

Prólogo de **Juan Fco. Jiménez Alcázar**

NOVA DOCTRINA

Innovación docente
en institutos y universidades

Antonio Míguez Santacruz (Coord.)



Nova Doctrina: Innovación docente en institutos y universidades

Coordinador: Antonio Míguez Santacruz
© de los autores

Prólogo: Juan Fco. Jiménez Alcázar

Diseño y Maquetación: Macarena Torralba
García

Edición: Universidad de Cádiz. Departamen-
to e Historia, Geografía y Filosofía. Grupo de
Investigación Imagen y Memoria (HUM-1026)

Año: 2020

ISBN: 978-84-09-13042-9

Índice

Prólogo <i>Juan Fco. Jiménez Alcázar</i>	5
---	---

Parte I

El cine de Hayao Miyazaki como modelo de innovación docente para el aprendizaje de la historia. <i>Raúl Fortes Guerrero</i>	8
--	---

Análisis de letras de canciones como herramienta de trabajo para el estudio de los géneros literarios. <i>Juan L. Pérez de Luque</i>	45
---	----

Microrrelatos que construyen la historia. <i>Pilar Cabañas Moreno y Marcos A. Sala Ivars</i>	58
---	----

Tú, la mejor de todas. La figura de Sor Juana Inés de la Cruz en el mass media. <i>Antonio Míguez Santa Cruz</i>	80
---	----

Parte II

La presencia del cine y su historia en la educación secundaria obligatoria. <i>Rocío Alés</i>	91
--	----

Música y cine en el aula universitaria: una propuesta de gamificación. <i>Carlos Rodríguez Hervás y María González García</i>	112
--	-----

El videojuego como elemento pedagógico para el aprendizaje de la historia japonesa. <i>Ismael Cristóbal Montero Díaz</i>	127
---	-----

Los vikingos: realidad y ficción. <i>Marcos Rafael Cañas Pelayo</i>	145
--	-----

Nova Doctrina:

Innovación docente
en institutos y universidades

Antonio Míguez Santacruz (Coord.)

Prologo

El mundo cambia. Pero el mundo, y de eso hay que tener constancia y conciencia, lo identificamos con nuestra civilización. Globalización, regionalismo, nacionalismo, solidaridad, amenazas, ocio... no dejan de ser conceptos dúctiles y maleables que manejamos según nuestra interpretación, estando influenciados por todo lo que sucede a nuestro alrededor. Es evidente que esas transformaciones, en todos los ámbitos, precisarán de unos posicionamientos claros referentes a la dirección que queramos tomar. No se tratará de establecer soluciones, sino de procedimientos, de los medios que usemos para lograr los objetivos propuestos o los que nos sean útiles para alcanzarlos. Por lo tanto, es necesario saber que el concepto *aprendizaje* se erija como el más imprescindible de todos los que podamos utilizar.

Es fundamental aplicar la reflexión y la sensatez a la hora de emplear esos medios para *aprender*, hoy día muy por encima de nuestra clásica función de enseñar. La diferencia es muy patente, ya que entre las transformaciones que veremos se encuentra la del aumento del protagonismo del alumnado: el protagonismo, en suma, de quien aprende. La innovación docente es un buen síntoma, ya que su éxito no solo se limita a la fascinación de lo nuevo, de lo tecnológicamente posible, sino que se extiende a su carácter interactivo, además como esencia e idiosincrasia de su definición.

Por lo tanto, ese mundo nuevo en el que desembarcamos, además de forma vertiginosa en consonancia con la revolución de las comunicaciones de la que somos protagonistas también, se configura como una tierra incógnita. Ante este paisaje desconocido caben diversas actitudes, aunque las limito a tres con carácter amplio. La primera es la de no hacer nada, y esperar a que sea el mundo el que “venga a nosotros”; el error en este caso es que cabe una posibilidad grande de que nos avasalle y no sepamos reaccionar, o tengamos una reacción tardía y a destiempo. La segunda es la de una actitud negativa, casi neo-ludista, respecto a lo que encarna el carácter tecnológico de esa nueva civilización. En más de una ocasión hemos oído comentar lo de “soy analógico” como comentario para expresar un torpe desenvolvimiento con las herramientas digitales, o sencillamente como actitud contraria a su uso; siempre respondo con la idea de que antes era mucho “mejor”, cuando una visita a un dentista se convertía en una “delicia”, todo dicho en un tono irónico indudable. Hay un problema en esta actitud, y es la de que podemos empeñarnos en seguir tocando la misma música de siempre, pero hemos de ser conscientes de que el barco se hunde; en otro lugar he comparado esta posición a la de la banda del *Titánic*, y me reafirmo en esa idea. La tercera, sin duda la más positiva y me redundo

en ella, es la de aprovechar las amplias posibilidades de ese utillaje digital. Si lo conocemos, sabremos sus límites y, por lo tanto, su versatilidad y potencialidad: seremos conscientes de qué se puede ser capaz. Esa es la base del aprendizaje: el proceso y logro de ser capaz de hacer algo o de que otros lo hagan por nosotros.

La importancia de saber que estamos viviendo en tiempos de aprendizaje permanente es algo que casi deberíamos grabárnoslo a fuego como un dogma. Lejos quedó el momento en que uno sabía lo que debía hacer y lo repetía de forma continua hasta su muerte laboral. Para esa incesante renovación de conocimientos y procedimientos lo más urgente es asumir que hay que plantear el problema del “método”. Es posible que la metodología que usamos no sea de las más adecuadas para determinadas actuaciones, aunque para otras sí. Defiendo que no se trata de aplicar soluciones revolucionarias, sino reformistas, es decir, no hay que derribar las antiguas estructuras por ser inútiles por el hecho de ser arcaicas, ni tampoco encastillarse en que todo lo nuevo es lo mejor, pues podríamos caer en el concepto de “nuevo traje del emperador”. No todo lo que lleve el apellido de “humanidades digitales” es paradigma de calidad. Es un aviso para navegantes. El uso de metodologías útiles es sensato, de la misma manera que lo es abrirse a otras nuevas, con lo que supone de asedio a la dictadura de una metodología monolítica, sobre todo en el ámbito de las Humanidades.

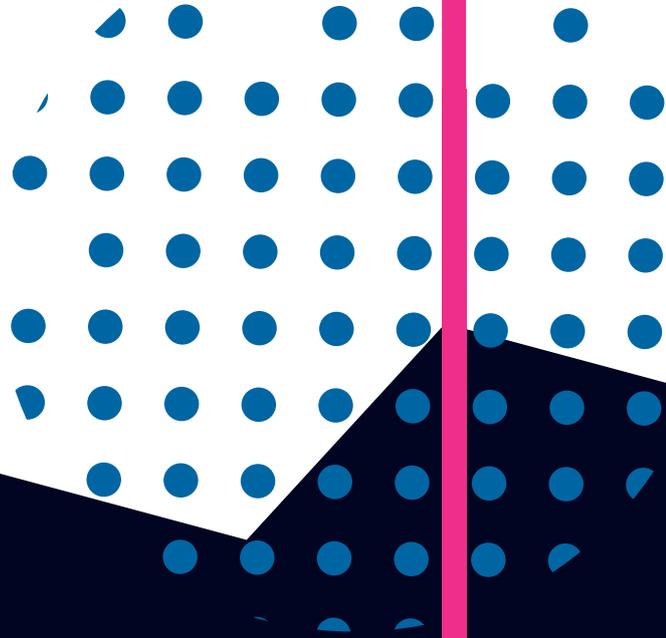
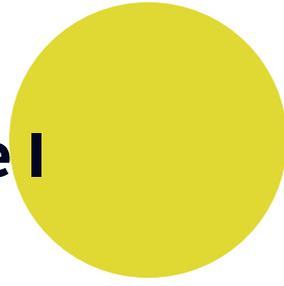
Los trágicos y espantosos acontecimientos provocados por el coronavirus han precipitado muchas cosas, entre ellas este proceso de aprendizaje. En el ámbito docente, la tecnología digital ha irrumpido como un toro desenfrenado, y ha planteado una variedad de situaciones diversas en el reto de lo que supone el uso de las herramientas digitales en el nuevo mundo de la docencia telemática. Ha llegado para no marcharse, y será una de las consecuencias directas de ese nuevo paisaje. La presencialidad es algo esencial para la comunicación docente, como experiencia de aprendizaje, pero no se descartará en adelante que las posibilidades docentes proporcionadas por las tecnologías digitales disponibles se diversifiquen hasta el infinito.

Lector, aprovecha los textos que tienes en tus manos para reflexionar sobre estos temas y sobre los diversos planteados en cada uno de los capítulos que componen este libro. Así se podrá forjar un horizonte propio de ese “nuevo mundo” al que me refiero, con la mente abierta y la mejor de las predisposiciones. Y sobre todo, contribuirás de forma activa a participar en la definición de esa nueva civilización que te tocará vivir. Y disfrutar.

Juan Fco. Jiménez Alcázar

Catedrático de Historia Medieval e investigador principal del proyecto “*Historia y videojuegos*”.

Parte I



El cine de Hayao Miyazaki como modelo de innovación docente para el aprendizaje de la historia

Raúl Fortes Guerrero

Universitat de València

Resumen

A día de hoy, nadie duda –o nadie debiera dudar ya– que Hayao Miyazaki es uno de los grandes directores de la historia del cine –del cine con mayúsculas, no solo de la animación–. Aunque todavía escasos en España, los estudios serios dedicados a su obra son numerosos en países extranjeros como Francia, Italia, Estados Unidos o, por supuesto, Japón. Lo que, quizá, no ha sido tan investigado hasta ahora, ni dentro ni fuera de nuestras fronteras, es el uso aplicado de sus trabajos a la enseñanza de disciplinas humanísticas como la filosofía, la historia del arte o la historia. A partir del caso práctico proveído por una de sus más conocidas películas, este artículo trata precisamente de la utilización de la filmografía de Miyazaki como herramienta de innovación educativa en las aulas, y, concretamente, en las clases de historia.

Palabras Clave: Anime, Miyazaki, Historia, Japón, Innovación.

Abstract

Today, no one doubts - or anyone should doubt anymore - that Hayao Miyazaki is one of the great directors of the history of cinema - cinema with capital letters, not just animation. Although still scarce in Spain, serious studies dedicated to his work are numerous in foreign countries such as France, Italy, the United States or, of course, Japan. What, perhaps, has not been so investigated so far, either inside or outside our borders, is the applied use of his works to the teaching of humanistic disciplines such as philosophy, art history or history. Based on the case study provided by one of his best-known films, this article deals precisely with the use of Miyazaki's filmography as a tool for educational innovation in classrooms, and, specifically, in history classes.

Keywords: Anime, Miyazaki, History, Japan, Innovation.

El cine de Hayao Miyazaki como modelo de innovación docente para el aprendizaje de la historia

Raúl Fortes Guerrero

Universitat de València

Introducción: ¿por qué el *anime*?

El empleo del cine como material de apoyo para la docencia no es algo nuevo; nuestro libro de Historia del Mundo Contemporáneo de la editorial Bruño para COU, por ejemplo, ya disponía, al final de cada tema, de una serie de películas relacionadas con los contenidos de cada lección. Así, junto a la bibliografía de referencia para el estudio de la Guerra de Secesión o de la Revolución Rusa, verbigracia, aparecía también una filmografía que incluía producciones como *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the Wind*, Victor Fleming, 1939) y *El acorazado Potemkin* [Броненосец Потёмкин (*Bronenosets Potiomkin*), Sergei M. Eisenstein, 1925], respectivamente. Por fortuna, el cine de acción real, es decir, el rodado con actores de carne y hueso, ha dejado de ser visto como un material heterodoxo para el aprendizaje, más aún en el caso de clásicos como los arriba citados.

Sin embargo, la animación en general y la animación japonesa (*anime*) en particular siguen despertando recelos. En su mayoría, estos vienen motivados por los prejuicios que –al menos en nuestro país– pesan todavía sobre la animación, comúnmente identificada con los dibujos animados y vista, por lo general, como la «hermana menor» del cine, cuando el teatro óptico, el zoótropo, el praxinoscopio, el fenaquistiscopio y otros inventos que precedieron a la aparición del cinematógrafo demuestran que es más bien su «madre». Desde luego, los dibujos animados forman parte de la animación, pero no toda la animación se reduce a dibujos animados, como atestiguan, por ejemplo, la técnica de la animación con siluetas de Lotte Reiniger, vinculada al teatro de sombras oriental; la técnica de la animación con pintura sobre vidrio de Aleksandr Petrov; la técnica de la animación digital, iniciada y llevada a su cima por los estudios Pixar; o la técnica del *stop motion*, que incluye el paso de manivela, la animación con plastilina o *clay animation/claymation*, la pixilación y la animación gráfica de fotografías, entre otras, y que ha dado a la historia del medio obras tan exitosas y emblemáticas como *Pesadilla antes de Navidad* (*The Nightmare Before Christmas*, Tim Burton, 1993), *Los mundos de Coraline* (*Coraline*, Henry Selick, 2009) o el ciclo de cortometrajes, largometrajes y series televisivas de *Wallace y Gromit* (*Wallace and Gromit*, Nick Park, Steve Box y Merlin Crossingham, 1990- ...), por no mencionar su recurrente utilización en hitos históricos del séptimo arte como *Nuevas luchas extravagantes* (*Nouvelles luttes extravagantes*, 1900), de Georges Méliès; *El hotel en-*

cantado (*The Haunted Hotel*, 1907), de James Stuart Blackton; *El hotel eléctrico* (1908), de Segundo de Chomón; *La venganza del camarógrafo* [Меть кинематографического оператора (*Myest kinematograficheskogo operatora*), 1912], de Vladislav Staryevich/Władysław Starewicz; *Fantasma antes del desayuno* (*Vormittagsspuk*, 1928), de Hans Richter; o *King Kong* (1933), de Merian C. Cooper y Ernest B. Schoedsack, así como también en otros ejemplos más modernos, aunque ya igualmente clásicos, como *Jasón y los argonautas* (*Jason and the Argonauts*, 1963), de Don Chaffey; *La mano* (*Ruka*, 1965), de Jiří Trnka; *Furia de titanes* (*Clash of the Titans*, 1981), de Desmond Davis; o *Fausto* (*Lekce Faust*, 1994), de Jan Švankmajer¹.

Por otro lado, que una producción fílmica o televisiva emplee el dibujo animado no quiere decir que esta tenga que estar necesariamente destinada a un público pueril, como tampoco lo están muchos de los títulos que acabamos de citar –buena prueba de ello son las series estadounidenses *Los Simpson* (*The Simpsons*, Matt Groening, 1989-...), *South Park* (Trey Parker y Matt Stone, 1997- ...) y *Padre de familia* (*Family Guy*, Seth MacFarlane, 1999- ...) ², caracterizadas por una crítica cáustica de la sociedad americana, por un estilo deliberadamente feíta y por un humor vitriólico cercano, en ocasiones, al mal gusto–; y aunque así fuera, ¿no merecen acaso estudiarse las películas dirigidas a la infancia, teniendo en cuenta que, como decía Rainer Maria Rilke, ella es nuestra única y verdadera patria, y que los niños de hoy se convertirán en los hombres del mañana, siendo, pues, de ellos, y únicamente de ellos, el porvenir? No hacerlo implica a ojos vistas una grave falta de responsabilidad, que se torna, además, contradictoria en nuestros días, por cuanto vivimos actualmente en una sociedad sobreprotectora con los más pequeños y, en apariencia, concienciada con ellos más que nunca. No solo eso: la carencia de interés que normalmente el adulto muestra por los dibujos animados revela el poco respeto que este siente por la joven audiencia a la que, presupone, dichos dibujos van dirigidos, al considerarlos productos de baja calidad orientados a mentes poco exigentes y fáciles de contentar –nada más lejos, por cierto, de la realidad, dada la extrema dificultad que implica captar y mantener la curiosidad de un niño durante los noventa o ciento veinte minutos que perfectamente puede durar un largometraje animado–³.

Existe, amén de todo lo dicho hasta ahora, otra razón cultural que, creemos, ayudaría a explicar la baja estima e incluso el desprecio con el que la mayoría de los dibujos son mirados, a saber: el desinterés de estos, en términos generales, por la mimesis, por la imitación de la naturaleza como finalidad esencial del arte, que es justo la idea que sí subyace en casi todo el cine de acción real de nuestros días –incluyendo el que hace uso de efectos especiales computarizados, cada vez más verosímiles–, y la misma que, con contadas excepciones, ha regido en Occidente la evolución de la pintura –a la que tanto debe el cine– desde Aristóteles hasta la eclosión de las vanguardias a comienzos del siglo XX. En un mundo, en general, cada vez más virtual, donde lo que se busca, paradójicamente, es el verismo –ahí están los hologramas,

1 Vid. R. Fortes Guerrero, *Hayao Miyazaki, la lámpara maravillosa. Un estudio de su cine y de sus referencias humanistas a la luz de las conexiones culturales entre Japón y Occidente* (tesis doctoral dirigida por el Dr. Carlos Alfonso Cuéllar Alejandro y leída en la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València el 28 de septiembre de 2017), p. 45.

2 Matt Groening y Seth MacFarlane son los creadores de *Los Simpson* y *Padre de familia*, respectivamente, pero los capítulos que integran ambas series han sido dirigidos por distintos realizadores. En el caso de *South Park*, aunque Trey Parker y Matt Stone son sus creadores, a excepción de los capítulos de la primera temporada, que sí fueron dirigidos, más o menos, de forma conjunta, el resto ha sido dirigido únicamente por Trey Parker.

3 Vid. Fortes Guerrero, *op. cit.*, pp. 45-46.

las técnicas de *video mapping* o la última generación de videojuegos de realidad aumentada, como *Pokémon GO*–, y en un país, en concreto, como el nuestro, cuyo Siglo de Oro de las artes y las letras –dicho sea de paso– está representado por un conjunto de autores que hicieron del realismo más exacerbado su sello de identidad –Velázquez, Zurbarán, Ribera o Murillo en la pintura; Fernando de Rojas, Mateo Alemán, Quevedo o Cervantes en la literatura–, resulta fácil comprender la desafección por una técnica que, lejos de seguir las sacrosantas leyes de la perspectiva renacentista, de la proporción áurea y del modelado de los objetos a través del clarooscuro, cifra su encanto precisamente en todo lo contrario⁴: «[L]a ausencia de distinción entre figura y fondo, poniendo ambos en el mismo plano; [...] la perspectiva basada no en líneas de fuga que convergen en un punto de forma matemática, sino en escalas de planos en los que los objetos más alejados aparecen más pequeños, mientras que aquéllos que se encuentran más cerca son representados con mayor tamaño»; «el uso de colores planos sin sombras ni gradaciones tonales[;] y la presentación de cuerpos y objetos nítidamente perfilados por una línea negra»⁵.

Bajo la apariencia inocente de la simple estética, estos recursos esconden una concepción revolucionaria de la realidad que, lejos de intentar mostrarnos «tal cual es», tratan de trascender. Eso que nosotros llamamos «realidad» carece, como proclama el budismo –del que, en cierto modo, el dibujo animado, igual que los grabados del *ukiyo-e* y, sobre todo, el *sumi-e* (pintura a la tinta china), puede considerarse una manifestación plástica–, de existencia verdadera, pues «los fenómenos son insustanciales (no tienen una entidad fija), insatisfactorios y transitorios», y «[t]odo está vacío. Todos los fenómenos son vacuos»⁶. Por esa misma razón, mientras «las artes occidentales se han preocupado por desarrollar mecanismos que les permitieran captar el mundo que nos rodea con el máximo grado de fidelidad posible», Japón, en cambio, «jamás ha ocultado la maquinaria del discurso representativo –consciente de su carácter ilusorio, tanto como la vida misma–, al que ha visto siempre, no como una finalidad en sí [...], sino como un medio para alcanzar la Verdad»⁷.

Tales consideraciones pueden ayudarnos a comprender no solo el peculiar tratamiento de la imagen –menos realista, *a priori*– en el país nipón, sino también la separación que tradicionalmente se ha hecho en Europa y, en especial, en España, entre la pintura y el cine de acción real, por un lado –destinados a un público adulto y, en el caso de la primera, también, normalmente, cultivado– y el dibujo animado, por otro –dirigido a los niños–; una distinción nada ingenua que conlleva, a su vez, toda una serie de cuestiones en torno a la artificiosa dicotomía «cultura elitista versus cultura popular», pues a las ideas flagrantemente erróneas que pesan sobre los dibujos animados en general se les suma la visión prejuiciosa del *anime* en particular, que, para la mayoría de la audiencia hispana, sigue siendo un mero sinónimo de

4 *Ibid.*, pp. 46-47.

5 R. Fortes Guerrero, «Viento del Este, viento del Oeste. La influencia de la estética nipona en el arte occidental, la construcción europea de la “japonesidad” y su viaje de vuelta a Oriente», en *Massao Okinaka. Mirar lo visible y lo invisible/Massao Okinaka. Mirar allò visible i invisible*, Valencia, MuVIM, 2016, pp. 19-20 y 32.

6 R. Calle (ed.), *Buda y su enseñanza*, Madrid, Edaf, col. Arca de Sabiduría, 2007, pp. 42 y 93.

7 R. Fortes Guerrero, *De Zeami a Kitano. Influencia de las artes escénicas japonesas en el cine nipón* (tesina dirigida por la Dra. Pilar Pedraza Martínez y depositada en el Departamento de Historia del Arte de la Universitat de València en julio de 2005), p. 94.

sexo y violencia⁸ –combinación, por tanto, no apta para niños y en absoluto merecedora de atención–, y su concepción tradicional como fenómeno de masas, que implica que la mayoría de sus productos tiene una vida caduca, al estar sujetos estos a los caprichosos vaivenes de la moda y a las oscilantes demandas del mercado⁹; una concepción que no parece reparar, empero, en el hecho de que, en estas dos últimas décadas, el *anime* –lo apuntábamos al comienzo del texto– ha empezado a ser considerado por un creciente número de investigadores nipones y extranjeros como una forma artística e intelectual al mismo nivel que el haiku, el kabuki o las xilografías del *ukiyo-e*, manifestaciones hoy de la llamada «alta cultura» que también nacieron, de manera irónica, como productos marcadamente populares¹⁰. Al hilo de esta reflexión, nos parece pertinente citar aquí las siguientes palabras de John Treat, uno de los mayores conocedores del tema:

Preguntarse sobre la relación de la cultura popular con la cultura oficial o alta cultura es plantearse el eterno problema del valor: eterno, por un lado, porque el valor es voluble hasta la exasperación [...], y, por otro, porque su determinación solo nos aleja de la posibilidad de entender el modo en el que la alta cultura, la cultura popular y la cultura intermedia existen en relaciones discursivas y materiales de intercambio, negociación y conflicto entre ellas¹¹.

Si, desde el punto de vista mercantil, la animación japonesa es una gigantesca industria que mueve cada año ingentes cantidades de dinero y moviliza a otros sectores económicos tales

8 Sin duda, este extendido mito hunde sus raíces en la enorme repercusión que, desde la década de 1980, ha tenido en nuestro país la programación de ciertas series y películas con contenidos adultos en horario infantil –precisamente por la concepción «pueril» de los dibujos animados–, cuando estos mismos trabajos suelen exhibirse en la televisión japonesa a altas horas de la madrugada (*vid.* Fortes Guerrero, 2017, pp. 303-304). En cualquier caso, de aquí no puede colegirse, como se ha hecho con pasmosa simpleza, que el *anime* en conjunto responda a los mismos parámetros, y, de hecho, las obras caracterizadas por su elevada carga de sexo y/o violencia ocupan tan solo una pequeña parte dentro de la animación nipona, que, por otro lado, es sorprendentemente variada. Con todo, estos dos espinosos temas siguen focalizando la atención del público incluso en aquellas creaciones en las que lo violento y/o lo pornográfico aparecen de forma tangencial. Así, en una conversación entre el director Mamoru Oshii, el guionista Kazunori Itô y el crítico de cine Toshiya Ueno, Oshii se quejaba de que, tras el visionado de una película tan compleja como *Ghost in the Shell* [攻殻機動隊 (*Kôkaku Kidôtai*), 1995], los espectadores americanos se centraran solo en los desnudos presentes en el filme, a lo que Ueno respondía que, probablemente, ello era debido al estereotipo de la cultura japonesa en Occidente [para más información, *vid.* M. Oshii, K. Itô y T. Ueno, 「映画とは実はアニメーションだった」 («Eiga to wa jitsu wa animêshon datta»), en *ユリカ* (*Yûrika*), vol. 28, N° 9, agosto 1996, pp. 50-81].

