero, claves o baquetas. El profesor les da la indicación de dar una palmada cada vez que pisen un número (por ejemplo, el 1). Posteriormente, todos pueden cantar la melodía “Frère Jacques” mientras caminan sobre los números y dan una palmada sobre un número específico o golpes en los muslos con ambas manos ante la indicación dada por el profesor. Sobre esta actividad se pueden realizar una infinidad de variantes como puede ser cantar en canon o crear variantes rítmicas en función al nivel del alumnado y la frecuencia con la que se imparte la sesión.

Desde el punto de vista neuropsicológico el alumnado está trabajando las funciones ejecutivas con aspectos tan importantes como la atención sostenida y dividida, el control de impulsos, la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo, entre otros.

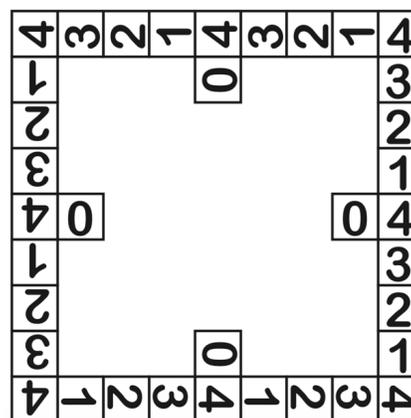


Fig. 5. Modelo básico de trabajo del pulso

Las figuras musicales básicas

El aprendizaje de las figuras musicales viene vinculado al movimiento psicomotor y la visualización de ciertos objetos a la par que se desplaza el alumnado. La base que aprendieron por medio del cuento y de diversos recursos didácticos grupales, se puede llevar a la práctica. El profesor da precisas indicaciones a la par que marca el pulso con unas claves, baquetas o pandero y los alumnos se mueven sobre consignas muy concretas. (Negra: TA, Corcheas: TA-KI, Semicorcheas: TOMATINA, Silencio: SCH). El empleo de las sílabas TA y TA-KI proceden del sistema musical de la India según Danielou (1975).

A continuación, se proponen diversos procedimientos didácticos para su aplicación en el aula.

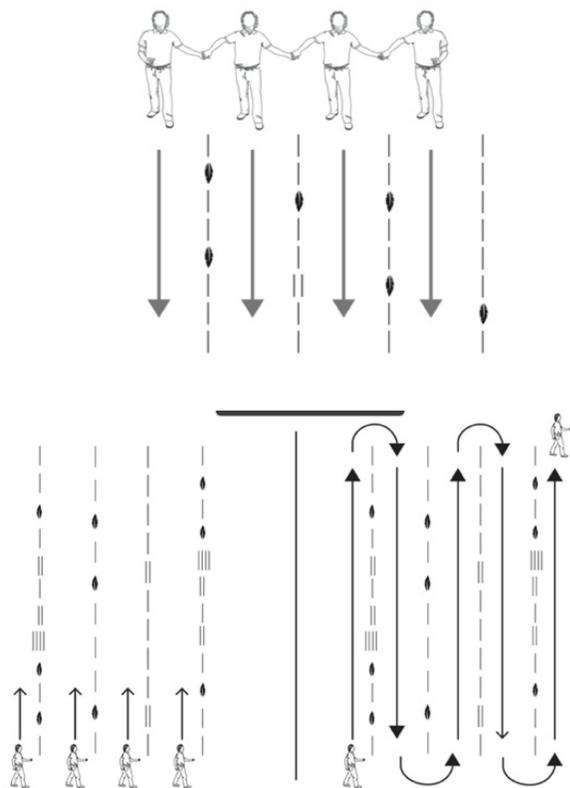


Fig. 6. Modelo grupal sobre el conocimiento de las figuras musicales.

Planchas Cognitivas BAPNE

9	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	I	III	I	III	II	III	I	III	II	I	II	III
B	II	II	III	I	II	III	I	III	I	III	III	I
C	II	III	I	III	I	III	II	II	III	I	II	I
D	II	III	I	II	III	II	II	III	I	I	III	III
E	III	II	III	I	II	III	I	II	III	II	III	II
F	II	III	II	I	III	I	III	II	I	III	I	III
G	I	II	III	II	I	III	II	III	I	III	II	I
H	III	II	III	I	III	I	III	I	II	III	II	III

El Método en cuestión también emplea una serie de planchas específicas (más de doscientas) para la lectura de las figuras musicales. Dichas planchas son leídas de diversas maneras bajo las consignas del docente, indicando que comiencen desde un número o una letra, es decir de arriba abajo o de izquierda a derecha. A estas lecturas se les incluye actividades de “doble tarea” a la par que se leen, como moverse en cuadrado, añadir percusión corporal, psicomotricidad fina, entonación de alguna melodía y demás.

11	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A	I	II	J	I	J	III	III	I	II	J	III	II
B	II	J	II	I	II	III	J	II	III	I	J	I
C	III	J	I	II	I	III	II	III	J	I	II	III
D	II	II	I	J	I	II	III	J	J	III	III	I
E	III	II	III	I	III	I	J	II	J	II	J	II
F	II	J	II	J	II	III	I	J	I	III	I	III
G	I	J	III	II	I	J	J	I	I	III	III	I
H	III	II	J	J	III	I	II	I	III	J	II	I

Fig. 7. Modelo didáctico de las “Planchas Cognitivas BAPNE” para el Solfeo Cognitivo.

El Metro

El aprendizaje del metro se realiza mediante el movimiento en el espacio de figuras geométricas imaginadas en el suelo (Romero-Naranjo, 2019). Relacionar figuras geométricas con el metro no es ninguna novedad dado que los antiguos tratados de danza ya hacían relación a ello, incluso a danzas más recientes como el danzón cubano, chotis, etc.

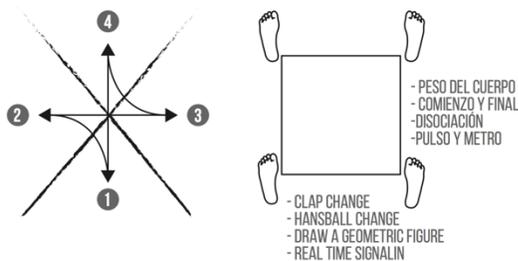


Fig. 8. Modelo didáctico básico del metro.

La capacidad de moverse a través de una figura geométrica posee la ayuda del peso del cuerpo, así como el saber en todo momento dónde está el principio y final de cada compás. También permite realizar otras actividades aprovechando la disociación.

La novedad que argumenta el Método BAPNE es la inclusión de la doble tarea (Dual Task), es decir, al mismo tiempo que el discente se mueve en cuadrado, se debe hacer otro ritmo muy diferente con las manos y otro diverso con la voz. En conclusión, tres actividades paralelas.

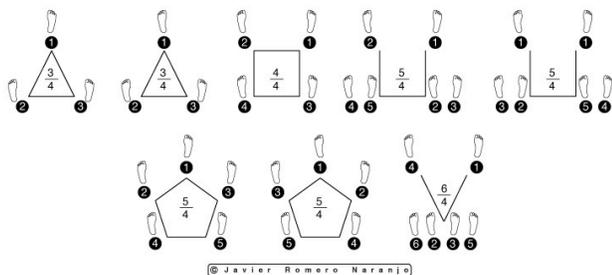


Fig. 9. Modelo metodológico de trabajo del compás en el Método BAPNE.

Explicado estos puntos, a través de la didáctica se puede llegar paso a paso vinculando los aspectos tratados en los anteriores párrafos:

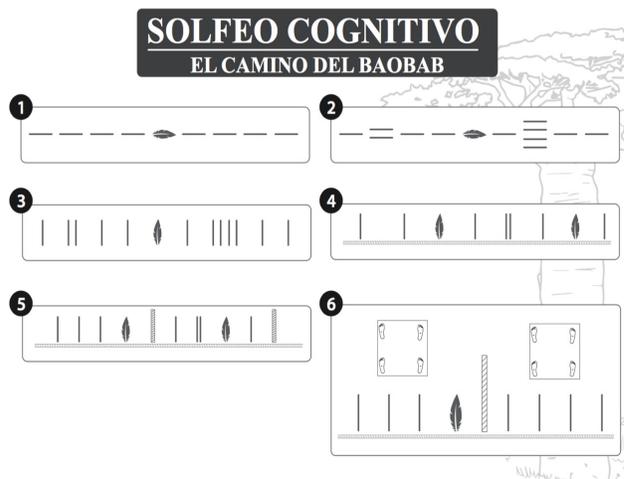


Fig. 10. Modelo inicial de secuencia de aprendizaje del ritmo y del metro.

El Canto y la entonación en el Solfeo Cognitivo según el Método BAPNE.

En el Método BAPNE existen múltiples maneras de enseñar los aspectos melódicos e interválicos del aprendizaje musical, aportando más de cincuenta estrategias diversas para aprenderlo (Romero-Naranjo, 2019). En esta ocasión se emplean uno de los modelos de más éxito en el aula según el Método BAPNE para aprender los intervalos a través de la coordinación visuo-motora. Para ello es necesario: aros de diversos tamaños, cuerdas de varios colores, y algunos palos de tamaño medio.

El alumnado parte de la idea principal de palos y plumas, pero colocadas en esta ocasión de la siguiente manera:

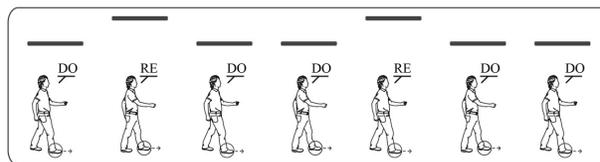


Fig. 11. Secuencia inicial de aprendizaje de las notas musicales

El siguiente paso consiste en colocar una cuerda que simboliza la primera línea del pentagrama:

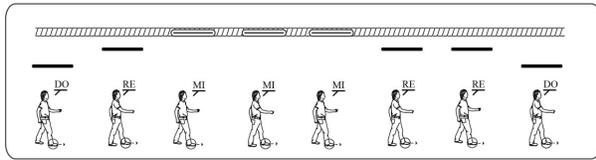


Fig. 12. Segunda secuencia de aprendizaje de las notas musicales

Posteriormente se sustituyen los palos por aros grandes que simulan la altura de las notas. Cada aro ocupa un pulso y el alumnado debe desplazarse entonando cada nota musical que en este caso son Do, Re y Mi.

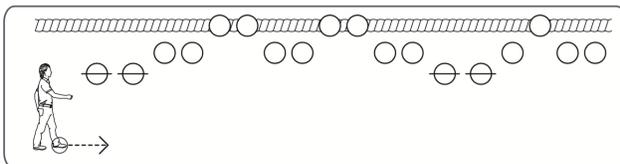


Fig. 13. Tercera secuencia de aprendizaje de las notas musicales

Acto seguido se añaden otros aros de un tamaño menor, los aros grandes simbólicamente son negras, y los nuevos más pequeños son corcheas.

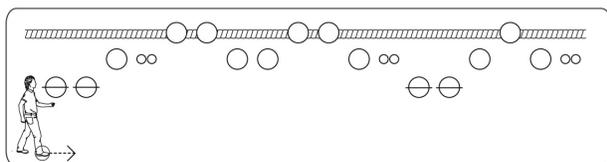


Fig. 14. Cuarta secuencia de aprendizaje de las notas musicales

Este ejemplo práctico es sólo un modelo de cómo poder enseñar los contenidos básicos del lenguaje musical desde otra perspectiva. A continuación, se observa un resumen secuencial del aprendizaje.

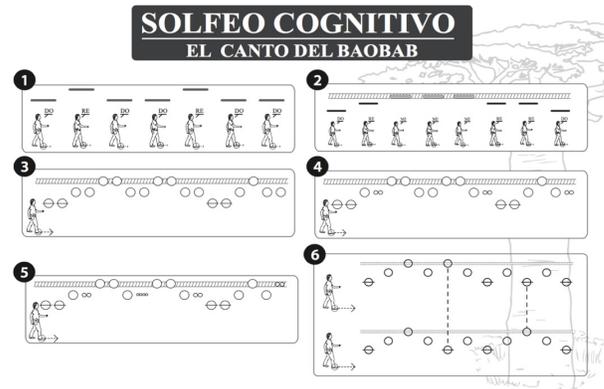


Fig. 15. Modelo secuencial del aprendizaje de las notas musicales según el Método BAPNE.

Ejecución preinstrumental

El aprendizaje de un instrumento puede estar vinculado a diversas formas de aprendizaje, donde por un lado, el profesor especialista corrige en una primera etapa postura, técnica y sonido principalmente. Desde el “Solfeo Cognitivo” se aporta otras formas de interactuar con la lectura musical a través del *Camino del Baobab* y las “Planchas Cognitivas BAPNE” que se vinculan a la doble tarea. Esto ayuda para que el alumnado “no corra”, y active doble tarea al ser capaz de hablar y tocar. Estas actividades conectan muy bien con la “Orquesta de Papel” que se emplea en el Sistema de Coros y Orquestas de Venezuela a través de Josbel Puche (Schneckenleithner, F., 2018), así como con los instrumentos de menor tamaño del Método Suzuki. A continuación, se muestra un ejemplo:

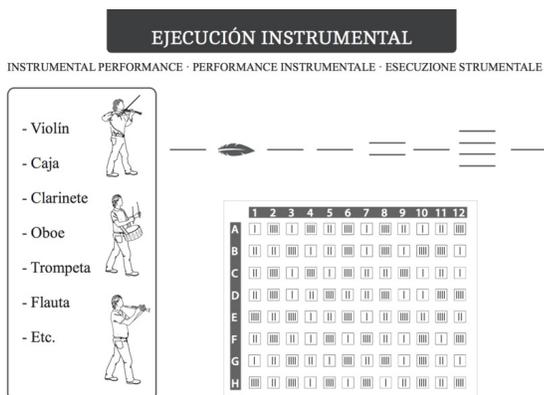


Fig. 16. Modelo básico del aprendizaje preinstrumental del Método BAPNE

Creatividad

La creatividad en el alumnado se potencia asignándole que construya su propio “Camino” y “Canto” del Baobab y que después lo realice. Incluso en el Dictado tanto rítmico como melódico a través de estas estrategias donde prima el aspecto visual y creativo en la colocación de las variantes para su posterior ejecución.

Psicomotricidad Fina y Psicomotricidad Gruesa.

Uno de los aspectos que más trabaja el Método BAPNE es la estimulación de la psicomotricidad fina a través del “Solfeo Cognitivo” (Romero-Naranjo, 2019). Si se piensa en la relación con el instrumento, la psicomotricidad fina posee una importancia única en el desarrollo de la precisión motora. Para ello se ha ideado una serie de actividades conjuntadas en 7 grandes grupos que se vinculan a las “Planchas Cognitivas BAPNE”, así como a su relación con melodías muy específicas. Por otro lado, la psicomotricidad gruesa tiene una amplia relación con las “praxias”, aspecto que se emplean considerablemente mediante el uso de pelotas, mazas y otros objetos para trabajar de manera individual, en pareja o grupal.

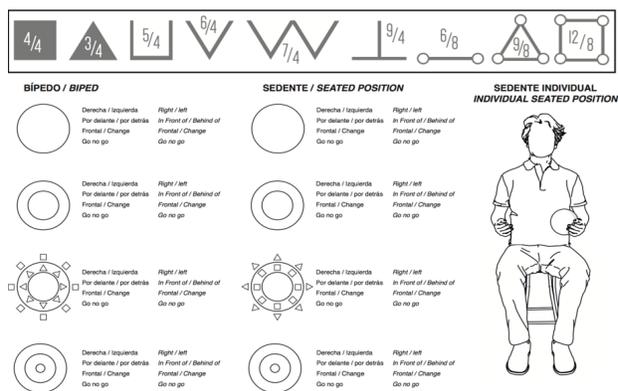


Fig. 17. Modelo resumido del aprendizaje del Handsball Change en BAPNE.

¿Cuál es la relación con las Funciones Cognitivas y las Funciones Ejecutivas?

El aprendizaje musical debe estar debidamente fundamentado y vinculado a la forma en que el cerebro aprende (Ruiz-Martín, 2020). La capacidad de realizar todas las actividades antes planteadas requiere de unas funciones cognitivas muy precisas para su correcta ejecución. En este tipo de actividades el docente o gestor está cambiando continuamente de patrones y de procesos de elaboración, por lo que el nivel atencional por parte del alumnado debe ser muy alto.

Funciones Cognitivas.

La percusión corporal es un excelente recurso interdisciplinar que puede ser empleado tanto en la formación de deportistas, actores, músicos, maestros en general, así como en el ámbito empresarial (Romero-Naranjo, 2013). Actualmente, la actividad motora y la estimulación de las funciones cognitivas ha sido ampliamente estudiada (Voss et al, 2011) aunado a la música y el movimiento en relación a sus repercusiones cognitivas (Altenmuller & Gruhn, 2002; Rauscher, 1999; Bilhartz, Bruhn & Olsan, 2000; Pascual-Leone, 2005; Crncec, Wilson & Prior, 2006). Dichos estudios demuestran que existen mejoras específicas en las funciones cognitivas, incluso con los juegos de coordinación infantil (Sulkin, 2009; Brodsky & Sulkin, 2007). Esta propuesta radica en

que las actividades de percusión corporal estén vinculadas a una posible estimulación de las funciones cognitivas. Dichas funciones son:

1. Memoria
2. Orientación espacial
3. Lenguaje
4. Red atencional
5. Praxias
6. Gnosias
7. Funciones ejecutivas
8. Habilidades visuoespaciales
9. Cognición social

Funciones ejecutivas.

El mundo exterior exige una continua resolución de problemas inesperados frente a cualquier tipo de adversidad o contratiempo. La forma de actuar del ser humano viene regulada por muchos aspectos importantes, pero las funciones ejecutivas poseen un papel primordial para saber solucionar dichas novedades. A un músico o a un deportista se le exige flexibilidad cognitiva, toma de decisiones, etc. Razón por la que su corteza prefrontal es sumamente veloz, siempre preparada para resolver cualquier adversidad. En lo que se refiere a las funciones ejecutivas (flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo, planificación, etc) y su relación con la práctica musical y la coordinación motora se advierten diversos estudios, destacando claramente una mejora de dichas funciones (Gómez Pinilla, 2013; Crncec, Wilson & Prior, 2006 ; Piek, et al., 2004; Brodsky & Sulkin, 2005; Cameron et al., 2012, Kubesch et al., 2009).

Así pues, en las ciencias de la educación física es normal el empleo de actividades para una mejora de la coordinación motora, disociación y lateralidad, entre otros aspectos (Chang et al, 2015). Es por ello que la percusión corporal es una excelente herramienta vinculada al entrenamiento porque aún los aspectos antes citados a la vez que

permite trabajar el ritmo, la precisión motora, la expresión corporal y el sentido de comunidad entre otros aspectos (Díaz-Pérez, 2016).

Por su parte, el lóbulo frontal es quien se ocupa de procesar toda esa información “cambiante” que se traduce en movimientos rítmicos y melódicos sobre una base visual.

El área prefrontal gestiona principalmente las funciones ejecutivas que tienen la capacidad de transformar nuestros pensamientos en decisiones, planes y acciones. Por tanto, la corteza prefrontal posee un papel único en la gestión y realización de estas propuestas psicomotoras vinculadas a la doble tarea. Desde el siglo XIX ya existía un interés por el lóbulo frontal que a consecuencia de diversos sucesos despertaba la curiosidad de los investigadores. En la historia de la neurociencia existen tres hechos históricos que plantearon la obligación de estudiar en profundidad dicha área.

Algunos hechos anecdóticos que pueden ejemplificar la importancia de esta parte del cerebro son los siguientes; en 1848 Phineas Gage tuvo un accidente con una barra que le atravesó la zona orbitofrontal cambiando para siempre su comportamiento social, al convertirse en una persona sumamente inestable emocionalmente; por otra parte, posteriormente en 1875, Ferrier extirpó el área orbitofrontal a varios simios observando que las funciones motoras y sensoriales estaban prácticamente intactas, pero su comportamiento era mucho menos inteligente y pasivo; por último, en la primera mitad del siglo XX el neurocirujano portugués Egas Moniz y su discípulo Pedro Almeida de Lima practicaron lobotomías a pacientes psicóticos, observando fuertes cambios en su comportamiento. De esta manera, estos tres grandes hechos promovieron estudios y reflexiones en el estudio del cerebro.

El conocido neurólogo Alexander Luria fue el primero en referirse a esta región como una superestructura que es capaz de controlar otras actividades del córtex como el control de impulsos, planificación, etc. Pero es importante citar que el término “Funciones Ejecutivas” fue acuñado por Lezak para referirse a la capacidad del

ser humano para formular metas, planificar objetivos y ejecutar conductas de manera eficaz según Portellano (2005;2014). Es sumamente vital destacar que existen diversos modelos de Funciones ejecutivas, mencionando así “el sistema de supervisión atencional”, el “marcador somático”, el “modelo de Stuss y Benson”, entre otros.

Ahora bien, cuando se practica “Solfeo Cognitivo” se trabaja de forma continua el control de impulsos, la memoria de trabajo, la red atencional, la planificación, etc., por lo que las funciones ejecutivas están presentes de manera constante (Fernández-Molina, J. et al., 2020). A continuación, se detallarán las ocho funciones ejecutivas principales que se estimularían durante estas actividades:

Velocidad de Procesamiento: este proceso cognitivo se puede definir como el tiempo que le lleva a una persona poder realizar una tarea mental. Es la cantidad de unidades de información que maneja el cerebro en una unidad de tiempo determinado. Esta es la razón por la que se dice que una persona es ágil mentalmente o piensa con rapidez. La velocidad de procesamiento puede ser visual (letras y números), auditiva (todo lo que tiene que ver con el lenguaje o el canto) y de movimiento. En el Solfeo Cognitivo se trabaja mucho en las “Planchas Cognitivas BAPNE”.

Memoria de Trabajo: también se denomina memoria operativa dado que su cometido es trabajar o ser operativo en una tarea cognitiva. Es la capacidad que tiene el cerebro de registrar, mantener y manipular la información en intervalos de 20 segundos. Posee la característica de ofrecer una capacidad de almacenamiento temporal de información y su procesamiento. Se trata de un espacio en el que la información específica está disponible para su manipulación y transformación durante un periodo particular de tiempo. En el Solfeo Cognitivo, es muy empleada en diversos tipos de actividades como puede ser las repeticiones variadas y nuevas de estructuras rítmicas tanto verbales como las realizadas con percusión corporal.

Inhibición o Control de la Interferencia: es la capacidad que posee la persona de inhibir o sobre todo controlar las respuestas impulsivas automáticas. Se puede trabajar tanto a nivel motor como a nivel atencional y conductual. El

Solfeo Cognitivo ofrece múltiples actividades relacionadas con este aspecto como el Camino del Baobab, Words & Numbers o melodías psicomotoras.

Fluencia Verbal: es la capacidad de proceso de información y emisión de respuestas de forma eficaz empleando el menor tiempo posible. En el Solfeo Cognitivo se trabaja ampliamente en la capacidad de improvisar verbalmente mediante estructuras dadas por el docente. Esta actividad se relaciona mucho con la doble tarea dado que debe realizarlo a la par que se está moviendo con unos códigos geométricos concretos.

Dual Task o Doble Tarea: es la capacidad de poder realizar dos tareas al mismo tiempo siendo ambas completamente diferentes y teniendo que prestar igual atención de manera constante. Por tanto, se define como la capacidad del cerebro para trabajar en paralelo con dos procesos cognitivos que sean de diferente dominio. Por ejemplo, dibujar y hablar. En el Método BAPNE todas las actividades presentan “dual task” porque la finalidad es independizar la extremidad inferior que realiza unos movimientos completamente diferentes a la extremidad superior y a la voz (tanto rítmica como melódica).

Flexibilidad Cognitiva: es la habilidad que nos permite realizar cambios en situaciones que ya estaban previamente planeado, adaptándonos así a las circunstancias de nuestro entorno. En el Solfeo Cognitivo, la Flexibilidad Cognitiva es uno de los procesos más trabajados debido a que el docente está continuamente dando indicaciones que modifican el movimiento psicomotor. Casi todas las actividades de la metodología exigen una constante Flexibilidad Cognitiva.

Planificación: es la capacidad de generar objetivos, desarrollar planes de acción para conseguirlos y elegir el más adecuado con base a la anticipación de consecuencias. En las actividades del Solfeo Cognitivo se estimulan de diversas maneras, una de ellas con las “Planchas Cognitivas BAPNE” en las que el alumno debe saltar de una franja a la otra. Otra manera es con la creación de estructuras nuevas a través del Camino y del Canto del Baobab.

Branching: son procesos multitarea donde el sujeto realiza tres tareas y salta de una otra y retorna a la primera y sigue saltando de una a otra.

Toma de Decisiones: es el proceso de realizar una elección entre varias alternativas en función de nuestras necesidades, sopesando los resultados y las consecuencias de todas las opciones. En las actividades del Solfeo Cognitivo se estimula con las actividades como el *Clap Change* y el *Handsbll Change* principalmente.

V. Conclusiones

El aprendizaje musical requiere de grandes dosis de conocimientos, de didáctica y sobre todo de secuenciación correcta del aprendizaje. Es por ello que el objetivo principal de este artículo es proponer actividades basadas en el movimiento relacionadas a las primeras lecciones de solfeo. Para muchos niños y niñas es altamente tedioso unir el aprendizaje de la música al lápiz y papel con un alto vínculo racional. A través de esta publicación se ha querido dar un ejemplo empleando un cuento sobre temática africana, para que sirva de hilo conductor en la adquisición de nuevos conceptos tanto rítmicos como melódicos. También el principal propósito es invitar a la reflexión a todos aquellos docentes de lenguaje musical que observan la pérdida de alumnado en los inicios del solfeo. Aspectos que merecen repensarse con nuevas estrategias que deben vincularse a la emoción y al movimiento en el aprendizaje musical. Con esta propuesta se recalca el lema: “La educación no es un evento, es un proceso”.