9 S. J. Napier, *Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Londres y Nueva York, Palgrave Macmillan, 2001, p. 3.

10 Fortes Guerrero, 2017, pp. 48-49.

11 «To worry about the relation of the popular to high or official culture is to think about the perennial problem of value: perennial first because value is so exasperatingly mercurial [...] and second because its determination only deflects us from understanding how cultures high, low and in-between exist in discursive and material relations of exchange, negotiation and conflict with each other», J. Treat, *Contemporary Japan and Popular Culture*, Honolulu, University of Hawai'i Press, 1996, p. 12 (traducción del autor).

como el publicitario –encargado de la propaganda de los filmes– y el del *merchandising* –encargado de comercializar los subproductos derivados de estos–, desde el punto de vista artístico, la animación nipona es una manifestación contemporánea a medio camino entre la pintura y el cine, dotada de un atractivo visual intenso y característico que hunde sus raíces en la rica tradición pictórica de Japón, pero que ejerce, al mismo tiempo, una poderosa influencia más allá de sus fronteras. Su estilo es completamente distinto al modelo de dibujo animado creado en América y luego exportado a Europa. Los críticos de *anime* Trish Ledoux y Doug Ranney señalan que incluso las series de animación japonesas de comienzos de la década de 1970 «están preñadas de tróvilin, planos generales de situación, elaboradas panorámicas, angulaciones de cámara inusuales y primerísimos primeros planos [...], [e]n contraste [con] la mayoría de la animación televisiva estadounidense¹², [que] tiende a dar preferencia a una distancia media centrada, de modo obsesivo, en la acción»¹³. De este modo, en nuestro mundo cada vez más globalizado, el *anime* se erige, desde la disidencia estética, en implícito bastión de resistencia cultural frente a la todopoderosa hegemonía norteamericana, y viene a confirmar, así, las palabras del antropólogo indio Arjun Appadurai: «La característica más valiosa del concepto de cultura es la idea de la diferencia»¹⁴.

Pero, además de por su subyugante factura visual, el *anime* merece especial consideración por sus peculiares mecanismos narrativos y sus complicadas tramas –contrarias, por ejemplo, a la predictibilidad de Disney–¹⁵, que permiten estudiarlo también desde el punto de vista sociológico, al considerarlo un fiel reflejo de la sociedad contemporánea que lo ha visto nacer, un espejo de sus sueños y pesadillas, de sus miedos y deseos más profundos¹⁶. De hecho, quizá la animación en general y el *anime* en particular sean, como sugiere Susan J. Napier, los vehículos ideales para expresar la complejidad de nuestros días¹⁷. Para la experta norteamericana, la animación constituye una fusión de arte y tecnología que se manifiesta en sus contenidos y en sus formas, por lo que, seguramente, no es ninguna coincidencia la popularidad de la que goza, dentro del *anime*, el género de la ciencia ficción, y, dentro de este, dos subgéneros favoritos: el *cyberpunk* y el *meka*, que se revelan especialmente propicios para describir el mundo tecnocrático en el que vivimos, algo que ya han puesto de manifiesto películas de acción real

12 Y occidental, en general, podríamos añadir nosotros.

13 «[A]bsolutely overflow with tracking shots, long-view establishing shots, fancy pans, unusual point-of-view camera angles and extreme close-ups [...] [i]n contrast [to] most American-produced TV animation [which] tends to thrive in an action-obsessed middle-distance», T. Ledoux y D. Ranney, *The Complete Anime Guide*, Issaquah, Tiger Mountain Press, 1997, p. 3 (traducción del autor).

14 «The most valuable feature of the concept of culture is the concept of difference», A. Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Mineápolis, University of Minnesota Press, 1996, p. 12 (traducción del autor).

15 Para autores como Misao Minamida, una de las diferencias clave entre la animación japonesa y el resto de la animación mundial radica, precisamente, en la importancia que en la primera tiene la historia o *monogatari*, es decir, la narración [véase M. Minamida, 「近代アニメ史概論」 («Kindai anime-shi gairon»), en VV.AA., 二十世紀アニメ大全: 来世紀に伝えたいあの名作 (*Nijū-seiki anime taizen: rai-seiki ni tsutaetai ano meisaku*), Tokio, Futaba-sha, 2000, p. 6], más allá de su fascinante estética –estética, todo hay que decirlo, que responde siempre a una ética determinada que subyace tras ella–.

16 Napier, *op. cit.*, p. 8.

17 *Ibid.*, p. 12.

como *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) o *A. I. Inteligencia Artificial* (*A. I. Artificial Intelligence*, Steven Spielberg, 2001)¹⁸. Sin embargo, el cine de animación, con sus rápidas alteraciones del ritmo narrativo y con su imaginaria en evolución constante, se nos presenta, por paradójico que pueda parecer, como un medio más perfecto incluso que el cine hecho con actores de carne y hueso para captar fielmente la metamorfosis continua que vive el mundo industrializado contemporáneo –símbolo, en definitiva, de este mundo transitorio y engañoso, que es como lo definen las enseñanzas búdicas–, al tiempo que se erige en síntoma y metáfora de una sociedad obsesionada con lo voluble, con el espectáculo y con la cuestión de la identidad fluctuante¹⁹. Lo que Paul Wells describe como «la primacía de la imagen y su capacidad para convertirse en otra completamente distinta»²⁰ es una función de la animación que presenta fuertes resonancias en la sociedad y la cultura de la posmodernidad.

Por otro lado, la fascinación del *anime*, en particular, por las relaciones de género y la transgresión de los roles tradicionales, tanto en comedias románticas como en el *hentai*²¹, es otra razón más que lo convierte en un arte principalmente adecuado para el nuevo milenio, al constituir un reflejo muy significativo de las tensiones entre los sexos que caracterizan un mundo en el que el papel de la mujer está sufriendo drásticas transformaciones. De hecho, y en clara alineación con las teorías de Napier²², pensamos que la circunstancia de que en muchas series y películas de animación japonesas los personajes principales sean féminas probablemente se deba a que estas ejemplifican a las claras los vertiginosos cambios de nuestra sociedad, algo que cobra especial relevancia en el cine de Hayao Miyazaki, uno de cuyos rasgos más definitorios es justo el protagonismo nada casual de niñas, adolescentes y mujeres jóvenes²³.

Por último –y esto es lo que aquí a nosotros nos importa–, el *anime* también indaga, de forma implícita o explícita, en el significado de la Historia en la sociedad contemporánea, por lo general, mediante obras relacionadas con un contexto específicamente japonés, como el de las guerras civiles del siglo XVI, por ejemplo, pero casi siempre aludiendo, aun de manera velada, a temas más trascendentes, incluida la naturaleza política de la memoria histórica²⁴.

18 R. Fortes Guerrero, *Hayao Miyazaki*, Madrid, Akal, 2019, pp. 52-53.

19 *Ibid.*, p. 54.

20 «[T]he primacy of the image and its ability to metamorphose into a completely different image», P. Wells, *Understanding Animation*, Londres, Routledge, 1998, p. 15 (traducción del autor).

21 El diccionario de la lengua japonesa *Kôjien* recoge varias acepciones del término *hentai*, siendo las más comunes estas tres: «transformación (física o química)», «metamorfosis (biológica)» y «anormalidad» o «anomalía». Es a este último significado, entendido como «perversión sexual», al que aquí nos referimos, al haber servido el término para acuñar, dentro de la industria del manga y del *anime*, el género pornográfico.

22 Napier, *op. cit.*, pp. 11-12.

23 Fortes Guerrero, 2019, p. 53.

24 Napier, *op. cit.*, p. 12.

Utopías, distopías, ucronías y revisionismos: la historia en el cine de Hayao Miyazaki²⁵

Llama la atención que, incluso en aquellas obras miyazakianas en las que la fantasía desempeña un papel más destacado, los objetos, los espacios y los personajes que los habitan nos resulten extrañamente familiares, y, por tanto, verosímiles. El director japonés «incorpora un universo ético y estético que es, al mismo tiempo, exótico y, aun así, familiar hasta cierto punto»²⁶. Ello se explica porque Miyazaki, más que crear, recrea la realidad en la que se inspira, una realidad que, desmontada y ensamblada otra vez en un marco distinto, se reviste de nuevos significados y se torna, así, «maravillosa». Algo parecido a lo que ocurre en el arte con los *collages* o con los *ready-mades* u *objetos encontrados* de Marcel Duchamp.

Para Izumi Yamaguchi, «[n]o hablamos aquí de realismo a nivel de la vida diaria, sino más bien de la expresión de un universo imaginario independiente»²⁷. Este universo, o, mejor dicho, estos universos insólitos que suelen conformar las películas miyazakianas constituyen un reflejo mágico del mundo cotidiano mediante el cual, bajo la forma de parábolas, el realizador transmite a su público –un público eminentemente infantil y japonés– un mensaje o una enseñanza moral que resulta, de este modo, más fácil de digerir. Pero, al mismo tiempo, constituyen también –sobre todo, cuando exhiben elementos «exóticos» de la tradición occidental– dimensiones de lo desconocido perfectas para situar en ellas retratos inquietantes del incierto futuro de la humanidad –*Conan, el niño del futuro* [未来少年コナン (*Mirai shōnen Konan*), 1978], *Nausicaä del Valle del Viento* [風の谷のナウシカ, (*Kaze no Tani no Naushika*), 1984]–, periplos iniciáticos lejos del hogar y/o de la propia cultura –*Nicky, la aprendiz de bruja* [魔女の宅急便 (*Majo no takkyūbin*), 1989], *La princesa Mononoke* [もののけ姫 (*Mononoke hime*), 1997], *El viaje de Chihiro* [千と千尋の神隠し (*Sen to Chihiro no kamikakushi*), 2001]– o búsquedas laboriosas de objetos/lugares legendarios –*El castillo en el cielo* [天空の城ラピュタ (*Tenkū no shiro Rapyuta*), 1986]–.

Podría pensarse, a tenor de lo expuesto, que, siendo el elemento mágico una de las señas de identidad de la obra miyazakiana, esta no parece, quizá, la herramienta más indicada para el estudio de una disciplina «fáctica» como la historia, basada precisamente en hechos reales. Sin embargo, cabe tener presente que no todas las películas del director japonés comparten el mismo grado de fantasía y que, incluso en aquellos filmes más «maravillosos», Miyazaki, como apuntábamos antes, recrea la realidad en la que se inspira y libera la imaginación partiendo siempre de una experiencia vital, experiencia que incluye también lo vivido en la infancia²⁸,

25 Para el análisis de este apartado, seguiremos, casi en su totalidad, R. Fortes Guerrero, «Creaciones y recreaciones espacio-temporales: realidad y ficción en los mundos de Miyazaki», en *Montajes. Revista de análisis cinematográfico*, N° 7, junio 2019, en [<http://www.revistamontajes.org/?p=1410>] y R. Fortes Guerrero, «La visión ambivalente de la ciencia y la tecnología en el cine de Hayao Miyazaki», en A. Míguez Santa Cruz y E. M. Torralba García (coords.), *Japón en Córdoba: de un paso al otro lado del mundo*, Córdoba, Asociación Cultural Akiba-Kei y Universidad de Córdoba, 2017, pp. 132 y 143.

26 «[I]ncorporates an ethical and aesthetic universe that is both exotic and yet at some level familiar», S. J. Napier, *Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Nueva York, St. Martin's Press (Macmillan), 2005, p. 152 (traducción del autor).

27 «This is not realism at the level of daily life but rather the expression of an independent imaginative universe», *cit.* en *ibid.* (traducción del autor).

28 «Todas mis experiencias de la infancia vuelven a reencarnarse en mis películas, mi fascinación por la

con lo que, de un modo u otro, la verdad siempre está asegurada. Así, *Nausicaä del Valle del Viento*, una fantasía postapocalíptica imbuida de la sensibilidad ecológica de los años setenta del siglo pasado –la propia referencia al viento es un homenaje a la energía eólica, que, por aquel entonces, cobraba auge–, se inspira en una de las catástrofes ambientales más graves de la historia de Japón: la del envenenamiento del golfo de Minamata por mercurio, acaecida en la década de 1950. Lo que más impresionó a Miyazaki entonces fue la capacidad de regeneración de la naturaleza, hecho que se convierte en el mensaje de esperanza del filme y que entronca con ciertas teorías de la ciencia moderna, como la hipótesis Gaia del científico británico James Ephraim Lovelock.

Porco Rosso [紅の豚,, (*Kurenai no Buta*), 1992], por su parte, que debía haber sido un ligero cortometraje para ser proyectado en los vuelos de la compañía aérea Japan Airlines (JAL), fue aumentando progresivamente su duración hasta los ciento dos minutos que dura la película, y adquirió un tono más sombrío al hacerse eco del conflicto bélico en la antigua Yugoslavia.

Y *El castillo en el cielo* hunde sus raíces, además de en numerosas fuentes literarias y visuales, en la cultura galesa de la minería. La reelaboración en clave fabulosa del entramado viario, de los yacimientos o de las *terraced houses* –las típicas casas adosadas de los trabajadores– nace del viaje de documentación a Rhondda que Miyazaki hizo en 1985, coincidiendo con la profunda crisis que, por entonces, estaba afectando al sector:

Estuve en Gales justo después de la huelga de los mineros. Me maravilló la forma en que los sindicatos lucharon hasta el final por sus puestos de trabajo y por su comunidad, y quise mostrar la fuerza de estos grupos en mi película. En muchos de los lugares que vi, las minas y las máquinas estaban abandonadas; la estructura técnica estaba allí, pero no había nadie. Aquello me causó una honda impresión. [...] Pensé que era una pena que esta industria estuviera muerta, pero, por otro lado, no había nada que pudiera hacerse al respecto²⁹.

Miyazaki, consciente «de la gran deuda del hombre hacia todo lo que existió anteriormente» –deuda con el pasado en la que, como otros pueblos orientales, los japoneses basan «las decisiones y acciones diarias»³⁰–, recrea en la película este mundo en vías de extinción –si no desaparecido ya en su totalidad– con un fuerte sentimiento de nostalgia íntimamente vinculado a la noción nipona de *mono no aware* (literalmente, «*pathos* de las cosas»). «Esta “empatía hacia las cosas” o “sensibilidad de lo efímero” designa la conciencia de la inestabilidad del mundo

tecnología, la magia de los sitios escondidos, la fascinación por la naturaleza... Son un legado de mi generación a la siguiente generación», *cit.* en R. García, «Entrevista a Hayao Miyazaki», en *Cinevídeo 20. Revista profesional de los medios audiovisuales*, N° 157, enero 1999, p. 14.

29 «I was in Wales just after the miners' strike. I really admired the way the miners' unions fought to the very end for their jobs and communities, and I wanted to reflect the strength of those communities in my film. I saw so many places with abandoned machinery, abandoned mines –the fabric of the industry was there, but no people. It made a strong impression on me. [...] I thought what a pity it was that the industry was dead, but on the other hand there's nothing that could be done about it», *cit.* en H. McCarthy, *Hayao Miyazaki: Master of Japanese Animation. Films, Themes, Artistry*, Berkeley, Stone Bridge Press, 1999, pp. 95-96 (traducción del autor).

30 R. Benedict, *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*, Madrid, Alianza Editorial, col. El Libro de Bolsillo, 515, 1974, p. 94. Dichas decisiones y acciones están siempre guiadas por la rectitud, y «[l]a rectitud en el Japón depende del reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en la gran red de obligaciones mutuas que abraza juntamente a los antepasados y a los contemporáneos» (*ibid.*).

(yo no mujô) y la tristeza agrisulce por la fugacidad de la vida, y se acerca a la idea virgiliana de *lacrimae rerum*»³¹. En palabras del propio cineasta, «[e]so es lo que hace al pasado tan conmovedor: el hecho de que no se puede volver a él, el hecho de que nunca podrá ser recuperado»³².

A su vez, el concepto de «transitoriedad» o *mujô* «no puede desligarse de aquel otro que, con toda probabilidad, sea el que más ha marcado la estética y la visión del mundo japonesas, confiriéndoles esa peculiaridad que tradicionalmente las ha caracterizado: el *wabi-sabi*»³³. Leonard Koren define este término como «una belleza de las cosas imperfecta, impermanente e incompleta»³⁴, en consonancia con la interpretación de Richard R. Powell, para quien el *wabi-sabi* «cultiva todo lo que es auténtico reconociendo tres sencillas realidades: nada dura, nada está completado y nada es perfecto»³⁵. Por su parte, Andrew Juniper afirma que «[f]irmente enraizado en la filosofía zen, el arte *wabi-sabi* recurre a la evanescencia de la vida para expresar el sentido de belleza melancólica que tal conocimiento comporta», y que «[s]i un objeto o una expresión logran despertar en nosotros una sensación de serena melancolía y un anhelo espiritual, entonces ese objeto puede considerarse *wabi-sabi*»³⁶. ¿Cómo no incluir, dentro de esta categoría, las obras de Hayao Miyazaki?

El director japonés nos advierte que, con frecuencia, la memoria del pasado se disuelve en el fútil consumismo de la modernidad, y, con ella, irremediablemente, también los valores espirituales básicos³⁷. No obstante, su recuerdo no debe mortificarnos, puesto que la transitoriedad

31 R. Fortes Guerrero, «El budismo en el cine de Hayao Miyazaki», en «*Kokoro*». *Revista para la difusión de la cultura japonesa*, Nº 18, mayo-agosto 2015, p. 11.

32 «That's what makes the past so stirring... the fact that you can never return to it. The fact that it can never be recovered», cit. en T. Ledoux (ed.), *Anime Interviews. The First Five Years of 'Animerica, Anime & Manga Monthly' (1992-97)*, San Francisco, Cadence Books, 1997, p. 31 (traducción del autor).

33 Fortes Guerrero, 2015, p. 12.

34 «[A] beauty of things imperfect, impermanent, and incomplete», L. Koren, *Wabi-Sabi for Artists, Designers, Poets & Philosophers*, Punta Reyes, Imperfect Publishing, 2008, p. 7 (traducción del autor).

35 «[N]urtures all that is authentic by acknowledging three simple realities: nothing lasts, nothing is finished, and nothing is perfect», R. R. Powell, *Wabi Sabi Simple: Create Beauty. Value Imperfection. Live Deeply*, Avon (Massachusetts), Adams Media, 2005, p. IX (traducción del autor).

36 «Rooted firmly in Zen thought, wabi sabi art uses the evanescence of life to convey the sense of melancholic beauty that such an understanding brings» y «[i]f an object or expression can bring about, within us, a sense of serene melancholy and a spiritual longing, then that object could be said to be wabi sabi», A. Juniper, *Wabi Sabi: The Japanese Art of Impermanence*, Boston, Tuttle Publishing, 2003, pp. 2 y 11 (traducción del autor).

37 Hasta cierto punto, Tzvetan Todorov comparte dicha idea cuando afirma, a propósito de la memoria, que «[a]rrojados a un consumo cada vez más rápido de información, nos inclinaríamos a prescindir de ésta de manera [...] acelerada; separados de nuestras tradiciones, embrutecidos por las exigencias de una sociedad del ocio y desprovistos de curiosidad espiritual así como de familiaridad con las grandes obras del pasado, estaríamos condenados a festejar alegremente el olvido y a contentarnos con los vanos placeres del instante. En tal caso, la memoria estaría amenazada, [...] no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, [...] seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido» (T. Todorov, *Los abusos de la memoria*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós, col. Asterisco, 3, 2000, pp. 14-15).

de las cosas es inevitable³⁸. Como señalaba el intelectual galleguista Antón Losada Diéguez en la edición de *A Nosa Terra* del 25 de julio de 1926, «[n]o se puede esperar un regreso a lo que fue, porque no puede venir nunca un tiempo igual a otro tiempo. Caminar con la Historia es caminar con la vida, y la fecundidad de la Tradición y el espíritu de la Patria están en ese avanzar de cada día y de cada hora»³⁹. Por eso, más que el contenido del pasado en sí, lo que no debemos permitir que caiga en el olvido es la conciencia de que sucedió. Apunta Dani Cavallaro que «[e]l legado del pasado estriba tanto en su ausencia y desaparición como en el dominio imperecedero que ejerce a modo de carga simultáneamente individual y cultural»⁴⁰. La aproximación de Miyazaki al pasado, empero, no entraña un anclaje en él, sino un (re)descubrimiento que permita proyectar sus huellas en el presente y hacia el futuro, sirviendo, de algún modo, a las siguientes generaciones, pues si «[l]a recuperación del pasado es indispensable [...] no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera»⁴¹. Ya lo decía Jacques Le Goff: «La memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento»⁴².

Dicha recuperación del pasado histórico, que lleva aparejada, en muchos casos, una revisión del mismo, no solo está presente en *El castillo en el cielo*, película a la que antes aludíamos; es una constante en prácticamente toda la obra miyazakiana –y aun en la producción de infinidad de autores contemporáneos, dado que se trata de un rasgo propio de la posmodernidad–: en *El castillo ambulante* [ハウルの動く城, “*Hauru no Ugoku Shiro*”], (Hauru no ugoku shiro), 2004], por ejemplo, resuenan los ecos de la Europa *fin de siècle* que, entre fastos y valeses, entonaba su canto de cisne, antes de que sus viejos imperios se desintegrasen para siempre en la vorágine del nuevo siglo.

Porco Rosso supone un homenaje cargado de melancolía no solo a los años dorados de la aviación, sino a toda una época que pronto sería barrida por la ascensión al poder de los regímenes totalitarios.

El túnel que atraviesan Chihiro y sus padres al comienzo de *El viaje de Chihiro* conduce a una extensa pradera salpicada de casas semienterradas y figuras de piedra que parecen pertenecer a otro tiempo y que guardan ciertas similitudes con las cabezas megalíticas olmecas y con los gigantescos moáis de la isla de Pascua. La nostalgia del pasado se proyecta hacia el futuro en las palabras del padre, para quien el lugar es, sin duda, un parque temático abandonado: «Construyeron muchos en los noventa, pero

38 Esta concepción tan sensible del paso del tiempo enlaza, como apuntaba Juniper, con la tradición budista, y, en Japón, se manifiesta en prácticamente todos los aspectos artístico-culturales, desde el *bushidô* –el estricto código ético de los samuráis– hasta el teatro *nô* y el haiku.

39 «Non se pode esperar unha volta ao que foi, porque non pode vir endexamais un tempo igual a outro tempo. Camiñar coa Historia é camiñar coa vida, e a fecundidade da Tradición, e o espírito da Patria está nese avanzar de cada día e de cada hora», *cit.* en [http://www.depourense.es/phocadownloadpap/Disursos/discurso_manuel_baltar_investigadora_14072015.pdf] (traducción del autor).

40 «The past’s legacy lies in its no-longerness and in its missingness no less than in its enduring hold as a concurrently individual and cultural burden», D. Cavallaro, *The Animé Art of Hayao Miyazaki*, Jefferson (Carolina del Norte) y Londres, McFarland & Company, Inc., 2006, p. 179 (traducción del autor).

41 Todorov, *op. cit.*, p. 25.

42 *Cit.* en *ibid.*, p. 5.

se arruinaron con la economía», dice refiriéndose a la burbuja financiera e inmobiliaria del Japón «novomilenario».

En *Lupin III – El castillo de Cagliostro* [ルパン三世 – カリオストロの城 (*Rupan Sansei – Kario-sutoro no shiro*), 1979], descubrimos que el verdadero tesoro tras el que van los personajes no se esconde en la fortaleza del conde, sino en el fondo de un embalse cercano. Cuando, al final de la película, este se vacía, vertiendo sus aguas al lago en medio del cual se yergue el alcázar, aparece una ciudad romana que, según explica Lupin, los antepasados de Clarisse inundaron con el fin de preservarla de una eventual destrucción. De este modo, las fuentes, los templos y los patios marmóreos que, durante más de mil años, han dormido bajo sus aguas y ahora salen a la luz, revelándonos los secretos de una época floreciente y remota, dan también sentido a «la reconstrucción del pasado [...] como un acto de oposición al poder»⁴³.

En *El castillo en el cielo*, esta idea cobra aún más fuerza cuando Sheeta descubre sus orígenes y la capacidad que ella misma tiene para destruir la maquinaria bélica de Laputa e impedir así que esta caiga en manos del malvado Muska. Por otro lado, los restos arquitectónicos de la fortaleza flotante que ella y Pazu hallan cuando aterrizan en la isla son, como la ciudad romana de *Lupin III – El castillo de Cagliostro*, testigos mudos de una mítica civilización ya extinta y olvidada.