VI. Bibliografía

- Altenmüller, E., & Grünh, W. (2002). Brain mechanisms. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance – Creative strategies for teaching and learning* (pp. 63–82). New York: Oxford University Press.
- Álvarez-Concepción, M. (2017). Acercamiento al flamenco y aplicación desde el aula de lenguaje musical en las enseñanzas básicas de música. *e-CO, Revista digital de educación y formación del profesorado*.
- Angélica-Benítez, M. et al. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *RIEM*.
- Bernabé-Villodre, M. M (2015). El lenguaje musical y las nuevas tecnologías en las enseñanzas profesionales de Música. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*.
- Berrón-Ruiz, E. Balsera Gómez, Moreal Guerra, I. M., (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*. pp. 41-48.
- Blacking, J. (1967). *Venda children’s songs*. Chicago: The University Chicago Press.
- Brodsky, W., & Sulkin, I. (2005, September 14–17). Clapping songs: A natural ecological medium for pre-instrumental training. In J.W. Davidson (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Psychological, Philosophical and Educational Issues in Musical Performance* [CD]. Porto, Portugal: CIPEM.
- Carretero Martínez, A., Romero Naranjo, F.J., Pons Terrés, J.M., Crespo Colomino, N. (2014). Cognitive, visual-spatial and psychomotor development in students of primary education through the body percussion – BAPNE Method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152. pp. 1282-1287.
- Cavan, V., Romero Naranjo, F.J., Bagolin, M. (2017). The efficacy of BAPNE Method in dementia treatment: a research proposal in Friuli Venezia Giulia, Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237. pp. 1223-1228.
- Chang Y.K., J.L. Etnier (2015). Acute exercise and cognitive function: emerging research issues. *J Sport Health Sci*, 4 (2015), pp. 1-3.

- Chi Hung Chang, E. (2017). Relationship between mode of sport training and general cognitive performance. *Journal of Sport and Health Science*. Vol. 6, Issue, March. 89-95.
- Cremades Andreu, R. (2009). El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. The development of rhythm trough the body percussion, language and improvisation in the primary education. *Diálogo e comunicação intercultural: A educação com as artes*. pp. 159-178.
- Crncec, R., Wilson, S., & Prior, M. (2006). The cognitive effect and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26, 579-594.
- Dalcroze, J. (1898). Les études musicales et l'éducation de l'oreille. En: *Le Rythme, la Musique et l'Éducation*. Lausanne: Foetish fr res S.A.editeurs, pp. 9-12.
- Danielou, D. (1975). *Einführung in die indische Musik*. Florian Noetzel.
- Díaz Pérez, A. (2016). *Trastorno del desarrollo de la coordinación. Programa de intervención a través de la música, la danza y la percusión corporal (método BAPNE)*. (Tesis de doctorado) Universidad de Alicante, Alicante.
- Erickson K. et al. (2011): "Exercise training increases size of hippocampus and improves memory". *PNAS* 108, 3017-3022.
- Fabra Brell, E., Romero Naranjo, F.J. (2017b). Body percussion: social competence between equals using the method BAPNE in Secondary Education (Design Research). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237. pp. 1138-1142.
- Fabra Brell, E., Romero Naranjo, F.J. (2017a). Social competence between equals through body percussion according to method BAPNE in secondary students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237. pp. 829-836.
- Fernández-Molina, J., Mateo-Guillén, C., Romero-Naranjo, F.J. (2020). *Neuropsicología como metodología. Propuesta de introducción de las funciones ejecutivas en la clase de inglés*. Edunovatic 2019 conference proceedings 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19. December, 2019. pp. 670-675.
- Filz, R. (2008) *Rhythm: Mix 1*. Helbling. Innsbruck.
- Filz, R. (2009). *Rhythm: Mix 1*. Helbling. Innsbruck.
- Filz, R. (2011). *Body percussion. Sounds and Rhythms. Das umfassende Trainingsprogramm*. Alfred Music Publishing.
- Flatischler, R. (1989). *Die Vergessene macht des Rhythmus*. Synthesis Verlag. Essen.
- Fröbel, F. (1844). *Motherplay and nursery songs. Poetry, music and pictures for the noble culture of child life with notes to mothers*. Boston, USA: Lothrop, Lee & Shepard CO.
- Fröbel, F., Fletcher, S.S. F. (1912?) *Froebel's chief writings on education*. Edward Arnold & Co. London.
- Fonseca, V. (1988) *Manual de observación psicomotriz*. Inde Publicaciones, Madrid.
- Gómez-Pinilla F. y Hillman C. (2013): "The influence of exercise on cognitive abilities". *Comprehensive Physiology* 3, 403-428.
- Grosjean, S. (2011a). *Toumback: Tome 1, Jeux rythmiques corporels avec voix*. France: Editions musicales Lugdivine.

- Grosjean, S. (2011b). *Toumback: Tome 1, Jeux rythmiques corporels avec voix*. France: Editions musicales Lugdivine.
- Grosjean, S. (2011c). *Toumback: Tome 3, Chants et percussions corporelles*. France: Editions musicales Lugdivine.
- Jaques-Dalcroze, E. (1965) *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetish frères S.S. Éditeurs.
- Jaques-Dalcroze, E. (1920) *The Jaques-Dalcroze method of eurhythmic*s. London : Constable and Co., Ltd.
- Jiménez Molina, J.B., Vicedo Canto, E., Sayago Martínez, R., Romero Naranjo, F.J. (2017). Evaluating attention, socioemotional factors and anxiety in secondary school students in Murcia (Spain) using the BAPNE Method. Research protocol. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237. pp. 1071-1075.
- Kartomi, M. (2017). *Playing the body Female versus male elements in Aceh's sitting song-dances with body percussion*. Sounding the dance, moving the music: choreomusicological perspectives on maritime southeast asian performing arts. Oxford, England: SOAS Musicology Series. pp. 80-95.
- Kubik, G. (1972). Transcription of African Music from Silent Film: Theory and Methods. *African Music*, Vol. 5, No. 2. 28-39.
- Kubik, G.(1988). *Zum Verstehen afrikanischer musik*. Reclam Verlag.
- Lago-Castro, P. González-Belmonte, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Ensayos*. Revista de la Facultad de Educación de Albacete.
- López Cano, R. (2005). *Los cuerpos de la música: Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición*. Obtenido de Revista Transcultural de Música, el 15 de Enero de 2012: [http:// www.sibetrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion](http://www.sibetrans.com/trans/a175/los-cuerpos-de-la-musica-introduccion-al-dossier-musica-cuerpo-y-cognicion)
- Ordañana-Martín, J.A. Laucirica-Larrinaga, A. Tejada-Giménez, J. (2004). Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. *Revista de Psicodidáctica*.
- Palacio-López, D. (2012). Análisis de lenguaje musical. Propuesta de mejora. Tesis doctoral. UNED.
- Pascual-Leone, A. (2005). The brain that makes music and is changed by it. In I. Peretz & R. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 396-409). New York: Oxford University Press.
- Pelinski, R. (2005). *Corporeidad y música*. Obtenido de Revista Transcultural de Música el 15 de Enero de 2006: <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/pelinski.htm>
- Piek, J. P., Dyck, M. J., Nieman, A., Anderson, M., Hay, D., Smith, L. M., ... & Hallmayer, J. (2004). The relationship between motor coordination, executive functioning and attention in school aged children. *Archives of clinical Neuropsychology*, 19(8), 1063-1076.
- Rauscher, F.H. (1999). Music exposure and development of spatial intelligence in children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 35-47.
- Rodríguez-García, M. V. (2017). Modelos de enseñanza del lenguaje musical. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/49380/1/T40289.pdf>

- Romero Naranjo, F.J. (2008) Percusión corporal en diferentes culturas. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*. Año XXI, 4 (76). Madrid, Spain, pp. 46 - 97.
- Romero-Naranjo, F. J., (2013). Science & art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport and Exercise*. pp. 442-457.
- Romero Naranjo, F.J. (2013). Percusión corporal como recurso terapéutico. Cuestiones metodológicas. *La producción científica y la actividad de innovación docente en proyectos de redes*. pp. 2940-2954.
- Romero Naranjo, F.J. (2014). Body percussion and memory for elderly people through the BAPNE method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132. pp. 533-537.
- Romero Naranjo, F.J., Crespo Colomino, N., Liendo Cárdenas, A., Pons Terrés, J.M., Carretero Martínez, A. (2014). Drugs and Body percussion: Rehabilitation therapy using the BAPNE method. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152. pp. 1128-1132.
- Romero-Naranjo, F. J., (2019). *Cognitive Solfege. Beat and Motor Control*. *Bodymusic – Bodypercussion Press*.
- Romero-Naranjo, F. J. (2019). *Cognitive Solfege. Neuromotricity and Executive Functions*. *Bodymusic – Bodypercussion Press*.
- Romero-Naranjo, F. J. (2019). *Bapne for Children. Fine Motor Skills*. *Bodymusic – Bodypercussion Press*.
- Valencia, R., y Ventura, E. (2003). “El abandono de los estudios musicales de grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria”. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 6, pp. 77-100.
- Portellano, J. A. (2005). *Introducción a la Neuropsicología*. McGraw Hill.
- Sánchez-González, E., Romero-Naranjo, F.J., Serna-Domínguez, M., Piqueres de Juan, I., García-Sala, M. (2019) Breve introducción a la evolución de la escritura musical en la didáctica de la percusión corporal desde 1960 hasta la actualidad. *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. pp. 52-66.
- Serna-Domínguez, M., Romero-Naranjo, F.J., Sánchez-González, E., Piqueres de Juan, I., García-Sala, M., Trives-Martinez, E. A. (2019) Investigación en percusión corporal. Estudio bibliométrico de la percusión corporal hasta 2017. *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. pp. 40-51.
- Schneckenleithner, F. (2018) *Das politische Potential von Musik und Musikerziehung am Beispiel von “El Sistema Venezuela”*. Diplomarbeit, University of Vienna. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät. <http://othes.univie.ac.at/51290/>
- Sulkin, I., & Brodsky, W. (2007, August 6–10). The effects of hand-clapping songs training on temporal-motor skills among elementary school children. In K. Overy (Ed.), *Proceedings of the Summer Workshop on Music, Language, and Movement, 2007*. Edinburgh: Institute for Music in Human and Social Development, University of Edinburgh.
- Sulkin, I. (2009). *The influence of hand clapping songs on motor and cognitive task performance* (Unpublished doctoral dissertation). The Kreitman School for Advanced Graduate Studies, Ben-Gurion University of the Negev, Beer-Sheva, Israel.
- Tripovic, Y., Marchese, A., Carratelli, D., Romero Naranjo, F.J. (2014). Neuromotor rehabilitation and cognitive outcomes in patients with traumatic brain injury through the method BAPNE. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152. pp. 1050-1056.

Trives-Martínez, E. A., Romero-Naranjo, F.J., Serna-Domínguez, Sánchez-González, E., Piqueres de Juan, I., García-Sala, M. (2019) Aproximación al estudio de los precursores del movimiento y la percusión corporal en educación. *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. pp. 355-367.

Valencia, R., y Ventura, E. (2003). “El abandono de los estudios musicales de grado elemental en el Conservatorio Superior de Música de Las Palmas de Gran Canaria”. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 6, pp. 77-100.

Voss, M. W., Nagamatsu, L. S., Liu-Ambrose, T., & Kramer, A. F. (2011). Exercise, brain, and cognition across the life span. *Journal of applied physiology*, 111(5), 1505-1513.

Willems, E. (2006). *Solfeo curso elemental libro del alumno*. Promusica.

Poemas que pintan en el poemario *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos* de Jorge Chen Sham

Poems that Paint in the Poetry Collection *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos* by Jorge Chen Sham

Mayela Vallejos Ramírez¹

Fecha de recepción: 21-01-2020

Fecha de aceptación: 10-10-2020

*La pintura es poesía muda,
La poesía es pintura que habla.*

Simónides de Ceos

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de tres poemas de la colección *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*, que muestran cómo la voz poética crea una pintura con sus palabras, captando no solamente el espacio escénico, sino también sensaciones como los olores y sabores. Se realiza un estudio del cuadro poético y una reflexión de la naturaleza desde el punto de vista romántico, para crear un marco teórico que nos ayude a comprender mejor la intencionalidad del poeta. La voz poética itinerante nos lleva por diversas partes de Costa Rica y nos transmite sus emociones por medio de estos poemas, haciéndonos copartícipes de sus aventuras.

Palabras claves: tríptico, *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*, pinturas, romanticismo, Jorge Chen Sham

Abstract

This article presents an analysis of three poems from the collection *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*, that show how the poetic voice creates a painting with its words capturing not only the scenic space, but also sensations such as smells and flavors. A study of the poetic painting and a reflection of nature from the romantic point of view is made to create a theoretical framework that helps us to better understand the intentionality of the poet. The itinerant poetic voice takes us through different parts of Costa Rica and transmits their emotions through these poems, making us coparticipants in its adventures.

Key words: triptych, *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*, paintings, romanticism, Jorge Chen Sham

¹ Catedrática e investigadora de Colorado Mesa University en Grand Junction, Colorado, Estado Unidos. Correo electrónico: mvallejo@coloradomesa.edu

La palabra tríptico deriva del griego antiguo que significa triple doblez. Su significado se aplica a una obra de arte dividida en tres secciones o paneles, en donde la parte central es la más importante, con dos secciones que la complementan. El término, aunque de origen griego, no se empezó a usar sino hasta la época medieval para asignarle el nombre a una tableta de escritura usada por los antiguos romanos.² En los siglos XV y XVI fue el formato más común usado por los pintores flamencos, siendo “El jardín de las delicias” de Bosco uno de los trípticos más reconocidos, que se encuentra en la actualidad en el museo del Prado en Madrid. Por esta razón, cuando nos referimos a la palabra tríptico inmediatamente acude a nuestra mente una pintura o una fotografía, dividida en tres secciones. El poeta costarricense Jorge Chen Sham, en su tercer poemario *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos* (2015), se vale de esta técnica para presentar su colección de poemas, como lo apunta Ramón Pérez Parejo en el prólogo de este poemario:

El autor eligió la forma pictórica del tríptico, es decir, la obra de arte en tres secciones. Hay que decir que todas las partes del libro, todos sus paneles (en términos pictóricos), tienen aproximadamente la misma dimensión, y todos ellos se conectan con una indivisible pero férreas bisagras estilísticas... Lo que más sorprende es que el conjunto tiene una indudable unidad de estilo al tiempo que se trasmite una secuencia diacrónica. (2015, p.x-xi)

Esta colección consiste en once poemas y cada uno de ellos, como ya se indicó, está fraccionado en tres partes que se complementan entre sí, instaurando una unidad temática. El primer poema del tríptico plantea los elementos anticipatorios a los eventos que se van a desarrollar en el segundo poema. Esta parte es el corazón del poema, que inscribe los aspectos más sobresalientes de los eventos que comparte con el lector. Se culmina con la tercera parte, que recoge a modo de conclusión las últimas reacciones de la voz poética a lo acontecido. Aunque la construcción es diferente al tríptico pictórico, donde los laterales son de menor tamaño con relación a la parte central, sí conservan estos su esencia de complementar

el panel central del tríptico. Estos poemas laterales abren y cierran el poema central y crean un verdadero tríptico que esboza con sus palabras los diferentes sucesos.

Cristina Peri Rossi considera que la pintura siempre ha mantenido una estrecha relación con la poesía. Ambas se han nutrido la una de la otra porque la poesía no solamente se expresa por medio del verso, aunque a veces se expresa a través del poema: “Poesía es una manera de sentir, de vivir, de aproximarse a la realidad que tiene diversos cauces de expresión: hay arias de óperas poéticas, como hay secuencias cinematográficas poéticas, atardeceres poéticos, miradas poéticas, cuadros poéticos y canciones poéticas” (Peri Rossi, 2003, p.211). En otras palabras, la poesía logra transmitir los más profundos sentimientos y pensamientos del autor que traspasa lo enunciado porque logra pintar el pensamiento encerrado. El elemento pictórico, como ya se señaló, está latente en cada uno de estos poemas, creando en el lector una pintura imaginaria de todos los sitios que el poeta ha visitado y que quiere compartir con su público. En este poemario de Chen Sham, la voz poética funciona como un espectador que contempla su entorno, rememora los sitios visitados para revelar con palabras, sus pensamientos y su emoción de lo experimentado. El poeta pasa de una actitud contemplativa a la acción, al reconstruir por medio de sus versos la experiencia vivida.

Para analizar los poemas, es útil considerar el concepto de *Écfrasis*, que se plantea como la “descripción precisa y detallada de un objeto artístico” (RAE,2002). Este concepto será adaptado al contexto de este poemario, puesto que es claro que el poeta no ha utilizado un objeto artístico para inspirarse, pero sí se ha valido de la naturaleza para inspirar sus creaciones poéticas en este texto, lo cual nos permitirá ahondar un poco en la relación entre naturaleza y poesía. Para ello se trabajarán tres poemas que evidencian esta tendencia gracias al uso de figuras retóricas y poéticas que permiten al lector crear una obra visual, un verdadero cuadro hecho con palabras, de las diferentes regiones por donde la voz poética itinerante conduce a sus lectores.

2 Se corroboró información del concepto de tríptico en [//www.definicion.de/triptico/](http://www.definicion.de/triptico/)

José Enrique Martínez Fernández, en su artículo “Poesía del cuadro ausente. Poesía y Pintura en Antonio Colinas”, afirma que en todo artista existe un “desasosiego panestético” (2008, p.226). En otras palabras, los artistas ambicionan crear una obra completa y bella. Se puede apreciar en muchas obras esa evidencia interartística en donde se dan relaciones entre la literatura y el arte visual “aunque esta sea solo de forma alusiva y metafórica” (Martínez Fernández, 2008, p.226) como es el caso de este poemario. Esta tendencia mantiene un diálogo entre las artes y el deseo del artista de crear una obra única y sobresaliente.

Por supuesto que esta modalidad no es nada nuevo. El intercambio o combinación de las artes es un fenómeno que puede ser trazado desde la antigüedad como lo podemos apreciar en Horacio *Ut pictura poesis*:

La reflexión sobre el arte y las relaciones interartísticas fue obra inicialmente del pensamiento filosófico; tendrá su parte decisiva, después la estética y, en la actualidad es la literatura comparada la que analiza los encuentros entre las artes. No es momento de hacer el recorrido histórico de tal reflexión teórica que, si hacemos caso a Plutarco, habría comenzado en el siglo vi a. C., cuando Simónides de Ceos definió la pintura como “poesía muda” y la poesía como “pintura que habla”. El poeta de Ceos ofreció la primera formulación de un tópico que, bajo la forma horaciana de *ut pictura poesis*, cimentaría histórica y abusivamente, según se ha dicho, la reflexión sobre la relación entre pintura y poesía. Con Simónides se habría iniciado también la pequeña y gran historia de la jerarquía de las artes, en su caso dando primacía a la poesía por su carácter elocuente. A partir de ahí, intentar referirse, aunque fuera sucintamente, a las aportaciones de Platón, Aristóteles, la época renacentista, el neoclasicismo, Lessing, hasta llegar al pensamiento deconstructivista, daría para muchas páginas, a la vez que para sobreabundar en el aspecto más estudiando de las relaciones interartísticas. (Martínez Fernández, 2008, p.228)

La cita es un poco larga, pero necesaria para mostrar la importancia interartística, el cual es el aspecto más relevante de este trabajo: encontrar la relación que existe entre los poemas y el objeto que los inspira. Como se aprecia en la cita de Martínez Fernández, el deseo de combinar las artes desde sus inicios ha estado relacionado con lo mimético, ya que el ser humano siempre ha querido reproducir su entorno. Esta figura se le conoce como écfrasis y se entiende como la capacidad de reproducir en el discurso una descripción vívida y detallada de un objeto: “figura retórica que se define como descripción que evidencia o pone ante los ojos del receptor el objeto descrito; su función es, pues, despertar en el receptor la imagen del objeto ausente” (Martínez Fernández, 2008, p.229). Angélica Tognetti explica que “la écfrasis deriva del griego ἐκφρασις ‘exponer, describir; describir con elegancia’ y es un nombre que los retóricos griegos daban a la descripción de un objeto, de manera que las palabras compitieran en fuerza expresiva con el objeto que pretendían representar” (2016, p.7). Tognetti plantea en su trabajo que se puede distinguir entre dos tipos de écfrasis: real y nocional (o ficticia): “En el primer caso el objeto que se describe se halla en la realidad contingente, tiene una realidad material autónoma con respecto al texto. En el segundo, el objeto es imaginado por el autor y, por lo tanto, no existe fuera de la construcción verbal que lo genera” (2016, p.8) como es el caso de los poemas de Chen Sham. En estos poemas, el campo operativo provee un contexto más amplio, que se activa cada vez que el poeta se acerca a lo pictórico para recrear con palabras en sus poemas la experiencia vivida. En otras palabras, consiste en describir al lector un retrato con palabras de tal manera que lo haga visible en su imaginación.

El cuadro ausente en este poemario es la naturaleza y es gracias a ella que se logran crear imágenes puntuales de los lugares visitados por la voz poética itinerante. Ahora bien, si la écfrasis, en un sentido, se refiere a la representación verbal de un objeto artístico, es una forma de cuestionar como esa nueva forma de arte habla de la vida. El poeta no se vale de pinturas para crear imágenes nítidas del entorno, pero sí se inspira en la naturaleza, que transforma su pluma en un diestro pincel con el que se pintan estos poemas llenos de luz y armonía. Estos poemas son una nueva forma de arte

tomada de las pinturas vivientes, que son las personas y los lugares que lo permearon de esa sensibilidad poética para dar vida a esas experiencias en sus versos. En estos poemas, encontramos un cuadro ausente compuesto de las experiencias y las imágenes de los sitios visitados. Estas a su vez han dejado una huella en la memoria del poeta, que le ayuda a reinterpretar la vivencia por medio de la palabra, que va transformando los recuerdos en una realidad metafórica que dirige la imaginación del lector. Si planteamos esta actividad como un tipo de éfrasis, podríamos decir que lo importante no es lo que se describe, sino lo que el poeta puede crear con sus palabras de lo observado. Es claro que, en este caso particular, el poeta está describiendo su interpretación de las experiencias vividas en los diferentes viajes que realizó por Costa Rica. El objetivo es compartir sus vivencias y sus emociones. Antonio Carvajal, al plantearse su función como poeta, expresa que “es devolver al mundo las imágenes que me ofrece, reelaboradas con mi artificio y mi pensamiento y mi sensibilidad, siempre con palabras” (Carvajal, 2001, p.21). De la misma forma, Henry K Markiewicz (2006) considera que “en una obra poética la imagen perdura porque el poema puede provocar la imaginación y representar lo inimaginable, lo cual excita e ilusiona al receptor” (p.53). La poesía tiene la capacidad de pintar el pensamiento que encierra.

Concretamente, en este poemario, ese proceso de reelaborar el mundo que lo rodea juega un papel fundamental, lo cual nos acerca a la concepción de la poesía del romanticismo, en el que entendían la naturaleza como un gran cuadro:

Una de las características sobresalientes del romanticismo es el hecho de buscar refugio en la naturaleza que toma dos formas. La primera podemos llamarla personal, y se encuentra cada vez más fuerte en Rousseau, Wordsworth, Lamartine y Byron. La segunda forma de “vuelta a la naturaleza” se manifiesta en la búsqueda de paisajes exóticos, sus representantes son Bernardin de Saint Pierre y Chateaubriard. (Menton, 1949, p. 83)

En esta relación con el medio ambiente, la función del poeta era captar, ver, oír y sentir ese gran espectáculo que representaba la naturaleza misma. De ahí que la imaginación en los poetas románticos jugara un papel fundamental porque permite al poeta expresar sus emociones más profundas relacionadas con situaciones comunes de la vida, como es el caso de este poemario, ya que su interés recae en ese deseo por enaltecer esos paisajes maravillosos de su tierra natal.

Por Costa Rica de viaje: sus trípticos invita al lector a ser parte de un mundo pedestre, sencillo, habitado por seres humanos comunes y corrientes que disfrutan tanto como el yo poético de las bellezas naturales que le rodean. Se respira una gran sensibilidad en estos poemas porque: “When the sensitive heart turned inwards to contemplate itself it became increasingly conscious of its own melancholy” (Furst, 1971, p.25). La melancolía en estos poemas se plantea por medio de las añoranzas de lo vivido, que permiten que la voz poética enuncie con gran ternura sus recuerdos, porque su papel individual es puntualizar lo vivido y a la vez compartirlo con sus coterráneos. Es notable en la poesía romántica, especialmente en la hispánica, ese deseo por ensalzar la patria, como se puede ver en José María Heredia que, a diferencia de los europeos, aprecia la riqueza de su propia tierra. Chen Sham se aproxima más a esta segunda forma que menciona Menton, porque tiene ese deseo por mostrar lo exótico de la naturaleza. Al igual que Heredia desea compartir con su lector la belleza de su patria y el orgullo que siente por lo propio.

El primer poema que se analizará es “El café recién chorreado en Cervantes”. Como en la mayoría de los poemas de esta colección, el uso de la sinestesia está presente desde el título del poema, creando en el lector esa experiencia olfativa que causa el aroma del café recién chorreado. Es importante destacar que no es un café cualquiera del que se está hablando. La voz poética nos enfatiza que es un café hecho a la usanza tradicional costarricense, ya que este ha sido elaborado usando el típico chorreador de café.