Para Dani Cavallaro, tales imágenes evocan una fascinación «gótica» por las ruinas que corrobora las observaciones de William H. Fox Talbot acerca de «la cualidad especial de la cámara para registrar “las heridas del tiempo”»⁴⁴, con una referencia específica, como señala Susan Sontag, al inevitable destino de «edificios y monumentos»⁴⁵. La actitud que estas películas de Miyazaki muestran ante los vestigios arquitectónicos del pasado es la misma que apreciamos en la obra artística de Claude Lorrain, Caspar David Friedrich o Arnold Böcklin –pintores, no por azar, admirados por el cineasta–, y confirma la explicación de Jonathan Jones sobre los cambios históricos significativos referentes a la percepción de las ruinas:

En el siglo XVIII, las ruinas eran objeto de contemplación, ensueño y sobrio placer. Ofrecían la oportunidad de reflexionar sobre imperios ya desaparecidos y sobre la vanidad de las empresas humanas. Aunque se hallaban presentes en una época que había desterrado la religión, constituían imágenes tranquilizadoras de lo que perdura, de lo que queda de nosotros. [...] [L]os artistas se deleitaban en las ruinas. Se regocijaban con la decadencia [y eran arrastrados completamente por] la sensualidad arruinada del pasado⁴⁶.

Como Cavallaro señala, en los siglos XX y XXI, en cambio, las ruinas están cargadas de connotaciones bien distintas, debido, sobre todo, a la causa y al agente de su destrucción. En palabras de Jones: «[E]xiste una diferencia entre las ruinas que son el resultado del lento devenir de

43 *Ibid.*, p. 14.

44 «[T]he camera's special aptitude for recording *the injuries of time*», *cit.* en Cavallaro, *op. cit.*, p. 38 (traducción del autor).

45 «[B]uildings and monuments», *cit.* en *ibid.* (traducción del autor).

46 «In the 18th century, ruins were objects of contemplation, reverie and sober enjoyment. They were an opportunity to reflect on the passing of empires and the vanity of human effort. Yet in an age abandoning its religion, they were also reassuring images of what survives, what remains of us. [...] [A]rtists took delight in ruins. They drugged on decay» y «the broken sensuality of the past», *cit.* en *ibid.* (traducción del autor).

los siglos, el rico fruto podrido del paso del tiempo, y los edificios que, en un instante, quedan reducidos a ruinas: la diferencia entre morir de viejo y morir asesinado»⁴⁷.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en las obras *Nausicaä del Valle del Viento* y *Conan, el niño del futuro*: la devastadora tecnología empleada en sendos conflictos mundiales reduce el planeta, en poco tiempo, a cenizas en el caso de la primera –los Siete Días de Fuego– y a miríadas de edificios derruidos –y sumergidos en el mar, tras un terrible tsunami– en el caso de la segunda.

En esa recuperación del pasado que lleva a cabo Miyazaki y que, como apuntábamos antes, tiende a ir acompañada de una revisión histórica del mismo, también está presente la relación del hombre con su entorno. Así, *Mi vecino Totoro* [となりのトトロ (*Tonari no totoro*), 1988] se ambienta en el Japón rural de finales de la década de 1950, un período en el que el país se debatía entre la modernidad impuesta por la ocupación estadounidense y la tradición nacional secular, que, como muestra el filme, confiere a la naturaleza y a la religión un papel primordial en la vida de las personas –«[c]on el cambio respecto a las condiciones sociales del antiguo Japón, gran parte de los mitos y leyendas perdieron su significado y su autoridad; pero los ritos y ceremonias de los santuarios adquirieron más relevancia»⁴⁸–.

En *El castillo en el cielo*, la historia de Laputa se remonta a una era legendaria en la que tecnología y medio ambiente habrían alcanzado un equilibrio perfecto, como muestra la vegetación que, cuidada con esmero por robots enigmáticos, crece exuberante entre las torres, los pasillos y las terrazas de la isla flotante.

Sin embargo, igual que ocurría con la concepción del espacio, también el tiempo en la obra miyazakiana suele estar hecho a base de retazos, retazos con los que el director teje «una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos», que podríamos decir citando a Borges. «Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades»⁴⁹, y da cabida también a los anacronismos que tanto abundan en la producción fílmica del realizador japonés –y en los ciclos épicos arcaicos, como ha hecho notar Mircea Eliade⁵⁰–; anacronismos que, no obstante, se integran armónicamente en el conjunto de la narración, en cuyo –a veces– paradójico «menosprecio de la historia, es decir, de los acontecimientos sin modelo transhistórico, y [...] rechazo del tiempo profano, continuo», puede verse «cierta valorización metafísica de la existencia humana»⁵¹.

47 «[T]here's a difference between a ruin that is the product of slow centuries, the richly rotting fruit of time, and a building whose ruin takes place in a moment: the difference between dying of old age and murder», *cit. en ibid.* (traducción del autor).

48 S. Ono, *Sintoísmo: El Camino de los Kami*, Gijón, Satori, 2008, p. 61.

49 J. L. Borges, *Obras completas*, vol. I, Buenos Aires, Emecé, 1989, p. 479.

50 M. Eliade, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, Madrid y Buenos Aires, Alianza Editorial/Emecé Editores, 1972, p. 46.

51 *Ibid.*, p. 10. Estos anacronismos y este «menosprecio de la historia» no invalidan, empero, por muy contradictorio que pueda parecer, el uso de las películas de Miyazaki como herramienta docente en la enseñanza de tal disciplina humanística, dado que dichas películas siempre ofrecen elementos válidos para su aprendizaje, pues, a pesar del elemento mágico que flota sobre ellas, no dejan de tener un poso de verdad, al estar inspiradas en la realidad y en las vivencias personales del autor, tal como señalábamos al comienzo de este apartado. Lo que sí resulta necesario aquí –sobre todo, en el caso de los filmes más fantasiosos– es discernir con claridad qué partes corresponden al ámbito de lo histórico/real y qué partes pertenecen a lo puramente «maravilloso».

Conan, por ejemplo, se ambienta en un futuro hipotético en el que la tecnología más avanzada –aquella con capacidad para destruir el mundo como lo ha hecho, y que, en la serie, está simbolizada por la ciudad de Industria– cohabita con modos de vida preindustriales –los de los habitantes de High Harbor, dedicados a la agricultura, la ganadería y el trabajo artesanal– e incluso prehistóricos –los representados por Conan y Jimsy, que, en sus respectivas islas, hacen de la caza, la pesca y la recolección su medio de sustento–.

Nausicaä también se desarrolla en un universo postapocalíptico en el que, de nuevo, parece haberse vuelto al período anterior a la Revolución Industrial, como atestiguan Pejite –la ciudad de Asbel y Lastelle– o el propio Valle del Viento –tierra natal de la protagonista, donde se aprovecha la fuerza eólica para producir energía–. Las ropas de los personajes evocan las del medioevo europeo, igual que las armaduras del ejército de Tolmekia, con las que contrastan sus poderosas armas de combate y su maquinaria de última generación.

Algo parecido sucede en *El castillo ambulante*, filme en el que la aparición de sofisticados aparatos voladores sorprende en medio del ambiente decimonónico sugerido por los edificios, los vehículos y las vestimentas de los personajes.

Nicky, la aprendiz de bruja se sitúa en una imprecisa época *old fashion*, como ha hecho notar Alessandro Bencivenni a propósito de la atmósfera de Koriko –un sitio en el que la guerra parece no haber tenido lugar, lo que, unido al hecho de que el relato carezca por completo de personajes antagonistas, nos permite hablar de esta película como paradigma de «utopía pura» en la obra miyazakiana–: «Si bien es cierto que la arquitectura de la ciudad posee una gracia dieciochesca, se entreven en ella construcciones de los años sesenta del siglo XX; los televisores son aquellos en blanco y negro característicos de la década de 1950; los vehículos exhiben las formas abombadas propias del decenio anterior; y el cielo es surcado por un zepe-lín, el gigante del aire caído en desuso a mediados de los años treinta»⁵².

El viaje de Chihiro constituye un auténtico periplo en el tiempo, en el cual, junto al nuevo milenio –Chihiro es una niña del siglo XXI–, se dan cita, de manera sincrónica, distintos momentos de la historia de Japón: la época Edo (1603-1868), visible en la arquitectura de la casa de baños y en el atuendo de sus trabajadores; la época Meiji (1868-1912), cuyo aire se respira en las estancias de Yubâba; y los años centrales de la época Shôwa (1926-1989), que son el período en el que Miyazaki se crio, y de cuya atmósfera están imbuidas las habitaciones del servicio, el habitáculo de Kamajî en la sala de las calderas, el tren que Chihiro toma para ir hasta la morada de Zenîba o el edificio con el túnel horadado que atraviesan la heroína y sus padres al comienzo de la película. Buena parte de la nostalgia que caracteriza, no solo este filme, sino, prácticamente, toda la producción de su autor, deriva justo de la inclusión de elementos pertenecientes a un mundo idílico ya extinguido⁵³.

Llama la atención el hecho relacionado de que las obras miyazakianas remitan casi siempre a una encrucijada histórica, a un momento crítico convertido, a la vez, en el fin de una época y el comienzo de otra, a modo de reflejo externo de la evolución emocional y psicológica que, a

52 «Se infatti l'architettura della città ha una grazia settecentesca, vi si intravedono costruzioni degli anni Sessanta, i televisori sono quelli in bianco e nero degli anni Cinquanta, i veicoli hanno le forme bombate degli anni Quaranta e il cielo è solcato da un dirigibile: il gigante dei cieli caduto in disuso a metà degli anni Trenta», A. Bencivenni, *Hayao Miyazaki, il dio dell'anime*, Génova, Le Mani, 2003, p. 96 (traducción del autor).

53 La otra gran baza jugada para crear empatía en el espectador es, sin duda, la música de las bandas sonoras, que complementa siempre a la imagen y es, por lo menos, tan efectiva como ella.

nivel personal, experimentan los personajes, muchos de los cuales suelen pasar, a lo largo del relato, de la niñez a la edad adulta.

Conan y Nausicaä, por ejemplo, se sitúan en un universo devastado en el que los supervivientes han de hacer frente a un nuevo orden que nada tiene ya que ver con su estado anterior.

Porco Rosso está ambientada en el período europeo de entreguerras, en los años que siguieron al primer conflicto mundial –al que hay una referencia explícita en la visión onírica que Marco tiene de sus camaradas muertos– y que antecedieron al segundo durante la expansión del fascismo –al que también se alude directamente a lo largo del filme–.

El viento se levanta [風立ちぬ (*Kaze tachinu*), 2013] hace un espléndido retrato del período Taishō (1912-1926) y de la primera década del período Shōwa (1926-1989), un momento crucial para Japón en el que la occidentalización y la industrialización del país, comenzadas en el período Meiji (1868-1912), alcanzaron su máximo apogeo y convirtieron a este en una superpotencia –de ahí los numerosos planos de las chimeneas de las fábricas; de modernos medios de transporte como los ferrocarriles, los automóviles o los aviones; y de la moda propia de los años veinte y treinta del siglo pasado, que se mezcla con kimonos, *hakama* (faldas pantalón plisadas), *geta* (sandalias tradicionales de madera) y otras prendas pertenecientes a la tradición nipona–, pero una época también durísima para la nación, que sufrió el Gran Terremoto de Kantō; la emigración del campo a la ciudad y el consiguiente despoblamiento de amplias zonas rurales; la quiebra de los bancos; una pobreza generalizada que obligaba a los adultos a trabajar todo el día, dejando de lado la crianza de los hijos –lo vemos en la escena en la que Jirō ofrece unos pasteles a una niña que, con su hermano pequeño de la mano y con su hermana pequeña a la espalda (una imagen que nos recuerda a Satsuki cargando con May en *Mi vecino Totoro*), espera ansiosa la llegada de sus padres–; y una escalada militarista que, unida a la agresiva política de expansión territorial promovida por el Gobierno –que estaba controlado por el Ejército–, terminaría por abocar a Japón al conflicto bélico mundial.

De igual modo, *El castillo ambulante* tiene como telón de fondo la amenaza de una guerra inmediata, pero, aquí, el relato se sitúa a caballo entre los siglos XIX y XX, en un momento en el que, a juzgar por las fábricas que vemos en la ciudad de Sophie y por la aparición de la vía férrea y de los automóviles, ya se ha producido plenamente la industrialización.

El castillo en el cielo, comparado por su autor con «una novela de ciencia ficción escrita a finales del XIX»⁵⁴, también se encuadra en la misma época y exhibe, ya desde los créditos del principio, diseñados al estilo de las viejas litografías, una tecnología propia del futuro envuelta en una mágica atmósfera «retro». Miyazaki lleva a cabo un trabajo de arqueología fantástica que mantiene la esencia de aquella ambición tecnológica visionaria característica de la Revolución Industrial. Con un estilo propio e inconfundible, evoca este pasado proyectado hacia el futuro sumergiéndose en una corriente que se ha dado en llamar «romanticismo de las máquinas» y que va de la magia de Georges Méliès a las invenciones de Karel Zeman, animador checo que buscó inspiración, entre otras fuentes, en las ilustraciones de las obras de Jules Verne. *El castillo en el cielo*, más que ninguna otra película de Miyazaki, está teñida de lo que Isaac Asimov definió como «nostalgia del futuro», expresión que el célebre escritor y divulgador científico introdujo en *Futuredays: A Nineteenth-Century Vision of the Year 2000* (*El futuro. Una visión decimonónica del año 2000*, 1986), libro dedicado a Jean Marc Côté y otros grabadores franceses encargados de diseñar en 1899 una serie de tarjetas postales imaginando el

54 «[U]n romanzo di fantascienza scritto alla fine del diciannovesimo secolo», *cit.* en Bencivenni, *op. cit.*, p. 71 (traducción del autor).

mundo un siglo más tarde. Sus fantasiosas profecías suponen una versión gráfica tan ingenua como fascinante de aquella literatura de anticipación que tuvo en la segunda mitad del XIX a Jules Verne y a Herbert George Wells como máximos representantes, pero que debería esperar hasta 1929 para ser bautizada como «ciencia ficción».

Relacionado con la «nostalgia del futuro», tenemos el *steampunk*, subgénero de la ciencia ficción –y, en menor medida, de la fantasía– que engloba todas aquellas obras ubicadas en un mundo, por lo general, decimonónico, donde la energía generada a partir del vapor –de ahí el término *steam*– es utilizada ampliamente, pero en el que hallamos elementos maravillosos o de ciencia ficción similares a los inventos mecánicos de Verne y Wells, o aparatos tecnológicos reales que nacieron mucho más tarde –caso, por ejemplo, de los ordenadores–.

Desde su aparición en el decenio de 1980, el *steampunk*, a pesar de haberse desarrollado como movimiento literario independiente, ha estado muy vinculado al *cyberpunk*. De hecho, sus primeros relatos eran novelas negras y *pulp* propias de este, pero ambientadas en la misma época que las historias de Charles Dickens. Con posterioridad, fueron apareciendo en ellas objetos que acabarían caracterizándolas, tales como excéntricas máquinas de vapor y singulares autómatas dotados de inteligencia, lo que convirtió el *steampunk* en un universo maravilloso donde lo barroco y lo grotesco se fundían con la niebla del Londres victoriano, telón de fondo habitual en este tipo de obras.

Esta «tecnofantasia» basada en el anacronismo tecnológico pronto rebasó las fronteras literarias para extenderse a otras artes, entre ellas, el cine –*Vidocq* (Pitof, 2001) o *La brújula dorada* (*The Golden Compass*, Chris Weitz, 2007) son dos buenos ejemplos– y, dentro de este, la animación, cuya obra emblemática probablemente sea *Steamboy* [スチームボーイ (*Suchimubô*), 2004], de Katsuhiro Ôtomo. Al igual que en su compatriota, la influencia del *steampunk* en Miyazaki es innegable, como demuestra *El castillo en el cielo*, filme en el que se dan cita todos los rasgos expuestos hasta ahora: el inicio del relato se enmarca en un inventado Gales finisecular en el que, junto al tren, al automóvil y a los dirigibles –que aquí ya son recreaciones fantásticas de los originales históricos–, pronto hacen su aparición máquinas futuristas, como los *flaptors* de los piratas aéreos, y avanzadas tecnologías imposibles para la época, como la representada por los robots de Laputa –cuya materia se desconoce– y por la propia isla, que flota gracias a un complicado dispositivo magnético creado a partir de un misterioso mineral que, en la película, se conoce con el nombre de *hikôseki* («piedra levitatoria»).

También en *El castillo ambulante* hallamos esa atmósfera propia de finales del siglo XIX y esa mezcla heterogénea de ingenios tradicionales, como el coche o el ferrocarril, y de aparatos de última generación, como las aeronaves en las que elegantes damas y apuestos caballeros se desplazan por la ciudad de Kingsbury, y que recuerdan a aquellas de *La sortie de l'opéra en l'an 2000* (*La salida de la ópera en el año 2000, ca. 1882*), del polifacético Albert Robida. Hay, asimismo, en el filme una especie de ucronía en la que la ciencia parece haber tomado, igual que en el *steampunk*, un camino distinto al real, y ha reemplazado cualquier otra tecnología posible por la del vapor y el carbón. De hecho, el castillo de Howl, una amalgama de piezas ensambladas que componen una estructura caótica de espacios laberínticos y que, inspirada en la cabaña de la bruja Baba Yaga del folclore ruso, se mueve sobre patas mecánicas, tiene la capacidad de «teletransportar» a sus inquilinos, a modo de máquina del tiempo wellsiana, no por medio de una tecnología compleja y evolucionada, como podría pensarse, sino haciendo uso solo de la energía a vapor producida por Calcifer, el demonio del fuego que mora en su lar y al que el destino de Howl va indisolublemente unido.

Ucronías como esta o utopías y distopías como las analizadas a lo largo del presente apartado constituyen, sin duda, paradigmas de la peculiar manera en la que la visión de la Historia que tiene Miyazaki se materializa en sus películas. No obstante, para nuestro estudio, hemos preferido centrarnos en un claro ejemplo de revisionismo histórico proveído por la que probablemente sea su obra más oscura y compleja, y, sin duda, una de las cimas de su carrera cinematográfica.

Ejemplo de un caso práctico llevado a las aulas: *La princesa Mononoke*

La princesa Mononoke deviene un magnífico filme para adentrarse, en este caso, en el estudio del medievo japonés, una dilatada y fascinante época de grandes cambios que acabarían sellando el rumbo del país asiático y conformando la idiosincrasia del pueblo nipón. Ahora bien, aunque Miyazaki no oculta que es a los niños a quienes principalmente va dirigida su producción artística⁵⁵, *La princesa Mononoke* no es, en absoluto, un filme infantil, ni por su contenido ni por el modo en el que la historia está narrada, por más que, cuando se estrenara comercialmente aquí en España, las salas de cine se hallaran repletas de niños acompañados de sus padres –niños que, a los cinco minutos de empezar la película, incapaces de seguir el hilo argumental, comenzaban a mostrar signos de aburrimiento y acababan perdiendo todo interés en ella, y padres que, escandalizados ante la violencia gráfica de algunos planos, se preguntaban desconcertados cómo era posible que una obra así estuviese «destinada» a los más pequeños–. *La princesa Mononoke*, en realidad, está destinada a adolescentes y jóvenes adultos, que son, de entrada, quienes pueden sentirse más identificados con el protagonista del relato, cuya edad parece oscilar entre los dieciséis y los dieciocho años. La propuesta docente que aquí presentamos, pues, no sería viable en las aulas de primaria, pero sí en las de secundaria y, muy especialmente, en las de la universidad. Detallamos a continuación el esquema de una clase modelo, que debería ser de tres horas, dado que la película en sí ya dura 133 minutos –tanto las citas como las anotaciones a pie de página que desarrollan los distintos puntos del esquema han sido incluidas como material complementario; corresponde al docente decidir, en función del alumnado que tenga a su cargo, si hace uso de ellas para ampliar información o no–:

1. Explicación de la sinopsis del filme:

Para proteger su aldea, Ashitaka, líder de la tribu de los *emishi*, se ve obligado a matar a Nago, una deidad encolerizada con forma de jabalí, que, antes de caer abatida, le causa una horrible herida en el brazo. El oráculo advierte al joven que la llaga se extenderá por todo su cuerpo hasta acabar con él, y que lo único que puede hacer para intentar salvar su

55 Durante el transcurso de una entrevista para el magacín estadounidense *Animerica*, el director japonés declaró: «En mi opinión, la animación es para los niños» y «[q]uiero divertir a los niños japoneses. Si otros niños del mundo disfrutan también con mi trabajo, entonces miel sobre hojuelas» [«[t]o my mind, animation is for children» y «I want to create enjoyment for Japanese children. If the children of other continents or islands enjoy my work as well, then to me that's just icing on the cake», *cit.* en Ledoux (ed.), *op. cit.*, pp. 28 y 32 (traducción del autor)].

vida es viajar al oeste, de donde vino el dios endemoniado, y tratar de encontrar allí una cura. El protagonista se pone en camino y, durante su travesía, se encuentra con Jiko, enigmático monje-guerrero al servicio del emperador, que le habla del bosque del *shishi-gami* (el dios ciervo), una floresta sagrada donde moran antiguas divinidades encarnadas en animales gigantescos como Nago. En las inmediaciones de esta se ubica Tatara-ba, una ciudad cuyos habitantes se dedican al trabajo del hierro, para lo cual necesitan proveerse de los recursos naturales que atesora el bosque. Los humanos –liderados por Eboshi– y los animales –guiados por San («la princesa Mononoke»)– están, así, enzarzados en un combate a muerte por la supervivencia. Tatara-ba es también objetivo del clan samurái Asano, que desea hacerse con el control de la producción metalúrgica. En medio de todas estas luchas, Ashitaka trata de actuar como mediador, pero no logra impedir la batalla final, en la que Eboshi, aliada temporalmente con Jiko, decapita al *shishi-gami* y le entrega a este su cabeza, que, según se cree, tiene el poder de conferirle a su poseedor la inmortalidad. Privado de ella, el *shishi-gami* comienza a extender muerte y destrucción por todas partes. San y Ashitaka consiguen, no obstante, restituírsela en el último momento, antes de la salida del sol, con lo que la Naturaleza se recupera finalmente. Los jóvenes se han enamorado, pero San, incapaz de perdonar a los humanos, decide seguir viviendo en el bosque, mientras Ashitaka, curado de su herida por el dios ciervo, opta por establecerse en Tatara-ba.

2. Proyección y visionado de la obra

3. Análisis del momento específico de la historia de Japón en el que la película está ambientada y del modo en el que esta lo retrata:

- *La princesa Mononoke* se enmarca en el medievo japonés, concretamente en el período Muromachi (1336-1573), caracterizado por infinidad de revueltas y desórdenes internos, sobre todo, en el último siglo, conocido como el «período de los estados combatientes» o *sengoku jidai* (1467-1573), un momento de gran inestabilidad social y política que, en la película, queda espléndidamente reflejado a través de los enfrentamientos entre el ser humano y la naturaleza, por un lado, y entre los propios hombres, por otro, como vemos en el combate de Tatara-ba contra los samuráis del daimio Asano. Sin embargo, el filme está, en realidad, ambientado a comienzos de la época Muromachi, en el siglo XIV, momento que, para Miyazaki, coincide con una transición muy significativa de un mundo aún en contacto estrecho con la naturaleza y con las fuerzas sobrenaturales a otro cada vez más orientado hacia lo humano. Según él, «[f]ue en esta época cuando la gente cambió su sistema de valores: abandonó a los dioses y abrazó el dinero». Al ser una etapa de cambio, el cineasta se siente atraído también por su variabilidad: «[V]ida y muerte estaban nítidamente delimitadas. La gente mentía, amaba, odiaba, trabajaba y moría. La existencia no era ambigua. Incluso en medio de la aversión y la masacre había motivos por los que merecía la pena seguir viviendo. Aún tenían cabida los encuentros maravillosos y las cosas bellas»⁵⁶.

56 «It was in this period that people changed their value system from gods to money» y «life and death were sharply delineated. People lied, loved, hated, worked, and died. Life was not ambiguous. Even in the midst of hatred and slaughter there were still things that made life worth living. Marvelous encounters and beautiful things could still exist», *cit.* en Napier, 2001, p. 181 (traducción del autor).

- Esos encuentros maravillosos son los que justifican los elementos fantásticos de la película, pero cabe tener presente que no podemos reducir esta a un mero relato «maravilloso» sin señalar que lo que nosotros calificamos como tal, en la cultura del país nipón –donde aún hoy se cree, por ejemplo, que ciertos animales como los tejones y los zorros tienen la capacidad de transformarse en personas, o que las divinidades del sintoísmo y los espíritus de los finados se mezclan con los vivos– forma parte, hasta cierto punto, de la más absoluta cotidianidad. Esta normalización de lo sobrenatural –o, al menos, de algunos de sus elementos– debemos, pues, tenerla en cuenta a la hora de enfrentarnos a la clasificación de obras como la que nos ocupa, que se hallan tan alejadas de nuestras coordenadas socio-culturales y, consecuentemente, de nuestra concepción del mundo⁵⁷.
- Unida a la aparición de lo sobrenatural en la película está lo que el etnólogo y arqueólogo alemán Leo Viktor Frobenius dio en llamar la actitud «mágica» de los pueblos primitivos del mundo ante la muerte, representados en el filme por la etnia de los *emishi*, a la que pertenece Ashitaka. Según Frobenius, para las antiguas tribus cazadoras, cuanto mejor y más poderoso era un individuo en vida, peor y más terrible se volvía después de muerto, razón por la cual el grupo debía asegurarse bien de controlar a su fantasma taponando con precisión los orificios del cadáver, vendándolo o envolviéndolo fuertemente en telas y redes, y sepultándolo bajo montones de piedras, o bien arrojándolo sin más a las alimañas para que lo devorasen⁵⁸. Esta necesidad de mantener a raya al espectro del difunto que Frobenius observó entre los indígenas africanos es la misma que Walter Baldwin Spencer y Francis James Gillen constataron que se daba entre los *aranda*, aborígenes del centro-norte de Australia⁵⁹. Y es que, como apunta Joseph Campbell,

[e]ntre las tribus cazadoras, cuyo estilo de vida se basa en el arte de la muerte, que viven en un mundo de animales que matan y son matados y rara vez conocen la experiencia orgánica de una muerte natural, toda muerte es consecuencia de la violen-

57 Japón constituye el paradigma de la modernidad, pero, al mismo tiempo, también de la tradición, y, como depositario y celoso guardián del acervo cultural que lo caracteriza, es un país que retiene muchos elementos de la sociedad arcaica que fue. Según Mircea Eliade, «la realidad se manifiesta, para la mentalidad arcaica, como fuerza, eficacia y duración. Por ese hecho, lo real por excelencia es lo *sagrado*; pues sólo lo sagrado es de un modo absoluto, obra eficazmente, crea y hace durar las cosas» (M. Eliade, *op. cit.*, p. 20).

Por otro lado, no debemos olvidar que, desde la perspectiva de la filosofía budista, que tanto ha marcado el desarrollo de las culturas orientales, la realidad, que aquí en Occidente puede parecernos «una colección de objetos materiales sólidos, separados», no es más que «un flujo que cambia constantemente, en el que todo está interrelacionado y nada está tan separado o es tan independiente como parece ser». Las cosas «son *como* ilusiones: parecen existir de una manera, pero de hecho existen de otra», y solo retirando el velo de la concepción errónea que nubla nuestra sabiduría es posible vislumbrar su verdadera naturaleza, «percibir la realidad directamente, tal como es» [J. Landaw y S. Bodian, *Budismo para dummies*, Barcelona, Planeta (con el acuerdo de Wiley Publishing), 2010, p. 338].

58 L. V. Frobenius, *Erlebte Erdteile: Ergebnisse eines deutschen Forscherlebens*, vol. VI (*Monumenta Africana*), Frankfurt am Main, Frankfurter Societätsdruckerei, Abt. Buchverlag, 1929, p. 439 y ss.

59 W. B. Spencer y F. J. Gillen, *The Native Tribes of Central Australia*, Londres, Macmillan, 1899, pp. 497-511.

cia y se adscribe generalmente no al destino natural de los seres temporales, sino a la magia. La magia se emplea tanto para defenderse contra ella como para hacérsela a otros, y los mismos muertos son considerados como espíritus peligrosos, que se resenten de su envío al otro mundo y ahora buscan venganza para su miserable estado en aquéllos que continúan vivos⁶⁰.

Miyazaki traslada esta idea a la película y la convierte en motor del relato, haciendo, en este caso, que sea un dios encolerizado, Nago, quien, herido por Eboshi primero y muerto por Ashitaka después, maldiga a este y, por extensión, al género humano en su conjunto, condenando al protagonista a una muerte segura, y a sus congéneres, a un enfrentamiento eterno con la naturaleza y con lo sagrado que mora en ella. Por eso Hî-sama, la anciana hechicera de la tribu, consciente del grave peligro que se cierne sobre todos, sabedora de que incluso los dioses protectores más benévolos «pueden tornarse iracundos y fieros si no se realizan las ofrendas apropiadas»⁶¹, y de que, «cuando se enojan, tales dioses pasan a la acción, a menudo violenta, para expresar sus sentimientos»⁶², se apresura a asistir al monstruoso jabalí, ofreciéndole disculpas en nombre de la comunidad por el daño causado y despidiéndolo en su viaje al más allá con la esperanza de que su espíritu halle la tan ansiada paz de que careció en vida –intento inútil, como enseguida vemos, pues, lejos de aplacarse, la vengativa deidad, reticente a abandonar este mundo, se pudre rápidamente sumida en el odio y el rencor más absolutos, en parte, también, porque, como señala Campbell, «la vejez conduce a una actitud de resistencia y a un modelo de pensamiento y sentimiento que puede llamarse del valiente viejo guerrero, que lucha hasta el fin»⁶³, algo también aplicable en la película al personaje de Okkoto-nushi, el jefe del clan de los jabalíes-. La figura de Hî-sama, igual que la figura de Ôbaba en *Nausicaä del Valle del Viento*,

nos remite al sintoísmo primigenio, a una época en la que no existían órdenes religiosas. La observancia de los ritos y ceremonias comunales era responsabilidad de toda la comunidad. No obstante existían chamanes, normalmente mujeres, a las que se creía en posesión de poderes ocultos que les permitían, tras observar los requisitos rituales de la purificación, adquirir una posición de prestigio y respeto en la sociedad y funcionar como mediums para contactar con los kami [(dioses)]. Los chamanes realizaban la mayoría de los ritos locales⁶⁴.

Estos ritos, como vemos en *La princesa Mononoke*,

se conciben como un modo de ahuyentar o aliviar la desgracia y de garantizar o aumentar la colaboración de los kami en la búsqueda de la felicidad y la paz del individuo o de la comunidad. Entre éstos se incluyen la oración para la protección divina, la comunión con los kami, la alabanza de las virtudes de los kami, el cumplimiento

60 J. Campbell, *Las máscaras de Dios: Mitología primitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1991, pp. 157-158.

61 «[C]an become angry and fierce when appropriate offerings are not made», M. Ashkenazi, *Handbook of Japanese Mythology*, Santa Barbara (California), ABC-Clío, col. Handbooks of World Mythology, 2003, p. 29 (traducción del autor).

62 «[W]hen angered, such deities will take action, often violent, to express their feelings», *ibid.* (traducción del autor).

63 Campbell, *op. cit.*, p. 159.

64 Ono, *op. cit.*, p. 57.

de la voluntad de los kami, la información a los kami respecto a los asuntos de la vida diaria y el compromiso por parte del fiel de entregar su vida entera a los kami. Las ceremonias parten de la suposición de la profesión de fe en los kami, de la presentación de ofrendas adecuadas, de la purificación de mente y cuerpo, de la sinceridad, de una conducta buena y justa, de la renuncia a la maldad, al odio, al deseo egoísta y a la violencia, de la conciliación y de los sentimientos de buena voluntad, cooperación y afecto entre los fieles⁶⁵[,]

virtudes todas ellas ponderadas en el filme a través de la figura mediadora de Ashitaka.

- A pesar de que en *La princesa Mononoke* hay indicios que, en efecto, nos permiten contextualizar la historia en el período Muromachi (1336-1573), como apuntábamos antes, aparecen también en el relato elementos propios de otras épocas históricas, lo cual muestra, como en el caso de las sociedades tradicionales a las que se refiere Mircea Eliade –y de las que la tribu de los *emishi* a la que pertenece Ashitaka, por cierto, bien podría ser un ejemplo representativo–, «su rebelión contra el tiempo concreto, histórico; su nostalgia de un retorno periódico al tiempo mítico de los orígenes, al Tiempo Magno»⁶⁶, expresado ya en las palabras mismas del prólogo de la película, que nos remite a un tiempo primigenio en el que las deidades aún habitaban entre los humanos y la naturaleza se resistía a ser colonizada: «Hace mucho tiempo, estas tierras estaban cubiertas por densos bosques en los que moraban los dioses de la antigüedad remota...»⁶⁷.
- Aun aceptando una lectura literal del filme en clave «maravillosa», *La princesa Mononoke* es también susceptible de una interpretación alegórica: Tatara-ba simbolizaría el género humano enfrentado inevitablemente a la naturaleza, que aquí está encarnada en los animales del bosque, los cuales, igual que sucede en las fábulas, hablan y se comportan como los hombres. Ashitaka y San, por un lado, y Eboshi, por otro, representarían dos modelos de sociedad diferentes –primitivo y profundamente ligado al medio natural el primero; industrial y tecnocrático el segundo– y, en consecuencia, dos maneras distintas de ver las cosas⁶⁸. El fin de Moro –la loba que ha adoptado a San como hija– y de Okkoto-*nushi* podría aludir, simultáneamente⁶⁹, a la sustitución de la naturaleza

65 *Ibid.*, pp. 65-66.

66 Eliade, *op. cit.*, p. 9.

67 «むかし、この国は深い森におおわれ、そこには太古からの神々がすんでいた» [(«[m]ukashi, kono kuni wa fukai mori ni ooware, soko ni wa taiko kara no kami-gami ga sundeita») traducción del autor].

68 Esta dialéctica se repite sistemáticamente a lo largo de toda la producción miyazakiana: la ciudad de Industria –el nombre ya lo dice todo– frente a High Harbor y Nokosare-*jima* en *Conan, el niño del futuro*, la ciudad minera de Pazu frente a la Gondo natal de Sheeta y la isla flotante de Laputa en *El castillo en el cielo*, la casa de baños de Yubâba frente a la cabaña en el bosque de Zenîba en *El viaje de Chihiro*, la ciudad de Sophie frente a los paisajes naturales por los que se mueve la vivienda andante de Howl en *El castillo ambulante*, o las metrópolis de Tokio y Nagoya frente a la Fujioka rural de Jirô Horikoshi en *El viento se levanta*.

69 «Los símbolos son capaces de revelar una modalidad de lo real o una estructura del mundo no evidente en el plano de la experiencia inmediata [...]. Una característica esencial del simbolismo religioso es su multivalencia, su capacidad de expresar simultáneamente varias significaciones cuya solidaridad no es evidente en el plano de la experiencia inmediata», M. Eliade, *Mefistófeles y el andrógino*, Madrid, Guadarrama, 1969, pp. 260-263 y ss.

por la civilización, al triunfo de la razón sobre los antiguos mitos y creencias religiosas, y, como señala Hiromi Murase, a la transición de los lazos de sangre que caracterizaban el Japón premoderno –y que, tradicionalmente, han sido fundamentales en el sintoísmo⁷⁰– a otra clase de relaciones suprapersonales que configuran la colectividad industrial del Japón contemporáneo⁷¹. Del mismo modo, el rechazo de Miyazaki a destruir al personaje de Eboshi lleva aparejado el reconocimiento implícito de la inevitabilidad del «progreso», sin perder de vista que, como decía Voltaire, «la civilización no acaba con la barbarie: la perfecciona»⁷².

4. Exposición de las transgresiones histórico-culturales del filme:

- La elección de las minorías como protagonistas de la h/Historia:
 - El propio Miyazaki declara que, «[a] diferencia de los filmes de época convencionales [(*jidai-geki*)], en este hay pocos campesinos, señores feudales o samuráis. Se trata de una película en la que los protagonistas principales son aquellos que, por lo general, no aparecen en el tablado de la Historia. De hecho, esta es la historia de los marginados de la Historia»⁷³, marginados que, no obstante, están tratados con suma dignidad, dada «la concepción japonesa según la cual las diferencias de clase no son en sí mismas humillantes», y teniendo, además, en cuenta que «“la verdadera dignidad” es algo que cada pueblo define a su manera, así como define a su manera lo que es humillante»⁷⁴. Entre dichos excluidos, hallamos a prostitutas y leprosos como los que viven en Tataraba o a tribus de etnia no nipona (no *yamato*) como la de los *emishi*, a la que pertenece Ashitaka⁷⁵, aunque la inclusión más inusual en el grupo quizá sea,

70 «Desde un punto de vista histórico, la importancia de los lazos de sangre siempre es inherente a la naturaleza del culto en el santuario; y si el vínculo de sangre continúa siendo dominante, el vínculo de unión del santuario es fuerte», Ono, *op. cit.*, p. 62. En otras palabras: los miembros de los clanes están unidos por los ritos *kami* (*ibid.*, p. 119).

71 Vid. H. Murase, 『曇りなき澄んだ眼で見つめる「性の闇」: 宮崎アニメの女性像』 («Kumorinaki sunda manako de mitsumeru “sei no yami”: Miyazaki anime no joseizô»), en *Pop Culture Critique*, N° 1, 1997, pp. 53-66.

72 Cit. en M^a. J. Cantalapiedra, «Los medios de la lengua», en *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, N° 13, invierno 2005, p. 14, en [http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_02.pdf].

73 «Contrary to the usual period film, this is a movie in which few samurai, peasants, or feudal lords appear. This is a film in which the main protagonists are those who usually do not appear on the stage of history. Instead, this is the story of the marginals of history», *cit.* en Napier, 2001, p. 177 (traducción del autor).

74 Benedict, *op. cit.*, p. 151.

75 «Emishi» es, junto con «Yezo», el nombre que los japoneses daban antiguamente a la isla de Hokkaidô, donde vivían los *ainu*, pero es también el término con el que designaban a los moradores de las tierras comprendidas entre Hokkaidô y el noreste de la isla de Honshû –la región hoy día conocida como Tôhoku (literalmente, «noreste»)–, que es justo donde Miyazaki sitúa el comienzo de *La princesa Mononoke*. Investigaciones científicas recientes apuntan a que los *emishi* estarían relacionados con los *ainu*, pero constituirían, sin duda, un grupo étnico distinto del formado por los habitantes de Yamato –la actual región de Nara y sus alrededores, cuna de la civilización nipona–, con una lengua propia y unas costumbres totalmente ajenas a las suyas, lo que desmontaría el arraigado

como señala Susan Napier, la de los propios *kami*⁷⁶.

- La elección de los olvidados de la Historia como actuantes del relato trae consigo una focalización de este desde diferentes perspectivas, en las que se exponen con equidad y sin prejuicios las razones que mueven a las distintas facciones enfrentadas –humanas y animales– a actuar como lo hacen. Ello añade a la obra una insospechada carga de densidad y profundidad filosófica que imposibilita un juicio taxativo y complaciente para el espectador. La motivación de los dioses y espíritus de proteger su bosque es tan comprensible y aceptable como la de los habitantes de Tataraba de arrasarlo con el fin de proveerse de la madera que, en cuanto herreros dedicados a la fundición, necesitan para subsistir. Miyazaki problematiza la ecuación simplista que equipara el progreso a lo negativo haciendo que Eboshi, la gobernante de Tataraba, sea como una madre para los excluidos sociales que tiene a su cargo. Por su parte, el bosque, lejos de constituir una unidad homogénea, está integrado por bandos de bestias que difieren entre sí a la hora de plantear la defensa y encarar su relación con los humanos.
- Esta trama ya de por sí compleja es enriquecida con otras dos subtramas paralelas: la

mito de Japón como pueblo único y compacto caracterizado por una supuesta homogeneidad sin fisuras en la que no cabría atisbo alguno de diferencia física, psicológica o sociocultural, algo que se han encargado igualmente de desmentir tanto la semiología –«*todos los japoneses [...] constituyen un cuerpo general (pero no global, como se cree de lejos), y a pesar de ello, son una inmensa tribu de cuerpos diferentes*» (R. Barthes, *El imperio de los signos*, Madrid, Mondadori, 1991, p. 135)– como la etnología y la antropología –véanse el revelador documental de Marcos Centeno *Ainu. Caminos a la memoria* (2013) y sus interesantes artículos «Desmitificando el mito de la japonesidad: el documental “Ainu. Caminos a la memoria”», en *Eikyô. Influencias japonesas*, Nº 13, 2014 y «Las grietas de la imagen. Una mirada a la trastienda de los primeros documentales etnográficos sobre el pueblo *ainu* (1897-1936)», en *Secuencias. Revista de historia del cine*, Nº 40, 2014–.

Dentro de los *emishi*, a su vez, había muchas tribus, algunas, aliadas de los primitivos japoneses, cuya cultura acabaron asimilando, como hace Ashitaka en *La princesa Mononoke* al quedarse a vivir en Tataraba; otras, bárbaras y hostiles a ellos. Los miembros de las primeras, dependiendo de su grado de integración, recibían el nombre, bien de *fushû*, bien de *ifu*. Los miembros de las segundas eran conocidos como *iteki* [vid. T. Takahashi, 蝦夷 — 古代東北人の歴史 (*Emishi — Kodai Tôhoku-jin no rekishi*), Tokio, Chûôkôron Shinsha, 1986, pp. 110-113].

Los *emishi* desarrollaron una técnica de combate muy singular basada en un cuerpo de arqueros montados que llegó a ser muy efectiva contra el lento ejército nipón de la época, compuesto, sobre todo, por infantería pesada –ello explica que Miyazaki concibiera al personaje de Ashitaka como un hábil flechero y jinete, aunque su cabalgadura en la película no sea un caballo, sino un antílope, lo que, por cierto, contribuye a alejarlo aún más de la cultura *yamato*–. De ahí que, en un principio, los denodados esfuerzos por sojuzgar a los *emishi* fracasaran, dado que la guerra de guerrillas empleada por estas tribus constituía una táctica militar superior a la de los propios japoneses [vid. W. W. Farris, *Heavenly Warriors: The Evolution of Japan's Military, 500 – 1300*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Asia Center, 1992, p. 117].

76 Napier, 2001, p. 177. Al decantarse por esta opción, Miyazaki plantea implícitamente una serie de problemas que, en forma de dualidades *a priori* irresolubles –centro versus periferia, nación única y homogénea versus variedad de minorías culturales, interés personal versus bien de la comunidad...–, sobrevuelan toda la película.

lucha por el control de la producción de hierro –símbolo de los recursos naturales– y la búsqueda de la inmortalidad. La primera introduce en la historia a un nuevo grupo humano: los samuráis del clan Asano, en conflicto permanente con Tataraba. La segunda pone en escena a las fuerzas del mikado lideradas por el monje-guerrero Jiko para hacerse con la cabeza del *shishi-gami*, que, según se cree, puede otorgar el preciado don de vivir eternamente. Como nexo de unión entre todas estas líneas argumentales, la figura de Ashitaka, obligado a viajar al oeste con el fin de hallar un remedio a la herida mortal producida por un dios endemoniado al que se ha visto forzado a matar para impedir que destruyera su aldea; un dios, por cierto, convertido en monstruo por culpa de una bala de hierro salida precisamente de la forja de Tataraba.

- La subversión del papel de la mujer como transmisora de la tradición y garante del clasicismo cultural:
 - San («la princesa Mononoke») destruye no solo la imagen convencional femenina en el mundo del *anime*, sino también el estereotipo de la mujer japonesa abnegada y sufridora, además de apartarse radicalmente de las figuras miyazakianas que la han precedido. Salvo algún que otro gesto aislado que denota su humanidad, como la escena en la que cuida del malparado Ashitaka en el bosque, San se caracteriza por una inusitada fiereza, y es recordada, sobre todo, por su violento ataque a Tataraba, con su inconfundible collar de colmillos, su pelliza sobre los hombros y su extraña máscara de reminiscencias antiguas, casi ajenas a nuestro mundo, cuyo diseño parece estar inspirado en las esculturas de piedra y terracota del período Jōmon (c. 14.000 - c. 300 a. C.), reconocibles por la estilización y la acentuada geometría de sus rasgos faciales, lo cual vincula el personaje a los mitos primigenios de la Antigüedad remota y lo convierte en imagen misma de la Alteridad ignota, temida y rechazada.
 - De igual manera, la loba Moro apenas si exhibe cualidades femeninas, más allá del sentimiento maternal de haber adoptado a San y de darle, como prudente progenitora, sabios consejos. Su fuerza, su ferocidad y hasta su apariencia física se corresponden con las de una figura masculina, y, no por casualidad, fue un actor, y no una actriz, quien puso voz al personaje⁷⁷.
 - Eboshi, por su parte, demuestra su actitud compasiva acogiendo caritativamente en Tataraba a los marginados de la sociedad –simbolizados en la película por los leprosos y las prostitutas–, pero ello no es óbice para que, en la batalla, se revele como una guerrera inmisericorde e implacable con los animales divinos del bosque. De este modo, el papel que la mujer desempeña como «vehículo de la tradición»⁷⁸ en la mayoría de dramas históricos, en los que suele ser depositaria de un clasicismo cultural que, en el caso de Japón, da prioridad a la idea de armonía (*wa*) entre el ser humano y la naturaleza, es subvertido aquí por Miyazaki no solo para problematizar los estereotipos del

77 Akihiro Miwa, la persona escogida para dar vida a Moro en *La princesa Mononoke*, interpretaría también, años más tarde, a la Bruja del Páramo en *El castillo ambulante*. Con su elección para papeles femeninos, hasta cierto punto, masculinizados, Miyazaki añade una vuelta de tuerca más a la cuestión del género –ya de por sí compleja– en el *anime*, problematizando con ello el tema de la identidad sexual.

78 «[V]ehicle for tradition», T. Keirstead y D. Lynch, «*Eijanaika: Japanese Modernization and the Carnival of Time*», en R. Rosenstone (ed.), *Revisioning History*, Princeton, Princeton University Press, 1995, p. 71 (traducción del autor).

progreso tecnológico y de la civilización industrial como algo negativo, sino también para hacer del personaje de Eboshi una figura atractiva a los ojos del espectador –cosa improbable de haber sido esta un líder masculino– e impedir con ello, por otro lado, su fácil demonización en una historia que, *a priori*, se prestaba al típico esquema de enfrentamiento entre el bien y el mal.

- Así, en los tres casos que acabamos de ver, el uso de personajes femeniles en roles tradicionalmente codificados como masculinos evita lo que, de otro modo, podrían haber sido papeles manidos, y «desfamiliariza» nuestra noción de feminidad, al mostrar una cara más compleja de esta con la que, por lo general, no estamos acostumbrados a tratar.
- La problematización del conflicto entre el ser humano y la naturaleza:
 - La película desmonta el mito nipón de la armonía idílica entre el hombre y su entorno –mostrando, por el contrario, lo que parecen ser irresolubles diferencias entre ambos–, y lo hace, además, situando el relato en una encrucijada histórica –el período Muromachi (1336-1573)– caracterizada, entre otras cosas, por el dominio creciente de comunidades humanas y por el paso de un mundo aún en contacto estrecho con el cosmos y con lo sagrado a otro de corte antropocéntrico, como ya hemos apuntado con anterioridad. Lejos de la naturaleza domesticada y «artificial» del jardín japonés, que, no por casualidad, se desarrolla ahora, produciendo algunas de sus obras más notables, la floresta del *shishi-gami* (el dios ciervo) –un espacio mítico alejado de la capital, literal y simbólicamente– se constituye, a pesar de su indudable belleza, en indómito lugar de resistencia y ataque. La guerra de los hombres contra las deidades que la habitan, guiadas por San, provee el hilo argumental del filme. En palabras de Kazuhiko Komatsu, «[e]l motivo que subyace en la base de la narración es el del *exterminio de los espíritus* [(*bakemono taiji*)]»⁷⁹, vocablo que aquí puede entenderse como sinónimo de «dioses» (*kami*). El mismo Miyazaki afirma que «[e]sta es una historia de enfrentamiento entre la humanidad y las divinidades salvajes»⁸⁰, lo que atenta directamente contra la esencia misma del sintoísmo, fundamentada en el culto a las deidades –recordemos que el término japonés *shintô*, del que deriva nuestra palabra castellana, significa, literalmente, «camino (*tô*) de los dioses (*shin*)»– y al emperador –descendiente, según la tradición, de Amaterasu Ômikami, la suprema diosa solar–, quien, por cierto, aun no apareciendo físicamente en la película –una forma simbólica, quizá, de evidenciar su «invisibilidad», su ausencia en el gobierno *de facto* de Japón entre 1192 y 1868⁸¹–, sale muy mal parado en ella, pues es precisamente su deseo de conseguir la cabeza del *shishi-gami* para alcanzar la inmortalidad la que está a punto de desencadenar al final una catástrofe de dimensiones apocalípticas.
 - La violabilidad de la figura imperial:
 - Idolatrado desde tiempos inmemoriales por su linaje divino, el mikado se convirtió,

79 «The motif that runs at the foundation of the story is that of the *extermination of ghosts*», *cit.* en Napier, 2001, p. 178 (traducción del autor).