La primera estrofa del primer poema nos pinta una atmósfera brumosa y fría que se encrucece con la lluvia tupida, típica de la zona de Cervantes en donde se encuentra. La voz poética va creando, por medio de las imágenes, el escenario propicio para deleitarse con esa exquisita y ansiada taza de café:

El invierno con su fría bruma
atempera al que pide posada,
cuando la luna aún no llega
y la lluvia recrucece.
Las piedras y el barro circundan,
el silencio hace amistad con el viento;
este último se cuela parsimonioso
para que reciba a los sedientos
de una tarde que no quiere aún dormirse. (2015,
p.17)

La primera parte del poema, por medio de las imágenes y las personificaciones del viento y de la tarde, recrea un ambiente lluvioso y húmedo que invita a resguardarse. Se puede ver como el yo poético insinúa la necesidad de alguna bebida caliente que reviva los huesos y el alma. De repente, como una especie de encantador, lanza un conjuro para que florezcan los alimentos deseados:

Los huesos quieren el abrazo hogareño,
quieren el calor humano en las molduras del
alma.
¡Qué se haga el deseo maravilloso
de la lumbre y de los alimentos celestiales! (2015,
p.17)

Con esta invocación se adentra a la segunda parte, que es el corazón del poema. Es la gran metáfora alrededor de la cual se ha tejido toda esta exhortación a degustar una deliciosa taza de café. La voz poética abre la segunda parte con los siguientes versos:

Café con tortilla de queso

empieza a gritar el estómago vacío

al misericordioso salonero que nos recibe. (2015,
p.18)

En estas estrofas se observa el uso de la personificación para plantear una sensación que todos han experimentado en algún momento: el hambre. El yo poético provoca en el lector también ese deseo de saborear una rica tortilla con queso acompañando el añorado café. A la vez utiliza el epíteto para describir el compasivo camarero que, como una especie de dios bondadoso, se dedica a saciar el hambre de los que han entrado en su recinto. Fácilmente los lectores pueden crearse una escena mental de este establecimiento que, como en una gran fiesta, les permite gozar de los manjares que acompañan al café:

Huele a café recién chorreado en otras mesas,

mientras nosotros inventamos

las esperanzas de alquímicos colores,

de nieves-postres en precipitadas delicias.

Todos se preparan para suspirar y agradecer

las purificadas tortillas de queso,

el metálico gallo de huevo picado,

el tamal de elote inquieto en su crema.

Son las consortes de la estelar vedette;

sin ellas no hay espectáculo que exorcice la
escena.

Así viene el café

en su chorreador de fiesta.

La imaginación se deja cautivar por el olor,

se desplaza hacia el líquido vivificante

de infinitas emociones del terruño.

El aire lo transporta,

el humillo nos invita a esa mística limpieza

que terminará envolviéndonos acertadamente.

El vínculo de aroma y de sabor sueña

en el secreto ahora hecho milagro. (2015, p.18)

Nótese como en esta estrofa se recrean imágenes festivas que decoran el ambiente para recibir la estrella de la tarde, “el café”. Las acompañantes del café son piezas esenciales de este convite: “sin ellas no hay espectáculo que exorcice la escena” (2015, p.19). Todos estos platos tradicionales (tamal de elote, tortillas de queso, picadillos de arracache, gallo de huevo) saturan la imaginación con todos esos manjares que en Costa Rica comúnmente acompañan una tarde de cafecito. En este instante, el preciado café hace su entrada gloriosa. Es una especie de rey triunfante y cautivador que provoca en los clientes del restaurante una especie de embrujo que les despierta “emociones del terruño” (2015, p.19).

Una vez realizado el milagro de la alquimia culinaria, todo alrededor parece que ha encontrado una gran paz y contentura. Tanto los demás comensales como la voz poética retornan, metafóricamente hablando a su propio pequeño mundo:

Vuelvo a sorber mi café recién chorreado.
 (En la mesa de la par las palabras sobran),
 tienen picadillo de arracache como espléndido intruso,
 de un convite apenas incisivo.
 (Del otro lado del salón asientan con murmullos
 es el capítulo final del corazón ahora con regocijo),
 piden la cuenta sin reclamar aún la partida,
 porque inquietan al salonero
 con la receta del tamal asado. (2015, p.19)

En el tercer poema del tríptico, algunos de los huéspedes empiezan a pedir sus cuentas y prepararse para la partida. En ese instante, la voz poética retorna a su bebida y se percata del momento mágico que han compartido alrededor de la taza de café. Al darse cuenta de que su taza yace vacía llama al mesero “*Salonero más café por favor*” (2015, p.19), como tratando de perpetuar el instante vivido a través de la taza de café recién chorreado.

“Algarabía en el mercado de Alajuela” es la realización de un mural viviente pintado de colores, sabores, olores

y sonidos. El poema se abre con un epígrafe del poema del nicaragüense, Pablo Antonio Cuadra “La venta de las vocales” del cual cita la letra A:

La A paladial, unguento de la garganta.

Buena para el amor. ¡Muchacha:

cómprame la A! (2015, p.27)

Este epígrafe es muy valioso para el análisis de este poema porque prepara al lector para la oralidad, cotidianidad y coloquialidad que se vive en un mercado y que será el escenario de este poema. De la misma forma es importante detenerse en el sustantivo que se escogió para precisar el tipo de mercado al que la voz poética va a describir. Es importante tener presente que la palabra “algarabía” es de origen árabe y en la España árabe se empleó para definir los sonidos incomprensibles que se producían en los mercados. Según el diccionario de la RAE, se llama algarabía al bullicio y el griterío que se produce cuando muchos individuos hablan simultáneamente. Este término se usa con mayor frecuencia en las fiestas, reuniones informales y los mercados. En muchas regiones se suele asociar el término con la alegría y el buen humor. Como se puede apreciar este sustantivo prepara al público para un ambiente bullicioso pero lleno de vida y júbilo, como suelen ser los mercados en el mundo entero.

De entrada, el yo poético retrata con nitidez los diferentes productos que se encuentran en el mercado creando una vista panorámica de los diferentes puestos que allí se encuentran y de las actividades realizadas por los asiduos clientes del mercado. El uso de la sinestesia va creando una amalgama de olores, colores y sabores que se desprenden de las frutas y especias:

El vendedor ofrece sus muestras,
 despierta las ansias de la señora
 con niño en brazos;
 ella compra las esperanzas del paraíso,
 que irradiarán la mesa
 en estos días de verano.
 Más allá una viejita hace lo mismo

con los olores de antaño:
 la canela de arroz con leche me quiero casar,
 la pimienta recién molida para el lomo de cerdo,
 el condimento bomba que echará
 al picadillo de verduras más coqueto y alborotado.
 (2015, p.28)

En medio de ese bosquejo de sensaciones se encuentra la voz poética, contemplativa, cautivada por la vida del mercado, que lo lleva por los diferentes tramos que lo adentran en el corazón del mercado. Esta escena evoca en parte a Bernal Díaz del Castillo en su libro *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, en donde describe con gran admiración el soberbio Tianguis de Tenochtitlan³.

De repente, una voz interrumpe dentro de esa algarabía para llamar la atención del yo poético: “oigo los gritos que vienen del final de pasillo. / Un tramo se abre con toda la sabiduría ancestral (2015, p.28). La segunda parte del poema abre las puertas a todo un mundo cósmico lleno de recetas tradicionales, sabiduría popular que normalmente solo se pueden encontrar en el mercado:

La vendedora ofrece las hierbas y otras cosas
 para todas las curas;
la hierbabuena para los problemas estomacales,
 indica pacientemente al que parece ser
 un turista observador,
la cola de caballo es lo mejor
contra las infecciones de riñones,
 resonguea todavía en mi cabeza inquieta. (2015,
 p.28-29)

En este poema resuena la famosa canción cubana “El yerberito moderno”.⁴ Se advierte un contenido similar proveniente de los vendedores de hierbas que comparten con su público las diferentes recetas obtenidas de sus ancestros. Los elementos usados en este poema son parte de la vida común y corriente, lo cual hace que el receptor se sienta parte de lo experimentado tanto en el poema como en la canción porque se enfatizan en lo familiar:

Traigo yerba santa, pa' la garganta
traigo caisimón, pa' la hinchazón
traigo abre camino, pa' tu destino
traigo la ruda, pa' l que estornuda.
También traigo albahaca
pa' la gente flaca
el apazote, para los brote
el vetivé, para el que no ve
y con esa yerba, se casa usted. (Néstor Milí)

La cotidianidad se apodera del poema. La voz poética se ve cautivada por la vendedora que con gran sabiduría reparte sus mejores recetas a las personas que se acercan a su tramo. Se adentra y adentra a los lectores a este mundo lleno de conocimientos patrimoniales que se pueden perder con tanta modernidad. Pero el yo poético ansía compartir este conocimiento y mantenerlo en su memoria para perpetuarlo:

Recibo estos remedios
 Tal vez mi memoria los guarde
 En sus entresijos de paseante
 Que hace como si no quiere nada.
 Todo anima y entusiasmo
 Al corazón que así se impulsa. (2015, p.29)

3 “Luego estaban otros mercaderes que vendían ropa más basta, e algodón, e otras cosas de hilo torcido, y cacaguateros que vendían cacao; y desta manera estaban cuantos géneros de mercaderías hay en toda la Nueva-España, puestos por su concierto, de la manera que hay en mi tierra, que es Medina del Campo, donde se hacen las ferias, que en cada calle están sus mercaderías por sí, así estaban en esta gran plaza; y los que vendían mantas de henequén y sopas, y cotaras, que son los zapatos que calzan, y que hacen de henequén y raíces muy dulces cocidas, y otras zarrabusterías que sacan del mismo árbol; todo estaba a una parte de la plaza en su lugar señalado; y cueros de tigres, de leones y de nutrias, y de venados y de otras alimañas, e tejones e gatos monteses, dellos adobados y otros sin adobar. Estaban en otra parte otros géneros de cosas e mercaderías”. (Cap 92)

4 Esta canción cubana es original de Néstor Milí y se internacionalizó con la interpretación de la famosa Celia Cruz y la Sonora Matancera.

Súbitamente, el yo poético se traslada a otra área del mercado. Al llegar a este lugar, se encuentra ante una disyuntiva. Y con una frase coloquial: “*No de tin marín de do pingüé, no...*”⁵ (2015, p.29) cambia de escenario adentrándose al área de la comida en el mercado. Los ojos se le llenan de los diferentes platillos que le presentan. Es una combinación de olores y sabores que invitan a degustar de los manjares que ofrecen los diferentes tramos del mercado. La voz lírica dice que cuando de comida se trata, no podemos dejarlo al azar. Por esta razón, decide degustar de un buen almuerzo en el establecimiento que tiene la mayor clientela. Esa es la norma que nunca falla.

Esta parte del poema, que es también con el que se concluye esta aventura, está llena de diálogos que logran recrear el habla popular costarricense, típica de ese estrato social en donde se encuentra: “¿*Qué le doy mi rey?* /Me habla con acostumbrado acento (2015, p.30), el cual disfruta grandemente porque le recuerda: “Espíritus compinches, / comunión perfecta en el mercado” (2015, p.30). En ese instante, no existe distinción de clases. Todos son iguales en este convite culinario. Con este sentimiento de complacencia se cierra el poema esperando la rica “olla de carne, arroz/ pero con tortillas de paquete” (2015, p.30). Este último verso, se puntualiza la desilusión que le causa a la voz poética tener que acompañar una olla de carne auténtica con tortillas producidas industrialmente, mostrando como la modernidad ha remplazado algunos aspectos tradicionales culinarios de la cocina costarricense.

El último poema que se analizará es “Del Arenal a sus aguas termales”. Este es un poema cargado de personificaciones que ayudan a crear una atmósfera familiar que invita a todos a disfrutar de este espectáculo que ofrece el Arenal. La primera sección de este poema se abre con descripciones del viaje y las justificaciones para disfrutar de unas merecidas vacaciones en este paradisiaco lugar. Al llegar a la Fortuna, el volcán se muestra imponente dando la bienvenida a los turistas que se asombran ante su belleza:

Los ojos

alzan un poco la mirada absorta.

El carro se detiene obligado,

alguien saca la cámara para este momento,

mejor nos orillamos para prevenir un accidente.

Tome ahora las fotos,

tal vez mas tarde se tape el Volcán.

Entonces, no podríamos ver su figura

de enagua campanada,

o su trompa de esbelta chimenea. (2015, p.31)

Nótese la cotidianidad y familiaridad con que se describen los sentimientos de las personas. Esta simplicidad permite al lector ser parte del poema, porque en algún momento todos han experimentado una situación similar. La voz poética invita al lector a levantar la mirada y extasiarse con esa forma cónica perfecta “de enagua acampanada” (2015, p.31). En estas descripciones hay una mezcla de la belleza y subliminalidad del paisaje que domina la región volcánica.

La segunda sección del poema se desarrolla en medio del recibidor bullicioso de un hotel por donde las personas deambulan en busca de sus habitaciones. Los turistas sueñan con llegar a las piscinas de las aguas termales. Pero de repente, alguien tiene la gran idea de retornar a la carretera para aprovechar la majestuosidad de la tarde. Mitigan el hambre con “unos tacos chinos salvadores” (2015, p.32) y se apresuran a acomodarse en el microbús que se ha animado de nuevo para la aventura. Salen del hotel camino a Tilarán de donde podrán tener una vista panorámica del lago y el majestuoso volcán que hoy se ha permitido ver. Estas escenas están cargadas de alegres metáforas y personificaciones que transmiten el júbilo que embarga a todos estos turistas que están dispuestos a disfrutar de su viaje a la Fortuna. Estas imágenes a la vez dan vida al poema y permiten crear diferentes representaciones pictóricas de toda esta maravillosa zona del país. Inesperadamente el chofer del microbús les señala a los excursionistas la manada de pizotes que

5 De tin marín de do pingüé es una fórmula de echar a la suerte algo o un sistema para seleccionar una persona que haga un determinado papel como en un juego. Una variante típicamente infantil son las rimas, poemas o canciones para echar a suertes. Tomado de Wikipidea.com

están atravesando la carretera. Es un espectáculo digno de ser fotografiado y con el cual se cierra el segundo poema:

En un santiamén, estamos afuera.
Otros carros hacen lo mismo que nosotros,
disparan sus cámaras de domingo
mientras los más osados sacan alguna golosina,
unos bananos que se pierden al instante
en las manos fogosas
del hambriento movimiento animal. (2015, p.2)

La tercera parte de este tríptico se abre con imágenes de la noche. Momento culminante para meditar sobre lo vivido en este día lleno de experiencias memorables. La noche invita al relajamiento causado por el efecto de las aguas termales y las bebidas que algunos han degustado. Se produce una sensación de éxtasis nacida de sentimientos ancestrales que los lleva a disfrutar del embrujo de la noche:

Las aguas termales surten el deseado efecto.
Las piñas coladas la acompañan
con los efluvios de la embriaguez apenas estimulada.
El calor de las aguas termales
se insinúa en nuestros cuerpos;
solamente sus ruidos ancestrales y atávicos
se codean con los grillos y otros insectos en concierto.
Son una delicia de música
para una noche de conversación. (2015, p.33)

Las actividades del día empiezan a concluir. El yo poético encuentra una gran paz y tranquilidad en su ser interior. Está listo para disfrutar de un ameno rato de conversación con los compañeros del viaje que ha estado lleno de grandes emociones. Es una noche tranquila en donde se puede disfrutar de la tranquilidad del área campestre en donde se encuentran. El cantar de los insectos es una

gran melodía que le proporciona regocijo. Sin embargo, el coloso les tiene preparado un regalo. El mejor espectáculo de la noche está por acontecer:

De repente, el Volcán se anuncia con hipo
pero sin mucha alharaca;
volvemos nuestra vista hacia las alturas,
una carretilla de lava surge,
unas piedras incandescentes se simulan
para recordarnos que está vivo y orondo,
dominando la tierra que pisamos
y en la que descansa
nuestro reposado paseo de fin de semana. (2015, p.33)

Es un verdadero regalo de la naturaleza. El volcán se está luciendo frente a sus espectadores. El coloso muestra su poderío. La voz poética sutilmente insinúa que el Arenal es dueño de esta tierra y que todos los que lo visitan están ante su dominio. Esta imagen final, tiene todos los elementos necesarios para crear una espectacular pintura que permite a los lectores imaginar un verdadero cuadro indeleble en la memoria de la majestuosidad del volcán.

En resumen, el poeta a través de sus recuerdos y las técnicas discursivas logra reconstruir e inmortalizar por medio de sus versos las experiencias vividas. Aún más, el poeta no solo logra captar las imágenes de los diferentes paisajes de los lugares visitados, sino que va más allá, creando en la mente de sus lectores, por medio de la sinestesia y la precisión de las descripciones, retratos efectivos de lo experimentado. Es patente que Chen Sham impone sus propios sentimientos cuando representa en sus poemas las experiencias vividas. El objetivo principal del poeta fue escoger situaciones de la vida común y corriente y relacionarlas o describirlas con un lenguaje sencillo, coloquial pero poderoso a la vez, para lograr que un contexto ordinario se convirtiera en algo bucólico. Esta técnica ha logrado crear imágenes sumamente coloridas que hacen que el receptor las asocie con circunstancias similares o estados emocionales excitantes. Por lo tanto, los poemas pueden ser interpretados por la realidad

insinuada o por la imaginación, producto de las excelentes imágenes creadas en cada uno de estos poemas que han logrado transformar la pluma en un hábil pincel que convierte cada poema en un lienzo pletórico de imágenes de la realidad como se ha podido observar en los tres poemas analizados en este trabajo.

Bibliografía

- Carvajal, Antonio. (2001). Fotografía y poesía. *Literatura y arte*. G. Pulido Tirado (ed) Jaén: Universidad de Jaén.
- Chen Sham, Jorge. (2015). *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*. San José: Editorial Costa Rica.
- Díaz del Castillo, Bernal. (1998). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Barcelona: Plaza & Janes Editorial.
- Furst, Lilian R. (1971). *Romanticism*. Norfolk: Cox and Wyman Ltd.
- Halsted, John B. (1969). *Romanticism*. New York: Harper and Row Publishers.
- Markiewicz, Henryk. (2006). “Ut Pintura Poesis: historia del topos y del problema” *Literatura y Pintura*. Ed. Antonio Monegal. Madrid: Arco Libros S.L.
- Martínez Fernández, José Enrique. (2008). Poesía del cuadro ausente. Poesía y Pintura en Antonio Colimas. *Revista Sigma* 17: 225-248.
- Menton, Seynor (1949). Heredia Introdutor del Romanticismo. *Revista Iberoamericana* XV: 83-90.
- Pérez Parejo, Ramon. (2015). *Por Costa Rica de viaje: sus trípticos*. Prólogo. San José: Editorial Costa Rica.
- Peri Rossi, Cristina. (2003). Poesía y Pintura, *Revista Canadiense de Estudios Hispanos* 28: 11-14
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española.
- Tognetti, Angelica. (2016). “Écfrasis: Pensar lo pictórico desde lo poético”. Barcelona. Recuperado de https://www.academia.edu/30213997/écfrasispensar_lo_pictórico_desde_lo_poético en septiembre de 2020.



¡Penuria! ¡Dolencia! ¡Escasez! o el Alboroto y Motín de 1692 en la Ciudad de México

Penury! Disease! Shortage! or the "Rampage and Riot" of 1692 in Mexico City

Vidzu Morales Huitzil¹

Fecha de recepción: 06-01-2020

Fecha de aceptación: 22-09-2020

Entre la pesadumbre que me angustiaba el alma, se me ofreció [...] como [...] Troya, cuando la abrasaron los griegos.

Carlos de Sigüenza y Góngora

Resumen

El objetivo de este artículo es comprender tanto la objetivación como formalización del documento histórico nominado *Alboroto y Motín de México*, por ende, se pretende enfatizar el foco narrativo de don Carlos de Sigüenza y Góngora. Con ello, se explicitan los matices discursivos en la epístola del sabio novohispano, constituyendo una crítica a la historiografía de tinte ético.

Palabras clave: Historia, motín, siglo XVII, Nueva España, género epistolar

Abstract

The purpose of this article is to comprehend both the objectification and the formalization of the historical document named *Alboroto y Motín de México*, therefore, it is intended to emphasize the narrative focus of Don Carlos de Sigüenza y Góngora. Thus, the discursive nuances in the epistle of this erudite of New Spain are clarified, making a critique of the historiography with ethical overtones.

Key words: History, mutiny, XVII century, New Spain, epistolary genre

¹ Licenciado en Historia, Doctor en Literatura Hispanoamericana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Correo electrónico: vidzu1@hotmail.com

I. Introducción

Es siete de Junio de 1692, y una elevación ingente de mar se abalanza sobre Jamaica; ese mismo año, en el tono convulso de la historia, don Carlos redacta una epístola que dará cuenta sobre las tensiones sociales en la ciudad de México. Dicho opúsculo contiene en su nominación una referencia del acaecer en cuanto su distención e intención, es decir: *Alboroto y Motín de México*. Por lo cual, siguiendo el *Tesoro de la Lengua* se percibe la seciente acepción respecto alboroto: “*Lat., tumultus, vale alteración de gente, ruidoso, vocería, pendencia, [...] el padre Guadix dice que al-y borod, que vale polvareda, porque la gente alborotada con el movimiento de los pies levanta mucho polvo, [...] alborotado, el que está con la pasión y enojo inquieto*” (De Covarrubias, 1611, p. 105). En cuanto la significación del vocablo motín se concibe “la alteración de soldados y gente de guerra, dicese en latín *motus*. Esto suele suceder por deberles muchas pagas, y particularmente en los que son conducidos en forma que están siempre aparejados para quien mejor les hiciere” (De Covarrubias, 1611, p. 1152). De este modo inscribe un movimiento, representado mediante una écfrasis² referencial pretérita, al enfatizar el descontento y la exigencia ante la ingente hambruna. Así, la corporeidad de los disidentes es capital para comprender el asombro ante una tendencia irregular dentro del entramado virreinal.

II. Perspectiva historiográfica respecto al opúsculo de Sigüenza

A este escrito diversos estudiosos le han integrado estatutos éticos sobre los apelativos que el polímata esgrime a los indígenas, empero, ¿es propicio que el afecto aflore en una investigación del acaecer pretérito?

A don Carlos se le ha tachado siempre de una insana predilección por los vetustos habitantes del altiplano y una grima ante las castas coetáneas. Sin darse cuenta de que en la epístola introduce desde españoles hasta negros en su consideración infame, y el hecho de puntualizar a los indígenas, dentro de una pésima nominación, se debe más a un asunto demográfico, imperial, y de carácter agencial que responden al sostén de una potencia política (¡que la razón no sea invalidada por constituyentes éticos!). Sobre este punto, se asevera que don Carlos reconoce en dicha casta novohispana epítetos solemnes; *v.gr.* en el *Paraíso Occidental* se percibe el reconocimiento volitivo dentro de los cánones cristianos en algunas monjas del convento de Jesús María (condición que las eleva más allá de su categorización fisiológica). Del mismo modo, en el libro tercero capítulo décimo sexto del referido opúsculo (*Refiéranse algunos sucesos de la M. Abadesa Antonia de Santa Clara y su Devoción al Santísimo Sacramento*) funge como medio salvífico, y emisario teofánico, para que las flores del pénsil conventual no perecieran en la hambruna de México de 1629 a causa de anegación: “afligida la buena prelada, convocó a sus monjas y llevándolas al coro les dijo pidiesen al santísimo sacramento, enviándoles por mano de una india una gran canoa de maíz, con que remediaron el hambre” (De Sigüenza, 2003, p. 188).

Ante ello, no podemos negar la razón práctica del polímata que, siguiendo a Giovanni Francesco Gemelli Careri en su *Giro del Mondo*, era un reflejo de caridad frente a los estratos más necesitados. Es decir, no aseveramos un immaculado actuar en don Carlos, pero, se busca una concepción factual más acorde a su vida y obra. A ello, nuestro polígrafo concreta la diferencia entre *habitus* y *natura* de los indígenas en el *Prólogo al Lector* del tan afamado *Paraíso Occidental*: “me hallo con cierta ciencia

2 Luz Aurora Pimentel versa sobre la écfrasis lo seciente: “El sentido original de esta figura, tal y como lo entendían los *rétos* de los siglos III y IV d.C, y en especial Hermógenes, en su *Ecphrasis, Progymnasmata*, quedaba definido dentro de las formas de la descripción: se trataba de una descripción extendida, detallada, vívida, que permitía ‘presentar el objeto ante los ojos,’ una descripción que tenía la virtud de la *energeia* [...] Ahora bien, en tanto que representación, el objeto plástico descrito verbalmente puede ser, como bien lo advierte Clüver, real o ficticio; de hecho el paradigma mismo de la écfrasis, el escudo de Aquiles en la *Ilíada*, no existe fuera de la descripción que lo construye. De tal suerte que podemos hablar de écfrasis referencial, cuando el objeto plástico tiene una existencia material autónoma, o de écfrasis nocional cuando el objeto “representado” solamente existe en y por el lenguaje, como en el caso del escudo de Aquiles. Hay, sin embargo, un tipo de écfrasis intermedia que yo querría llamar écfrasis referencial genérica, y que con frecuencia se observa en textos ecfásticos que, sin designar un objeto plástico preciso, proponen configuraciones descriptivas que remiten al estilo o a una síntesis imaginaria de varios objetos plásticos de un artista [...] Por su parte, la écfrasis nocional produce la ilusión de un objeto plástico autónomo y silencioso que pide y se presta a ser descrito, re-presentado” (Pimentel, Luz Aurora. (2003). “Ecfrasis y lecturas iconotextuales.”, *Poligrafías - Revista de Literatura Comparada*, N° 4, México: UNAM, pp. 206-208)

de las idolatrías, supersticiones y vanas observancias en que hoy entienden, y de que me alegrará me mandasen escribir para su remedio” (De Sigüenza, 2003, p. 48) [...] “viérase entonces ser la causa y el origen de tanto daño el detestable pulque, de cuyo uso, de ninguna manera indiferente, sino siempre pecaminoso” (De Sigüenza, 2003, p. 48). El insigne polímata, considera que los sujetos deben integrarse dentro de un orden deóntico – religioso que optimice el entramado virreinal, por ende, para don Carlos la constitución imperial no es un problema, ya que buscó el auge geopolítico de su patria y no precisamente el bienestar individual, condición que se afianzó en el siglo pasado. Ahora bien, esto no niega la vociferación *in malam partem* o el sentimiento de misericordia por parte de Sigüenza, que se encuentra en el libro primero, capítulo séptimo del ya nominado *Paraíso Occidental*:

la grande mortandad de Indios, que destruyó estas provincias, causada de querer congregarlos a nuevos sitios, quemándoles para ello sus pobres casas, desposeyéndolos de sus bienes, tan lastimosamente, cuanto lo publican las ruinas de sus Pueblos, que no pueden ver los ojos sin que se aneguen en lágrimas. (De Sigüenza, 2003, p. 124).