80 «This is a story of the battle between humanity and the wild gods», *cit.* en *ibid.*, p. 179 (traducción del autor).

81 «El emperador [...] era políticamente inoperante y “una especie de prisionero de Estado del capitán general” [(el sogún)]», Benedict, *op. cit.*, p. 69.

hasta el término de la Segunda Guerra Mundial, en particular objeto de culto para el pueblo. Las claves para comprender este fenómeno pueden rastrearse en las siguientes palabras de Yoshitarô Yamashita, canciller del Consulado Imperial Japonés en Londres a finales del siglo XIX:

No impone [el sintoísmo] ningún código moral especial, no abraza idea filosófica alguna y, además, no dispone de libros canónicos para guiar a los fieles. Su única particularidad es la relación que mantiene con la familia imperial japonesa, cuyos ancestros constituyen el principal objeto de adoración. Esta religión, si es que realmente puede llamarse así, equivale al culto a los antepasados –la apoteosis de la familia imperial nipona–. Dos son las consecuencias que, de forma natural, se derivan de este hecho: una es que el sintoísmo nunca puede propagarse más allá de los dominios del emperador de Japón; la otra es que ha contribuido enormemente al desarrollo del espíritu de lealtad del pueblo nipón hacia su gobernante, y ha preservado a la familia imperial con tal aureola de sacralidad y respeto que resultaría difícil hallar a otra familia de gobernantes que fuera reverenciada por sus súbditos con el mismo grado de fidelidad y de sumisa veneración. Constituye, en verdad, un caso único en la historia de las naciones el que, durante los 2.500 años de su reinado, el puesto de la familia imperial japonesa como cabeza de todo el país no haya sido nunca discutido –ni tan siquiera cuestionado– por la gente⁸².

Por ello, la opción del *bakemono taiji* o «exterminio de las deidades» –paradójicamente encarnado en la figura del emperador, que desea la cabeza del *shishi-gami*– y la idea misma de un soberano tan ambicioso como impío, que no duda en destruir la naturaleza y lo sagrado que mora en ella para lograr su ansiado fin, resultan tan transgresoras en *La princesa Mononoke*, al apuntar con ello a la propia línea de flotación del sintoísmo oficial, es decir, a «la unidad entre la religión [...] y el gobierno (*saisei itchi*), que desde tiempos inmemoriales se había considerado unos de los conceptos fundamentales de la fundación espiritual de la sociedad japonesa»⁸³. Cuestionando la figura del mikado y su conexión con la divinidad, a la que, en el filme, este claramente se enfrenta, Miyazaki dinamita nada menos que el pilar básico y sacro-

82 «It enforces no especial moral code, embraces no philosophical ideas, and, moreover, it has no authoritative books to guide believers. Its one peculiar feature is the relation it holds towards the Imperial Family of Japan, whose ancestors are made the chief object of worship. This religion, if indeed it can rightly be called a religion at all, amounts to ancestor-worship—the apotheosis of the Japanese Imperial Family. This fact naturally brings about two results: one is that Shintô can never be propagated beyond the realms of the Japanese Emperor; the other, that it has helped to a very great extent the growth of the spirit of loyalty of Japanese subject toward their head, and has enshrined the Imperial Family with such a degree of sacredness and reverence that it would be difficult to name another ruling family which is looked up to by its subjects with the same amount of loyal homage and submissive veneration. It is, indeed, a unique circumstance in the history of the nations that, during the two thousand five hundred years of its sway, the position of the Japanese Imperial Family as head of the whole nation has never once been disputed, nor even questioned, by the people», Y. Yamashita, «The Influence of Shintô and Buddhism in Japan», en *Transactions and Proceedings of the Japan Society of London*, vol. IV, Londres, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1900, p. 257 (traducción del autor).

83 Ono, *op. cit.*, p. 88.

santo sobre el que se asienta el credo patrio, aglutinante político y social del país del sol naciente y elemento definitorio en la conformación de su cultura, empezando por su papel decisivo en la génesis de lo que se conoce como *kokumin dôtoku* o «moral nacional»⁸⁴. Al cargar contra el emperador, Miyazaki arremete aquí contra el poder institucionalizado que este representa: el poder del Estado –aunque, en el período Muromachi en que está ambientada la película, es decir, entre 1336 y 1573, quien gobernara *de facto* el país fuera el sogún–, y, ligado a él, el de la religión –tan vinculados ambos al ultranacionalismo patriótico y al militarismo expansionista del Japón anterior a 1945–; una crítica, por otra parte, que no debe sorprendernos, teniendo en cuenta el pensamiento sociopolítico del realizador, vinculado en su juventud al comunismo y al movimiento sindical.

- Otra posible exégesis sería considerar el *bakemono taiji* como un símbolo del enfrentamiento histórico entre el sintoísmo –el credo nativo japonés– y el budismo –la más influyente de las religiones foráneas que llegaron al país nipón–: «Cuando el Confucionismo y el Budismo llegaron a Japón en los siglos VI y VII procedentes del continente, se produjo cierto enfrentamiento entre el Sintoísmo y el Budismo. Más tarde, en el siglo VIII, se alcanzó un compromiso entre ambos credos»⁸⁵. Sin embargo, «los líderes sintoístas no veían con buenos ojos este intento de absorción de la religión autóctona por parte de una religión extranjera. De este modo, durante los siglos XIII y XIV se produjeron varios movimientos cuyo objetivo era devolver al Sintoísmo su posición privilegiada»⁸⁶. Y recordemos que es precisamente en el siglo XIV, ya en el período Muromachi, cuando está ambientada *La princesa Mononoke*. La tesis en base a la cual podemos interpretar la película como imagen del enfrentamiento entre ambos cultos vendría avalada por el hecho mismo de que el personaje de Jiko, el enviado del emperador para conseguir la cabeza del *shishi-gami* –que simboliza a todos los *kami*– sea un monje budista, tal como señala el *bô* (坊 = «bonzo») que acompaña a su nombre (Jiko-*bô*) en la versión original japonesa del filme. Desde este punto de vista, el final de *La princesa Mononoke*, que acaba con la restitución de la cabeza al dios ciervo/Caminante de la Noche y con la recuperación de la naturaleza devastada, pero también con la firme decisión de San de seguir combatiendo a los humanos, sería la plasmación visual de la «resolución» del conflicto entre el sintoísmo y el budismo, una «resolución» que, tras muchos tira y afloja a lo largo de los siglos, quedó tablas, como la conclusión del filme, pues «los esfuerzos por revivir el Sintoísmo “puro” sólo tuvieron un éxito parcial. Se eliminaron de los santuarios la mayoría de los elementos budistas, pero fue imposible suprimirlos por completo. Durante mil años de sincretismo religioso, la relación entre ambos cultos se había hecho demasiado íntima»⁸⁷.
- La mostración de la lucha entre la Gran Tradición y las Pequeñas Tradiciones:
 - Cabe tener en cuenta que,

[e]n el contexto nipón, siempre ha habido una coexistencia recelosa de los loca-

84 Vid. D. C. Holtom, *Un estudio sobre el shintô moderno, la fe nacional del Japón*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 16.

85 Ono, *op. cit.*, p. 101.

86 *Ibid.*, p. 102.

87 *Ibid.*, p. 103.

lismos con el «japonismo», es decir, que las colectividades locales son las que han atraído el interés más personal, mientras que la comunidad mayor –la nación o el *han* (feudo)– ha importado menos a la mayoría de individuos, excepto a aquellos que detentaban el poder. Como resultado directo de esta dicotomía, el gobierno central ha tenido grandes dificultades para maniobrar en su intento de «nacionalizar» los mitos locales con la finalidad de engendrar y fortalecer un país antes que una agrupación de comunidades dispersas⁸⁸.

Miyazaki muestra admirablemente esta confrontación en *La princesa Mononoke* eligiendo como protagonista del relato precisamente a la minoría (étnica, social, cultural) del Japón medieval en el que está ambientada la película, o sea, a los desclasados o a los marginados de la Historia. En esta oposición sin precedentes en la obra miyazakiana, entran en conflicto distintas perspectivas históricas, distintas espiritualidades y distintas maneras de ver y de estar en el mundo, agrupadas unas bajo el paraguas de la Gran Tradición y otras bajo el paraguas de las Pequeñas Tradiciones, por utilizar aquí los términos acuñados por el antropólogo y etnolingüista estadounidense Robert Redfield en su obra *La pequeña comunidad: sociedad y cultura campesinas* (*Peasant Society and Culture*, 1956). La Gran Tradición es la tradición oficial, la codificada y controlada por la élite para su propio beneficio. Las Pequeñas Tradiciones, en cambio, hacen referencia al conjunto de creencias y prácticas locales que se hallan en cualquier grupo humano, pero, muy particularmente, en comunidades aisladas y autárquicas. Estas Pequeñas Tradiciones «se introducen en la Gran Tradición, pero a menudo tratan temas no contemplados por la Gran Tradición –el hambre, el patriotismo local, las preocupaciones de los granjeros y de los artesanos– o incluso opuestos a ella, a través de temas relacionados con la rebelión»⁸⁹. En *La princesa Mononoke*, estas Pequeñas Tradiciones están representadas por Ashitaka y su tribu, celosa guardiana de un mundo de arcanos en estrecha unión con la naturaleza circundante y con lo sagrado que mora en ella –no en vano, una de las conclusiones a las que llegó Redfield en su investigación es que todos los pueblos campesinos que había estudiado compartían su unión mística con la tierra y su disposición reverente hacia el hábitat y los modos de vida ancestrales–; por Eboshi y Tataraba, «la Ciudad del Hierro», habitada por parias como las prostitutas y los leprosos; y por los samuráis del clan Asano, imagen de toda la nobleza guerrera de Japón que, durante setecientos años, con sus levantamientos, revueltas y razias como la que la película nos muestra en su primera parte, disputó al mikado el gobierno *de facto* del país. La Gran Tradición, por su parte, aparece encarnada justo en la figura del emperador, metonímicamente presente a través de sus tropas, comandadas por el enigmático monje-guerrero y espía Jiko, cuyo objetivo es llevarle a su señor la

88 «In the Japanese context, localism has always coexisted uneasily with “Japanism”. That is to say that it was in the local community [...] that most personal interest was focused on [...]. The larger community--the nation or the *han* (feudal domain)--were of less concern to most individuals except those in power. As a direct result of this dichotomy, the central government [...] was at pains to try and “nationalize” local myths to engender and strengthen a nation rather than a collection of separate communities», Ashkenazi, *op. cit.*, p. 5 (traducción del autor).

89 «[F]eed into the Great Tradition but often deal with themes that are not central to the Great Tradition--hunger, local patriotism, the concerns of farmers and producers--or even antithetical to it, through themes of rebellion», *ibid.* (traducción del autor).

cabeza del *shishi-gami*, que, según se cree, otorga a su poseedor la vida eterna. Actuando él mismo como un *outsider* más, rompiendo con las convenciones del género y con las expectativas del público, Miyazaki edifica la película precisamente sobre los temas que cimientan las Pequeñas Tradiciones, y, mostrando el deseo del mikado por alcanzar la inmortalidad al decapitar al dios ciervo, revela la manera en la que la Gran Tradición trata de apropiarse de estas para servir así a sus propios intereses⁹⁰.

- Leyendo este enfrentamiento en clave filosófica marxista, puede decirse que la construcción de esa «homogeneidad» nacional es llevada a cabo por medio de lo que Louis Althusser llama los «aparatos ideológicos del Estado (AIE)», basándose en la teoría de los mecanismos de reproducción de las condiciones y medios de producción propios del capitalismo, en el que opera el concepto de «superestructura», un sistema compuesto por dos niveles o instancias: la jurídico-política (el Derecho y el Estado) y la ideológica (las distintas ideologías: política, religiosa, moral...). Desde esta perspectiva, la visión de Japón como sociedad unitaria y homogénea no sería más que una construcción ideológica pergeñada por el poder, construcción que Miyazaki cuestiona narrando una historia en la que el protagonismo recae en los sectores marginales y más humildes de la sociedad –mujeres, enfermos, minorías étnicas...–, es decir, en su base misma, que constituye, según la tradición marxista, justo el único lugar donde puede encontrarse cierta autonomía con respecto a la ideología de la superestructura⁹¹.

5. Comentario de la bibliografía de referencia vinculada a los contenidos histórico-culturales que se tratan en la película:

- Historia de Japón:
 - FARRIS, W. W., *Heavenly Warriors: The Evolution of Japan's Military, 500 – 1300*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Asia Center, 1992.
 - HANE, M., *Breve historia de Japón*, Madrid, Alianza Editorial, 2011.
 - KEIRSTEAD, T. y LYNCH, D., «*Eijanaika: Japanese Modernization and the Carnival of Time*», en R. Rosenstone (ed.), *Revisioning History*, Princeton, Princeton University Press, 1995.
 - SCHIROKAUER, C., LURIE, D. y GAY, S., *Breve historia de la civilización japonesa*, Barcelona, Bellaterra, 2017.
 - TAKAHASHI, T., 蝦夷—古代東北人の歴史 (*Emishi — Kodai Tôhoku-jin no rekishi*), Tokio, Chûôkôron Shinsha, 1986.
 - TANAKA, M. (coord.), *Historia Mínima de Japón*, México, El Colegio de México. Centro de Estudios de Asia y África, 2011.
 - WALKER, B. L., *Historia de Japón*, Madrid, Akal, 2017.

90 Para más información sobre la dicotomía «Gran Tradición versus Pequeñas Tradiciones», *vid. ibid.*, pp. 27-28.

91 *Vid.* L. Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *Ensayos*, Barcelona, Laia, 1978, pp. 122-155.

- Filosofía y pensamiento:
 - ALTHUSSER, L., «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *Ensayos*, Barcelona, Laia, 1978, pp. 122-155.
 - TODOROV, T., *Los abusos de la memoria*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós, col. Asterisco, 3, 2000.
- Antropología, etnología, mitología y religión:
 - ASHKENAZI, M., *Handbook of Japanese Mythology*, Santa Barbara, California, ABC-Clío, col. Handbooks of World Mythology, 2003.
 - BENEDICT, R., *El crisantemo y la espada, Patronos de la cultura japonesa*, Madrid, Alianza Editorial, 2011.
 - CAMPBELL, J., *Las máscaras de Dios: Mitología primitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
 - CENTENO MARTÍN, M. P., «Desmitificando el mito de la japonesidad: el documental “Ainu. Caminos a la memoria”», en *Eikyô. Influencias japonesas*, Nº 13, 2014.
 - CENTENO MARTÍN, M. P., «Las grietas de la imagen. Una mirada a la trastienda de los primeros documentales etnográficos sobre el pueblo *ainu* (1897-1936)», en *Secuencias. Revista de historia del cine*, Nº 40, 2014.
 - ELIADE, M., *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, Madrid y Buenos Aires, Alianza Editorial/Emecé Editores, 1972.
 - ELIADE, M., *Mefistófeles y el andrógino*, Madrid, Guadarrama, 1969.
 - HOLTOM, D. C., *Un estudio sobre el shintô moderno, la fe nacional del Japón*, Barcelona, Paidós, 2004.
 - LANDAW, J. y BODIAN, S., *Budismo para dummies*, Barcelona, Planeta (con el acuerdo de Wiley Publishing), 2010.
 - ONO, S., *Sintoísmo: El Camino de los Kami*, Gijón, Satori, 2008.
 - YAMASHITA, Y., «The Influence of Shintô and Buddhism in Japan», en *Transactions and Proceedings of the Japan Society of London*, vol. IV, Londres, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1900.
- *La princesa Mononoke* dentro de la filmografía miyazakiana:
 - CAVALLARO, D., *The Animé Art of Hayao Miyazaki*, Jefferson (Carolina del Norte) y Londres, McFarland & Company, Inc., 2006.
 - FORTES GUERRERO, R., *Hayao Miyazaki*, Madrid, Akal, 2019.
 - MCCARTHY, H., *Hayao Miyazaki: Master of Japanese Animation. Films, Themes, Artistry*, Berkeley, Stone Bridge Press, 1999.
 - MURASE, H., 『曇りなき澄んだ眼で見つめる「性の闇」：宮崎アニメの女性像』 («Kumorinaki sunda manako de mitsumeru “sei no yami”: Miyazaki anime no joseizô»), en *Pop Culture Critique*, Nº 1, 1997, pp. 53-66.
 - NAPIER, S. J., *Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Nueva York, St. Martin's Press (Macmillan), 2005.

- NAPIER, S. J., *Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Londres y Nueva York, Palgrave Macmillan, 2001.
- WELLS, P., «Hayao Miyazaki: Floating Worlds, Floating Signifiers», en *Art and Design*, N° 53, 1997.

6. Puesta en común de ideas:

Esta última parte de la sesión lectiva que aquí presentamos está reservada a las preguntas y los comentarios que el visionado de la película y su posterior análisis pueda haber suscitado en el alumnado. Se plantean a continuación, a modo de ejemplo, algunas posibles cuestiones para abrir el turno de palabra o para introducir elementos que alimenten el debate.

- El rechazo al enfrentamiento, o la voluntad de solucionarlo –cuando surge– de modo pacífico: la no violencia. Relación con las creencias sintoístas y budistas.
- La falacia del maniqueísmo y la ausencia de dualidad bien-mal.
- La imposibilidad de alcanzar una verdad única y conclusiva.
- La relación del individuo con la sociedad.
- La relación del ser humano con la naturaleza: analogías actuales con el conflicto desarrollado en la película y búsqueda de un modelo de convivencia sostenible y respetuoso con el medio ambiente.
- Tradición versus modernidad: retos y soluciones.
- Uso y abuso de la memoria: «reminiscencia literal» versus «reminiscencia ejemplar»⁹². El pasado como principio de acción para el presente y como elemento liberador.
- Las minorías en la Historia.
- Feminismo e Historia.
- Discursos oficiales a lo largo de la Historia y renegociación de los paradigmas de poder y autoridad⁹³.

7. Conclusión:

Violenta, lírica, terrorífica y espectacular, *La princesa Mononoke*, la película más «japonesa», quizá, de toda la producción de Miyazaki, resume como ninguna otra los temas rectores de una filmografía marcada por las contradicciones entre la realidad (lo que el mundo es) y el deseo (lo que el mundo debería ser), y, aunque ambientada en un pasado remoto mezclado con lo legendario, plantea una serie de cuestiones de hondo calado filosófico que tienen hoy plena vigencia y que se proyectan con inquietante clarividencia hacia el futuro. *La princesa Mononoke* es, en muchos aspectos, la versión negra de *Nausicaä del Valle*

92 *Vid. Todorov, op. cit., passim.*

93 *Vid. P. Wells, «Hayao Miyazaki: Floating Worlds, Floating Signifiers», en Art and Design, N° 53, 1997, p. 23.*

del Viento, obra con la que comparte la concepción de unos personajes de gran profundidad psicológica y la sacralización de una naturaleza hermosa y salvaje, sanadora y letal, pero de la que la diferencia su pesimismo, que, en este caso, apunta hacia un oscuro e incierto destino del ser humano y de cuanto lo rodea. No obstante, a pesar de su tono marcadamente elegíaco, el irreductible mensaje humanista que subyace a lo largo del filme, acentuado por la belleza de la fotografía y de la banda sonora, abre en la «conclusión» del relato una puerta a la esperanza y a la posibilidad de redención, y sitúa este trabajo entre los más logrados y poderosos de toda la producción miyazakiana⁹⁴.

Epílogo: La educación según Miyazaki, su idea de «verdad» y su concepción del cine como vehículo de reflexión

Quisiéramos, a modo de colofón que enlace con la pregunta planteada al comienzo de nuestro artículo, y una vez desarrollado este, exponer algunas cuestiones últimas que trascienden el objetivo inicial que nos impulsó a escribirlo. Y es que, más allá de que el cine de Hayao Miyazaki sea susceptible de servir como herramienta docente para el aprendizaje de la historia –la de Europa, en unos casos, o la de Japón, como ya hemos visto, en otros– y que lo haga, por añadidura, cumpliendo perfectamente el principio horaciano según el cual «[q]uien mezcla lo útil con lo placentero y deleita al lector al tiempo que lo instruye tiene todas las de ganar»⁹⁵, la filmografía miyazakiana deviene en maravilloso modelo de educación en valores y en magnífico vehículo de reflexión capaz de generar conciencia crítica desde la más tierna infancia. Para el director japonés, «las obras de carácter popular, aun a pesar de su frivolidad, deben ser sinceras. [...] No debemos consentir la vileza, acentuarla ni expandirla. Odio las películas de Disney porque uno sale de ellas con la misma estrechez de miras con la que entró a verlas. En mi opinión, estos filmes no hacen sino menospreciar al público»⁹⁶. Estas duras palabras abogan por una concepción del cine como medio de expresión comprometido con el pensamiento y con la denuncia social, en la línea del también realizador fílmico Akira Kurosawa: «Todo lo que yo deseo es que cuando un espectador acabe de ver una de mis películas sienta

94 Vid. Fortes Guerrero, *Hayao Miyazaki*, pp. 271-272.

95 «Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci / lectorem delectando pariterque monendo», *cit.* en F. M^a. de Samaniego, *Fábulas*, edición, apéndices y notas de Alfonso I. Sotelo, Madrid, Cátedra, 2005, p. 74 (traducción del autor).

96 «通俗作品は、軽薄であっても真情あふれていなければならないと思う。[...]低劣をそのまま認めたり、力説したり、増幅するものであってはならない。ぼくはディズニーの作品がキライだ。入口と出口が同じ低さと広さで並んでいる。ぼくには観客蔑視としか思えないのである» («[t]sûzoku sakuhin wa, keihaku deattemo shinjô afureteinakereba naranai to omou. [...] Teiretsu wo sono mama mitometari, rikisetsushitari, zôfukusuru mono deatte wa naranai. Boku wa Dizunî no sakuhin ga KIRAI da. Iriguchi to deguchi ga onaji hikusa to hirosa de narandeiru. Boku ni wa kankyaku besshi to shika omoenai no dearu»), *cit.* en H. Aoi, 宮崎アニメの暗号 (*Miyazaki anime no angô*), Tokio, Shinchô-sha, 2004, p. 12 (traducción del autor).

Para una comprensión rápida de las diferencias entre el cine de Miyazaki y el cine de Walt Disney, véanse Napier, 2001, p. 249 y Fortes Guerrero, 2011, pp. 16-17.

la necesidad de reflexionar»⁹⁷. De ahí la opinión de Miyazaki respecto a las aseveraciones dogmáticas –del tipo que sean– vinculadas al adoctrinamiento moral:

[N]o me gusta la sociedad que hace ostentación de su verdad. La verdad de los EE.UU., la verdad del Islam, la verdad de China, la verdad de este o de aquel otro grupo étnico, la verdad de Greenpeace, la verdad del empresario... Todos afirman estar en posesión de la verdad, pero todos intentan imponer a los demás sus ideas y dominarlos con el uso de la fuerza militar, del poder económico, del poder político o de las opiniones públicas⁹⁸.

Tales declaraciones, a partir de las cuales se comprenden perfectamente las lecturas revisionistas de la historia que plantean sus filmes y la destrucción de muchos de los clichés que han venido estereotipando la cultura nipona, resultan tanto más sorprendentes cuanto que los japoneses tienden al no cuestionamiento de la verdad normativa, aunque no la compartan. Y esto enlaza directamente con la idea de modelo educativo propugnada por Miyazaki y con su propia concepción de la infancia:

[d]ecirles [a los niños] «GANBARE» («aguanta», «continúa», «esfuérzate») no es bueno y suena sospechoso. No tiene ningún poder persuasivo. Yo prefiero darles un día rico en experiencias que recuerden durante toda su vida. A menudo, pienso que una jornada suya es superior a un año nuestro. La visión imponente de la silueta de un bosque iluminado por el sol del crepúsculo, por ejemplo, puede convertirse para alguien en una escena imborrable de su niñez⁹⁹.

Esta idea ya de por sí revolucionaria lo es aún más en Japón, donde el sistema educativo enfatiza justo lo contrario, es decir, un aprendizaje basado en la repetición y la memorización, y destinado a fines meramente prácticos. Para Miyazaki, en cambio,

[s]e trata de algo más que enseñar a escribir en los jardines de infancia, la verdad. Esto solo crea decadencia. Supongo que hay muchas madres que se desesperan cuando sus hijos no logran retener los ideogramas, pero, más que no poder recordarlos o ser incapaces de pensar en abstracto, lo que pasa es que vemos el mundo de manera directa, por lo cual, la naturaleza de todo lo que existe, su misterio, etc., son cosas que se han de ir descubriendo¹⁰⁰.

97 *Cit.* en M. Vidal Estévez, *Akira Kurosawa*, Madrid, Cátedra, col. Signo e Imagen/Cineastas, 2000, p. 138.

98 «[...] I don't like a society that parades its righteousness. The righteousness of the U.S., the righteousness of Islam, the righteousness of China, the righteousness of this or that ethnic group, the righteousness of Greenpeace, the righteousness of the entrepreneur... They all claim to be righteous, but they all try to coerce others into complying with their own standards. They restrain others through huge military power, economic power, political power or public opinions», *cit.* en Ledoux (ed.), *op. cit.*, p. 29 (traducción del autor).

99 «Telling them “GANBARE” (Hold on, Hang on, Stick it out) is not good and smells rat. It doesn't have any persuasive power. I rather wish I can give them a rich day that they'll remember through their entire lives. I often think their one day is superior to our one year. An impressive scene like the shadows of a wood brightened by a west sun can represent a scene of one's childhood to remain in his mind – for example», *cit.* en [<http://www.ghibliworld.com/newsarchive.html>] (traducción del autor).

100 «幼稚園で字を教えるなんてもってのほかですね。これは亡国の徒ですね。自分の子供が字を覚えなくて焦ってるお母さんはいっぱいいると思うんですけど、字を覚えなくて、抽象的に

El respeto con el que Miyazaki trata a su menuda audiencia queda expresado en estas reveladoras observaciones:

[H]acer una auténtica película para niños supone un reto titánico, debido a la necesidad de mostrar claramente la esencia de un mundo en extremo complejo. De ahí que un filme dirigido de verdad a ellos guste también a los adultos, mientras que uno hecho para adultos que no tenga más que adorno deje a los niños profundamente insatisfechos. Por eso, me opongo a presentarles las cosas de forma simplificada. El quid de la cuestión es que los niños conocen, intuyen de algún modo y comprenden a la perfección la complejidad y la angustia del mundo en el que vivimos, así que sugiero que no se les subestime¹⁰¹.

De igual modo, el director japonés pide que no se les estigmatice ni se les arruine la infancia:

Que la naturaleza es limitada es algo que los niños perciben, aunque no tengan conocimientos teóricos sobre ello. Del mismo modo, saben que no han sido bendecidos. Este mundo que los ve nacer no los recibe con un caluroso «¡qué suerte haber nacido!, ¿verdad?», sino que les espeta un «habéis nacido en una mala época», por lo que los niños vienen al mundo pensando que este es un lugar peligroso. He aquí la idea que principalmente se les está inculcando hoy día. Por eso, en mi opinión, la primera misión de los adultos debiera ser, aún con más motivo, darse cuenta de que, a pesar de todo, también en la vida ha de haber cosas buenas¹⁰².

ものを考えない時代のほうが、ものをじかに見ますから、ものの持つてる性質や不思議さやら、いろんなことを発見するはずなんです» ([y]ôchien de ji wo oshieru nantemotte no hoka desu ne. Kore wa bôkoku no to desu ne. Jibun no kodomo ga ji wo oboenaide asetteru okâsan wa ippai iru to omoundesu kedo, ji wo oboenai, chûshôteki ni mono wo kangaenai jidai no hô ga, mono wo jika ni mimasu kara, mono no motteru seishitsu ya fushigisa ya ra, ironna koto wo hakkensuru hazu nan desu»), H. Miyazaki, 出発点 1979-1996 (*Shuppatsu-ten 1979-1996*), Tokio, Tokuma Shoten, 1996, p. 25 (traducción del autor).

101 «[T]o make a true children's film is a real daunting challenge and this is because we need to clearly portray the essence of a very complex world. So a truly... a real dedicated children's film is something that adults will also find rewarding, whereas a film made for adults that simply consists of a kind of adornment and decoration will leave children deeply dissatisfied. So I really am opposed to simplifying the world to present it to children. The crux of the matter is that children know, somehow they intuit and they deeply understand both the complexity and the anxiety of the world that we live in. So I would suggest that you not underestimate children», *cit.* en [<http://www.theblackmoon.com/Deadmoon/spiritedaway.html>] (traducción del autor).

102 «自然は有限だっていうことは、子どもたちは知識として知らなくても、本能で知っています。自分たちが祝福されてないということも。自分たちが生まれたこの世界は、ああ、生まれてきてよかったですねって温かく迎えてくれるんじゃないかって、お前たちはやばい時代に生まれたぞとっている。だから世界っていうのはやばいところだって思って生まれてますよ。いまの子どもたちのなかにいちばん大きく植えつけられているのはそれだと思います。だから、なおさらちゃんと、それでもいいところがあるはずだと、こういうふうな感じ方や見方を味わうことができるんだということ、おとながいちばんやるべきなんだと思っています» («[s]hizen wa yûgen datte iu koto wa, kodomotachi wa chishiki to shite shiranakutemo, honnô de shittemasu. Jibuntachi ga shukufukusaretenai to iu koto mo. Jibuntachi ga umareta kono sekai wa, aa, umarete kite yokatta desu nette atatakaku mukaetekurerun janakutte, omaetachi wa yabai jidai ni umareta zo to itteiru. Dakara sekaitte iu no wa yabai tokoro datte omotte umaretemasu yo. Ima no kodomotachi no naka ni ichiban ookiku uetsukerareteiru no wa sore da

Tal afirmación supone toda una declaración de intenciones que, a tenor de lo visto a lo largo de estas páginas, ya debiera constituir un motivo más que suficiente para tomar en consideración la obra miyazakiana y dotarla de la legitimidad necesaria a la hora de acometer su estudio desde una perspectiva académica libre de prejuicios. Confiamos, pues, en que, más pronto que tarde, así sea.

Bibliografía y webgrafía citadas

- ALTHUSSER, L., «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *Ensayos*, Barcelona, Laia, 1978.
- AOI, H., 宮崎アニメの暗号 (*Miyazaki anime no angô*), Tokio, Shinchô-sha, 2004.
- APPADURAI, A., *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Mineápolis, University of Minnesota Press, 1996.
- ASHKENAZI, M., *Handbook of Japanese Mythology*, Santa Barbara (California), ABC-CLIO, col. Handbooks of World Mythology, 2003.
- BARTHES, R., *El imperio de los signos*, Madrid, Mondadori, 1991.
- BENCIVENNI, A., *Hayao Miyazaki, il dio dell'anime*, Génova, Le Mani, 2003.
- BENEDICT, R., *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*, Madrid, Alianza Editorial, col. El Libro de Bolsillo, 515, 1974.
- BORGES, J. L., *Obras completas*, vol. I, Buenos Aires, Emecé, 1989.
- CALLE, R. (ed.), *Buda y su enseñanza*, Madrid, Edaf, col. Arca de Sabiduría, 2007.
- CAMPBELL, J., *Las máscaras de Dios: Mitología primitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- CANTALAPIEDRA, M^a. J., «Los medios de la lengua», en *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, N^o 13, invierno 2005, en [http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_02.pdf].
- CAVALLARO, D., *The Animé Art of Hayao Miyazaki*, Jefferson (Carolina del Norte) y Londres, McFarland & Company, Inc., 2006.
- CENTENO MARTÍN, M. P., «Desmitificando el mito de la japonesidad: el documental “Ainu. Caminos a la memoria”», en *Eikyô. Influencias japonesas*, N^o 13, 2014.
- CENTENO MARTÍN, M. P., «Las grietas de la imagen. Una mirada a la trastienda de los primeros documentales etnográficos sobre el pueblo ainu (1897-1936)», en *Secuencias. Revista de historia del cine*, N^o 40, 2014.
- ELIADE, M., *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, Madrid y Buenos Aires, Alianza Editorial/Emecé Editores, 1972.
- ELIADE, M., *Mefistófeles y el andrógino*, Madrid, Guadarrama, 1969.
- FARRIS, W. W., *Heavenly Warriors: The Evolution of Japan's Military, 500 – 1300*, Cambridge (Mas-

to omoimasu. Dakara, naosara chanto, sore demo ii tokoro ga aru hazu da to, kô iu fûna kanjikata ya mikata wo ajiwau koto ga dekirunda to iu koto wo, otona ga ichiban yaru beki nanda to omotteimasu», H. Miyazaki, 折り返し点 1997-2008 (*Orikaeshi-ten 1997-2008*), Tokio, Iwanami Shoten, 2008, p. 210 (traducción del autor).

sachusetts), Harvard University Asia Center, 1992.

FORTES GUERRERO, R., «Creaciones y recreaciones espacio-temporales: realidad y ficción en los mundos de Miyazaki», en *Montajes. Revista de análisis cinematográfico*, N° 7, junio 2019, en [<http://www.revistamontajes.org/?p=1410>].

FORTES GUERRERO, R., *De Zeami a Kitano. Influencia de las artes escénicas japonesas en el cine nipón* (tesina dirigida por la Dra. Pilar Pedraza Martínez y depositada en el Departamento de Historia del Arte de la Universitat de València en julio de 2005).

FORTES GUERRERO, R., «El budismo en el cine de Hayao Miyazaki», en «*Kokoro*». Revista para la difusión de la cultura japonesa, N° 18, mayo-agosto 2015.

FORTES GUERRERO, R., *Hayao Miyazaki*, Madrid, Akal, 2019.

FORTES GUERRERO, R., *Hayao Miyazaki, la lámpara maravillosa. Un estudio de su cine y de sus referencias humanistas a la luz de las conexiones culturales entre Japón y Occidente* (tesis doctoral dirigida por el Dr. Carlos Alfonso Cuéllar Alejandro y leída en la Facultad de Geografía e Historia de la Universitat de València el 28 de septiembre de 2017).

FORTES GUERRERO, R., «La visión ambivalente de la ciencia y la tecnología en el cine de Hayao Miyazaki», en A. Míguez Santa Cruz y E. M. Torralba García (coords.), *Japón en Córdoba: de un paso al otro lado del mundo*, Córdoba, Asociación Cultural Akiba-Kei y Universidad de Córdoba, 2017.

FORTES GUERRERO, R., «Viento del Este, viento del Oeste. La influencia de la estética nipona en el arte occidental, la construcción europea de la “japonesidad” y su viaje de vuelta a Oriente», en *Massao Okinaka. Mirar lo visible y lo invisible/Massao Okinaka. Mirar allò visible i invisible*, Valencia, MuVIM, 2016.

FROBENIUS, L. V., *Erlebte Erdteile: Ergebnisse eines deutschen Forscherlebens*, vol. VI (*Monumenta Africana*), Frankfurt am Main, Frankfurter Societätsdruckerei, Abt. Buchverlag, 1929.

GARCÍA, R., «Entrevista a Hayao Miyazaki», en *Cinevídeo 20. Revista profesional de los medios audiovisuales*, N° 157, enero 1999.

HOLTOM, D. C., *Un estudio sobre el shintô moderno, la fe nacional del Japón*, Barcelona, Paidós, 2004.

JUNIPER, A., *Wabi Sabi: The Japanese Art of Impermanence*, Boston, Tuttle Publishing, 2003.

KEIRSTEAD, T. y LYNCH, D., «*Eijanaika: Japanese Modernization and the Carnival of Time*», en R. Rosenstone (ed.), *Revisioning History*, Princeton, Princeton University Press, 1995.

KOREN, L., *Wabi-Sabi for Artists, Designers, Poets & Philosophers*, Punta Reyes, Imperfect Publishing, 2008.

LANDAW, J. y BODIAN, S., *Budismo para dummies*, Barcelona, Planeta (con el acuerdo de Wiley Publishing), 2010.

LEDOUX, T. (ed.), *Anime Interviews. The First Five Years of 'Animerica, Anime & Manga Monthly' (1992-97)*, San Francisco, Cadence Books, 1997.

LEDOUX, T. y RANNEY, D., *The Complete Anime Guide*, Issaquah, Tiger Mountain Press, 1997.

McCARTHY, H., *Hayao Miyazaki: Master of Japanese Animation. Films, Themes, Artistry*, Berkeley, Stone Bridge Press, 1999.

MINAMIDA, M., 「近代アニメ史概論」 («*Kindai anime-shi gairon*»), en VV.AA., *二十世紀アニメ大全: 来世紀に伝えたいあの名作 (Nijû-seiki anime taizen: rai-seiki ni tsutaetai ano meisaku)*,

Tokio, Futaba-sha, 2000.

MIYAZAKI, H., 折り返し点 1997-2008 (*Orikaeshi-ten 1997-2008*), Tokio, Iwanami Shoten, 2008.

MIYAZAKI, H., 出発点 1979-1996 (*Shuppatsu-ten 1979-1996*), Tokio, Tokuma Shoten, 1996.

MURASE, H., 『曇りなき澄んだ眼で見つめる「性の闇」: 宮崎アニメの女性像』 («Kumorinaki sunda manako de mitsumeru “sei no yami”: Miyazaki anime no joseizô»), en *Pop Culture Critique*, N° 1, 1997.

NAPIER, S. J., *Anime from Akira to Howl's Moving Castle: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Nueva York, St. Martin's Press (Macmillan), 2005.

NAPIER, S. J., *Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Contemporary Japanese Animation*, Londres y Nueva York, Palgrave Macmillan, 2001.

ONO, S., *Sintoísmo: El Camino de los Kami*, Gijón, Satori, 2008.

OSHII, M., ITÔ, K. y UENO, T., 「映画とは実はアニメーションだった」 («Eiga to wa jitsu wa animêshon datta»), en *ユーリカ (Yûrika)*, vol. 28, N° 9, agosto 1996.

POWELL, R. R., *Wabi Sabi Simple: Create Beauty. Value Imperfection. Live Deeply*, Avon (Massachusetts), Adams Media, 2005.

SAMANIEGO, F. M^a. de, *Fábulas*, edición, apéndices y notas de Alfonso I. Sotelo, Madrid, Cátedra, 2005.

SPENCER, W. B. y GILLEN, F. J., *The Native Tribes of Central Australia*, Londres, Macmillan, 1899.

TAKAHASHI, T., 蝦夷 — 古代東北人の歴史 (*Emishi — Kodai Tôhoku-jin no rekishi*), Tokio, Chûôkôron Shinsha, 1986.

TODOROV, T., *Los abusos de la memoria*, Barcelona y Buenos Aires, Paidós, col. Asterisco, 3, 2000.

TREAT, J., *Contemporary Japan and Popular Culture*, Honolulu, University of Hawai'i Press, 1996.

VIDAL ESTÉVEZ, M., *Akira Kurosawa*, Madrid, Cátedra, col. Signo e Imagen/Cineastas, 2000.

WELLS, P., «Hayao Miyazaki: Floating Worlds, Floating Signifiers», en *Art and Design*, N° 53, 1997.

WELLS, P., *Understanding Animation*, Londres, Routledge, 1998.

YAMASHITA, Y., «The Influence of Shintô and Buddhism in Japan», en *Transactions and Proceedings of the Japan Society of London*, vol. IV, Londres, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1900.

http://www.depourense.es/phocadownloadpap/Disursos/discurso_manuel_baltar_investidura_14072015.pdf

<http://www.ghibliworld.com/newsarchive.html>

<http://www.theblackmoon.com/Deadmoon/spiritedaway.html>

Análisis de letras de canciones como herramienta de trabajo para el estudio de los géneros literarios

Juan L. Pérez de Luque

Universidad de Córdoba

Resumen

El presente capítulo se centra en la descripción de un caso práctico de aplicación del uso de letras de canciones para el estudio de los géneros literarios en el aula universitaria, concretamente en el Grado de Estudios Ingleses. Tras haber detectado una carencia importante dentro de la planificación del grado en cuestión en lo concerniente a cultura musical, se pretende describir el proceso de implementación de la metodología que se lleva a cabo en la asignatura, cómo se llega a incluir la música popular en lengua inglesa dentro de la planificación docente, y cómo se articula el uso de la misma en combinación con un marco teórico sólido de análisis de géneros literarios.

Palabras clave: Géneros literarios, estudios ingleses, música

Abstract

This chapter focuses on the description of a practical case of application of the use of song lyrics for the study of literary genres in the university classroom, specifically in the Degree in English Studies. After having detected an important lack within the planning of the degree concerning musical heritage, the aim is to describe the process of implementation of the methodology that is carried out in the subject, how to include popular music in English within the educational planning, and how to articulate the use of it in combination with a solid theoretical framework of analysis of literary genres.

Keywords: Literary genres, English studies, music

Análisis de letras de canciones como herramienta de trabajo para el estudio de los géneros literarios

Juan L. Pérez-de-Luque

Universidad de Córdoba

Contextualización

El Grado de Estudios Ingleses comenzó su andadura en la Universidad de Córdoba durante el curso académico 2010-11, convirtiéndose en el sucesor natural de la ya extinta Licenciatura en Filología Inglesa. Así, de entre los objetivos generales que aparecen en el documento para la verificación del Grado, son de especial relevancia para la presente propuesta docente los siguientes:

1. Formar al alumnado en la adquisición y comprensión de conocimientos especializados en el área de los Estudios Ingleses, a un nivel que incluya tanto la consulta de libros de texto avanzados como aspectos que impliquen conocimientos procedentes de la vanguardia del campo de estudio.
4. Desarrollar las capacidades de análisis y discusión, así como fomentar actitudes reflexivas y un espíritu crítico e investigador en el campo de los estudios ingleses.
5. Promover la reflexión acerca del empleo del inglés como lengua internacional e instrumento de comunicación intercultural en la sociedad contemporánea.
6. Iniciar al alumnado, mediante el uso de recursos y técnicas adecuados en las tareas de investigación en lingüística teórica y aplicada, literaturas y culturas en inglés y en metodología y didáctica de la lengua inglesa, desarrollando las habilidades necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

A lo largo de varios años de experiencia docente en diversas asignaturas del grado, se había detectado entre el alumnado un desconocimiento bastante llamativo en lo tocante a la tradición musical popular de los países de habla inglesa. Cuando se mencionaban en clase grupos y músicos como Led Zeppelin, B.B. King, Louis Armstrong o Jimi Hendrix, apenas se detectaban muestras de ser reconocidos por una gran parte del estudiantado. Tras una revisión sistemática de las asignaturas que componen dicho Grado, se observó que en ninguna de ellas se abordaba ningún aspecto de la tradición de la música popular en lengua inglesa.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, parecía fundamental proveer al alumnado de algún tipo de acercamiento a la historia de la música popular anglosajona, como parte esen-

cial del acervo cultural intrínsecamente asociado a los países de habla inglesa. La literatura se ha acercado tradicionalmente a los tres géneros clásicos –lírica, narrativa y teatro–, que son también los que se abordan en las diferentes asignaturas de literatura impartidas en el Grado. No obstante, soy un firme defensor de la música como un legado cultural literario tan importante como puede ser cualquiera de los mencionados. El nombramiento en 2016 del norteamericano Bob Dylan como premio Nobel de literatura no hace sino reforzar esta idea, pese a que el propio Dylan, en el discurso de aceptación del premio, duda juguetonamente sobre la asimilación literaria que sus composiciones pudieran recibir:

“Nuestras canciones están vivas en la tierra de los vivos. Pero las canciones son diferentes a la literatura. Están destinados a ser cantados, no leídos. Las palabras en las obras de Shakespeare estaban destinadas a actuar en el escenario. Así como las letras de canciones están destinadas a ser cantadas, no leída en una página. Y espero que algunos de ustedes tengan la oportunidad de escuchar estas letras de la forma en que fueron destinados a ser escuchados: en concierto o en el registro o como sea que la gente está escuchando canciones en estos días. Regreso una vez más a Homero, quien dice: “Canta en mí, oh Musa, y a través de mí, cuenta la historia”.”

El curso 2015/16 tuve la oportunidad de hacerme cargo de la asignatura “Texto y Discurso”, materia obligatoria impartida en el cuarto y último curso del Grado de Estudios Ingleses. Es en este momento cuando se implementa la decisión de utilizar canciones de la tradición anglosajona como corpus primario de textos para el análisis en esta materia. De esta manera, se consigue integrar en el último curso del Grado una asignatura en la que el alumnado va a recibir unas nociones básicas del legado musical en lengua inglesa, trabajando con obras de grupos y músicos que se consideran, en su mayor parte, de una relevancia notable en el género musical que profesan.

Cabe señalar el hecho de que, debido a que la asignatura Texto y Discurso se enmarca dentro del plan de estudios del Grado de Estudios Ingleses, siendo además una asignatura obligatoria en dicho plan, la docencia se desarrolla íntegramente en inglés. Todo el material teórico que se proporciona a los estudiantes, así como los textos –letras de canciones y algún pequeño fragmento en prosa– están en inglés, y el desarrollo de las sesiones de clase, tanto en sus formatos de lección magistral como los seminarios prácticos, se imparten en la misma lengua.

Los contenidos de la asignatura se estructuran en dos bloques diferenciados pero interconectados. El primero está compuesto por tres temas. De inicio se procede a realizar una breve introducción al alumnado al ámbito de la lingüística del texto, contextualizando la asignatura dentro de la disciplina. El segundo tema está dedicado al análisis de la tipología de los textos. Se hace especial hincapié en la diferencia entre género, registro y tipos de textos, y se introducen los siete estándares de la textualidad. En esta unidad se pretende hacer llegar al alumnado una primera aproximación al análisis del discurso, poniendo en relieve qué es lo que hace a un texto merecedor de la denominación de discurso, qué diferencias principales existen entre los diferentes tipos de texto existentes y cuáles son los siete elementos que permiten realizar en primera instancia un análisis de la articulación textual de un discurso. Para la explicación de estos siete estándares se han seguido los postulados expuestos por Robert Beaugrande en su volumen *Introduction to text linguistics*, en el que estipula que dichos elementos son los siguientes:

- Cohesión
- Coherencia
- Intencionalidad
- Aceptabilidad
- Informatividad
- Situacionalidad

- Intertextualidad

El tercer tema cierra el primer bloque de la asignatura y tiene una importancia central en el desarrollo global de la misma. En él, se analiza la importancia de la ideología en las construcciones textuales. Siguiendo el capítulo “Meaning and ideologies” del volumen *Social Linguistics and Literacies*, de James Paul Gee, se introduce la noción de modelo cultural, y se enfrenta al alumnado al debate de la ideología como elemento intrínseco a cualquier tipo de discurso. La importancia de este tema reside en el hecho de que el uso de la ideología en la construcción de discursos será un tema recurrente en el segundo bloque la asignatura, que se centrará en el estudio de diferentes géneros literarios.

Para ejemplificar con casos prácticos cada uno de los elementos que se explican en estas unidades, se recurre en la mayoría de los casos a letras de canciones. Así, por ejemplo, para los diferentes tipos de textos, se utilizan temas como “Piano Man” de Billy Joel (para mostrar un texto descriptivo), o la tríada de canciones “Love Song for a Vampire” de Annie Lennox, “Ugly Boy” de Die Antwoord y “Can’t Help Falling in Love” de Elvis Presley, para analizar el concepto de modelo cultural –aplicado, en este caso, a la noción de “amor” –. No obstante, también se utilizan en algunos casos textos narrativos breves, particularmente cuando se analizan los siete estándares de textualidad sugeridos por Beaugrande, ya que dada la naturaleza a veces fragmentaria de las canciones, puede resultar complicado ejemplificar elementos como la intertextualidad, algunos elementos cohesivos o la informatividad.

La segunda parte de la asignatura está dedicada al estudio de diferentes géneros, tanto de ficción como de no ficción. Por efectos meramente organizativos, se consideró útil dividir esta sección en otros dos sub-apartados, que separasen los géneros de ficción (Aventura y fantasía, ciencia-ficción, terror y humor/sátira) de aquellos de no-ficción (autobiografía, discurso periodístico, discurso político/ideológico y eco-discurso). Es evidente que la lista de géneros no es exhaustiva, pero debido al carácter cuatrimestral de la asignatura, las limitaciones temporales de la misma impiden que el listado de géneros analizados sea más extenso. No obstante, se considera que abordando cuatro géneros diferentes de ficción y otros tantos de no ficción, el alumnado adquirirá los conocimientos y destrezas necesarios para poder desarrollar estudios y análisis similares, en caso de requerirlos, en otros géneros no incluidos en esta lista.