Por ende, en su eutaxia³ la individualidad se subsume a la particularidad y a su vez, esta última se encuentra dentro del estamento colectivo; don Carlos crea un cuadro inteligible del poder, que no le impide un dejo de misericordia, de admiración o comprensión ante el indígena contemporáneo, empero, todo ello debe encontrarse en un podio anterior al fin factual que decantaría en la potestad de su patria.

Y ¿ por qué se le adjudica a don Carlos determinados epítetos? Se responde a tal cuestionamiento: La péndola de muchos autores se engalana con la grafía ideológica, la enajenación del lenguaje y su incomprensión de los estadios crónicos del mundo. Don Carlos en su complejo estema factual, ¡ser humano, al fin y al cabo!, continuamente reposiciona al indígena, es decir, lo que enuncia de dicha casta en la prosa histórica, no puede denominarse y no al mismo tiempo, por lo tanto, su consideración etopéyica

– escritural es, en cierta medida, un referente histórico en específico y no a una sustantivación de las castas. El indígena no puede ser al mismo tiempo nefando y fasto, por lo que se concreta axiológicamente, respecto a los elementos propios de su acaecer, a la péndola del egregio historiador.

III. Sobre el género epistolar

Se debe comprender el lugar de enunciación, desde el cual se traslapa la péndola del ingente filomomo, para vislumbrar la epístola como una organización conceptual que devela la operatoriedad de un proceso histórico. Es decir, esta constitución escritural pone de manifiesto casi dos siglos de revueltas entre las que encontramos las secuentes: a) la distensión de la periferia imperial (Cataluña, Brasil, Portugal, el tumulto de 1624); b) la presunta intriga virreinal por parte del virrey don Diego López Pacheco y Braganza; c) la querrela ejercida por los conquistadores; d) la trama de Guillén de Lampart; e) la conjura de negros (1537, 1602, 1612); la ablación política de mestizos y mulatos (1664-1666); f) la insurrección indígena (1601, 1610, 1616, 1639, 1660, 1684, 1690) (Obregón, 2015).

Por ello, el género epistolar es tan revelador en este caso (de ahí su confrontación documental con otros escritos del polímata), ya que existe una apreciación crónica respecto a la vida del autor, el actuar de sus contemporáneos, la viveza de las ideas imperantes, la apreciación de la subsistencia y el fenecimiento a finales del siglo XVII novohispano. En la Nueva España, “la Historia no es unidimensional y sucesiva, sino un sistema plural y heterogéneo, lleno de inesperadas articulaciones, conexiones laterales, súbitas convergencias y fértiles regresiones” (Oviedo, 2007, p. 27). Dicha complejidad se apercibe en la estructura epistológica encabezada por el exordio, donde se establece un pacto de información, que puede o no ser reconocido por el destinatario (Capitán Andrés de Peza); se procede a la *narratio* que enfatiza una disposición de ciertas factualidades para concretar una racionalidad en el lector mediante la *argumentatio*; finalmente se vislumbra la *peroratio* (fecha el 30 de Agosto de 1692) que, si se

3 En términos del materialismo filosófico de la tradición buenista

concibe bajo la importancia de lo anteriormente tratado, respecto a los fines programáticos⁴, se comprende su conminación proléptica plausible.

Por ende, se debe tener en cuenta que el ya mencionado destinatario epistolar sostuvo una relación de orden gubernamental, y posiblemente cercana, con el sabio novohispano, debido a la necesidad de la estructuración septentrional y del seno mexicano; estrategia y pensador yacían bajo la potestad del virrey Conde de Galve (un año después entrambos partirían a la bahía de Panzacola para cartografiar y planear un posicionamiento militar frente a los castrenses franceses e ingleses). Así, ciertas estructuras a las que don Carlos se acopla se encuentran ya descritas en el tratado *Sobre el Estilo (Siglo III a.C. ¿? – Siglo I d.C. ¿?)* de Demetrio: “proximidad al diálogo / estilo simple / claridad y brevedad / estructura flexible / temas propios / expresiones de amistad” (Arcos, 2008, p. 349). Esta braquilogía a la que nuestro polímata se encuentra acostumbrado, y de la que ha hecho mención con anterioridad, se concreta en su epístola (condición que encontrará sus matices debido a la ingente subjetividad del documento en cuestión). La carta apela a un sentir común, debido a la cuasi – presencia del Capitán Andrés de Pez, articulado en la experiencia por la ya conocida “definición de Cicerón: *conloquia amicorum absentium* (Phil. 2.7) (conversación de amigos ausentes)” (Arcos, 2008, p. 351). Esta red conceptual, no isomórfica sino nodal, permiten el sentido epidíctico *in malam rem* sobre los agentes generadores del motín, condición que se encuentra en la persuasión del ecofonema, es ese salir de uno con vehemencia, donde el arrebató refiere a la impotencia por la situación acrática del orden virreinal: “¿Qué otra cosa fue la fatalidad lastimosa con que quedará infame, [...] sino llegar a lo sumo los desdenes con que comenzó la fortuna a mirar a México, sin más motivo que haber sido esta ciudad nobilísima teatro augusto” (De Sigüenza, 1986, p. 151). Siendo un deíctico espacial con la capacidad de trasladar una éfrasis noética, en una factualidad imperante, que periclitó frente a la turba iracunda, como asegura don Carlos: “Con este presupuesto le aseguro a Vmd. con toda verdad no haber tenido que envidiar México a otro cualquiera lugar que no fuere esa corte de Madrid (donde no hubo representación sino realidad)” (De Sigüenza, 1986, p. 160).

De ahí que don Carlos, se presente como medio para dar a cuenta los procesos factuales que impiden el refocilar del polímata, lo que instituye un puente de transmisión referencial que Sigüenza se adjudica en el orden misivo de un pacto filial: “Hago aquí punto para advertir antes a los que acaso leyeren ésta lo que ya sabe Vmd. porque, mediante nuestra amistad antigua, me conoce muy bien” (De Sigüenza, 1986, p. 152). Con ello, se presenta el dinamismo ciceroniano de la epistología (“Illud, quod est epistulae proprium, ut is ad quem scribitur de iis rebus quas ignorat certior fiat, praetermittendum esse non puto / Cic. Q. fr. 1.1.37 / No pienso que se deba pasar por alto lo que es propio de la carta. Informar al que se escribe de aquellos asuntos que desconoce”) (Arcos, 2008, p. 353). Se apela a que la comprensión factual solamente se puede dar bajo los estatutos del condicionamiento conceptual, el mundo denominado alcanza una mayor claridad bajo la perspectiva del consumado acaecer, tanto en la racionalidad como en la comprensión de la experiencia, así la Historia es inteligible en un ordenamiento cognoscitivo: “Los anteojos que yo uso son muy diáfanos, porque viviendo apartadísimo de pretensiones y no faltándome nada, porque nada tengo, sería en mí muy culpable el que así no fueran” (De Sigüenza, 1986, p. 152). El último apartado remite a la presentación de cierta franqueza por parte de don Carlos, es una develación de que su etopeya cronográfica es la ideal para plasmar la cronografía, “como afirma Cicerón: *epistula non erubescit* / la carta no siente vergüenza / Cic. fam. 5.12.1.) (Arcos, 2008, p. 353).

Con ello, se afirma una suerte de narración que oscila entre la diégesis que impele a la acción *motu proprio*, el actuar ajeno, pero, visualmente cercano, y los elementos completamente no vivenciales:

No hay medios que me tiñan las especies de lo que cuidadosamente he visto y aquí diré, desde luego me prometo, aun de los que de nada se pagan y lo censuran todo, el que dará asenso a mis palabras por muy verídicas. (De Sigüenza, 1986, p. 152).

En el tercer rubro, el acaecer que se rememora como un proceso mnemotécnico – factual, objetivado en los logros del virrey de Galve y los agentes históricos fundamentales

4 En el sentido que afirma Jesús G. Maestro en su teoría literaria

para la génesis del motín, es un basamento agencial para el entramado diegético epistolar. En este apartado se alude a que la maquinaria virreinal ha desencadenado, prefigurando y configurando novísimos estadios que permiten su ennoblecimiento (“Todo sucedió como el deseo quería, porque sólo le asistía el deseo de acertar en todo”) (De Sigüenza, 1986, p. 152). A su vez, bajo la suma potestad del virrey, Sigüenza enfatiza que don Pedro Osorio de Cervantes (sargento mayor de la Armada de Barlovento) reforzó la provincia de Yucatán, en especial la villa de San Francisco de Campeche; y que el conde de Galve ordenó el apoyo a los presidios septentrionales. Con ello, existe una relación entre dicha epistolografía y dos de sus obras, *El Mercurio Volante* y *el Trofeo de la Justicia Española*, trinomio que funge como péndola imperial, haciendo comprensible al poder sus dinamismos y alcances, y reconociendo en su cronología una capacidad propia para tal faena (“No hay quien no desee el acierto en lo que maneja, pero como su consecución consiste en ápices, lo consiguen pocos”) (De Sigüenza, 1986, p. 154).

IV. Alboroto y motín de 1692 en la ciudad de México

Don Carlos comprende los alcances de la volición y de la no indeterminación crónica (caso que no mitiga de ningún modo la Parusía), debido a que la armada virreinal, aunque se trasluce como contención a una distensión imperial, no logra su cometido frente a los condicionamientos estructurales por los cuales la *praxis* desentraña futuribles. Dichas discreciones factuales, encuentran un dejo epidíctico *in bonam partem* cuando el virrey, logra, bajo la volición y la racionalidad, algunos triunfos en el septentrión novohispano, en el cual la cualidad acrática de los vetustos mexicanos, se acentúa frente al establecimiento nómico de poblaciones ajenas al poder virreinal.

Paréceme no igual, sino superior a lo antecedente, la felicidad de haberse puesto en doctrina y policía a los indios chichimecas de la Sierra Gorda, en tiempo de su gobierno” (De Sigüenza, 1986, p. 159) debido a que su sujeción no la habían conseguido “ni los mexicanos cuando floreció su imperio (De Sigüenza, 1986, p. 159).

La *explicatio* del pretérito presente, por ende, introduce al destinatario en los ejes de concatenación crónica que han brindado una cierta estabilidad, y una potestad capaz de asemejarse a la metrópoli, condición que se irá resquebrajando en el desarrollo narrativo. Con ello, los posicionamientos cronográficos se encuentran delimitados en una formalización epistolar, de este modo, se plantea el escenario en el cual el actuar, mediante una *descriptio loci* y su cronografía, decantará en la revuelta futura. Así, la péndola de Sigüenza abre una pronunciación ecofonémica, introduciendo la complejidad para la constitución del discurso histórico; donde la suma de cronicidades no implica una regulación de la factualidad *per se*, ya que en su confluencia se ubica una dialéctica -antitética irreductible a los posicionamientos pretéritos - presenciales (“¡Cuánto, oh, Dios mío santo y justísimo, cuan apartados están del discurso humano tus incomprensibles y venerables juicios, y cuánta verdad es la de la Escritura, que con la risa se mezcla el llanto, y que a los mayores gustos, es consiguiente el dolor!”) (De Sigüenza, 1986, p. 161).

Por ende, en la génesis de la revuelta el tono de don Carlos integra a la totalidad de castas ante el sentir disfórico que azotó la ciudad de México, en tanto que, sin importar el epíteto, los hogares indígenas e hispanos comenzaron su desolación por las desbordantes afluencias. Las lluvias desbordaron el riachuelo nominado de los Remedios, “llevándose consigo cuando encontraba, sin privilegiar las casas de los indios, por ser muy débiles, ni a las de los españoles, que estaban por las lomas y valles, por ser robustas” (De Sigüenza, 1986, p. 162). El destinatario elide el sonido gemebundo, en sentido unívoco, como configuración onomatopéyica, empero, comprende que es uno de los efectos remitidos por dicha epistología (“¿quién duda haber sido la confusión y el espanto mucho mayor que el destrozo y la pérdida, aunque fue tan grande?”) (De Sigüenza, 1986, p. 163).

Nuestro polímata, atribuyendo la etiología a los desastres naturales no niega el sentir general, respecto al estadio genésico, tratando de posicionar la frase *vox populi, vox Dei*, en los condicionamientos antitéticos que remiten, o a la consolidación gubernamental, o a su desintegración acrática: “Oyóse por este tiempo una voz entre las (no

sé si las llame venerables o despreciables) del vulgo, que atribuía a castigo de las pasadas fiestas”) (De Sigüenza, 1986, p. 163). Ante el ordenamiento periclitado, nuevamente don Carlos atribuye que la volición, y la racionalidad, se conducen bajo reconocidos ejes deónticos, no sólo en el sentido cristiano, sino también en el orden gubernamental, que trata de mitigar una distensión imperial bajo un constructo epidíctico *in bonam partem* respecto a la representación virreinal. En este punto el *yo* testigo se difumina con el *yo* protagonista, aseverando que el alcázar ante tal disensión se encontraba, en cierta medida, relacionado a los ordenamientos que el mismo don Carlos fraguó, y los cuales se llevaron a cabo, bajo la estructura que permitía desdoblar la acepción teórica en práctica como objetivación política.

Resultó, de lo que yo procuré el que fuese con todo fundamento cuanto en él se propone el que comenzándose a quince de diciembre la limpia de las acequias, se concluyese, en moderado tiempo” (De Sigüenza, 1986, p. 169) [...] “Parecióme (después de haberlo premeditado por muchos días) que, para que no se anegasen otra vez los barrios occidentales de la ciudad, no bastaba esto y, proponiendo para conseguirlo una nueva acequia, aprobó su excelencia mi dictamen y me encargó estas obras”) (De Sigüenza, 1986, p. 170).

Este apartado es una reminiscencia de su labor que, como la brida de oro, se eleva para engendrar un orden racional con el fin de desentrañar la etiología factual, y delimitar el creciente descontento. De este modo, nuestro polímata asevera una cartografía que implicaba una labor hidráulica emprendida en Santo Domingo y concluida en Chapultepec (al ser una afluyente natural para la ciudad de México). Reconociendo, que a la inestabilidad se le hace frente, bajo una comprensión cuasi- simétrica de orden categorial:

De la mucha tierra que dio en dos varas de hondo, seis de ancho y tres mil seiscientos y veinte que tiene en su longitud, fortalecido de muchos sauces que en él planté, se formó un parapeto hacia la ciudad, para que, deteniéndose en él las aguas cuando fuesen pujantes las avenidas, corriesen

por la zanja sin pasar a México [...] Lo primero que hice fue continuar la de Santo Domingo, desde el puente de las Tres Parroquias hacia el Poniente por el mismo lugar que tenía ante; proseguí por los barrios de Santa María Teocaltitlán, Atlampa y Tlacopan, hasta salir por detrás del Hospital de San Hipólito a la puente de Alvarado, que está en la arquería por donde viene el agua de Santa Fe; desde aquí, la guie por tajo nuevo a la puente que tiene calzada por donde desde la calle de San Francisco se va al Calvario y, atravesando el ejido de Zacatengo, acequia del Sapo y Ciénegas de Techalcalco que allí se hacen, se termina en la puente de los Cuartos, que es en la calzada de Chapultepeque. (De Sigüenza, 1986, p. 170)

Por su parte, en algunos fragmentos de la epístola, la *loci descriptio*, y la comprensión inteligible se ven subsumidas por una atribución catafática de la divinidad, es decir, la etopeya punible por la distensión religiosa implica una iteración de la catástrofe. No se quiere decir con ello, que este proceso disfórico es propio de una incomprensión racional, al contrario, don Carlos se adhiere a un *nosotros* que desentraña la cronografía virreinal y refuerza el lazo programático de la religión respecto a las alusiones del diluvio:

habiendo sido por uno de aquellos medios de que Dios se vale para castigar a los impíos y reducir al camino de la justicia a los que lleva extraviados la iniquidad, yo no dudo que mis pecados y los de todos le motivaron a que, amenazándonos como padre con azote de agua, prosiguiese después el castigo con hambre por nuestra poca enmienda (De Sigüenza, 1986, p. 172).

Con posterioridad, la secuencia catástrofe, se reintroduce, en la péndola de Sigüenza, dentro de un orden lógico (predicho por lunarios y almanaques); en primera instancia, se alude a los posicionamientos físico – matemáticos, en segundo punto, se construye un cuadro inteligible bajo la etopeya de su tiempo, en tercera instancia, se fragua una constitución crónica categorizada en diversos niveles, de este modo, nuestro polímata sigue los postulados epistolográficos de Demetrio “se puede

decir que cada uno escribe la carta como retrato de su propia alma. En cualquier otra forma de composición se puede ver el carácter del escritor, pero en ninguno como en el género epistolar” (Demetrio, 1996, p. 97).

Por ende, don Carlos, asevera que el 23 de Agosto de 1692 existió una superposición de la luna en el transito luminoso, produciendo un eclipse solar aproximadamente a las ocho y tres cuartos de la mañana, quedando la ciudad “no a buena, sino a malas noches, porque ninguna habrá sido, en comparación de las tinieblas en que, por el tiempo de casi medio cuarto de hora” (De Sigüenza, 1986, p. 173). Dicha écfrasis referencial, apela a ciertos parámetros visuales con el fin de que el destinatario, en su construcción noética, pueda hacer más complejo el acaecer pretérito. Nuevamente, el erudito se coloca en un posicionamiento privilegiado dentro del campo epistémico, delimitando la distención pública en su concepción moderna. Lo anterior se contrapone, mediante la *ralentí* narrativa, de la disforia general que remarca la incapacidad de entablar un orden categorial en las confluencias crónicas. A su vez, no se encontraba en confrontación directa con la omnipotencia, es decir, aunque la población nesciente apelaba a la salvación divina, don Carlos refocila en demasía y agradece al sumo celestial debido a que la manifestación física, puede ubicarse uranométricamente con instrumentos que amplifican la visualización del avistamiento.

Yo, en este ínterin, en extremo alegre y dándole a Dios gracias repetidas por haberme concedido ver lo que sucede en un determinado lugar tan de tarde en tarde y de que hay en los libros tan pocas observaciones, que estuve con mi cuadrante y antejo de larga vista contemplando el sol (De Sigüenza, 1986, p. 173).

Con ello, don Carlos hace gala de sus conocimientos astronómicos, y afirma, mediante una écfrasis nocional, que el eclipse solar se da en cuadrante entre Mercurio (en una latitud de menor elevación), una constelación propia de la visión septentrional (Leo), y Venus (en una latitud de mayor elevación). Es probable que el más ingente fulgor, apercebido dentro del manto celeste, sea la estrella *Regulus*; por su parte, está claro que debido

a que Mercurio y Venus se encuentran entre el binomio órbita terrestre/constitución solar, y que su periodo de órbita sideral es menor al de la Tierra (87 y 224 días respectivamente), las posibilidades de cierta cercanía en la uranometría septentrional, junto al astro *Regulus*, son plausibles. “Mediaba éste entre Mercurio, que apartado de él como cinco grados hacia el Oriente, se veía con el antejo cómo estaba la luna en la cuadratura y en el corazón del León que demoraba al Ocaso, y más adelante Venus defalcada, estaba cubierto de estrellas el cielo por todas partes” (De Sigüenza, 1986, p. 173). De ahí, nuestro polímata arremete con la declaración experiencial, apelada por la astrología de su época, debido a que durante cerca de una hora el ambiente se mantuvo símil al invernal, aun cuando en México se encontrarán en una temporalidad veraniega (Junio-Septiembre): “y por último, desde las ocho y media hasta las nueve y media estuvo el aire tan frio y destemplado como por invierno, con que se verifica el aforismo de los astrólogos en que a los eclipses, y con especialidad a los del Sol, se atribuye esto” (De Sigüenza, 1986, p. 173).

Por su parte, el yo que enuncia apela a una novísima etiología como poli - causalidad para el motín público; con ello, está claro que la epístola de don Carlos, es un constructo “que se encuentra especialmente condicionado por la subjetividad, las selecciones de la memoria y las elecciones de la psique” (Krasniqui, 2014, p. 3), permitiendo comprender una faceta del proceso cognoscitivo en el polímata novohispano. Es decir, para Sigüenza existe una posibilidad de racionalizar la factualidad pretérita - presente, con el fin de atender las marcas de un presente dilatado. Así, encontramos dicha particularidad cuando don Carlos habla de la plaga que azotó el trigo por el *chahuiztli* (introducido como agente crónico bajo el *nomen* náhuatl y castellano). En el fragmento, es plausible que aluda a la etapa madura del *Macrodactylus Mexicanus*, que el mismo Sigüenza asevera ser símil a los *Curculionidae* (curculiónidos). Se debe considerar que el *Macrodactylus Mexicanus* tiene un área operatoria que incluye el altiplano mexicano, y su actuar se presenta en el mes de Mayo - Junio, o bien, conforme a las lluvias podría apercebirse hasta Julio (“¿Quién duda haberse originado nuestro chahuiztli así de las muchas aguas del mes de julio, como de las nubes y neblinas casi continuas y de la calma que siempre hubo?”) (De Sigüenza, 1986, p. 173).

Por ende, el modo en que operó en 1692 el *Macrodactylus Mexicanus*, como agente patógeno, puede estar relacionado con las lluvias ingentes que arrojaron la parta central del virreinato. De aquí, don Carlos crea una écfrasis referencial, y trata de adentrar en su modalidad noética al destinatario, finalizando con una analogía: el agente patógeno asemeja al *robigo vel rubigo* (orín), teniendo como principio etiológico el *chahuiztli* (humedad), así, los campos se consumen con celeridad, cual si fuego se tratase, decantando en una frágil producción por causas fluviales, y como la imagen opaca del orín (*robigo*), causada por la infiltración líquida en los metales, del mismo modo, la eficacia del trigo se obscurece tras la catástrofe (“Extendiéndose esta peste de los trigos con la misma actividad con que el fuego abrasa todo y, si no fue el rubigo de los latinos, tuvo por lo menos con él un común principio”) (De Sigüenza, 1986, p. 173). De esto se concluyen las écfrasis referenciales y noéticas, construidas bajo la péñola del novohispano, y erigidas bajo la instrumentación *micro* – y *macro* visual, permitiendo aducir que los nodos de una variación crónica, pueden ser concebidos, y posiblemente regulados, bajo el ímpetu racional.

Ante la escasez se determinó que se trajese de Celaya los elementos faltantes, pero, “oponíase a esta determinación no ser muy fácil el conducirlo, porque ni querrían los labradores (siendo los más de ellos pobres, y no teniendo recuas) traerlo a México, ni se sabía de donde se sacarían los reales para comprarlo” (De Sigüenza, 1986, p. 178). Con lo cual el virrey solicitó al capitán Pedro Ruiz de Castañeda que requiriera al alguacil mayor de Celaya, don Rodrigo de Rivera Maroto el traslado del maíz, “con la prontitud con que ejecutó este caballero cuanto se le encargó, pasaron de cuarenta y cuatro mil fanegas las que se aseguró y remitió por horas, y con esto y lo que se traía de Chalco y de Toluca, se iba pasando en México como mejor se pudo” (De Sigüenza, 1986, p. 178). La figura del virrey funge como nodo de la constitución virreinal, objetivada en la grafía epistolar bajo el aspecto epidíctico *in bonam partem*. En contraparte, la anamnesis, enfatiza el constituyente general de la turba réproba, destacando que los indígenas lideran el conglomerado (nótese que la mayor población se encuentra en este estrato), pero, no se niega su integración en la pléyade de castas, a criollos,

descendientes de negros, mestizos, mulatos, y españoles, estos últimos con un epíteto negativo en demasía, debido a que en la eutaxia⁵, la categorización deóntica corresponde, en cierta medida, a su ordenamiento en el orden imperial.

Y lo de todas la plebes, por componerse de indios, de negros, criollos y bozales de diferentes naciones, de chinos, de mulatos, de moriscos, de mestizos, de zambaigos, de lobos y también de españoles que, declarándose zaramullos (que es lo mismo que pícaros, chulos y arrebatacapas) y degenerando de sus obligaciones, son los peores entre tan ruin canalla”) (De Sigüenza, 1986, p. 178).

Sin embargo, la constitución epidíctica *in malam rem* no solo se ajusta al canon de estas particularidades, sino que también se adscribe a ciertas potestades del aparato virreinal, que, en su parva racionalidad, inscriben el error a la distención pública. El caso, se encuentra relacionado al grano proporcionado por Puebla, que fue renegado por ciertas autoridades, a quienes don Carlos, el magnánimo filomomo, conduce al paredón de la sátira: “y con verdad informes, pues no contenían sino despropósitos de interesados y contradicciones manifiestas de los que, por tener obligación de haber leído a Plinio, Teofrasto, a Galeno, Dioscórides y a Columela, no debían decirlos por aplaudir a aquéllos” (De Sigüenza, 1986, p. 182). No obstante, el virrey, enterado de una disertación de Ambrosio de Lima, “médico de esta Corte, [y quien] había defendido contra los informes siniestros del Protomedicato la inocencia de este trigo en extremo bien, a diez y seis de enero de este año mandó pregonar su excelencia, *motu proprio*” (De Sigüenza, 1986, p. 183). Sigüenza se burla en gran medida de dichas autoridades, adjudicándoles el atributo de protomédicos *in malam partem*, es decir, eran quienes ejercían con licencia, pero para el erudito, bajo falacias de autoridad (aunque cabe la posibilidad, que este suceso exteriorizará la intriga de sectores beneficiados por la carestía del grano). Ahora bien, el culmen de la revuelta se da en dos áreas en específico, en las indígenas ligadas a la compra - venta de tortillas, y en las pulquerías; sea de paso este fragmento es en suma interesante, debido a que don Carlos, bajo este narrador presencial, da cuenta

5 Seguimos el término en los límites del materialismo – filosófico de Gustavo Bueno

de la poli – causalidad en el desarrollo el acaecer. En este punto don Carlos asevera que una cuartilla de maíz de siete reales, brindaba un promedio de trescientos cincuenta tortillas (con costo de catorce reales y medio), a lo que el polímata deduce, que si doce tortillas se adquirirían por medio real, y la mano de obra se valoraba en real y medio, entonces catorce reales y medio nos da un total de trescientos cuarenta y ocho tortillas con un sobrante de dos. Finalmente, Sigüenza concluye que al restar la mano de obra y el costo de la cuartilla de maíz se obtenía una ganancia de seis, o seis y medio reales aproximadamente, excedente que los maridos lo gastaban en las pulquerías. Infiriendo nuevamente al destinatario, en modalidad ecofonémica, con el fin de persuadirlo de que la respuesta a la desgracia aflora en los límites de la naturaleza humana y el libre albedrío:

¿cómo podían perecer, como decían a gritos, cuando de lo que granjeaban con ellas no sólo les sobraba para el sustento en que se gasta poco, como todos saben, sino para ir guardando, y esto prescindiendo del continuo de los oficios y jornales de su marido? Luego, sólo esta ganancia tan conocida, y no el hambre, las traía a la alhóndiga en tan crecido número, que unas a otras se atropellaban para comprar maíz; luego, en ningún otro año les fue mejor. A medida del dinero que les sobraba, se gastaba el pulque y, al respecto de lo que éste abundaba entonces en la ciudad) (De Sigüenza, 1986, p. 185).

Para nuestro polímata, el excedente ya mencionado permitía una afluencia en la pulquería, donde no sólo indígenas sino lo más bajo de la plebe se reúne, instaurando las directrices para el motín. En especial, los habitantes de Tlatelolco, lugar que se ha distinguido siempre por su disensión con el aparato gubernamental.

Los indios que andaban más solicitados en estas pláticas, según se supo después, eran los de Santiago, barrio que es ahora de la ciudad y mitad de ella (con el nombre de Tlatelolco), cuando en tiempo de la gentilidad, tenía señor diverso del de México”) (De Sigüenza, 1986, p. 187).

Don Carlos aviva la distinción entre México – Tenochtitlan / poderío virreinal, y Tlatelolco / barrio de Santiago, bajo una *ratiocinatio* digresiva, que funge analépticamente ante la caída del tlazololca Moquíhuix ante el *Huey Tlatoani* Axayácatl en el año de 1473, es decir, existiendo una conceptualización crónica de la *distentio temporis publica*⁶. De modo secuyente, es un paralelo de la confrontación entre el ordenamiento gubernamental y una escisión geo-política en dos puntos distantes temporalmente.

Y si esto es así (como verdaderamente lo es, pues se apellidaban con el nombre de santiagueños en la fuerza del alboroto), no es ésta la vez primera que han intentado destruir a México donde al presente vivimos; pero ojalá, como entonces procedieron contra ellos y contra su señor Moquíhuix, los mexicanos, aun siendo bárbaros, se hubiera hecho ahora con unos y otros (De Sigüenza, 1986, p. 187).

Con ello, apreciamos que el eje escritural de don Carlos, respecto al enrarecimiento del aparato virreinal es producto “de una coyuntura que resulta de un enjambre de causas diversas y su caracterización depende de la combinación de muchos componentes y acontecimientos” (Héau, 2010, p.7). Dadas las condiciones anteriores, acaeció la fecha para el motín el domingo de Corpus Christi (8 de Junio de 1692), donde no sólo se fragmentó el orden gubernamental, sino que, a su vez, se trastocó la celebración de la eucaristía, donde factualidad y eternidad son traspasadas por la volición general de la población. En las horas primigenias del movimiento, el filomomo hace gala de su péndola para advertir que una indígena, tras ser pisada en la búsqueda de grano, adquirió el epíteto de occisa (¿?), y con ello, fue trasladada al mercado del Baratillo, momento, en el que don Carlos introduce un perspicaz diálogo (discurso recto), entre dos estudiantes que observaban detenidamente a la indígena (“¡Mirad, hombre, cómo está sudando la pobre muerta! Allegóse el otro a ella lo más que pudo y respondiéndole así: ¡No está muy muerta, porque pestaña un poco y tragó saliva!”) (De Sigüenza, 1986, p. 194). El sabio novohispano, adjudica la racionalidad a la voz de los estudiantes, que tiene como

contraparte a la polifonía de la muchedumbre: “¿Qué sabéis vosotros de cómo están los muertos, perros estudiantes de modorro?, les dijo la india, que les oyó la plática; ahora moriréis todo México, como ella está” (De Sigüenza, 1986, p. 194). Dicho relato, se presenta al destinatario como emanación de una factualidad inherente a la modulación crónica de su presente, apelando a una recopilación de orden vivencial, siendo anamnesis de segundo orden, que llega como écfrasis referencial y polifonía en la lectura del estratega:

Refirióme esto un hombre honrado que se halló presente, y me aseguró, con juramento que le pedí, no sólo ser verdad lo que los estudiantes dijeron sino el que poco antes le oyó decir a la muerta que la cargaran bien ¡Estos son los indios!) (De Sigüenza, 1986, p. 194).

Con ello, el acaecer fluye sin cesar, como si la infinidad de cuerpos se desglosará en la péndola del polímata y se enfrentara con la fas del lector; de esta forma, se refiere que a las seis de la tarde comenzó la trifulca frente al balcón de la virreina, y es el mismo Sigüenza, que se introduce en una diégesis vivencial, es el yo testigo que apercibe en persona, y trata de traslapar esa experiencia en una *loci descriptio*, que se verá enriquecida por dicha etopeya cronográfica. En dicha reconstrucción, la polifonía toma leves diferencias en la pronunciación de los agentes históricos, debido a que los negros enfatizan la finalidad del orden virreinal, y los indígenas, son más radicales, al confrontar directamente las castas que se encuentran por encima de ellos, exceptuando, la génesis propiciada en el lazo consanguíneo entre sí mismos, y los venideros de la región ibérica.

Traían desnudas sus espadas los españoles y, viendo lo mismo que allí me tenía suspenso, se detenían; pero los negros, los mulatos y todo lo que es plebe gritando: ¡Muera el virrey y cuantos lo defendieren!, y los indios: «¡Mueran los españoles y gachupines que nos comen nuestro maíz!» (De Sigüenza, 1986, p. 198).

En este punto, el héroe cortesiano desvanece ante la insistencia indígena, que rememora su finitud fisiológica, con lo cual, se presenta un sentido de la historia muy interesante: se reconoce que los procesos crónicos nunca son regulares, y que existe el mudar de ejes anteriormente vigentes.

Y exhortándose a tener valor, supuesto que ya no había otro Cortés que los sujetase, se arrojaban a la plaza a acompañar a los otros y a tirar piedras. ¡Ea, señoras! ¡vamos con la alegría a esta guerra, y como quiera Dios que se acaben en ella los españoles, no importa que muramos sin confesión! ¿No es nuestra esta tierra? Pues ¿Qué quieren en ella los españoles? (De Sigüenza, 1986, p. 198).

La distensión pública al haber trastocado el orden virreinal y el *axis mnemotécnico* de la fundación novohispana, se presenta a quebrantar la ponderación religiosa, al recibir de modo violento a una parafernalia eclesial, en la que se encontraban nuestro polímata y el arzobispo. En este punto, el motín, donde no existe una sola casta, se encuentra en su culmen al confeccionarse de diversas disensiones respecto a la estructura imperante. Nuestro polímata, funde la polifonía en una sinérgica composición que se traslapa por el espacio virreinal; caso de suma relevancia, es que no impele la totalidad de los actos a los indígenas o a otra casta, sino que comprende que la cualidad acrática se debe más a una gama de variaciones crónicas, que a una fútil mono- causalidad.

En materia tan en extremo grave como la que quiero decir, no me atrevería a afirmar asertivamente haber sido los indios los que, sin consejo de otros, lo principiaron, o que otros de los que allí andaban, y entre ellos españoles, se lo persuadieron. (De Sigüenza, 1986, p. 200)

La écfrasis referencial, nuevamente se aviva en la polifonía del anónimo, que encarna su existencia en el conglomerado mismo que apelaba a un óbito consumado del virrey, así don Carlos integra castas, tono, e intencionalidad polifónica, con el fin de que las albricias y los vituperios sean dirigidos al poder metropolitano,

al barrio de Santiago, y al pulque. El filomomo hace de las suyas, y en su posición de criollo, confronta la patria mexicana con la potestad peninsular; es decir, ponen en la misma conceptualización a la causa de la revuelta (pulque), a uno de los agentes involucrados (santiagueños), al poder ausente (el rey), y a la advocación de la virgen del Rosario en donde la hispanidad rebosa por su relación con la batalla de Lepanto (¿Por qué no se aclama a la virgen María?). Con ello, Sigüenza constituye como valor antitético al estema preponderante, que tenía como *axis capital* al conde Gaspar de la Cerda Sandoval Silva y Mendoza conde de Galve:

No oyéndose entre los sediciosos sino: ¡Muera el virrey y el corregidor!, y estando ya ardiendo el palacio por todas partes, pasaron a las casas del Ayuntamiento, donde aquél vivía para ejecutar lo propio”, aunque el corregidor y su esposa no se encontraban en dicha morada, [...] con ello, “no se oía otra cosa en toda la plaza, sino «¡Viva el Santísimo Sacramento ¡Viva la virgen del Rosario ¡Viva el rey! ¡Vivan los Santiagueños! ¡Viva el pulque!» (De Sigüenza, 1986, p. 202).

Así, la polifonía de la turba se transforma en sonoridad soez, de sentido anfibológico, y con connotaciones que fragmentan el uso más racional del lenguaje: “y esto, no tan desnudamente como aquí lo escribo, sino con el aditamento de tales desvergüenzas, tales apodos, tales maldiciones contra aquellos príncipes, cuales jamás me parece pronunciaron hasta esta ocasión racionales hombres” (De Sigüenza, 1986, p. 202). En este punto, don Carlos transfigura los agentes históricos en un periplo virgiliano, él redime, junto con sus coadyuvantes, las acciones de la turba iracunda, fundiendo una *écfrasis* referencial y otra nocional en su péndola, al perpetuar materialmente una memoria que aflora como símbolo de poder:

Entre la pesadumbre que me angustiaba el alma, se me ofreció el que algo sería como lo de Troya, cuando la abrasaron los griegos (De Sigüenza, 1986, p. 202) [...] hice espontánea y graciosamente y sin mirar al premio, cuando, ya con una barreta, ya con una hacha, cortando vigas, apalancando

puertas, por mi industria se le quitaron al fuego de entre las manos no sólo algunos cuartos de palacio, sino tribunales enteros y de la ciudad su mejor archivo.) (De Sigüenza, 1986, p. 206).

Por ende, el plano inteligible que don Carlos fraguó, con anterioridad respecto a los nodos poli –causales de la afrenta, son la encarnación de Laocoonte; así, él y quienes participan en la lid frente al alboroto se transfiguran en Eneas portando a Anquises (aparato virreinal), logrando destenderse en el espacio – tiempo, al asegurar la pervivencia del constructo novohispano:

En estas cosas se pasó la noche, pero no era necesario que amaneciese para ver y llorar con suspiros dolorosos lo que el fuego hacía (De Sigüenza, 1986, p. 212) [...] pero con la actividad con que don Juan de Aguirre y don Francisco de Sigüenza, mi hermano, introdujeron, aquél en otras canoas y éste en las recuas que halló muy cerca, no sólo suficiente sino sobrado maíz (De Sigüenza, 1986, p. 214).

Retomados los espacios, y la regulación crónica, se procede por un lado a tratar de solventar el abasto de maíz, y por el otro, a la omisión polifónica de los discordantes, llamando a la supina supresión de la ablación fónica:

Habiéndose cogido cuatro indios en los mismos cuarteles de palacio al ponerles fuego y confesando, sin tormento alguno, haber sido cómplices en el tumulto y cooperado al incendio, menos a uno que con veneno la noche se mató a sí mismo, el miércoles once por la mañana los arcabucearon; ahorcaron a cinco o seis; quemaron a uno y azotaron a muchos en diferentes días (De Sigüenza, 1986, p. 216)

Infinidad de voces ha sido contenidas, con lo cual, la tonalidad del polímata gradualmente se presenta como evocación anamnética, obteniendo una distención temporal respecto a las sediciones futuribles, que se presentan como un pasado – presente, dentro del estema crónico (esta escasez también se manifestó en Tlaxcala el 16 de Junio, empero, el aparato virreinal actuó con

celeridad y logró apaciguar el tumulto). Finalmente, la *peroratio* concluye con una conminación, para que el destinatario tenga en cuenta, y divulgue, la funcionalidad de dicha razón histórica; donde los posicionamientos inteligibles estructuran la realidad y posicionan conceptualmente a la población bajo el poderío de una determinada potestad. Con ello, la factografía de don Carlos, como fundamento de la razón, formó parte de los procesos constituyentes, en lo que respecta a la *res publica*, entre los que se encuentran tanto la prohibición del pulque, como la expulsión de los indios fuera de la ciudad. Lo que implicó que al final de la jornada no se tocara “la oración de ánimas, ni en tres días se replicó a misa, siendo la octava de Corpus. ¡Queríanse sofocar todos los ruidos que pudieran provocar un alboroto!” (Obregón, 2015, p. 332). Por su parte, a partir del martes 10 de Junio “echaron bando, para que no anduvieran juntos arriba de cinco indios, y pena de la vida. El mismo día se puso horca nueva” (Obregón, 2015, p. 332), así, se aprisionaron varias castas con el fin de que se cediera lo expoliado, “entregándola a sus dueños; más de setenta mil pesos en moneda que se había encontrado” (Obregón, 2015, p. 332). Con posterioridad, en la mañana del 11 de Junio “se arcabucearon tres indios de los incendiarios; debiendo haber sido cuatro, pero uno se mató antes con veneno. Por la tarde les cortaron las manos a los difuntos, clavándolas en unos palos en la misma horca” (Obregón, 2015, p. 332). Siendo este uno de los últimos claroscuros del motín de 1692, que sacudió los cimientos virreinales y se formalizó en la péndola de nuestro egregio pensador.

Bibliografía

- Arcos, T. (2008). De Cicerón a Erasmo: La Configuración de la Epistolografía como Género Literario, en *Boletín Millares Caro*, N° 27, Gran Canaria: UNED
- Campaña, O. (2006). *Determinación de Agresividad de Hongos Entomopatógenos para Macrodactylus Sp*, Ecuador: Tesis de Grado Previa para la Obtención de Título de Ingeniero Agrónomo
- De Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*. Madrid: Luis Sánchez impresor del Rey
- De Sigüenza, C. (2003). *Paraíso Occidental*. México: CONACULTA
- De Sigüenza y Góngora, C. (1986). *Teatro de Virtudes Políticas / Alboroto y Motín de los Indios de México*. México: UNAM / Porrúa
- Demetrio. (1996). *Sobre el Estilo*. Madrid: Editorial Gredos
- Héau, C; Rajchenberg, E. (2010). “Diez años de Revolución: Francia 1789-1799 y México 1910-1920”, en *La Revolución Mexicana y las Revoluciones Modernas, Los Historiadores y la Historia para el Siglo XXI*. México: ENAH / INAH / CONACULTA / Ediciones Navarra
- Krasniqui, F. (2014). El Texto Epistolar: Un Punto de Intersección entre los Géneros Discursivos y los Géneros Literarios, en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, N° 26, Murcia: Universidad de Murcia
- G. Maestro, J. (2012). *El Origen de la Literatura: ¿Cómo y por qué Nació la Literatura?* España: Editorial Anthropos
- Obregón, L. (2015). *Don Guillén de Lampart: La Inquisición y la Independencia en el siglo XVII*. México: CONACULTA
- Oviedo, M. (2007). *Historia de la Literatura Hispanoamericana / 1.- De los Orígenes a la Emancipación*. Madrid: Editorial Alianza
- Pimentel, L. A. (2003). Ecfrafrasis y lecturas iconotextuales., *Poligrafías - Revista de Literatura Comparada*, N° 4, México: UNAM

Personificación e iconografía de la muerte en la Grecia antigua

Personification and iconography of death in ancient Greece

Emilio Crespo Güemes¹

Fecha de recepción: 06-01-2020

Fecha de aceptación: 22-09-2020

Resumen

El presente artículo reúne las menciones y representaciones de la personificación de la Muerte en la literatura y en las artes plásticas desde Homero hasta el comienzo de la época helenística. Centra la atención en la *Ilíada* de Homero, en la *Teogonía* de Hesíodo, en la tragedia y en la célebre cratera pintada por Eufronio, que representa el momento en que la Muerte y el Sueño, en presencia de Hermes, levantan del suelo el cadáver de Sarpedón para transportarlo a su tierra natal. El artículo sostiene que la escena del traslado mítico del cuerpo de Sarpedón por el Sueño y la Muerte se reinterpretó como la repatriación del cadáver de cualquier ciudadano ateniense muerto por la patria en el extranjero, que la ley mencionada por Tucídides en su *Historia de la guerra del Peloponeso* imponía.

Palabras clave: Muerte, personificación, iconografía, Grecia antigua, literatura, artes plásticas

Abstract

This article brings together mentions and representations of the personification of Death in literature and the visual arts from Homer to the beginning of the Hellenistic era. It focuses on Homer's *Iliad*, Hesiod's *Theogony*, tragedy and the famous crater painted by Euphronios, which represents the moment when Death and Sleep, in the presence of Hermes, raise Sarpedon's corpse from the ground to transport it to his native land. The article argues that the scene of the mythical transfer of Sarpedon's body by Death and Sleep was reinterpreted as the repatriation of the body of any Athenian citizen who had died abroad in fight for the homeland, which the law mentioned by Thucydides in his *History of the Peloponnesian War* imposed.

Keywords: Death, personification, iconography, Ancient Greece, literature, visual art

¹ Docente Catedrático Emérito en Filología Griega. Doctor en Filología Clásica. Universidad Autónoma de Madrid, España. Doctor *honoris causa* por la Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia. Correo electrónico: emilio.crespo@uam.es

I. Introducción²

Estas páginas tratan sobre la personificación y la iconografía de la muerte en la literatura y en las artes plásticas desde Homero hasta la época helenística, centrandó la atención en la *Ilíada* y en la cratera pintada por Eufronio, que representa el momento en que la Muerte y el Sueño, en presencia de Hermes, levantan el cadáver de Sarpedón, que había combatido en Troya como aliado de los troyanos, para transportarlo a Licia³.

Mi objetivo es reconstruir la evolución por la que la iconografía de la muerte emergió en el siglo VI a.C. y desapareció en el siglo IV a.C. Distinguiremos los siguientes hitos: la iconografía de la muerte surgió a partir de la representación del traslado del cadáver de Sarpedón relatado en la *Ilíada*; la iconografía de la repatriación del cadáver de Sarpedón se convirtió en un símbolo del sacrificio por la patria ateniense para representar el momento en que los familiares depositaban en la tumba el cadáver de un ser querido que, como Sarpedón, había muerto en el extranjero y cuyos restos habían sido repatriados a Atenas; finalmente, el cambio de las condiciones sociopolíticas que habían conducido a la difusión de la representación del momento en que el cadáver era trasladado condujeron a la desaparición de la iconografía de la muerte.

La muerte aparece ya personificada en la *Ilíada* de Homero y en la *Teogonía* de Hesíodo, pero estas obras no indican su aspecto exterior ni su indumentaria. Las representaciones más antiguas de la Muerte que se han

conservado son muy posteriores: un fragmento de copa firmada por Eufronio como alfarero hacia 520 a.C. (**figura 1**), y la célebre cratera de cáliz decorada con figuras rojas firmada también por Eufronio como pintor hacia 515 a.C. (**figura 2**). Tanto en la copa como en la cratera, la Muerte y el Sueño aparecen como guerreros que solo se diferencian por la inscripción que acompaña el nombre de cada uno: ambos tienen alas en la cratera, pero no en la copa, y ambos tienen barba y panoplia consistente en casco, coraza y grebas⁴. En algunas vasijas posteriores la Muerte se distingue del Sueño por tener piel blanca y barba.

Esta imagen de la Muerte, creada probablemente por Eufronio, se mantuvo con leves variaciones hasta el siglo IV a.C. en pintura sobre cerámica y en esculturas, pero no pervivió en las artes plásticas helenísticas y romanas. Las razones de su desaparición son varias, entre las cuales una es puramente iconográfica: la imagen de la Muerte en el vaso de Eufronio, en la medida en que representa un héroe muerto en batalla, difícilmente podía expresar la muerte humana en general. Además, la Muerte es una figura secundaria en la escena. Otras causas históricas, religiosas y comerciales debieron de contribuir a la desaparición de esta imagen de la muerte.

Como es sabido, la iconografía que se impuso desde el Renacimiento en la tradición occidental y permanece en la actualidad presenta la Muerte como un esqueleto humano en movimiento, que en la mayor parte de las representaciones lleva una guadaña y en algunas una tuba⁵.

2 Este artículo fue realizado con la ayuda económica del Gobierno de España a través del Proyecto de Investigación FFI2015-65541-C3-1-P.

3 Para un catálogo de representaciones iconográficas de la Muerte véase especialmente *LIMC* s.v. Thanatos (artículo de J. Bažant); Shapiro (1991, 1993, 1994). Elvira Barba (2008, pp. 315-7) dedica una breve pero útil sección a la iconografía de la muerte y del sueño.

4 En la copa ambos tienen también, escudo y espada.

5 Algunos ejemplos aparecen en las siguientes obras: *el Tríptico de la vanidad terrestre y de la salvación divina*, de H. Memling (sobre madera, hacia 1485; Musée des Beaux-Arts, Estrasburgo), está compuesto de tres paneles pintados por ambas caras, de los que el central representa una mujer desnuda que se mira a un espejo y los laterales representan la Muerte y el Demonio; *La Muerte*, de Gil de Ronza (1523, Museo Nacional de Escultura Colegio de San Gregorio (Valladolid); y *El triunfo de la Muerte* de Pieter Brueghel el Viejo (óleo, 1562-3, Museo del Prado), que representa un ejército de esqueletos que arrasa la tierra. Cf. también M. de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, segunda parte, capítulo 20: “[La Muerte n]o es segador que duerme las siestas, que a todas horas siega”.

La personificación de la Muerte como esqueleto humano, ocasional en época del Imperio romano, solo se difundió en el Renacimiento⁶.

II. El Sueño y la Muerte como personificaciones

La personificación consiste en atribuir características personales a una entidad no personal. El género gramatical del sustantivo que designa el concepto personificado condiciona el sexo atribuido a la personificación y, en consecuencia, su aspecto exterior. Así, tanto *Hýpnos* (Sueño) como *Thánatos* (Muerte), a los que se hace referencia mediante sustantivos de género masculino en griego, son personificados como varones.

Las personificaciones tienen una naturaleza, un grado de fijación y un número variable de propiedades humanas (Shapiro 1993, p. 15). Todas tienen un nombre que designa un evento o una experiencia humana, o una propiedad (como la Inmortalidad o la Justicia), o una entidad o fenómeno natural (como el Sol y la Noche). Los nombres de los dioses también se emplean para simbolizar experiencias humanas, propiedades o cuerpos o fenómenos naturales, pero las personificaciones se diferencian de los nombres de dioses en que el sustantivo que designa aquellas evoca de modo primario una experiencia humana o una entidad no personal o una propiedad, mientras que el nombre de estos evoca en primer término un dios. Así, mientras que *Bía* ('Violencia') es la personificación de la violencia, *Ares* (o *Marte*) es un dios que simboliza la violencia y la agresividad. La Muerte pertenece al grupo de personificaciones que podría designar una experiencia de los seres vivos, pero se centra en la muerte humana⁷.

En segundo lugar, las personificaciones son más o menos estables. Las más estables como *Eris* ('Disputa') y *Eros* ('Amor') actúan en mitos y reciben culto religioso (o al menos una de las dos cosas), pero las menos estables (como *Phobos* 'Huida' y *Deimos* 'Temor'), denominadas tradicionalmente *Augenblicksgötter* 'dioses momentáneos', no actúan en los mitos ni reciben culto religioso, o solo de manera ocasional. La mayoría tiene genealogía y, por tanto, pertenece a la mitología. Las que no fueron objeto de culto en la religión clásica, o solo lo recibieron en época tardía o de modo excepcional, no eran concebidas como dioses. Pausanias (*Descripción de Grecia*, 3.18.1) informa de que en la ciudadela de Esparta había imágenes de bulto redondo de la Muerte y del Sueño, pero no sabemos si la de la Muerte recibió culto. Aparte de esa, no hay otra mención de una estatua de la Muerte. Según Eurípides (*Alcestris*, 424), *Thánatos* es 'el implacable dios del inframundo'. Como la Muerte aparece personificada en la literatura y en las artes plásticas y tiene una genealogía mítica, pero no parece que recibiera culto, podemos considerarla una personificación mítica.

En tercer lugar, el número y cualidad de las propiedades humanas atribuido a las personificaciones varía. Algunas personificaciones adquieren características humanas adicionales en el curso de la historia. En el caso de la Muerte, la iconografía posterior evoluciona precisando rasgos que los poemas épicos arcaicos no expresan.