Para el estudio de cada género, se provee a los alumnos de un ensayo académico relevante que trata sobre las características principales del género, y que explica cómo dicho género está cargado de singularidades temáticas, estilísticas y de contenido que hacen que un texto pueda ser considerado como parte de ese género literario. Dicho ensayo es explicado, analizado y discutido durante las sesiones teóricas en clase, señalando los puntos más importantes del mismo y aclarando los aspectos más complejos a tener en cuenta.

Los textos teóricos que se utilizan para el acercamiento a cada uno de los géneros son los siguientes:

- Aventura y fantasía: “The Encounter with Fantasy”, de Gary K. Wolfe.
- Ciencia-ficción: Introducción al volumen *The Seven Beauties of Science Fiction*, de Istvan Csicsery-Ronay.
- Terror: “The Nature of Horror”, de Noël Carroll.
- Humor/sátira: fragmentos del volumen *The Language of Humour*, de Alison Ross.

- Autobiografía: “Autobiographical Subjects”, de Sidonie Smith y Julia Watson.
- Discurso periodístico: fragmentos del volumen *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, de Roger Fowler.
- Discurso político/ideológico: “What is Political Discourse Analysis?” de Teun A. van Dijk.
- Eco-discurso: “Making Sense of Earth’s Politics: A Discourse Approach”, de John S. Dryzek.

Antes de comenzar con cada género literario se pone a disposición del alumnado también un dossier en el que se incluyen entre diez y doce letras de canciones. Esos textos serán el objeto del análisis de las sesiones prácticas, en las que se aplicarán los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, procediendo al estudio de las letras con objeto de identificar la construcción literaria basada en géneros que se lleva a cabo en ellas. Como es previsible, todas las letras de canciones que componen cada compendio se enmarcan dentro del género correspondiente. Debido igualmente a las restricciones temporales, es poco realista pretender analizar en profundidad todas las canciones que se proponen. Por tanto, en un curso normal, se suelen analizar tres canciones de cada género, dejando al alumnado el resto para realizar labores de trabajo individual con vistas a la preparación para el examen de la asignatura. Antes de proceder con el estudio de cada canción, se realiza una breve exposición sobre la relevancia y trayectoria de la banda que interpreta el tema, poniendo especialmente énfasis en su importancia dentro de la tradición cultural en la música popular en inglés. Después, se procede a escuchar la canción en clase, para dar posteriormente paso al debate y análisis del texto. Por motivos meramente estéticos y de exposición cultural, en numerosas ocasiones se visiona el videoclip original de la canción, en caso de que exista. No obstante, se considera necesario clarificar varias veces durante el curso que el contenido visual queda fuera de los márgenes de estudio de la asignatura, que se centra en discursos escritos.

La selección de las canciones que se incluyen en cada tema se realizó intentando abarcar la música en lengua inglesa a lo largo de, sobre todo, la segunda mitad del siglo XX. No obstante, se añadieron una minoría de temas compuestos durante el siglo XXI. Esta selección temporal se debe, principalmente, a la consideración de que el alumnado tiene bastantes posibilidades de haber estado expuesto durante su vida a artistas y estilos musicales más recientes, ya que en general las generaciones universitarias demuestran un interés por la música bastante destacado, aunque no siempre realicen labores de exploración cultural más allá de las creaciones más contemporáneas. Por tanto, se ha intentado obviar en la medida de lo posible la presencia de artistas que pueden gozar de una exposición mediática alta durante los últimos quince años, pues se considera que probablemente sean conocidos por gran parte de los estudiantes. Se intentó también no ceñir el corpus a artistas meramente británicos o estadounidenses, por lo que a lo largo de los diferentes géneros literarios incluidos, se proponen canciones de bandas de otros países angloparlantes como Australia, Sudáfrica, Canadá o Irlanda. De esta manera, se pretende evitar también una perspectiva demasiado anglo-americana, procurando dotar el temario de ciertos contenidos relevantes provenientes de países tradicionalmente relegados al olvido en materia musical pero que, sin duda, han tenido, o tienen actualmente, una relevancia significativa.

Los géneros musicales incluidos en los dossiers de canciones se han pretendido también variados, y se abarca desde el jazz y el R&B hasta hip-hop, electrónica, pop, rock, blues, rock duro, heavy metal, folk, rock and roll, música celta, punk, soul o reggae. Debido a que incluir un listado pormenorizado de todas las composiciones es inviable, al final del presente capítulo se listan algunas de las canciones que se emplean en la asignatura, a modo de sugerencia

metodológica.

Para la evaluación de la asignatura se propone al alumnado la realización de un trabajo de análisis individual y un examen final. En el trabajo, cada persona deberá buscar una canción que no se incluya entre aquellas que han sido puestas a su disposición a lo largo del curso. Una vez seleccionada, se procederá a un análisis exhaustivo de la misma, aplicando los conocimientos introducidos en el primer bloque de la asignatura así como un estudio de género, en el que deberán justificar, basándose en la teoría relativa al género de la canción, por qué dicho tema musical se puede considerar de ese género, señalando las características principales que incluye. Cabe destacar que, a lo largo del curso, quedará patente en varias ocasiones que los géneros literarios no son espacios estancos, sino que los márgenes son a veces muy borrosos, y un mismo discurso puede aglutinar elementos de diferentes géneros. Por ello, a veces el texto que se selecciona para la realización del trabajo individual puede tener trazas de varios géneros a la vez (ciencia ficción y terror, por ejemplo). En estos casos, el alumno deberá distinguir ambos y justificar su presencia y construcción textual.

El examen final de la asignatura consiste en contestar a dos preguntas teóricas que pueden abarcar cualquier aspecto cubierto en el temario de la asignatura, y realizar el análisis de una canción. Como es comprensible, el análisis de la canción, debido a las limitaciones de tiempo al tratarse de un examen, debe de tener una naturaleza más sintética que el estudio que se debe llevar a cabo en el trabajo individual.

Marco teórico: literatura de terror

Para clarificar la metodología explicada, a continuación se incluye una breve explicación de los aspectos más significativos que Noël Carroll presenta sobre el género del terror, y cómo estos conceptos pueden ser ejemplificados en el análisis de una de las canciones incluidas en el temario, “Night Crawler” de la banda británica Judas Priest.

En el texto de Noël Carroll que se pone a disposición del alumnado, se comienza haciendo hincapié en el hecho de que el género tiene como una de sus características principales la existencia de monstruos, que dotan de un carácter sobrenatural al texto. Además, a diferencia de géneros como la ciencia ficción o la fantasía, esos monstruos deben ser considerados anómalos dentro del universo en el que se representan, y provocar en el receptor del texto una mezcla de miedo y repulsión. Por esta razón, el terror es un género que busca replicar en el lector/espectador, de manera aproximada, las emociones que los personajes ficticios sienten.

El hecho de que un monstruo provoque miedo se debe principalmente a que tiene características que lo convierten en potencialmente dañino y letal. A la amenaza de letalidad física (que puede estar representada, por ejemplo, con atributos físicos como garras, colmillos, capacidad para rezumar/proyectar sustancias nocivas, etc.) se añade igualmente el posible daño ontológico que la mera existencia del monstruo puede provocar en aquel que lo contempla. El hecho de que una criatura que no debería existir se presente ante los ojos de un personaje, es condición suficiente para desestabilizar mentalmente al mismo, ya que esa presencia contradice todos los dictámenes lógicos del universo en el que vive, rompiendo con las concepciones y arraigos que pueda tener a nivel cultural, religioso, científico, etc. Por ello, el monstruo es peligroso tanto a nivel físico como mental. De la misma manera, esa amenaza mental se extiende al

ámbito de lo social y moral, ya que en muchas ocasiones el triunfo del monstruo representaría la destrucción de la sociedad y moral actuales tal y como están concebidas por el ser humano.

El carácter repulsivo de la monstruosidad puede ser explicado a diferentes niveles. En primer lugar, el monstruo suele identificarse como impuro y sucio. Las asociaciones mentales con la impureza pueden venir dadas, por ejemplo, de las criaturas de origen intersticial. Se trata de entidades que están entre dos mundos o espacios, por lo que no pertenecen enteramente a ninguna realidad completamente. Aquí pueden encontrarse, por ejemplo, criaturas que se debaten entre el universo de la vida y la muerte, como vampiros, zombis, reanimados, fantasmas, momias, etc. Pero también aquellas que están entre el infierno y la tierra (demonios), o los seres que aglutinan cualidades y aspectos de varias criaturas a la vez: hombres lobo, monstruos insectoides o, en general, cualquier monstruosidad que incluya rasgos de varias especies en su representación. Por otra parte, el hecho de que un monstruo se arrastre, gatee o repte es otra fuente de náusea y repulsión, debido a la asociación instintiva con la suciedad del suelo y las conexiones con animales que, en general, resultan grotescos o desagradables para el género humano, como pueden ser ofidios o insectos. También es una característica de impureza la falta de partes que debieran existir: miembros, órganos, cuerpos en descomposición...

De la conjunción de amenaza y repulsión se deriva una reacción que desarrolla el espectador del monstruo: el instinto de evitar por todos los medios el contacto físico con la criatura. Tocar la monstruosidad es algo que se debe eludir ya que el mero contacto es repugnante y puede ser potencialmente dañino.

En la construcción física del monstruo, siguiendo todavía los postulados de Carroll, hay que considerar que en muchas ocasiones la irrepresentabilidad del mismo se hace muy latente. La incapacidad léxica para describir al ente es un recurso extendido en el género del terror, por lo que muchas veces el ser no se representa siquiera en su totalidad, sino que es más intuido que mostrado. En el caso de discursos escritos, pueden abundar adjetivos como “indescriptible”, “innombrable”, etc.

Caso práctico: “Night Crawler”

Para ejemplificar los contenidos teóricos aplicados al estudio de una canción, en este caso del género de terror, se ha elegido el tema “Night Crawler”, de Judas Priest. Tal y como se ha expuesto anteriormente, en las sesiones prácticas se procede en primer lugar a explicar y contextualizar brevemente a la banda. En este caso, se pone de relieve la importancia de Judas Priest como grupo fundacional del rock duro y el heavy metal, junto con los también británicos Black Sabbath. Se menciona su legado e influencia en la música rock mundial durante más de cuatro décadas y se localiza temporalmente la canción, lanzada en el año 1990.

A continuación se reproduce el texto de la canción, así como una traducción de la misma para facilitar la discusión posterior:

Howling winds keep screaming round	Vientos aullantes gritan alrededor
And the rain comes pouring down	Y la lluvia cae
Doors are locked and bolted now	Las puertas cerradas y aseguradas
As the thing crawls into town	Mientras algo se arrastra a la ciudad

Straight out of hell	Directo desde el infierno
One of a kind	Un ser único
Stalking his victim	Acecha a su víctima
Don't look behind you	No mires atrás
Night crawler	Reptador nocturno
Beware the beast in black	Cuidado con la bestia negra
Night crawler	Reptador nocturno
You know he's coming back	Sabes que está de vuelta
Night crawler	Reptador nocturno
Sanctuary is being sought	Se busca el santuario
Whispered prayers a last resort	Oraciones susurradas, último refugio
Homing in its' cry distorts	Directo en sus gritos distorsionados
Terror struck they know they're caught	Aterrorizados, se saben atrapados
Straight out of hell	Directo desde el infierno
One of a kind	Un ser único
Stalking his victim	Acecha a su víctima
Don't look behind you	No mires atrás
Night crawler	Reptador nocturno
Beware the beast in black	Cuidado con la bestia negra
Night crawler	Reptador nocturno
You know he's coming back	Sabes que está de vuelta
Night crawler	Reptador nocturno
As night is falling	Cuando cae la noche
The end is drawing near	El final se acerca
They'll hear	Escucharán
Their last rites echo on the wind	El eco de sus últimos ritos en el viento
Huddled in the cellar	Apiñados en el sótano
Fear caught in their eyes	El miedo atrapado en sus ojos
Daring not to move or breathe	Sin atreverse a moverse o respirar
As the creature cries	Mientras la criatura grita
Fingernails start scratching	Las uñas comienzan a arañar
On the outside wall	En el muro exterior
Clawing at the windows	Desgarrando las ventanas
"Come to me" it calls	"Ven a mi", llama

Atmosphere's electric	La atmósfera se electrifica
As it now descend the stairs	Mientras baja por las escaleras
Hiding in the darkness	Escondese en la oscuridad
Is so futile from its glare	Es tan inútil desde su brillo
Death comes in an instant	La muerte llega en un instante
As they hoped it would	Como sabían que ocurriría
Souls ascend to heaven	Las almas suben al cielo
While it feasts on flesh and blood	Mientras festeja con carne y sangre

La canción incluye numerosos de los puntos a los que Carroll hace referencia en su estudio sobre el género del terror. Como se puede ver, el texto se articula alrededor de una presencia monstruosa, el reptador nocturno que da título a la canción, y la construcción de esa presencia es la base para el análisis de la letra.

En primer lugar, existen varios indicios de que la criatura es un ser amenazante. En los pocos indicios que se dan sobre su aspecto físico, sabemos que tiene uñas o garras afiladas, y capacidad para matar a sus víctimas con rapidez, tal y como se infiere en la parte final de la canción, donde el monstruo araña los muros y ventanas, y mata a los sus víctimas con rapidez.

Además de ser una clara amenaza física, la mera existencia del reptador nocturno pone en entredicho la concepción de la realidad. Es un ser llegado del infierno, por lo que tiene un carácter intersticial, siendo una figura que está presente en el mundo terrenal, aunque debiera pertenecer a los abismos. Su sola existencia supondría una desestructuración ontológica completa para cualquiera que lo llegase a contemplar, ya que es una anomalía como ser que, además, probaría la existencia del infierno como lugar lleno de demonios y criaturas horrendas. Al mismo tiempo, al tratarse de una criatura diabólica, se le presupone un sentido de amenaza al orden moral establecido. La naturaleza demoníaca de la entidad refuerza la idea de religiosidad que impera a lo largo de toda la canción, en la que las víctimas buscan refugio en el rezo en un santuario, para después morir y ascender sus almas al cielo.

En lo tocante a la sensación de repulsión que el reptador provoca, el propio nombre de la criatura, que da título a la canción, es significativo. Un ser que reptar y se arrastra, como expresa Carroll, es un ente que provoca asco. De igual manera, su condición intersticial expuesta anteriormente también generará un sentimiento de rechazo por estar asociado con algo impuro. La última línea de la canción muestra también una escena muy desagradable en la que el monstruo se da un festín “con carne y sangre”. Esta imagen, además de tener un componente evidente de amenaza física, causa también una reacción de repulsión.

De igual manera, “Night Crawler” trata de provocar una reacción de miedo en el oyente/lector que imite, de alguna manera, aquella de las víctimas, que se encuentran “Apiñados en el sótano / El miedo atrapado en sus ojos / Sin atreverse a moverse o respirar”.

La construcción del reptador nocturno sigue también varias de las pautas especificadas por Noël Carroll. En primer lugar, la descripción del monstruo es muy parcial e incompleta. Apenas somos capaces, como lectores, de definir la forma que tiene. La única información que nos aporta el texto es que es de color negro, reptar y tiene uñas o garras poderosas. Además, sabemos que tiene la capacidad de hablar (“Ven a mí”, llama), algo que también lo convierte en un ser intersticial –junto a su origen infernal–, pues la capacidad de hablar está reservada al ser humano, y esta criatura también la posee. El texto se refiere al reptador como “bestia”, “criatura” o, en la versión inglesa,

“thing”, literalmente “cosa”. Los tres sustantivos son bastante ambiguos y poco descriptivos, por lo que la inenarrabilidad del ser sigue siendo una constante.

Si nos remitimos a la versión inglesa del texto, hay un detalle muy significativo en la falta de datos sobre la monstruosidad. En algunos puntos se hace referencia al reptador utilizando el pronombre masculino de primera persona “he”, que se emplea para hacer referencia a seres humanos de género masculino. En otras ocasiones, sin embargo, se le menciona con el uso de “it”, que es el pronombre empleado para referirse a cosas y animales. Esta indefinición pronominal, nuevamente, abunda en la propia naturaleza confusa, indescriptible e inconcebible del reptador.

Como se puede apreciar, “Night Crawler” reúne muchas de las características del género del horror que son expuestas por Noël Carroll en su texto teórico. La letra de la canción es un discurso de música popular que sirve para poner de relieve los conceptos teóricos que se explican en clase.

El procedimiento que se ha seguido con el género del terror será el mismo que se lleve a cabo con el resto de géneros literarios del temario, alternando sesiones en las que se aborde la teoría sobre cada uno de ellos con seminarios prácticos en los que se examinen en detalle varias canciones de las suministradas.

Limitaciones metodológicas y mejoras

Es importante tener en cuenta, y así se hace en el aula, que debido a la naturaleza de la canción como forma artística, principalmente por motivos de extensión, no siempre será sencillo encontrar todos los elementos característicos de un género en una única letra. Como es obvio, una novela o incluso relato breve serán mucho más fructíferos a la hora de realizar un análisis sobre ellos. Es por esta razón por la que se pone siempre a disposición del alumnado un número elevado de canciones, para que entre todas ellas puedan identificarse, si no todos, sí la mayor parte de los rasgos, características y particularidades que son presentadas para cada género en las sesiones teóricas.

Durante las primeras evaluaciones que se llevaron a cabo de la asignatura, se detectó un problema de cierta recurrencia en muchos de los trabajos individuales que se revisaron. Las canciones seleccionadas por el alumnado eran, en ocasiones, excesivamente sencillas y de poca extensión, o de una construcción muy sencilla que repetía los estribillos constantemente, dejando el contenido global muy reducido. Pese a que la canción se ajustaba claramente al género literario que el alumno o alumna quería explorar, el contenido de la letra era completamente insuficiente para llevar a cabo un análisis satisfactorio de la misma. Esto condujo hacer ver al alumnado que el proceso de selección era tan o más importante que el análisis en sí, ya que la elección de un texto poco desarrollado, daría lugar a un estudio poco profundo del género. Al tomar conciencia de la situación, el alumnado dedicó más tiempo al rastreo de canciones, incrementando de esta manera la exposición a la tradición musical anglosajona, por lo que este problema se acabó solventando de una manera satisfactoria ya que el sobreesfuerzo necesario redundaba en la formación cultural del propio alumno. De igual manera, fueron conscientes también de que una primera toma de contacto con el texto podría indicarles de una manera bastante fiable si la canción presentaba suficiente contenido como para provocar un análisis concienzudo de la misma.

Llevando a cabo una lectura detenida de la letra, con unos pocos minutos de estudio, se puede evaluar perfectamente si hay suficientes rasgos presentes en el texto como para que merezca la pena abordarlo en profundidad o si, por el contrario, se puede descartar como opción.

Durante las sesiones prácticas se está planteando la posibilidad de eliminar por completo el visionado de los videoclips, sustituyéndolo por mera escucha de la canción. Se ha detectado que, en algunas ocasiones, el análisis que los asistentes realizan de la canción se ve influenciado, quizá de manera inconsciente, por las imágenes que el videoclip presenta.

Para cursos venideros se quiere añadir un componente extra en la asignatura, que podría también evaluable de cara a la calificación final. Considerando que la Universidad de Córdoba utiliza la plataforma Moodle para la creación de aulas virtuales, se pretende añadir un foro de discusión en el que el alumnado analice de manera colectiva el resto de canciones del dossier que se dejan sin tratar en las sesiones prácticas. Con la adecuada supervisión docente, para corregir y dirigir dichos foros en caso de ser necesario, este recurso ayudaría a que la clase llevase a cabo más análisis de manera autónoma durante el curso, y al final del mismo tendrían una fuente mucho mayor de recursos de cara a la preparación del examen y del trabajo individual.

Conclusiones

La implementación de la asignatura, incluyendo una batería amplia de canciones, ha resultado satisfactoria desde el punto de vista docente. Se aprecia un alto grado de implicación e interés por parte del alumnado, que a su vez ha respondido favorablemente en las encuestas de evaluación del profesorado que, anualmente, realiza la Unidad de Calidad de la Universidad de Córdoba. El alumnado percibe el uso de canciones como un recurso muy cercano a su realidad cotidiana, que les resulta atractivo y original. Aunque no se puede considerar un método objetivo para evaluar el interés levantado por esta implementación, sí se puede afirmar que, no evaluándose la asistencia a clase en la asignatura, el número de alumnos y alumnas que asisten a las sesiones teóricas y prácticas es bastante elevado a lo largo de todo el semestre, algo que no suele ser frecuente en el último curso de los grados, siempre que la asistencia no sea un ítem evaluable.

La posibilidad de integrar el contenido de cultura musical en una asignatura como Texto y Discurso ha permitido cubrir, aunque sea de una manera general y poco exhaustiva, una carencia importante detectada en el Grado de Estudios Ingleses. Pese a que es imposible hacer un barrido más pormenorizado de la tradición musical popular en lengua inglesa (debido a limitaciones tanto de temario como de número de horas disponibles), el recorrido por algunos de los puntos clave de la historia de la música y el análisis de cómo esas canciones tienen una profundidad que en ocasiones pasa desapercibida para el oyente deberían suscitar un cierto interés por la tradición musical en el alumnado, que podrá sin duda en un futuro reconocer los textos musicales como artefactos culturales que son, dándoles una relevancia mayor que la que, posiblemente, hayan podido adscribirles hasta la fecha.

Listado de canciones por géneros

Fantasia:

Wolfstone: "The Prophet"
Accept: "Princess of the Dawn"
Led Zeppelin: "Starway to Heaven"
Loreena McKennitt: "Stolen Child"

Terror:

Michael Jackson: "Thriller"
Shivaree: "Goodnight Moon"
Gnarls Barkley: "Boogie Monster"
Blue Oyster Club: "Nosferatu"

Humor:

Barenaked Ladies: "If I Had a Million Dollars"
Weird Al Jankovic: "Fat"
Blues Traveler: "Hook"
Beck: "Satan Gave Me a Taco"

Ciencia Ficción:

David Bowie: "Space Oddity"
Ella Fitzgerald: "Two Little Men in a Flying Saucer"
Black Sabbath: "Iron Man"
Misfits: "Astro Zombies"

Autobiografía:

Red Hot Chili Peppers: "Under the Bridge"
Eric Clapton: "Tears in Heaven"
Van Morrison: "And It Stoned Me"
Kid Rock: "All Summer Long"

Eco-discurso:

Johnny Cash: "Don't Go Near the Water"
Megadeth: "Countdown to Extinction"
Loud Reed: "Last Great American Whale"
The Beach Boys: "A Day in the Life of a Tree"

Discurso periodístico:

Bob Dylan: "Hurricane"
Billie Holliday: "Strange Fruit"
U2: "Raised by Wolves"
The Cranberries: "I Just Shot John Lennon"

Discurso político:

Muse: "Uprising"
Status Quo: "In the Army Now"
Eddie Grant: "Gimme Hope Jo'anna"
Skunk Anansie: "Intellectualise My Blackness"

Referencias bibliográficas

Alison, R. (1998). *The Language of Humour*. Londres: Routledge.

Araujo, S. (2017). *Lee aquí el discurso de aceptación completo de Bob Dylan en español*. Recuperado de <http://warp.la/lee-aqui-el-discurso-de-aceptacion-completo-de-bob-dylan-en-espanol-159815>

Carroll, N. (1990). The Nature of Horror. En N. Carroll, *The Philosophy of Horror or Paradoxes of the Heart* (pp. 12-58). Londres: Routledge.

Csicsery-Ronay, I. (2008). Introduction. En I. Csicsery-Ronay, *The Seven Beauties of Science Fiction* (pp. 1-9). Middletown: Wesleyan University Press.

- De Beaugrande, R. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Routledge.
- Dryzek, J.S. (2005). Making Sense of Earth's Politics: A Discourse Approach. En J.S. Dryzek, *The Politics of Earth. Environmental Discourses* (pp. 3-23). Oxford: Oxford University Press.
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. Londres: Routledge
- Gee, J. (2011). *Social Linguistics and Literacies*. 3ª edición. Londres: Routledge.
- Smith, S. y Watson, J. (2010) Autobiographical Subjects. En S. Smith y J. Watson, *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives* (pp. 21-61). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Van Dijk, T.A. (1997). What Is Political Discourse Analysis? *Political Linguistics*, 11, 11-52.
- Wolfe, G. K. (2011). The Encounter with Fantasy. En G. K. Wolfe, *Evaporating Genres: Essays on Fantastic Literature* (pp. 68-82). Middletown: Wesleyan University Press.