III. La personificación de la Muerte en la *Ilíada*

La Muerte (*Thánatos*) y el Sueño (*Hýpnos*) son hermanos según Homero, *Ilíada* 14.231, y Hesíodo, *Teogonía* 212 y 756 (también Pausanias, *Descripción de Grecia* 3.18.1); según

6 Aunque los romanos parecen no haberla representado, la Muerte aparece en un célebre mosaico de Pompeya procedente de las excavaciones del convento de San Gregorio en Roma como un esqueleto humano vuelto hacia el espectador acostado junto a su guadaña bajo la que se lee la leyenda γνῶθι σεαυτὸν 'conócete a ti mismo', una de las máximas inscritas en la pronaos del templo de Apolo en Delfos y que en este contexto equivale probablemente a la máxima latina *memento mori* 'recuerda que vas a morir' (figura 14a). También se han publicado mosaicos que representan un esqueleto y un nombre de persona en griego, como el hallado en Turquía en un edificio del siglo III d.C. (figura 14b).

7 *LIMC* (s. v. Thanatos) define *Thánatos* como "winged daemon of death". Como el término δαίμων no se aplica a *Thánatos* ni en Homero ni en Hesíodo, prescindimos de este uso.

Ilíada 16.672 y 682, son hermanos gemelos⁸. Como el Sueño se refugió en la Noche (*Il.* 14.259 s.) en una ocasión en que Zeus lo quería castigar (14.231-354), es verosímil que la Noche sea la madre del Sueño en la *Ilíada* (como en la *Teogonía* de Hesíodo, según veremos más abajo). Aparte de estas brevísimas menciones de la Muerte, los dos hermanos juegan el papel secundario de trasladar el cadáver de Sarpedón a Licia cumpliendo la orden de Zeus que Apolo les transmite (*Il.* 16.419-683). Sarpedón era hijo de Zeus, habitaba en Licia y había llegado a Troya como aliado de los troyanos. Patroclo lo mató en la batalla alcanzándolo con un proyectil en el corazón (477-481). Zeus entonces ordenó a Apolo hacer que el Sueño y la Muerte transportaran el cadáver a Licia para enterrarlo. Apolo, cumpliendo la orden, sacó de la batalla el cadáver de Sarpedón y se lo entregó a la Muerte y al Sueño para que lo transportaran a Licia (*Il.* 16.676-683):

Así habló, y Apolo no desoyó la orden de su padre,
Y descendió de los montes del Ida a la atroz contienda.
Y tras sacar de los proyectiles el cuerpo del divino Sarpedón,
Lo llevó muy lejos y lo bañó en las corrientes del río.
Ungió su cuerpo con ambrosía y lo vistió con inmortales ropas.
Y lo envió luego para que lo llevaran ante los raudos escoltas,
El Sueño y la Muerte, hermanos gemelos, quienes pronto
Lo depositaron en el pingüe pueblo de la vasta Licia.

El episodio de Sarpedón tiene importancia porque narra la muerte del único hijo de Zeus que combate en el bando de los troyanos y porque el destino, que ha dictado la muerte de Sarpedón, a primera vista prevalece sobre la voluntad de Zeus, que desea su vida. Cuando Patroclo y Sarpedón van a enfrentarse, el soberano de los dioses olímpicos lamenta que el destino haya decretado la muerte de este a manos de Patroclo, pero duda si evitar la muerte de su hijo (433-438). Hera le aconseja aceptar el destino y dejarlo sucumbir. Le previene de que, si no lo hace, los demás dioses lo desaprobaban y le recomienda enviar a la Muerte y al Sueño para que transporten su cadáver a

Licia (440-457). Zeus sigue el consejo de Hera, los aqueos logran rescatar el cadáver, y Apolo ordena a la Muerte y al Sueño que trasladen el cadáver a Licia. Cabe preguntarse si Zeus, de haberse opuesto al destino, habría triunfado sobre la parca, pero su decisión final es someterse a lo dispuesto por el hado. De manera análoga, los héroes homéricos tienen libre albedrío porque deciden, pero siempre deciden lo que el destino dispone.

IV. La personificación de la Muerte en la *Teogonía*

La *Teogonía* de Hesíodo menciona la Muerte y el Sueño como hijos de la Noche en dos pasajes. En el primero (*Teogonía* 211-213), la lista de los primeros hijos de la Noche incluye tres grupos formados por el Hado (*Móros*), la Destrucción (*Ker*) y la Muerte (*Thánatos*), el Sueño (*Hýpnos*) y la tribu de los Ensueños. El segundo menciona las criaturas que habitan bajo tierra en el Tártaro frente a la morada de Hades (*Teogonía* 756-766):

Ella lleva en brazos el Sueño, hermano de la Muerte,
La Noche maldita, oculta por una nube brumosa.
Allí tienen su casa los hijos de la oscura Noche,
Sueño y Muerte, dioses terribles. Nunca los
Alumbra el radiante Sol con sus rayos,
Ni al subir al cielo ni al bajar del cielo.
El uno la tierra y los anchos lomos del mar
Recorre tranquilo y es dulce para los hombres.
La otra tiene corazón de hierro y entrañas de bronce
Implacables en el pecho. Retiene al que coge primero
De los hombres y es odiosa hasta para los inmortales dioses.

La Noche lleva en brazos a *Hýpnos* (Sueño), lo que implica que es un niño. De *Thánatos* (Muerte), su hermano, no se indica si es niño o adulto, aunque sería niño si era hermano gemelo, como en la *Ilíada*.

⁸ Como la idea de que la Muerte y el Sueño son hermanos gemelos está aislada, es probable que ‘gemelos’ subraye simplemente la afinidad fraternal, no que realmente sean gemelos (cf. Janko 1992: ad 16.669-73). La afinidad del Sueño y de la Muerte explica que se diga que un guerrero al morir “se acostó para un bronceo sueño” (*Il.* 11.241), expresión en la que ‘bronceo’ tiene el sentido de ‘irrompible’, frecuente en Homero. *Thánatos* es en un sentido más débil que *Hýpnos*, porque este doblega a los dioses, pero aquel no. Por eso Hera saluda al Sueño llamándolo ‘soberano de todos los dioses y todas las gentes’ (*Il.* 14.233).

Como veremos enseguida, el Sueño aparecía como un niño en la representación más antigua de la que tenemos noticia, que no se ha conservado.

Como es habitual en la mitología clásica, la genealogía que Hesíodo atribuye a la Muerte se repite en autores posteriores (Higino, *fab. praef.*; Cicerón, *nat.* 3.44; Pausanias 5.18.1). Por su parte, Sofócles hace a la Muerte y al Sueño hijos de la Tierra y del Tártaro y califica a *Thánatos* como “dador de sueño eterno” (OC 1574-1577).

V. La primera representación (no conservada) de la Muerte

Pausanias (*Descripción de Grecia* 5.17.5-19.10) describe con detalle el arca de Cípselo, en la que su madre ocultó al niño recién nacido para protegerlo de los Baquíadas y que más tarde fue tirano de Corinto desde 657 hasta 625 a.C. Los descendientes de Cípselo ofrendaron el arca en el templo de Hera en Olimpia, donde Pausanias la vio. Estaba hecha de cedro y decorada con figuras labradas en marfil, oro o sobre el propio cedro, y había inscripciones sobre la mayoría de las figuras. Entre ellas se encontraba una mujer que en su brazo derecho sostenía un niño blanco que dormía, y en el otro un niño negro que parecía dormir. El texto de Pausanias admite varias interpretaciones, en todas las cuales Sueño y Muerte forman una pareja antitética: uno era blanco y otro negro; uno estaba dormido y otro dormido en apariencia; uno tenía los pies a la derecha y otro a la izquierda. Las inscripciones explican —continúa Pausanias— que el grupo representa la Muerte (*Thánatos*) y el Sueño (*Hýpnos*) con Noche (*Nýx*), nodriza de ambos, pero no serían necesarias. Esta nota sugiere que la imagen de la Muerte y del Sueño en el arca de Cípselo se repetía en otras obras. Según Hesíodo, la Noche es la madre del Sueño y de la Muerte, y según Pausanias su nodriza; ambas cosas son compatibles. Este es el único caso en que Muerte y Sueño estaban representados como niños, como al menos el Sueño aparece en la *Teogonía*.

VI. La muerte de Sarpedón en la copa y en la cratera de Eufronio

Las más antiguas representaciones de la Muerte y del Sueño conservadas aparecen en el fragmento de una copa (*kýlix*) y en una cratera firmadas por Eufronio, destacado pintor ático de la primera generación de pintores de vasijas cerámicas que adoptaron la técnica de figuras rojas abandonando la de figuras negras. Eufronio fue también uno de los primeros pintores de vasijas cerámicas que firmó sus obras. La copa se data hacia 520 y la cratera hacia 515 a.C. De la más antigua, firmada por Eufronio como alfarero, solo se conserva un fragmento (**figura 1**)⁹. En ella, el Sueño y la Muerte (sin alas, barbados, con casco, grebas, coraza, espada y escudo) transportan el cuerpo de Sarpedón en procesión guiada por Acamante. Las figuras están identificadas por inscripciones con sus nombres.

La otra es una cratera de cáliz conservada completa. Está firmada por Eufronio como pintor y por Euxiteo como alfarero, lo que hace suponer que ambos la consideraron una creación de calidad (**figura 2**). Tiene la inscripción *Léagros kalós* ('Leagro es guapo'), que también aparece en otras vasijas pintadas por Eufronio. Fue hallada en 1972 en una tumba etrusca próxima a Cerveteri (Italia). Se trata, por tanto, de una vasija ática importada para decorar una tumba etrusca. Se exhibió hasta 2008 en el Metropolitan Museum de Nueva York y en la actualidad se expone en el museo arqueológico de Cerveteri, tras el acuerdo entre el Metropolitan Museum y el Gobierno de Italia para combatir el tráfico ilícito de bienes patrimoniales, una vez demostrado que el comerciante que la había vendido la había adquirido de modo ilegal.

Enmarcada por florituras en los bordes superior e inferior del cuerpo del vaso, el anverso representa en primer plano el cadáver de Sarpedón despojado de las armas y desnudo. El cuerpo, con varias heridas, está sostenido a un lado por el Sueño y al otro por la Muerte. Ambos tienen alas y barba y están protegidos por casco, coraza y grebas. En el centro y en segundo plano, Hermes, ataviado con el caduceo (bastón de heraldo), el pétaso (sombrero de ala ancha con alas) y sandalias aladas, en su condición de

9 El fragmento pertenece a una *kýlix* ática de figuras rojas atribuida al pintor Eufronio que estuvo en Dallas en la colección Nelson Bunker Hunt. Shapiro (1993, núm. 66; 1994, pp. 20-24); *LIMC* s.v. Sarpedon 3*).

guía y acompañante del alma del cadáver (psicopompo), está presto a acompañar la comitiva. Los extremos están ocupados por guerreros en pie, armados con lanza, escudo y casco. Las figuras están identificadas por los siguientes nombres: Laodamante, Hýpnos, Hermes, Thánatos, Sarpedón, Hipólito.

El reverso muestra una escena de la vida cotidiana, no del mito: varios jóvenes, llamados Hipéroco, Hípaso, Megon, Acasto y Axipo, según indican los nombres pintados junto a cada figura, aparecen armados o armándose (**figura 3**). El estilo de las figuras de ambas caras es semejante, pero las del reverso fueron pintadas con más premura, antes de que se secase la arcilla. El pintor reunió en una misma cratera el pasado mítico y el presente, seguramente porque concebía ambas escenas como complementarias y aspectos de una sola realidad que se ilumina recíprocamente.

La coincidencia del tema y de varios detalles en el relato de la *Ilíada* y en la representación de la cratera de Eufronio prueba que la escena pintada sobre el anverso está basada en el relato de la *Ilíada*. La Muerte y el Sueño están presentes en ambas y en ambas alzan el cadáver de Sarpedón. Además, el chorro de sangre que brota del corazón del guerrero muerto en la representación se corresponde con la herida en el corazón que menciona la *Ilíada* (16.479-481):

Después arremetió con el bronce
Patroclo, y de su mano no escapó en vano el proyectil,
que le acertó donde los pulmones encierran el musculado corazón.

La *Ilíada* relata que Apolo sacó los proyectiles del cuerpo de Sarpedón antes de encargarse a la Muerte y al Sueño el traslado, lo que se corresponde con el hecho de que en la cratera el cadáver de Sarpedón ya no tiene proyectiles clavados en su cuerpo.

Sin embargo, hay diferencias menores entre la *Ilíada* y la representación en la cratera de Eufronio. En la *Ilíada*, es Apolo quien cumple la orden de Zeus de encargarse a la Muerte y al Sueño que transporten el cadáver de Sarpedón a Licia, mientras que en la cratera de Eufronio es Hermes el que en su condición de psicopompo ('guía en el viaje del alma al Hades') preside la escena. En la *Ilíada*, Patroclo entregó las armas de Sarpedón a sus compañeros para que las llevaran a las naves (versos 663-665):

De los hombros de Sarpedón quitaron las armas
bronceas, chispeantes, que el fornido hijo de Menecio dio
a sus compañeros para que las llevaran a las cóncavas naves.

Apolo vistió a Sarpedón antes de entregarlo al Sueño y a la Muerte, mientras que, en la cratera de Eufronio, el cadáver de Sarpedón está todavía desnudo y despojado de las armas en el momento en que la Muerte y el Sueño lo levantan. Los guerreros que ocupan los extremos de la escena de la cratera no aparecen en la *Ilíada*. Probablemente, las diferencias no se deben a que Eufronio siguiera una versión diferente de la *Ilíada*, sino que modificó estos detalles para adaptar el relato a la representación iconográfica y visualizar el relato como una sola escena¹⁰. La presencia de Hermes en lugar de Apolo se justifica porque Hermes es el dios psicopompo que guía y acompaña a los muertos al infierno, mientras que la presencia de Apolo tiene una justificación interna en la *Ilíada* (Woodford 2003, p. 160 s.). La representación del cadáver desnudo, en lugar de vestido como en la *Ilíada*, visualiza que la muerte se produjo en la batalla y orienta la interpretación de la escena, al tiempo que refleja un momento previo del relato de la *Ilíada*. Los guerreros en los extremos enmarcan la escena¹¹.

10 La *kýlix* ática de figuras rojas atribuida al pintor Nicóstenes, ca. 510 a.C. (**figura 4**; Museo Británico, E12, Shapiro 1993, pp. 134-135, núm. 68) presenta el mismo tema, pero el Sueño y la Muerte son jóvenes imberbes, lo que se extenderá en obras posteriores que representan el mismo tema. Uno tiene el pelo oscuro y otro claro. Además, Iris, a la izquierda, sustituye el papel que hace Hermes en la cratera de Eufronio.

11 La *Ilíada* no dice si la Muerte y el Sueño tienen alas, pero sí que son 'raudos' (16.671) y que lo transportarán 'rápidamente' (11.672), lo que se puede traducir visualmente en que tienen alas. La *Ilíada* tampoco dice que lleven o no lleven armas; que las lleven puede ser una invención de Eufronio.

VII. Representaciones de la muerte en el siglo V a.C.

La mayor parte de las representaciones de la Muerte y del Sueño en la cerámica del siglo V a.C. se encuentra en escenas que siguen de cerca la representada en la cratera de Eufronio, lo que da idea de su éxito. En algunas hay leves variaciones, que indican un deseo de innovación del artista o el desconocimiento de una iconografía más o menos fija en la tradición. Como veremos, la escena del traslado del cuerpo de Sarpedón es también frecuente en léцитos áticos de fondo blanco usados en el ámbito funerario, seguramente porque la escena adquirió un significado nuevo y simbolizaba la repatriación del cuerpo de un ciudadano ateniense muerto en acto de servicio a la patria en el extranjero para tributarle honras fúnebres en Atenas conforme a la ley tradicional (*nómos pátrios*) mencionada por Tucídides (*Historia de la guerra del Peloponeso* 2.34.1).

Entre las variaciones observadas, algunas vasijas representan el momento en que la Muerte y el Sueño depositan el cuerpo de Sarpedón en Licia, no el momento en que alzan el cadáver para transportarlo a Licia. A este respecto, hay que notar que en la tragedia perdida *Europa* o los *Carios* de Esquilo, Europa esperaba el retorno de su hijo Sarpedón en Licia, pero lo que la Muerte y el Sueño le traían era solo el cuerpo (*Tragicorum Graecorum Fragmenta*, vol. 4 pp. 217-222)¹². Es probable que algunas vasijas que representan la escena en la que el Sueño y la Muerte deponen el cadáver en Licia evoquen la tragedia de Esquilo¹³.

Algunas representaciones muestran también un guerrero alado, de tamaño menor y con armas, que normalmente vuela sobre el cuerpo de Sarpedón. La investigación

moderna denomina este “doble” que subsiste tras la muerte del hombre su *éidolon* (‘imagen’), tomando la expresión utilizada en la *Ilíada* (23.72) y en la *Odisea* (24.14) para referirse a las almas de los muertos. Este es el caso de una jarra de cuello de terracota con figuras negras atribuida al pintor de Diosphos y conservada en el Museo del Louvre (F 388; **figura 5**; Shapiro 1993, núm. 71; *LIMC* Sarpedon 7*), que procede de Capua y se data hacia 500-480. Los que alzan el cadáver son jóvenes, tienen alas y están armados con casco, grebas, coraza y espada¹⁴. Otra jarra (*hýdria*) de cuello del propio pintor de Diosphos, parecida pero decorada con figuras negras, que se expone en el Metropolitan Museum de Nueva York (56.171.25) y se data hacia 500 a.C. (**figura 6**, *LIMC* “Sarpedón 8*”; Shapiro 1993, núm. 70) presenta en la cara principal unos esbeltos Muerte y Sueño, uno barbado y otro no, sin alas, armados con lanza, casco, coraza y grebas, que alzan el cuerpo de Sarpedón, sobre el que está suspendida una figura más pequeña, que representa el *éidolon*. Junto a las figuras hay letras que no tienen sentido. El reverso representa a la Aurora (*Eos*) transportando el cadáver de su hijo Memnón, también muerto en la guerra de Troya. Cada cara de la jarra representa una escena en la que un aliado de los troyanos muerto en la guerra de Troya es trasladado al lugar de donde había llegado: Sarpedón a Licia, y Memnón a Etiopía.

Como en la jarra de figuras negras que acabamos de mencionar, otros vasos cerámicos relacionan la representación de las muertes de Sarpedón y de Memnón, cuyas leyendas presentan paralelismos cercanos. Así, la Muerte y el Sueño transportan el cadáver de Memnón en una copa ática de comienzos de s. V a.C. (Museo Nacional de Atenas 505, *LIMC* “Thanatos 13*”, Shapiro 1993, núm. 69), que representa una procesión encabezada por Hermes

12 Así, en la escena de *LIMC* “Sarpedon 12*” (430-420 a.C.), el Sueño y la Muerte con el cuerpo de Sarpedón están en presencia de ancianos licios. Además, sobre el cuerpo de Sarpedón aparece su *éidolon* (añadido en color blanco).

13 Shapiro (1993, pp. 138-139, núm. 72) interpreta un léцитo de figuras negras y fondo blanco del museo de Frankfurt (que a veces se ha explicado como *Eos* ante el cadáver de Memnón aunque no es seguro que la figura sea femenina y, en todo caso, carece de alas) como Europa ante el cadáver de Sarpedón recién traído a Licia. En la tragedia de Esquilo citada el personaje principal era Europa. Este vaso no se menciona en *LIMC* s.v. Thánatos ni s.v. Sarpedon. Véase Shapiro 1994, p. 24..

14 La cratera de cáliz atribuida al pintor de Eucárides que procede de Cerveteri (museo del Louvre (G 163; véase *LIMC* Sarpedon 6*; Shapiro 1993, pp. 140-141. y núm. 74) y se data en 490-480 a.C., representa el Sueño y la Muerte depositando el cadáver de Sarpedón en Licia. El Sueño y la Muerte aparecen como jóvenes desnudos e imberbes, a diferencia de la antigua representación de ambos como guerreros armados. Las figuras están identificadas por inscripciones. También aparece un *éidolon* alado que vuela hacia abajo. Esta imagen del Sueño y la Muerte como jóvenes desnudos es común en los léцитos funerarios áticos de la segunda mitad del siglo V a.C.

psicopompo, que mira hacia atrás y va seguido por la Aurora, madre de Memnón, que se apoya sobre el cuerpo del difunto, transportado por la Muerte y el Sueño, para deponerlo con suavidad. Tras ellos marchan una figura femenina, que puede ser Iris, y otra masculina. El Sueño y la Muerte visten jirones, pero no están armados; solo uno tiene barba. La escena representada sobre el interior de una copa (*kylix*) firmada por el pintor Duris que se data en 490-480 a.C. y que se conserva en el museo del Louvre de París (G 115) se llama comúnmente “Piedad de Memnón” (**figura 7**). La Aurora (Eos) levanta el cadáver de su hijo Memnón, que había llegado de Etiopía a Troya como aliado de los troyanos y fue muerto por Aquiles. La copa está firmada por Duris como pintor y por Calíades como alfarero. Como otras obras de Duris, tiene la leyenda pintada “Hermógenes guapo”.

Desde aproximadamente 470 a.C. la escena del levantamiento del cadáver de Sarpedón pierde en algunos ejemplos, especialmente en léцитos áticos de fondo blanco datados a lo largo de la segunda mitad del siglo V a.C., detalles de la iconografía tradicional y se hace menos específica hasta el punto de que algunos ejemplares muestran simplemente dos figuras humanas masculinas desnudas y sin alas (una con barba y otra sin ella) que alzan o depositan un cadáver, en algunos casos junto a un túmulo funerario adornado con cintas, en el que hay un casco y otras armas¹⁵. Esta escena se puede interpretar como una versión poco específica del alzamiento del cadáver de Sarpedón o como una representación del momento en que los familiares deponen el cuerpo de un joven muerto en una campaña militar contemporánea. Es decir, la escena se ha desprendido de los detalles del mito y tiende a ser genérica y, por tanto, interpretable como contemporánea. La escena representada en el lécito de fondo blanco está aún más cargada de sentido si los allegados tributan honras fúnebres a alguien que había perdido la vida en el extranjero al servicio de la patria ateniense, como les sucedió a Sarpedón y a Memnón, y

sus familiares habían repatriado el cadáver para darle sepultura (Shapiro 1994, p. 24; Díez de Velasco 1995, p. 34). Al propio tiempo, el pintor del vaso dota a un ser humano ordinario de status heroico. El mito engrandece experiencias de los mortales y, al revés, experiencias cotidianas iluminan el mito (cf. Woodford 2003, 162).

El lécito atribuido al pintor de Hypnos de Nueva York (440-430 a.C.) es muy fragmentario, pero conserva bien la policromía (**figura 8**; 23.160.43a, b; *LIMC*, Thanatos 18*, Shapiro 1993, núm. 79). De la misma cronología es el lécito del British Museum (Catalogue D56; **figura 9**). También el lécito (Museo Británico D 58) atribuido al pintor de Thánatos (hacia 450 a.C.) representa a este más viejo, con barba y plumas en el cuerpo y al Sueño más joven, sin barba y piel roja oscura. Ambos están desnudos y transportan a un joven con coraza. La estela en el fondo está decorada con un escudo. El aspecto de la Muerte en este lécito parece estar basado en la iconografía de Caronte, que en esta época aparece como un hombre viejo con el pelo alborotado y barba. También la Muerte aparece con aspecto de Caronte y persiguiendo a una mujer en presencia de Hermes en el lécito del Louvre (CA 1264; *LIMC*, Thanatos 27*) hallado en la tumba de una mujer. En los léцитos funerarios dedicados a mujeres la interpretación patriótica del ciudadano muerto en el extranjero no es posible, pero sí indican que la escena se ha transferido del mito a la realidad contemporánea¹⁶.

VIII. La Muerte en la *Alcestis* de Eurípides

La Muerte apareció como personaje solo en dos tragedias: en la *Alcestis* de Frínico (*Tragicorum Graecorum Fragmenta*, vol. 12 p. 73), que no se conserva, y en la de Eurípides, que ha llegado a nosotros y que es la tragedia más antigua conservada completa del tercer trágico ateniense, representada en 438 a.C. ocupando el lugar que normalmente estaba destinado al drama satírico. En ella, la Muerte hace una breve aparición (versos 28-

15 El ejemplar más antiguo del nuevo tipo es un lécito perteneciente al periodo anterior a la introducción de los léцитos policromos de fondo blanco que se data en 470-460 a.C. y se expone en el Museo Nacional de Atenas (*LIMC* Thanatos 14*; Shapiro 1993, pp. 142-143. y núm. 75). El Sueño y la Muerte tienen alas adicionales pequeñas en los pies además de las tradicionales, están vestidos con túnicas y levantan el cuerpo de una muchacha muerta frente a una estela con cintas atadas a su alrededor.

16 Una curiosa representación de la Muerte (Thanatos 28*, Museo Británico E 155) aparece en la cara A de un kántharos, que muestra a Ixión con una espada arrodillándose ante un altar y atacado por una serpiente. Thánatos, desnudo y barbado con alas, saca a su víctima.

76) en la parte dialogada del prólogo para conducir a Alcestris, esposa de Admeto que ha aceptado morir en lugar de él, a la morada de Hades. Se enfrenta a Apolo y lo acusa de haber delinquido por engañar a las diosas del destino e impedir que se cumpliera el destino de Admeto. El diálogo de la Muerte con Apolo da a entender que esta es poderosa porque lleva a todos los seres humanos al Hades, disfruta especialmente con la muerte de los jóvenes, es cruel e implacable porque no hace favores y odiosa para los mortales y para los dioses. El texto solo indica que es un personaje masculino, quizá alado y que porta espada.

IX. Iconografía de la Muerte en el siglo IV a.C.

La mayor parte de las obras plásticas del siglo IV a.C. que representan la Muerte y que han llegado a nosotros proceden de fuera de la península Balcánica. Las representaciones sobre cerámica más destacadas proceden del sur de Italia y, probablemente, reflejan el mito del traslado del cadáver de Sarpedón según aparecía en tragedias que hallaron una nueva difusión en el siglo IV a.C. en las ciudades griegas del sur de la península Itálica. Una cratera de campana procedente de Apulia que pertenece al Metropolitan Museum de Nueva York (16.140; *LIMC* Sarpedon 14*; **figura 10**), de 400-380 a.C. presenta en el reverso a la Muerte y al Sueño, que vuelan transportando el cuerpo de Sarpedón hacia varias figuras que están de pie en el suelo mirando la llegada de los que traen el cuerpo de Sarpedón. Aunque existe la posibilidad (cf. *LIMC* s.v. Sarpedon) de que el personaje principal que está sentado sobre el trono sea Apolo, la interpretación de esta figura como Europa permite interpretar la escena como basada en la tragedia perdida de Esquilo titulada *Europa* o *Carios* (Taplin 2007, pp. 71-72). Un papiro conserva fragmentos de una alocución en la que probablemente Europa se jacta de haber tenido tres hijos de Zeus y de aguardar impaciente el regreso de Sarpedón, el menor. Por su parte, el anverso presenta una escena en el Olimpo, en la que quizá hay que identificar a Europa suplicando a Zeus por la vida de Sarpedón en presencia de Hera, *Hýpnos* y *Pasithéa*.

Una jarra (*hýdria*) lucania de figuras rojas de comienzos del siglo IV a.C. (*LIMC*, Sarpedon* 13; **figura 11**), que se exhibe en el Museo Nazionale della Siritide (Policoro), representa en el hombro la Muerte como un varón barbado y con serpientes en el pelo, que, junto con el Sueño, vuela trasladando el cuerpo de Sarpedón. Los personajes llevan inscripciones que los identifican. El cuerpo principal de la vasija representa cómo Patroclo, desnudo, clava la lanza a Sarpedón, ataviado con ropa licia, mientras Glauco acude en ayuda de Sarpedón. Es verosímil que la escena superior proceda también de la representación teatral en el sur de Italia (Taplin 2012, pp. 234-235).

También de la península Itálica procede el asa de cista de bronce que se expone en el Cleveland Museum of Arts 45.13 y que se data hacia 400 a.C. (*LIMC*, Sarpedon 15*; **figura 12**). Es obvio que el tema procede de Eufronio, pero el asa quizá represente al enterrado.

Finalmente, conviene mencionar el relieve de mármol del templo reciente de Ártemis de Éfeso que aparece sobre lo que quizá fue un tambor de una columna del templo. Aunque insegura (cf. *LIMC* s.v. Thanatos*31), la interpretación más probable es que las figuras representan a la Muerte guiando a Alcestris o a Eurídice hacia el inframundo acompañados por Hermes (**figura 13**).

X. Conclusión

Hemos visto que la Muerte aparece personificada raramente en la *Ilíada* de Homero y en la *Teogonía* de Hesíodo. Además, juega un papel secundario en el traslado del cadáver de Sarpedón a Licia en la *Ilíada* y hay referencias a ella como habitante de las profundidades del Tártaro. En la iconografía, hubo una representación de la Muerte y del Sueño como niños en brazos de la Noche. Pero la imagen más extendida de la muerte procede de la cratera pintada por Eufronio, en la que la Muerte y el Sueño aparecen como guerreros alados con casco, coraza y grebas. Con este aspecto debió de aparecer la Muerte en la tragedia conservada de Eurípides titulada *Alcestris*. Durante el siglo V a.C. se observa que, especialmente en lécticos áticos de fondo blanco usados con fines funerarios, el traslado del cadáver de Sarpedón pierde los detalles más

específicos y queda convertido en la representación del entierro de un ciudadano o, de manera aún más vaga, de una persona querida. Es muy verosímil que el traslado del cuerpo de Sarpedón, muerto en combate en el extranjero, convirtiera en una representación frecuente con una nueva interpretación patriótica cuando los atenienses instauraron la repatriación del cuerpo de los ciudadanos atenienses muertos en el extranjero al servicio de la patria para tributarles honras fúnebres públicas conforme al rito expuesto por Tucídides (*Historia de la guerra del Peloponeso* 2.34).

La imagen de la Muerte que fijó la iconografía del traslado del cadáver de Sarpedón no pervivió en las artes plásticas helenísticas y romanas. Las razones de su desaparición son desconocidas, pero podemos aventurar que la superstición, que evitaba incluso nombrar la muerte para no convocarla y, con más razón, evitaba también representarla, debió de jugar un papel importante.

Desde el Renacimiento al menos, la cultura occidental representa la Muerte mayoritariamente como un esqueleto humano en movimiento, que en la mayor parte de las representaciones lleva una guadaña. Esta representación es solo ocasional en época del Imperio Romano.

XI. Referencias bibliográficas

- Díez de Velasco Abellán, F. P. (1995). *Los caminos de la muerte: religión, rito e iconografía del paso del más allá en la Grecia antigua*, Madrid, Editorial Trotta
- Elvira Barba, M. Á. (2008). *Arte y mito. Manual de iconografía clásica*, Madrid, Sílex
- Janko, R. (1992). *The Iliad: A Commentary*, volume 4, books 13-16, Cambridge, CUP
- LIMC = *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*, Zürich, München, Düsseldorf, Artemis & Winkler Verlag, 1981-1999
- Shapiro, H. A. (1991). "The Iconography of Mourning in Athenian Art", *AJA* 95,629-656
- Shapiro, H. A. (1994). *Myth into Art. Poet and Painter in Classical Greece*, London & New York, Routledge
- Taplin, O. (2007). *Plots and Plays: Interactions between Tragedy and Greek Vase-Painting of the Fourth Century B. C.*, Los Angeles, The J. Paul Getty Museum
- Taplin, O. (2012). "How was Athenian Tragedy Played in the Greek West?" en *Theater outside Athens. Drama in Greek Sicily and South Italy*, ed. Kathryn Bosher, Cambridge, CUP, 226-249
- Vermeule, E. (1979). *Aspects of Death in Early Greek Art and Poetry*, Berkeley - Los Angeles - London, University of Los Angeles Press
- Woodford, S. (2003). *Images of Myths in Classical Antiquity*, Cambridge, CUP



Figura 1



Figura 4



Figura 2



Figura 5



Figura 3

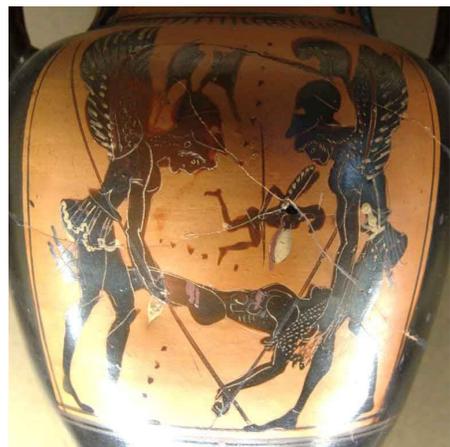


Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9 a



Figura 9 b



Figura 10 a



Figura 12



Figura 10 b



Figura 13



Figura 11



Figura 14 a



Figura 14 b

Subculturas musicales y cultura popular urbana costarricense en los documentales *Vargas Brothers* y *Se prohíbe bailar "suin"*

Musical subcultures and Costa Rican urban popular culture in the documentaries *Vargas Brothers* and *Se prohíbe bailar "suin"*

Dorde Cuvardic García¹

Eduardo Cordero Cantillo²

Christian Chaves Jaén³

Fecha de recepción: 06-01-2020

Fecha de aceptación: 22-09-2020

Resumen

La música popular ha ocupado un lugar relevante en la historia del documental. Un grupo numeroso de documentales se ha dedicado a la trayectoria profesional y privada de los músicos, figuras que encaran el desgaste de las giras, de las drogas, etc., mientras que otro grupo enfoca su atención en las prácticas de consumo de la música popular (aficionados, fans). El documental costarricense ofrece manifestaciones de ambas vertientes, en el marco de la modernidad centroamericana: la redención de un grupo de *rock and roll*, después del viaje a los infiernos de las drogas y el alcohol, en *Los Vargas Brothers*, y el consumo (baile) de un género considerado marginal por mucho tiempo, el *swing* criollo, en *Se prohíbe bailar suin*. La cultura popular urbana costarricense queda representada en ambos documentales.

Palabras clave: *Rockdocumentary*, *swing* criollo, música centroamericana, *rock and roll*, identidad popular, identidad urbana

Abstract

In documentary history, popular music has had a relevant place. A large group of documentaries is dedicated to the professional and private trajectory of musicians, dealing with exhaustion from touring, as well as drug consumption, etc., while another group focuses its attention on the consumption practices of popular music (fans). Costa Rican documentaries show examples from both venues, in the frame of Central American modernity: the redemption of a *rock and roll* band, after their journey to drugs and alcohol, in *Los Vargas Brothers*, and the consumption (dance) of a genre considered marginal for a long time, the 'swing criollo', in *Se prohíbe bailar suin*. Costa Rican urban popular culture is represented in both documentaries.

Key words: *Rockdocumentary*, *swing* criollo, centroamerican music, *rock and roll*, popular identity, urban identity

1 Doctor en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Especialista en Teoría Literaria, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Correo electrónico: dorde.cuvardic@ucr.ac.cr.

2 Doctor en Tecnología Educativa. Especialista en Tecnología Educativa. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. Correo electrónico: ecordero@uned.ac.cr

3 Master en Comunicación Digital. Especialista en Comunicación Digital. Universidad Nacional, Costa Rica. Correo electrónico: cristianchjr@gmail.com

I. Introducción

Desde los años sesenta, el documental ha convertido a la música popular en centro de atención. Esta modalidad discursiva audiovisual puede representar un concierto o recital (en el caso del *rock*, *Woodstock*, 1970, dirigido por Michael Wadleigh, sobre este famoso concierto, celebrado en 1969; o *Shine a light*, 2008, de Martin Scorsese, sobre un concierto de los *Rolling Stones*). También puede estar dedicado a un género musical (por ejemplo, el *hip-hop* o el *country*) o, por último, a la trayectoria de un músico o grupo musical (este último tipo de documental se puede considerar como una modalidad de *biopic*)⁴. Propuesta fundadora es *Don't look back* (1967), de D.A. Pennebaker, dedicada a la figura de Bob Dylan. Desde entonces se han producido documentales clásicos, no solo sobre el *rock*, sino también sobre otros géneros musicales.

En la cultura académica, a escala internacional, los Estudios Culturales, con su legitimación de la cultura popular urbana (muchas veces incorporada a circuitos comerciales) ha asumido las manifestaciones musicales de esta última como objeto de estudio. Por mencionar solo dos ejemplos iniciales de una bibliografía numerosa, Hesmondhalgh (1998) analiza los condicionantes comerciales de la música popular y Dick Hedbidge (2004 [1979]), en un estudio seminal, ha investigado la producción simbólica de la subcultura *punk* británica de los años setenta⁵. En Costa Rica, si bien el documental ha sido analizado en diversas ocasiones⁶, el de temática musical, que nosotros sepamos, todavía no ha sido investigado, vacío que pretende solucionar el presente artículo, al centrar nuestra atención en *Los Vargas Brothers* (2012), de Juan Manuel Fernández, y *Se prohíbe bailar suin* (2003), de Gabriela Hernández. El objetivo del presente artículo consiste en analizar e interpretar ambos documentales

desde los procedimientos discursivos audiovisuales que emplean y desde la mirada que expresan en su acercamiento a dos prácticas musicales costarricenses pertenecientes a la cultura popular urbana, una de ellas excluida (el *rock*) y la otra progresivamente incorporada (el *swing*) en las políticas culturales gubernamentales.

Los Vargas Brothers y *Se prohíbe bailar suin* son documentales de observación, si seguimos la propuesta de Bill Nichols (2013, pp. 199-206), también llamado documental directo o de realismo ingenuo. ¿Qué caracteriza a esta modalidad? No hay voz comentarista (*voice-over*), música o efectos de sonido añadidos en estudio (ambos proceden de la realidad representada), intertítulos o entrevistas propiamente dichas, estructuradas a partir de un guión. Predominan las escenas no dramatizadas, la música surgida del espacio diegético: el discurso y las prácticas de las comunidades son objeto de observación.

Pero *Los Vargas Brothers* y *Se prohíbe bailar suin* también son, parcialmente, documentales participativos, si nos ajustamos a la propuesta de Nichols (2013: 207-221). En estos últimos se emplea la observación-participante de un equipo de filmación durante su convivencia con un grupo social (en nuestro caso, un grupo de *rock* y una comunidad de baile); asimismo, mientras el documental de observación no documenta cómo la presencia del camarógrafo puede alterar una situación dada, el participativo sí visualiza esta alteración. El encuentro entre director y los sujetos sociales configura preguntas éticas sobre esta relación. Vemos cómo actúan uno frente al otro y los niveles de revelación del conocimiento de los sujetos participantes.

4 En este último rubro, *Searching for sugar man* (2012), documental sueco-británico dirigido por Malik Bendjelloul, cuenta con un mecanismo o idea generadora: ¿por qué un músico que ha fracasado en su natal Estados Unidos –Sixto Rodríguez– es ampliamente reconocido en un país tan lejano –para los estadounidenses– como Sudáfrica? Este documental se estructura, en consecuencia, desde la propuesta argumentativa de la resolución de un enigma.

5 Shohat y Stam (2002), por su parte, desde los estudios poscoloniales, analizan el papel de la música presente en el discurso cinematográfico en la reproducción del eurocentrismo; asimismo, destacan los orígenes orales de la música *rap*: “en última instancia proviene de los patrones de llamada y respuesta africana y los diálogos que en ciertos espectáculos hay entre intérpretes y público.” (Shohat y Stam, 2002, p. 291).

6 Cuvardic (2011) ha analizado la presencia de procedimientos del falso documental y del documental-ensayo en *La región perdida*, de Andrés Heidenreich.

En ambos casos, tanto en *The Vargas Brothers* como en *Se prohíbe bailar suin*, los documentalistas han respondido, a través de sus respectivas propuestas, a la pregunta: ¿Cómo representar audiovisualmente a los sectores populares? Como declara Juan Manuel Fernández (en comunicación directa), director del primer documental, sin la propuesta audiovisual que filmó junto con la coparticipación de los hermanos Vargas, “un personaje como Álvaro se hubiera quedado fuera de la Historia (con hache mayúscula), del imaginario costarricense”. Como señala Didi-Huberman (2014), los pueblos se encuentran, más que nunca, expuestos a la representación, pero esto no significa que se encuentren mejor representados. Sin embargo, a través de la coparticipación en el proceso de producción de ambos documentales, los sujetos representados en *The Vargas Brothers* y en *Se prohíbe bailar suin* se convirtieron en sujetos enunciadores que se aseguraron una representación pública legítima de su sistema de valores culturales.

Las subculturas musicales representadas en ambos documentales pertenecen a dos experiencias bien delimitadas, en términos socio-musicales: la experiencia del concierto de *rock* en vivo, y la experiencia del baile. La cultura popular visualizada en ambos documentales es urbana: son prácticas musicales a través de las que se forman comunidades de seguidores, a través de las que se supera la anomia, la experiencia disgregadora de la ciudad latinoamericana contemporánea. En ambos casos se produce un consumo alejado de las coordenadas sociales, económicas y tecnológicas de la música integrada en la industria cultural. Pero al mismo tiempo se trata de prácticas que no hubieran surgido si al mismo tiempo no se hubieran desligado en cierto momento de una industria musical que busca apelar a la masa urbana.

Los Estudios Culturales tienen un propósito bien preciso cuando adoptan la cultura popular (y en particular la musical) como objeto de estudio: “La música popular importa, en esta corriente, por su destacada posición en los procesos de articulación de identidades nacionales, de etnia, clase, género y sexualidad y, en definitiva, como formas de enunciación política, social y cultural.” (García-Peinazo, 2019, p. 46). En este sentido, la práctica

documentalista, a través de sus propuestas discursivas, problematiza una definición esencialista de la identidad nacional y de la cultura popular. El documental puede expresar y al mismo tiempo promover novedosas políticas identitarias. *Los Vargas Brothers* articula la identidad urbana popular con problemáticas de clase y desclasamiento, mientras que *Se prohíbe bailar suin*, además de representar el vínculo entre música, baile y clase social, también articula esta expresión cultural con el género y la sexualidad.

Martín-Barbero (2002, p. 54) destaca que “[n]o podemos pensar lo popular actuante al margen del proceso histórico de constitución de las masas: de su acceso a la visibilidad social y de la masificación en que históricamente ese proceso de materializa.” (en cursiva en el original) (véase, asimismo, Martín-Barbero, 1987). Tanto el ‘cover’⁷ del repertorio de *Los Vargas Brothers* como el baile de salón del *swing* no representan prácticas promovidas por la industria musical; sin embargo, son prácticas dependientes de los medios de comunicación de masas. Se vinculan, en este sentido, con lo masivo. Sin la programación de las radios en inglés que emiten en FM en el Valle Central no se podría haber dado la práctica del ‘cover’, mientras que, sin la programación regular de la cumbia en las radios en español no se hubiera popularizado el *swing*.

II. Viaje a los infiernos y redención de un grupo de *rock* en *Los Vargas Brothers*: la cultura obrera en los barrios del Sur

Los Vargas Brothers (2012) es un largometraje documental dirigido y escrito por Juan Manuel Fernández. Es un ejemplo de lo que se conoce como *rockumentales*. El tema que guía su estructura no es, en todo caso, el retrato de un género musical (el *rock*), ni el registro de un concierto o de una gira emblemática de un artista o de un grupo, sino la historia personal de una banda formada por cuatro hermanos: Álvaro Vargas (guitarra eléctrica), Eddy Vargas (bajo y voz), Juan Vargas (batería) y Eduardo Vargas (voz principal). En este sentido, es un *biopic* colectivo, es decir, nos ofrece una biografía profesional de un grupo de hermanos -visualizado por el afiche oficial de la película-

7 El ‘cover’ es una versión de un tema musical realizada por un cantautor o grupo distinto al que lo ha compuesto o cantado inicialmente.

que el director del documental llegó a conocer cuando un amigo suyo, Julio Acuña, le llevó a uno de sus conciertos.

Los Vargas Brothers es, junto con *Los vikingos*, una de las primeras bandas de *rock* surgidas en Costa Rica, estilo musical que encontró su máxima difusión nacional en los años ochenta a través de grupos como *Café con leche* o *50 al Norte*. Su repertorio ha consistido, desde su creación, en ‘covers’ en español e inglés. Sin conocimiento de este último idioma, este grupo de hermanos cantaba las letras de grupos estadounidenses y británicos, según su propia percepción intuitiva de lo que debería ser la pronunciación del inglés. Nacidos en San Ramón de Alajuela, pasaron su infancia en Alajuelita, uno de los llamados barrios del Sur, que alberga sectores obreros, populares y marginales del Gran Área Metropolitana de San José.

A raíz de un concurso, en 1978 fueron elegidos para abrir como teloneros un concierto que ofreció Santana en el país. Juan Manuel Fernández (en comunicación personal) señala que su participación en este acontecimiento, el clímax en la carrera de este grupo, no recibió ni una sola mención en la prensa nacional. De alguna manera, asumieron su participación en el documental de Fernández como reivindicación, largamente diferida, de su carrera profesional. En otras palabras, *Los Vargas Brothers* fue considerado por este grupo de hermanos como la gloria o fama final que no pudieron alcanzar en su momento a través de los medios de comunicación. En sus inicios tocaban, como señala el director (en comunicación personal), en cines como *Líbano*, a partir de contribuciones voluntarias.

La historia pública y privada de este grupo de hermanos, tal como la ofrece este documental, es el símbolo representativo (sinécdoque) de una Costa Rica -situada en los años setenta y ochenta- marginal, obrera, de trabajo informal, que sobrevivía en el día a día. Uno de los integrantes del grupo, Eddy Vargas, en particular, llegó a dormir en el informalmente llamado ‘Parque de las cacas’, situado detrás del céntrico Hospital San Juan

de Dios. Como recuerda el director (en comunicación personal), al llegar con Eddy para realizar la filmación de una escena, este último fue reconocido por uno de los mendigos del parque. Si algo destaca el documental es el esfuerzo titánico de este grupo de hermanos por sobrevivir y superar las más duras condiciones económicas y psicológicas ante la tragedia de las drogas y el alcoholismo y por reivindicarse como artistas de pleno derecho, ante una sociedad y una cultura establecida que les dio la espalda. Zúñiga (2004) alude a la ‘Otriedad optada’ de los miembros de la subcultura juvenil del *rock* costarricense, deseosos de convertirse en Otriedad para una sociedad normativa que repudian. En esta visión de mundo podemos situar a *Los Vargas Brothers*.

El documental, filmado entre el 2007 y el 2012, está estructurado en un prólogo y en tres partes claramente diferenciadas. El preámbulo lo ofrece el proyecto que tienen los integrantes de este grupo musical de organizar y celebrar su 44 aniversario en el Salón *Bella Vista* (situado en San Francisco de Tres Ríos) y en otras localidades, en las que tradicionalmente habían tocado sus conciertos (se plantea, entre otras actividades, la búsqueda de patrocinadores, etc.). La primera parte está dedicada a presentar la cotidianidad contemporánea (es un documental filmado en el 2010 y estrenado en el 2012⁸) de cada uno de los hermanos. Se presenta su día a día, desde una semántica iterativa: se parte del supuesto de que las imágenes singulares ofrecidas representan su cotidianidad, próxima a una sobrevivencia llena de penalidades económicas, en los barrios socialmente ‘degradados’ del sur de San José. La segunda parte, en cambio, está dedicada a indagar, desde los recuerdos actuales de cada uno de sus integrantes, la época de ‘éxito’ local –es decir, circunscrita a San José– de este grupo, ubicada en los años setenta y los primeros años ochenta. La tercera parte, que consideramos como la más lograda, retrata desde una perspectiva retrospectiva, y desde la propia voz de sus protagonistas, la ‘caída’ en las drogas y el alcohol de cada uno de sus integrantes y su posterior redención (son ‘cápsulas’ dentro del documental, con su

8 En julio del 2012 *Los Vargas Brothers* fue estrenado en el *Cine Variedades*. En noviembre del mismo año se estrenó en seis cines de San José, en salas del *Mall San Pedro*, en *Multiplaza Escazú*, en *San Ramón*, en el *Cine Variedades*, en *Cinépolis Terramall* y en el *Mall de Desamparados*.

respectivo inicio y cierre). De hecho, en momentos en los que Juan Manuel Fernández filma a estos hermanos, es decir, en el presente de la enunciación fílmica, se encuentran en pleno proceso de recuperación o salida del ‘infierno’ de la adicción a las drogas. En este sentido, se centra en la vida privada de personajes públicos, conocidos como músicos. Junto con el director del documental, los integrantes de este grupo realizan un viaje para buscar los sitios en los que habían vivido y en los que habían tocado.

El mecanismo narrativo inicial del documental queda asociado a la búsqueda de patrocinadores que financien el mencionado aniversario. Las conmemoraciones, homenajes o aniversarios se convierten en la situación generativa –el punto de partida inicial- de muchos documentales y películas de ficción que tienen por protagonistas a artistas o intelectuales. Este motivo generativo consiste en que un grupo o un cantante celebre un aniversario, un escritor sea objeto de un premio o un académico reciba un homenaje de sus colegas en el momento de su retiro⁹. La parte central de estas historias tiene carácter retrospectivo: los artistas, los escritores o los académicos recuerdan su vida, sus logros y fracasos. Al final de estos documentales y películas de ficción, se regresa al presente de la enunciación, cuando se celebra el concierto conmemorativo, la premiación, el homenaje o el aniversario. La estructura narrativa, en todos estos casos, se identifica con claridad. En el caso de *The Vargas Brothers*, se inicia con la intención de los músicos de organizar un concierto-homenaje, seguidamente se ofrece la etapa de éxito, la caída en las drogas y el alcoholismo y la posterior redención. Como epílogo, se termina con la realización del concierto homenaje en el Salón *Bella Vista*.

Los Vargas Brothers relata una tragedia familiar. Recordemos, junto con Aristóteles, tal como destaca en la *Poética*, que la tragedia se ceba muchas veces en el seno de las familias. En la vida contemporánea nos referimos a las ‘pequeñas’ tragedias cotidianas, en las que potencialmente podría caer cualquier persona. Se operan dos giros dramáticos, en el marco de la estructura narrativa implícita de este documental. En primer lugar, la caída en el ‘infierno’ de las drogas y el alcoholismo de este

grupo de hermanos y, en segundo lugar, su recuperación psicológica y anímica y su precaria reinserción social y laboral.

Para este grupo de hermanos, no sólo la música -el arte- ofrece la redención para el ser humano, y dentro de esta última la celebración del concierto homenaje. También cumple este propósito la religión (la evangélica, en este caso), la familia y, cómo no, este mismo documental, que contribuye a recuperar la memoria de este grupo musical en la conciencia del costarricense, que disfrutó de su música en la etapa de su ‘esplendor’. La música no sólo supone la causa indirecta de la ‘caída’ en las drogas y el alcohol de este grupo, sino que también se convierte en uno de los mecanismos que impulsan su redención.

III. *Se prohíbe bailar suin: una comunidad de baile en Costa Rica*

Se prohíbe bailar suin (2003) es un medimetraje de Gabriela Hernández que obtuvo el premio al Mejor Documental, el premio del Público y la mención al Mejor Sonido en la *XII Muestra de Cine y Video Costarricense* (noviembre del 2003). Como señala la directora, la grabación duró 12 días, repartida en más de dos meses. Previamente, la preproducción se había prolongado por tres años, dedicada, entre otras actividades, a buscar financiamiento, obtenido, en la etapa inicial de filmación, a través de la *AECID* (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo). Esta producción no es la única que Gabriela Hernández ha consagrado a la cultura popular: cuenta con 12 cortos documentales (*Vamos al matiné*, *Vamos a Ojo de agua*, *Vamos a bailar*, entre otros) sobre espacios y prácticas de recreación de la cultura popular -muchas de ellas urbanas- en trance de desaparición y cambio.

Ante todo, definamos el tema de este documental. ¿Qué es el *swing* criollo [*suin*, en transcripción escrita de la pronunciación fonética de esta palabra]? Es un baile que gira alrededor de la cumbia colombiana como género musical. En su origen se incorporaron recursos propios para bailar el *swing* de las *grandes bandas* estadounidenses; estos pasos de baile se consolidaron en los

9 Es el caso de *Fresas salvajes* (1957), de Ingmar Bergman.

sectores populares de la Meseta Central y, reinterpretados, pasaron a formar parte de una nueva modalidad de baile que tomó la cumbia como base musical (Valle Cedeño, 2015, p. 92). Pero, como señala Gabriela Hernández (en comunicación personal), el enfoque o concepto implícito que empleó en su documental consistió en mostrar que el *swing* criollo es, más que una forma de baile, una cultura, con sus espacios, dinámicas, estéticas y visión de mundo particular. Y, como toda cultura o comunidad, está llena de rituales. Uno de los más llamativos es el del traje. La vestimenta empleada por las y los bailarines es holgada y de tonos brillantes. Pero si algo particulariza al *swing* criollo son los pasos de baile ejecutados por sus bailarines, en constante transformación a través de los años:

El principio técnico que rige la utilización del cuerpo es el rebote constante, que amortigua los acentos del peso del cuerpo al marcar el pulso musical. Es una característica específica la introducción de pequeños saltos. El uso del peso ha variado bailándose con una leve acentuación hacia arriba del año 95 (aproximadamente) para atrás y agregando posteriormente la utilización de pasos de mayor peso a tierra. (Valle Cedeño, 2015, p. 95).

La cultura hegemónica se encargó, desde un inicio, de estigmatizar en sus discursos la cultura del *swing*, popularizada en los barrios del centro de San José y en los municipios del Gran Área Metropolitana. En el documental, Carlos Morera Alfaro, alias “Gringo”, afirma que, en algunos lugares, se colgaban carteles con el acto de habla directivo “Se prohíbe bailar suin”, como ocurrió en los salones de baile *El gran parqueo* y *Aloa*, o según Chaves (2007, p. 141), en *El Jocote*, de San Joaquín de Flores. Recordemos, en este sentido, que a lo largo de la historia occidental distintos géneros musicales han sido objeto, desde la ideología hegemónica, de campañas de repudio, en el marco de la llamada alarma social o pánico moral dirigido contra diversas subculturales, muchas de ellas organizadas a través de la música. Así ocurrió en su momento con el *jazz*, con el *rock and roll*¹⁰ o con la música *disco*. El título del mediodocumental pretende destacar los

prejuicios y la actitud elitista que la ideología hegemónica ha tenido hacia las manifestaciones de la cultura popular urbana.

Diversos son los salones de baile y las discotecas que ofrecían y todavía ofrecen espacios para bailar el *swing* criollo. Es el caso de *Karymar* -la antigua *Ipanema*-, en el municipio de Guadalupe; de *Montecarlo*, también conocido como el “Infiernillo”, en Zapote; o de *Mi oficina* (convertido en billar en el momento de la filmación del documental), en el centro de San José. También destacaron en los años setenta y ochenta las discotecas y salones de baile *O.K.*, *El bambú*, *Cañaveral*, *El séptimo cielo*, *La Sodita del Valle*, *El Pirros* y *El Herediano*. A inicios del milenio, como señala Valle Cedeño (2015, p. 93) seguían abiertos espacios como *Los Bozales*, *Los Barriles*, *El Tania* o *El Típico Latino*.

Frente a su marginalidad inicial (desde el punto de vista de la cultura hegemónica), el *swing criollo* ha sido objeto, en la última década, de estrategias legitimadoras por parte de la institucionalidad cultural. En este sentido, Laura Chinchilla, en aquel entonces presidenta de la República, firmó el 3 de mayo del 2012 el decreto -publicado en *La Gaceta* (n. 85, Alcance n. 57, decreto n. 37086C)- para declarar al *swing* criollo como expresión dancística del patrimonio cultural inmaterial de Costa Rica (Valle Cedeño, 2015, p. 93). El éxito del documental de Gabriela Hernández fue crucial en esta declaratoria. Es un ejemplo que nos demuestra la capacidad que tiene el audiovisual - y en particular el documental- para fomentar y transformar las políticas culturales de un Estado-nación.

Su directora, por lo demás, ha sido invitada a universidades de Estados Unidos (Tulane, Texas; Carolina del Norte; Duke University) y, en el marco de las acciones encaminadas a preservar la vigencia de esta manifestación cultural, ha presentado *Se prohíbe bailar suin* en diversas comunidades de Costa Rica (Barrial de Heredia; Barva de Heredia; El Cedral, San Pedro de Montes de Oca). En el ámbito de la gestión y promoción cultural, así como en la popularización ciudadana de este baile y en su presencia en la imagen turística del país, se han dado grandes pasos desde los años noventa.

10 Hedbige (2004 [1979]), en este sentido, analiza el pánico moral creado alrededor de los *mods*, los *skin heads* y los *punk* a finales de los años setenta.

Valle Cedeño (2015, p. 93) menciona algunos de ellos: su integración en el espectáculo de baile popular *Echémonos a pista* (coreografía de Liliana Valle, 1991), en puestas en escena de grupos de proyección del folclore como *Fantasia Folclórica*, 1991, de Luis Carlos Vázquez y Nandayure Harley, así como su incorporación en espectáculos turísticos (Hotel Playa Tambor, Hotel Fiesta). Ligia Torijano ha sido una de sus grandes promotoras en los últimos treinta años. En los años noventa comenzó a ofrecer clases en dos salones de Guadalupe, *Karymar* (en donde se filmaron la mayor parte de las escenas de *Se prohíbe bailar swing*), y *Barriles Discoteque*, así como en la academia de baile *Merecumbé*. Asimismo, ha producido espectáculos, como es el caso de *Permiso... viene el swing*¹¹.

No solo el medimetraje de Hernández ha analizado esta subcultura de baile, sino también la academia, con una tesis de antropología defendida en la Universidad de Costa Rica en el 2012, posteriormente publicada como libro, titulado este último *Brincos y vueltas a ritmo de swing. Explorando las experiencias corporales y simbólicas de esta práctica cultural costarricense* (2014), de Claudia López Oviedo y Paola Salazar Arce. Pero recordemos que, asimismo, los propios practicantes de este baile realizan un importante trabajo de investigación y preservación cultural del *swing* criollo.

Se prohíbe bailar suin es, predominantemente, un documental de observación. La cámara observa y sigue a los aficionados mientras bailan y, además, los acompaña en su vida cotidiana. Por su parte, la modalidad del documental interactivo domina en aquellos momentos en los que los participantes de esta comunidad de baile se dirigen a la cámara y hacen, por ejemplo, demostraciones ante el objetivo: bailan *porque* han sido citados en un salón para que ejecuten los pasos delante de las cámaras. En estos momentos se revela, en el visionado del documental, la presencia de la cámara y los encuentros entre los bailarines y el equipo de producción de la película. Se muestra, en consecuencia, un encuentro de

subjetividades. En particular, en *Se prohíbe bailar suin* se emplea la técnica de la *masked interview* o encuentro preparado, donde se acuerda con los sujetos retratados las conductas que se filman y los tópicos de los que hablan sus protagonistas. En el documental son los propios bailarines los que presentan y explican al espectador los escenarios y la cultura del *swing*. Muestran la ubicación de las discotecas y salones de baile, algunos de ellos situados en la llamada zona ‘roja’ de San José, unos cerrados y otros transformados en negocios de diverso tipo. Gabriela Hernández puso en práctica un procedimiento discursivo que, como señaló en una oportunidad en una entrevista, debería incorporarse en todo documental dedicado a representar el patrimonio cultural inmaterial:

Para mí resulta más convincente si en lugar de un experto o de un narrador es la misma gente en sus entornos, los mismos hacedores o protagonistas de esos procesos, quienes toman la palabra o se desenvuelven frente a la cámara. El registro de testimonios es todo un arte también: el lugar donde se ubique la persona mientras relata, lo que sucede o se ve al fondo, si se encuentra aislado o lo acompañan otros participantes. Hay técnicas para animar una conversación o un debate entre informantes. (Hernández, 2020)

El afiche promocional del documental transmite la semántica de los salones de baile de barrio en Costa Rica: las paredes de estos lugares no están repelladas y los bloques de cemento se encuentran pintados, muchos de ellos de verde, color asociado a las paredes exteriores y los muros de los barrios ‘pobres’ del Valle Central. El primer plano del documental, después de los títulos de crédito, es una vista panorámica de San José. Nos indica que el espectador se acercará a una realidad y a una práctica cultural estrictamente urbana. Entre los sujetos entrevistados, José Manuel Quirós Porras afirma que los obreros, los taxistas y las prostitutas tenían una gran afición al *swing*, mientras que Elías Elizondo Solera explica que la ‘chusma’ es la afición que le da vida a esta

11 Además, ha promovido ha promovido el *swing* tanto a nivel nacional (FIA, FNA, TRANSITARTE, Puntos de Cultura, Proartes, Teatro al Mediodía en el Teatro Nacional, Teatro Melico Salazar, Auditorio Nacional, Parque Nacional) como internacional, en 13 países de 3 continentes (Feria ITB de Berlín, Feria FITUR, de España).

comunidad de baile. Como sucede con toda manifestación cultural popular, deviene finalmente en objeto de estudio; igualmente, terminó por incorporarse en los programas de baile institucionalizados, entre ellos el de la Compañía Nacional de Teatro (López Oviedo y Salazar Arce, 2012, p. 57).

Este documental quiere mostrar el amplio espectro social aficionado al *swing*, frente al pretendido escaso apoyo que tendría, estereotipo o cliché posiblemente originado en la clase media costarricense. Entre los sujetos entrevistados se encuentran Carlos Morera Alfaro, alias “Gringo”, ganador de concursos de baile y prestamista; Ligia Torijano, investigadora del *swing*; Elías Elizondo Solera, taxista; Francisco Tristán, fundador del grupo *Taboga* y profesor de la Escuela de Odontología de la Universidad de Costa Rica; José Manuel Quirós Porras, *disk jockey* en el salón de baile *Karymar*; y Daniel Hernández Solano, alias Tito, profesor y bailarín, que cose los trajes de gala y organiza grupos coreográficos, tal como se muestra en el documental. Personas de todos los estratos sociales se ‘confiesan’ aficionados y ‘fanáticos’ de este baile.

Algunos de ellos comenzaron a practicarlo después de pasar por otros tipos de bailes y relatan el progresivo hechizo que les produjo. Como ocurre en toda subcultura, se organiza una distinción identitaria interna. Algunos bailarines destacan su condición de bailarines de la ‘vieja guardia’, frente a los bailarines que practican *suin* desde época más reciente (Véanse las percepciones y las autopercepciones de los bailarines del *suin* ante la ‘vieja’ y la ‘nueva’ guardia en López Oviedo y Salazar Arce, 2012, pp. 85-102).

El *swing* tiene la particularidad de ser también un baile de pareja e, incluso, grupal. Adopta implicaciones machistas, ya que un bailarín puede encargarse de bailar y de ‘controlar’ a varias bailarinas. López Oviedo y Salazar Arce (2012, p. 67) explican que “cabe la posibilidad de ver tríos compuestos de dos hombres y una mujer, en el cual se van alternando la batuta y dirección del trío al momento de ejecutar los pasos y movimientos.” Se han visto, asimismo, grupos mayores. El baile es el protagonista del documental y, por tal motivo, se dedican los últimos minutos a mostrar parejas que

lo practican. Este documental inicia con entrevistas donde los protagonistas hablan del *swing* y termina su metraje mostrando cómo lo practican. Lo mismo ocurre en *The Vargas Brothers*, que inicia con la organización de un concierto homenaje que después tendrá lugar. La performatividad se convierte en un clásico cierre de los documentales de temática musical.

El concepto de comunidad, y más exactamente, el de comunidad musical y de baile como comunidad de estilo, acerca a *Se prohíbe bailar suin* a documentales como *Trekkies* (1997), de Roger Nygard, que indaga en toda la creatividad estilística de la comunidad de fans de *Star Trek*, y a un libro como *Subcultura. El significado del estilo* (1979), donde Dick Hebdige reflexiona sobre la música *punk* y las prácticas culturales de esta comunidad. Aunque la clase media también forma parte de los aficionados a este baile, *Se prohíbe bailar suin* es un documental en el que la estructura argumentativa principal procede del sujeto subalterno, de aquellos trabajadores urbanos que, en su tiempo de ocio, se dedican a este baile.

A su vez, este documental no sólo representó, desde un punto de vista antropológico, las prácticas de baile de una subcultura musical, sino que, asimismo, tuvo consecuencias o efectos pragmáticos en la sociedad costarricense. Como destaca su directora, Gabriela Hernández (en comunicación personal): “El documental definitivamente contribuyó a catapultar el *swing* criollo en el país, y algunos de sus participantes lograron hasta dedicarse por completo a las clases y a la difusión del género a partir del reconocimiento que hizo la película de su talento y su aporte.”

IV. Conclusiones

Los dos documentales costarricenses analizados privilegian la *performance* musical. En *The Vargas Brothers*, este grupo de hermanos ejecuta ‘covers’, es decir, reinterpretan los clásicos del *rock*. En *Se prohíbe bailar suin* se destaca, más bien, la comunidad de baile formada a partir del género musical de la cumbia. Asimismo, las escenas finales de ambos documentales destacan la música como *performatividad*. En *The Vargas Brothers* se ofrecen imágenes del concierto del 44 aniversario de

este grupo, mientras que en *Se prohíbe bailar suin* se muestra a los participantes, a la comunidad retratada a lo largo del documental, en la pista de baile.

Existen similitudes y diferencias entre ambos documentales. Entre las similitudes se encuentra el hecho de que ambos visibilizan formas musicales transculturales. En el caso de *Se prohíbe bailar suin*, hablamos de la música de la cumbia, fusionada con un ritmo de baile originado en las grandes bandas estadounidenses; en el caso de *The Vargas Brothers* hablamos de ‘covers’ en inglés –desde la cultura costarricense urbana-, es decir, de éxitos del *rock* anglosajón.

Gabriela Hernández y Juan Manuel Fernández buscan legitimar el valor musical de los géneros que protagonizan sus respectivos documentales. El tema de *Se prohíbe bailar suin* es el baile y un género musical, la cumbia. Se busca que sean los propios protagonistas quienes ofrezcan, en tono didáctico, a audiencias no conocedoras, en qué consiste la comunidad *swing*. A su vez, el ‘cover’ queda dignificado en *The Vargas Brothers*. En todo caso, ocupa un papel secundario en este último documental. El principal interés es ofrecer un documental biográfico. Salvando las distancias, se pueden establecer puentes comparativos (buscando similitudes y contrastes) con otros documentales biográficos familiares del mundo de las artes o de las letras, como *El desencanto* (1976), de Jaime Chávarri, sobre las conflictivas relaciones entre los distintos miembros de la familia de escritores de los Panero (Juan Luis Panero, ‘Michi’ Panero y Leopoldo María Panero).

En la sociedad latinoamericana contemporánea el baile ocupa un lugar más relevante que en otras culturas. ¿En qué medida estos dos documentales expresan o singularizan problemáticas identitarias de la región centroamericana? En *The Vargas Brothers* se tematiza la intervención de la cultura de masas estadounidense en la construcción de la cultura popular urbana de la región, mientras que en *Se prohíbe bailar suin* se representa la transculturación de la cultura musical latinoamericana con la norteamericana. El propio uso del término *suin*, en lugar de *swing*, nos habla de la apropiación criolla,

latinoamericana, popular, de una práctica de baile de origen estadounidense y, en estos términos, de un fenómeno de transculturación.

V. Bibliografía

- Chaves, B. (2007). Lo que se baila en Costa Rica: análisis musical de una cumbia costarricense. *Herencia*, 20 (1 y 2), pp. 137-146.
- Cuvaradic García, D. (2011). Un género postmoderno en la producción cinematográfica costarricense: el *filme-ensayo* en *La región perdida*. *Revista Comunicación*, 20 (2), pp. 74-82.
- Didi-Huberman, G. (2014). *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- García-Peinazo, D. (2019). El análisis musical y los estudios sobre música popular urbana: de la doble negación a la educación en las discrepancias participatorias. *Revista internacional de educación musical*, 7, pp. 45-54.
- Hebdige, D. (2004 [1979]). *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2004). “¿Por qué el swing criollo?”. *Revista virtual Istmo*, 9, <http://istmo.denison.edu/nog/articulos/suin.html> (recuperado el 9 de abril del 2019).
- López, C.; Salazar, P. (2010). *Brincos y vueltas a ritmo de swing: un análisis antropológico de la práctica del swing criollo, a partir de las representaciones sociales que bailarines y bailarinas configuran respecto a este fenómeno dancístico*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Antropología Social, Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- López, C.; Salazar, P. (2014). *Brincos y vueltas a ritmo de swing*. Explorando las experiencias corporales y simbólicas de esta práctica cultural costarricense. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Martín-Barbero, J. (2002). Culturas populares. En: Carlos Altamirano (Comp.). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 49-60.

Nichols, B. (2013). *Introducción al documental*. México: Centro Universitario de Estudios Centroamericanos (Universidad Nacional Autónoma de México).

Shohat, E. y Stam, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación. Crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós.

Valle Cedeño, Liliana. (2015). Apuntes sobre el baile popular en Costa Rica. *Revista Ístmica*, 18, pp.73-98.

Zúñiga, M. (2004). 'Ahora que somos otros: Notas en torno a la 'Otridad optada' y al rock juvenil costarricense, *Cuadernos de Antropología*, 14, 95-106.

Filmografía

Se prohíbe bailar suin. Dirección: Gabriela Hernández. 2003. Documental. LaTica de Película Producciones.

The Vargas Brothers. Dirección: Juan Manuel Fernández. 2012. BioFilms Producciones.

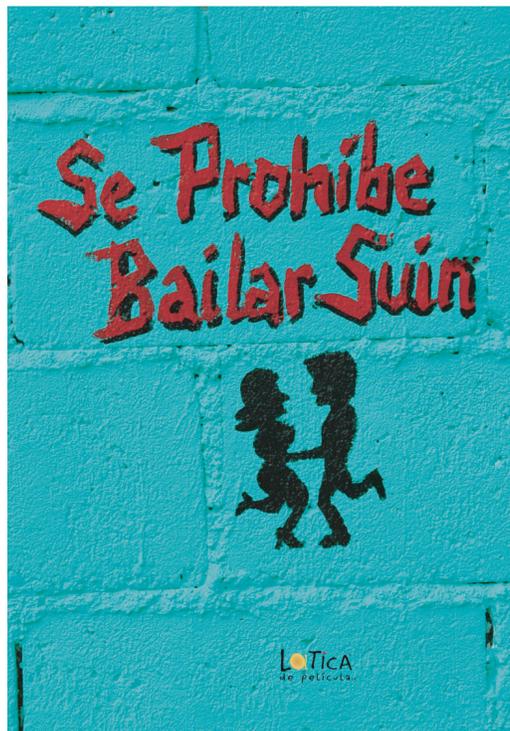
Entrevista

Fernández, J. M. (2020). *Entrevista sobre el swing* [Entrevista personal por WhatsApp]. San José.

Hernández, G. (2020). *Entrevista sobre el swing* [Entrevista personal por WhatsApp]. San José.

Torrijano, L. (2020). *Entrevista sobre el swing* [Entrevista personal por WhatsApp]. San José.

Anexos



Título, máximo doce palabras, en negrita, Time New Roman 14

Training Title, a maximum of 12 words, bold, Times New Roman 12

Nombre del autor¹

Resumen

Este apartado no debe ser mayor de 300 palabras. En él se definirá el contenido del trabajo de manera rigurosa, con indicación expresa sobre los objetivos, la metodología (muestra o población, instrumentos de recolección de datos) y los principales resultados. En caso de ser el resultado de una investigación bibliográfica deberá presentar parte del contenido, objeto de estudio, fundamentación teórica y principales resultados. Times New Roman 12.

Palabras clave: en español; mínimo 5 palabras clave, separadas por comas. Times New Roman 12.

Abstract

El mismo resumen anterior traducido al inglés, con todas las características de estilo y contenido que corresponden al caso.

Keywords: en inglés; mínimo 5 palabras clave, separadas por comas. Times New Roman 12.

Cuerpo del artículo y formato de márgenes

El escrito no sobrepasará las 30 páginas (papel carta 8,5 x 11, letra Times New Roman tamaño 12 y con doble espacio de interlineado), incluyendo la bibliografía y anexos.

Los márgenes serán: superior: 3 cm, inferior: 4 cm, izquierdo: 4 cm, derecho: 3 cm. No se deben dejar espacios adicionales entre párrafos.

El texto deberá subdividirse en las partes necesarias para su clara exposición y correcta comprensión, por ejemplo: introducción, materiales y métodos, conclusión, bibliografía. Cada apartado deberá enumerarse

1. Introducción

2. Título de primer nivel

Las notas explicativas deberán colocarse con una llamada numérica y remitirse al pie de página.

2.1. Título de segundo nivel [si el autor lo requiriese] No será necesaria la negrita.

Si el artículo contiene **cuadros, mapas, gráficos, figuras e ilustraciones deben venir claramente presentados (máxima calidad)** en la versión digital. La cronología y la escala deben aparecer en la figura (nunca en el pie). Se evitarán los cuadros muy extensos o muy pequeños; igualmente, deben indicarse los créditos de toda imagen, cuadro, diagrama, figura, fotografía o mapa.

¹ Grado académico. Especialidad. Universidad. Filiación institucional, país. Correo electrónico:

Además, en caso de incorporar a su trabajo cuadros, gráficos, imágenes, ilustraciones o tablas, se debe referenciar y explicar, en el texto, de tal manera que estos recursos sean un apoyo a la lectura y visualización de los datos, considere que la manera de identificarlos es numerando cada uno de los elementos según corresponda (al cuadro 1 o al gráfico 1) junto al nombre del mismo. Evite que los cuadros queden cortados entre páginas y debe agregar una leyenda en la que se indique la fuente de la que fueron tomados los datos.

Cuadro 1. Ejemplo de cómo presentar cuadros

Encabezado	Encabezado
Texto del cuadro	Texto del cuadro
Texto del cuadro	Texto del cuadro

Fuente: [Se requerirá la fuente si el cuadro se basa en datos de otro documento y su respectiva referencia bibliográfica²]

2.1.1. Título de tercer nivel [si aplicara]

Para la presentación de artículos es la revista *Pensamiento Actual* debe considerarse el estilo **APA**³ (en su versión más reciente) para citar y referenciar textos dentro de este texto académico, por esta razón tome en cuenta los siguientes consejos:

Para citas de menos de 40 palabras, agregue comillas alrededor de las palabras e incorpore la cita en su propio texto; no es necesario ningún formato adicional. No inserte puntos suspensivos al principio o al final de una cita a menos que la fuente original incluya puntos suspensivos.

Ej.: Los equipos efectivos pueden ser difíciles de describir porque “el alto rendimiento en un dominio no se traduce en un alto rendimiento en otro” (Ervin et al., 2018, p. 470).

Las Citas en bloque (40 palabras o más)

Formato de citas de 40 palabras o más como citas de bloque:

- No utilice comillas para encerrar una cita en bloque.
- Comience una cita de bloque en una nueva línea y coloca sangría a todo el bloque a 0.5 pulgadas (1.27 cm) del margen izquierdo.
- Doble espacio en toda la cita del bloque.
- No agregue espacio adicional antes o después.

² Nombre Apellido(s), «Título del artículo o trabajo», Nombre de la página electrónica, fecha de la consulta, <dirección electrónica>.

³ El formato que se sigue corresponde al American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

- Ya sea (a) que cite la fuente entre paréntesis después de la puntuación final de la cita o (b) que cite al autor y el año en la narrativa antes de la cita y coloque solo el número de página entre paréntesis después de la puntuación final de la cita.
- No agregue un punto después del paréntesis de cierre en ninguno de los casos.

Ej.: Los investigadores han estudiado cómo las personas hablan consigo mismas:

El discurso interno es un fenómeno paradójico. Es una experiencia que es fundamental para la vida cotidiana de muchas personas y, sin embargo, presenta desafíos considerables para cualquier esfuerzo por estudiarla científicamente. Sin embargo, una amplia gama de metodologías y enfoques se han combinado para arrojar luz sobre la experiencia subjetiva del habla interna y sus fundamentos cognitivos y neuronales. (Alderson- Day y Fernyhough, 2015, p. 95)

3. Conclusión

En este apartado deberán considerar la síntesis del tema expuesto en el artículo, de tal manera que englobe y responda a las inquietudes principales del trabajo completo.

4. Bibliografía

Siga los siguientes ejemplos

Artículos de revista

Her, M., Moreno, G., Perez, C., y Yelinek, J. (2019). Emociones en los libros de cuentos: una comparación de libros de cuentos que representan grupos étnicos y raciales en los Estados Unidos. *Psychology of Popular Media Culture*, 8 (3), 207–217. <https://doi.org/10.1037/ppm0000185>

Libro completo

Sapolsky, RM (2017). *Comportarse: la biología de los humanos en nuestro mejor y peor*. Penguin Books.

Libro completo con doi

Rabinowitz, FE (2019). *Profundización de la psicoterapia grupal con hombres: historias e ideas para el viaje*. Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/0000132-000>

Página web

Fagan, J. (25 de marzo de 2019). *Enfermería clínica cerebral*. REA Commons. Recuperado el 17 de septiembre de 2019 de <https://www.oercommons.org/authoring/53029-nursing-clinical-brain/view>

Organización Mundial de la Salud. (24 de mayo de 2018). *Las 10 principales causas de muerte*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death>.