Microrrelatos que construyen la historia

Pilar Cabañas Moreno

Marcos A. Sala Ivars

Resumen

Lo que se presenta en este trabajo es el resultado de la concatenación de dos proyectos de Innovación Docente¹ que esperamos puedan tener continuidad, titulados *Certamen de Microrrelatos sobre Asia*. Parten de una propuesta de trabajo interactivo/colaborativo entre investigadores y alumnos de grado, cuyo objetivo tangible es la creación de un material educativo de apoyo en actividades de docencia semipresencial y de difusión en soporte digital, centrado en el área de conocimiento *Lengua y cultura oriental*, en el que este tipo de material es escaso y en ocasiones sin calidad por falta de rigor. Se persigue así aproximar estas áreas culturales tanto a los alumnos como al público en general. El hecho de colgar el material, de acceso libre en la red permitirá que lo que se hace en la universidad redunde en beneficio de la sociedad. La satisfacción de los alumnos ha sido máxima según se deduce de las encuestas.

Palabras Clave: Innovación, docencia, microrrelatos, relacionalidad, aprendizaje-servicio.

Abstract

This paper is the result of the concatenation of two Teaching Innovation projects that we hope may have continuity, entitled *Micro-Story Contest on Asia*. They start with a proposal of interactive / collaborative work between researchers and undergraduate students, whose tangible objective is the creation of a support educational material with learning activities in digital format, focused on the area of knowledge *Oriental Language and Culture*, in which this type of material is scarce and sometimes without quality. The aim is to approximate these cultural areas to students and the general public. The fact of hanging the material, with free access in the network, will allow what is done in the university to benefit the society. The satisfaction of the students has been maximum according to the results of the surveys.

Keywords: Novum, Doctrina, innovation, pedagogical.

1 Proyectos Innova-Docencia, UCM. 2017/2018: nº 97 y 2018/2019: nº 276.

Microrrelatos que construyen la historia

Pilar Cabañas Moreno

Marcos A. Sala Ivars

Innova-Docencia en la UCM y el proyecto “Microrrelatos”.

La profesora Pilar Cabañas Moreno, del Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, fue la responsable de la concepción de este proyecto, *Certamen de Microrrelatos sobre Asia*, que se ha inscrito en las prácticas de la asignatura del Grado en Historia del Arte, Arte de India y Asia Oriental. Intentaba así dar respuesta al compromiso de nuestra universidad¹ de apostar por la conformación de una cultura de calidad, en una mayor implicación de toda la comunidad universitaria para que esta proporcione un servicio a la sociedad de modo concreto, así como contribuir a la utilización y creación de nuevas herramientas de docencia y evaluación.

Una idea rectora en el proyecto fue incorporar en la docencia de los miembros de equipos de investigación, de modo que el potencial de cada uno de ellos estuviera al servicio de los alumnos. Para ello fueron convocados los miembros del Grupo de Investigación ASIA (GIA) y del Grupo de Estudios Interacciones Europa Asia (GEINTEA), en el deseo de unir fuerzas y potenciar la sinergia entre grupos de investigación, participando evidentemente solo aquellos que tenían disponibilidad:

Matilde Rosa Arias Estévez (Japón/China) 2017/18 y 2018/19

Pilar Cabañas Moreno (Japón/China/Corea) 2017/18 y 2018/19

David del Castillo Jiménez (China) 2017/18 y 2018/19

María Gómez López (India) 2018/19

Sol Izquierdo de la Viña (India) 2018/19

Aitana Merino Estebaranz (Japón) 2017/18 y 2018/19

Cristina Nualart (Vietnam) 2017/18

1 Universidad Complutense de Madrid. Convocatoria pública 16/06/2016. Dentro del marco del Plan Estratégico del Vicerrectorado de Calidad de la UCM 2015-2019.

Marcos A. Sala Ivars (Japón) 2017/18 y 2018/19

David Sevillano López (Japón) 2017/18 y 2018/19

Ana Trujillo Dennis (Japón/Corea) 2017/18

El número de alumnos que han participado en el proyecto ha rondado los 60 en cada una de las convocatorias.

Descripción

Trabajando dentro del área temática de Asia Oriental, Asia Meridional, Sudeste Asiático, queríamos crear un marco real en el que los trabajos de los alumnos fueran expuestos, no solo entre los compañeros de clase, sino en abierto, en particular a la comunidad universitaria y a la sociedad en general. Por eso ideamos un Certamen en el que proyectar los distintos trabajos.

Por eso planteamos a los alumnos que uno de los grupos, fuera integrado por aquellos que les gustara más el trabajo de gestión cultural, de manera que se encargaran al completo de la organización del *Certamen de Microrrelatos sobre Asia*: búsqueda de sala, cartelería, difusión, coordinación de los grupos, material de apoyo para la difusión en redes durante la preparación de los trabajos para ir generando interés, entrevistas en Dofa Radio (UCM), contacto con asociaciones e instituciones interesadas en el tema, presentación, realización de diplomas, premios, etc.

Creado el marco, como meta a la que había que llegar, la tarea siguiente fue la de realizar la propuesta de creación de un material educativo de apoyo en actividades de docencia semi-presencial y de difusión en soporte digital. Para ello elegimos un tipo de trabajo interactivo/colaborativo a llevar a cabo entre investigadores y alumnos de grado, de modo que todos fueran sujetos activos en la creación de un microrrelato.

El microrrelato consistía en desarrollar un tema específico concreto que debía tener el componente audiovisual necesario para su manejo en red, siendo el audiovisual el preferido. En este caso, la duración máxima debía ser máximo 12 minutos.

Hoy dichos trabajos están colgados en abierto en la página del Grupo de Investigación Asia <https://giagroupucm.wixsite.com/grupogia/microrrelatos>, y enlazados desde la página web del grupo GEINTEA <https://www.geintea.com/microrrelatos-2018>.

¿Cuáles fueron los principales objetivos a conseguir?

Podríamos decir que nos interesaban tres áreas a la hora de trazar los objetivos, la relacionada con lo social, con la investigación y la creativa.

En lo social se encuadra el deseo de:

- Incrementar las habilidades de los alumnos entorno al trabajo colaborativo, convirtiéndose el investigador en el moderador y mediador entre ellos.
- Hacerles reflexionar sobre los dones de cada uno, y lo que cada uno considera que puede aportar al grupo.

- Generar un material de información para ser compartido a través de las redes, de manera que futuros compañeros, o quien lo desee, tengan a su disposición mayores recursos didácticos para aprender sobre la materia. Se trata de un ejemplo concreto del servicio que la comunidad universitaria debe prestar a la sociedad en su conjunto.

En el ámbito de la investigación:

- Poner en el mapa de los estudios universitarios la cultura de áreas no-occidentales e incentivar el interés de estos alumnos por estas materias.
- Iniciar a los estudiantes en la búsqueda de información sobre la historia y la cultura provenientes de un contexto cultural que no es el occidental y con el que no están familiarizados.
- Consolidar las habilidades investigadoras, de estructuración y síntesis de los alumnos, así como mejorar sus competencias para la transmisión de conocimiento.

En el ámbito creativo:

- Despertar en ellos el deseo por buscar formas y estructuras, recursos y modo de presentarlos acordes con su capacidad creativa, pues no se proporciona ni un modelo ni un marco estándar.
- Ayudarles a valorar el equilibrio entre forma y contenido.
- Incentivar el uso de las nuevas tecnologías como herramienta en el ámbito del aprendizaje y en la transmisión de los conocimientos adquiridos, teniendo en consideración la mayor efectividad de los medios audiovisuales en la transmisión de conocimiento a unas generaciones muy activas en el mundo digital.

¿Cuál ha sido la metodología empleada?

Se ha trabajado con una metodología colaborativa, relacional y prosocial (aprendizaje/servicio), en la que estudiantes e investigadores han trabajado juntos en pequeños grupos para conseguir generar un material con el que divulgar temas concretos relacionados con Asia Oriental y Sudeste Asiático, de manera que cada vez sea más fácil conocer e interactuar con estas otras culturas.

Para ello se invitó a los alumnos a que se agruparan según temas de interés, y se intentó motivarles a través de la utilidad social del proyecto, al tratarse de un trabajo con proyección, y no simplemente un ejercicio más que después se empolva en el despacho del profesor.

Para el desarrollo de las actividades se ha seguido el cronograma:

1. Antes del inicio de las clases se mantuvo una sesión de trabajo con los investigadores para concretar temas a abordar, seguimiento y modo de evaluación.
2. El primer día de clase se planteó el tipo de práctica a realizar, en el marco del proyecto Innova-Docencia dándoles a conocer:
 - La propuesta de realización de un trabajo colaborativo.
 - La temática a abordar.
 - El tipo de material que debían generar utilizando herramientas accesibles y gratuitas en la web para la creación de recursos digitales, comentándoles diversas opciones, y con-

cienciándoles del buen uso del material intelectual y gráfico que utilizaran, así como del riesgo de una mala actuación.

- Se les presentaron los investigadores de los grupos GEINTEA y GIA que por disponibilidad podían colaborar.
3. Cada investigador contó una ficha de seguimiento para cada grupo, en la que además de constar los datos de cada uno de los miembros, y haber espacios reservados para su seguimiento en las distintas sesiones por parte del investigador, se requería la firma de consentimiento de cada uno de los miembros, para poder colgar el material educativo que se genere en colaboración con los investigadores en la página Web del Grupo de Investigación ASIA.
 4. Durante las distintas sesiones de trabajo en el aula, y por medio de tutorías particularizadas en persona o a través del correo electrónico, los investigadores han guiado los temas y enfoques, siendo necesaria la presentación de un guion sobre el que después desarrollar el trabajo.
 5. Uno de los grupos eligió encargarse de la organización, gestión y difusión del acto, abierto a toda la comunidad. Para ellos la práctica se desarrolló en el ámbito de la gestión cultural.
 6. La fecha para celebrar el I Certamen de Microrrelatos sobre Asia fue fijada con ellos.
 7. Para la elección de los microrrelatos ganadores del certamen, todo el público asistente participó en la votación mediante una papeleta. Los investigadores tenían un voto diferenciado al poder votar a tres microrrelatos y no uno, como el público general. Hay que aclarar que la votación en el certamen y la evaluación de la práctica han seguido cauces distintos y no tenían por qué coincidir, pues la evaluación tenía en cuenta muchos otros factores que la exclusiva exhibición del trabajo no permite advertir.
 8. A los ganadores del primer, segundo y tercer premio, se les entregó un diploma diferenciando su aportación, y a los participantes por su intervención.
 9. Los premios y diplomas fueron entregados en las dos ocasiones por la Vicedecana de Estudiantes y Extensión Universitaria, de la Facultad de Geografía e Historia, Dra. Laura Rodríguez Peinado.
 9. Con posterioridad a la celebración del I Certamen de Microrrelatos sobre Asia, los investigadores han decidido qué trabajos son más meritorios, por su calidad y rigor, para ser colgados en las páginas web de GEINTEA-GIA. Muy pocos han sido excluidos.
 10. Hoy los trabajos están a disposición de los usuarios en la siguiente dirección: <http://giagroupcm.wixsite.com/grupogia/microrrelatos>

¿Cuáles de los objetivos se alcanzaron?

Por la calidad del material didáctico elaborado, podemos afirmar que se han superado con creces las expectativas, y se comprueba que es un tipo de trabajo que los motiva, y que los ayuda a descubrir sus habilidades, a ser conscientes de ellas, ponerlas al servicio de los demás y a mejorarlas.

Una vez finalizados los certámenes con los comentarios y correcciones pertinentes, sólo aquellos microrrelatos que pasaron el corte, fueron subidos a la red. En la primera edición, de los 14

presentados, sólo 10 se subieron, mientras que en la segunda edición, de los 12 presentados, se subieron todos menos tres.

Con relación al ámbito de lo social:

- El trabajo colaborativo entre alumnos y alumnos/investigadores ha generado en ellos gran interés por los distintos temas en los que se han ocupado.
- Las dificultades surgidas entre ellos les han obligado a saber gestionar las relaciones en función de la eficacia y la consecución de objetivos, algo que les prepara para el mundo laboral.
- Han descubierto facetas de sus compañeros desconocidas, y que han sido capaces de poner al servicio del grupo.
- Los alumnos se han sentido los protagonistas, al ser ellos, en primera persona, los que han contribuido a poner en el mapa de los estudios universitarios la cultura de áreas no-occidentales. Ha resultado siempre de gran relevancia en la difusión la gestión del grupo dedicado a la organización del evento, por el uso dinámico que han hecho de las redes sociales para su difusión. [Ver anexo]
- Al dar visibilidad a través de las páginas web a este material didáctico, se está contribuyendo a divulgar la cultura asiática más allá del entorno universitario, prestando un servicio a la sociedad en su conjunto. Se inscribe así en una metodología de aprendizaje-servicio.

Con relación al aspecto de investigación:

- La carencia de material en castellano, e incluso la ausencia de bibliografía en inglés u otro idioma europeo en nuestras bibliotecas ha hecho que valoren más a los investigadores que les han ayudado, así como la constancia real de la dificultad de abordar determinados temas. Esto además, ha implicado que no bastaba cortar y pegar, sino que debían realizar ellos sus propias búsquedas. De hecho, algunos de los trabajos, sobre los que apenas había información, se han convertido en verdaderas y novedosas investigaciones accesibles a todo tipo de público.
- Los alumnos se han familiarizado con temas ajenos a lo incluido habitualmente en el temario, pero que suscitan interés, en relación con la historia y la cultura de este otro contexto cultural.
- Se ha trabajado mucho la estructuración del material, como algo necesario para hilvanar un discurso lógico y fácil de seguir. Además, ha insistido en la importancia de la capacidad de síntesis y de jerarquizar la información. En su ejercicio han advertido que sintetizar no es recoger poca información, pues hay poco que rellenar, sino que hay que saber mucho para poder seleccionar categorizando.
- La alta calidad de los trabajos ha demostrado que los alumnos han conseguido realizar una correcta búsqueda de información, elaborarla con sentido crítico, estructurar el material en un discurso sencillo y sintético, tal y como requiere un microrrelato. El hecho de tener en el cine, con el que tan familiarizados están, un modelo, les ha ayudado a organizar el relato.
- El material didáctico generado, al haber sido supervisado por los distintos investigadores con los que han trabajado los alumnos, tiene un carácter fiable, y será utilizado por los alumnos de próximos cursos en esta asignatura.

Con relación al ámbito creativo:

- Se ha conseguido incentivar el uso de las nuevas tecnologías como herramienta en el ámbito del aprendizaje y en la transmisión de los conocimientos adquiridos. La diferencia en cuanto a competencias tecnológicas es muy diversa entre ellos, pero el trabajo grupal y colaborativo les ha ayudado a tirar unos de otros.
- Se han puesto de relieve facetas creativas que aparentemente ellos no consideraban que tuvieran que ver con la profesionalización que se busca, pero que han tenido un papel relevante en la generación del material. Hablamos de la vena literaria de algunos, la buena mano para el dibujo, el arte dramático, la declamación, etc.
- Se han reivindicado la creatividad y la imaginación como elementos fundamentales para la investigación y la transmisión de conocimiento.

Para evaluar y complementar de un modo objetivo lo observado sobre la calidad de esta herramienta docente y la experiencia de aprendizaje de los alumnos se les realizó una encuesta mediante la herramienta de Google: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

Resultados de la encuesta de evaluación de la experiencia de aprendizaje

Microrrelatos Asia. Proy. Innova nº 97 y Innova nº 276.

Preguntas

La experiencia de crear en grupo material didáctico para otros, utilizando medios audiovisuales y/o interactivos:

1. ¿Ha contribuido a aumentar la motivación hacia la realización de estas prácticas?

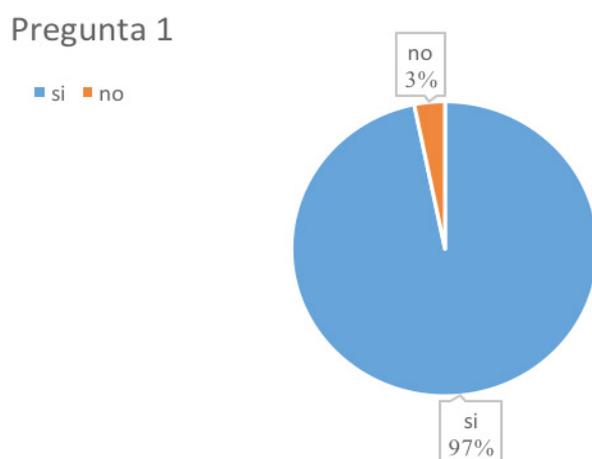


Fig.1. Encuesta a la pregunta nº1.

2. ¿Consideras que ha puesto en juego la creatividad de cada uno ayudando a acrecentar el conocimiento?

¿Consideras que ha puesto en juego la creatividad de cada uno ayudando a acrecentar el conocimiento?

29 respuestas

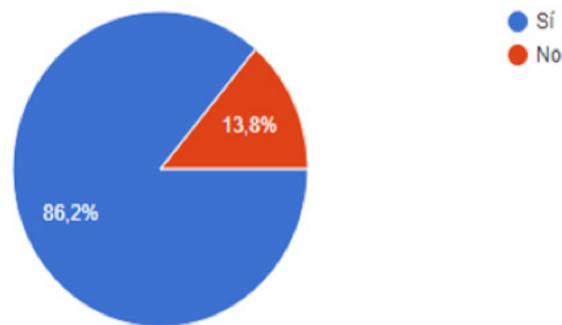


Fig.2. Encuesta a la pregunta nº2.

3. El hecho de ser temas sobre los que hay poca bibliografía ¿ha contribuido a que pueda considerarse una iniciación a la investigación?

El hecho de ser temas sobre los que hay poca bibliografía ¿ha contribuido a que pueda considerarse una iniciación a la investigación?

29 respuestas

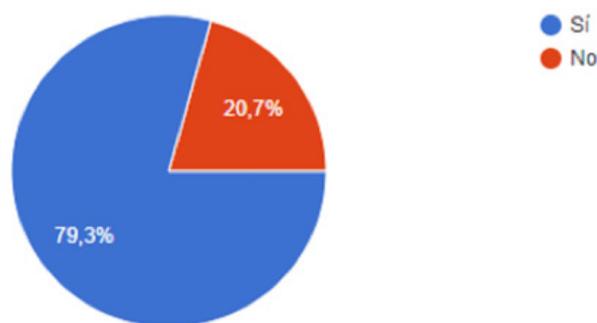


Fig.3. Encuesta a la pregunta nº3.

4. Recomendarías este tipo de práctica para otros alumnos.

Pregunta 4

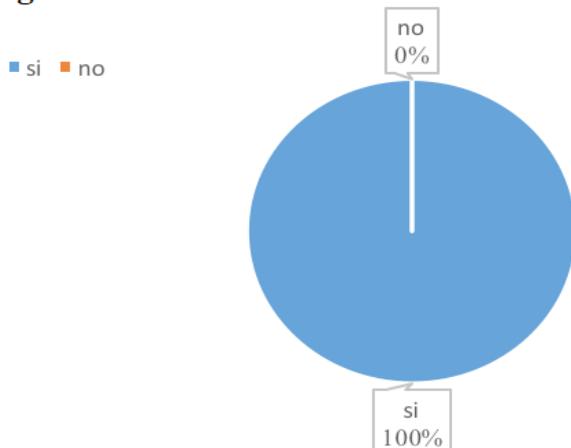


Fig.4. Encuesta a la pregunta nº4.

Lectura

Estas tres sencillas preguntas estuvieron dirigidas a valorar tres cuestiones fundamentales que nos interesaba conocer para, como docentes, redirigir en futuras ocasiones la actividad: la motivación, la creatividad y el desarrollo de recursos y competencias para investigación.

- Aproximadamente un 73% considera que el hecho de realizar un trabajo pro-social ha sido un aliciente en la realización de este tipo de trabajo.
- Más de un 86% opina que el poner en juego la creatividad ha sido positivo como método de aprendizaje.
- En torno al 80% cree que el situarles al borde de la nada, dada la escasez bibliográfica, les ha obligado a ir más allá de la compilación de información habitual.
- Prácticamente todo el alumnado, cerca del 97%, recomienda repetir este tipo de trabajo.

Transcribimos parte de las opiniones expresadas por las alumnas Noelia Madinabeitia, Esther Muñoz y Vanesa Villarejo en su Memoria del Trabajo de Gestión del I Certamen de Microrrelatos sobre Asia, pues refuerzan verbalmente las conclusiones de la encuesta:

[...] la elaboración de este trabajo práctico, supone un impulso creativo para cada uno de los alumnos que realizan este trabajo, tras un aporte de ideas variado, ya sea para sus audiovisuales o nuestro proyecto de cartelería y programas, mediante el diseño gráfico que estos requieren y suponen. Por tanto, consideramos que la libertad que permite este trabajo a la hora de plasmar las ideas del alumnado, suponen una puerta abierta a la predisposición de realización de trabajos de este tipo, sin resultar monótonos como podría ser un trabajo de investigación redactado y escrito en otros soportes.

- Apoyo a la creación: la posibilidad de la elección del tema junto a la coordinación del investigador propicia que los alumnos dispongan de un tiempo y espacio fuera de lo convencional donde gestionar su creatividad y volcarla en la elaboración de los trabajos que vimos proyectados, donde la originalidad de los grupos resultó asombrosa e inédita.
- Futura repercusión: Esperamos que la realización de este certamen motive a alumnos de otros años a querer organizar, y si no es el caso, a participar en este tipo de actividades, que deseamos que se repitan, y que en vista de la repercusión, estamos seguras que gozarán de una asistencia mucho mayor según pasen las ediciones.

El proyecto Innova-Docencia nº 97: El caso del microrrelato “Las armas de fuego en Japón. La historia de Yamamoto Yaeko”.

En este primer estudio del caso de uno de los microrrelatos del programa Innova nº 97 correspondiente al curso 2017/2018, nos acercaremos a la intervención del investigador Marcos Sala, en su labor de director de uno de los grupos de microrrelatos. Junto a Marcos Sala, otros 9 investigadores, doctores y doctorandos² se hicieron cargo de sus respectivos grupos, generando un total de 14 microrrelatos³.

Puesto que en esta primera edición del programa/certamen de microrrelatos se había propuesto un tema común de propuestas vinculadas a las relaciones Asia-Occidente, los temas que ofrecidos al alumnado en la primera sesión versaron sobre alguno de estos aspectos.

Mediante una presentación de PowerPoint, los diferentes investigadores introdujeron varios temas de manera que los estudiantes pudieran escoger aquel que más les había llamado la atención. Estas propuestas no debían ser vinculantes respecto a la decisión final del tema por los diferentes grupos, dejando vía libre a que los propios artífices de los microrrelatos decidieran como afrontar el proyecto.

El investigador Marcos Sala, en consonancia con sus líneas de trabajo, propuso los siguientes temas:

- El caso de las armas y armaduras *nanban*.
- Las armas de fuego en Japón.
- Armas japonesas en colecciones madrileñas.

Tras la exposición, un grupo de alumnas se aproximaron, sin embargo, no se mostraron interesadas por ninguno de los temas propuestos, aunque si mostraron su interés en la armamentística nipona. En este contexto, plantearon la opción de realizar su microrrelato sobre la alabarda japonesa (*naginata*) y la figura histórica de Nakano Takeko, la última mujer guerrera (*onna bugeisha*) que utilizó la *naginata* en batalla, en 1868. Al observar que existía un interés por las armas y las disciplinas marciales japonesas, pero también sobre el tema del género, se propuso la siguiente opción: Yamamoto Yaeko y las armas de fuego en Japón. De este modo,

2 Mencionados en la primera parte de este escrito.

3 Algunos investigadores se hicieron cargo de varios grupos de alumnos.

podrían realizar un estudio previo sobre la influencia armamentística hispana en el archipiélago japonés desde la primera introducción del arcabuz (*tanegashima*) en 1543. A partir de ahí podrían analizar el fenómeno de las armas de fuego en Japón, su evolución y entreno en diferentes tradiciones marciales, siempre desde el punto de vista de la relación con Occidente. Finalmente, podrían recabar en la figura de Yamamoto Yaeko como la primera y última mujer arcabucera, también hacia el 1868. Esto lo discutimos y decidimos en la primera sesión, formando grupos de debate y trabajo en las diferentes mesas del aula. De esta forma quedaba configurado este grupo de la siguiente manera:

“Yamamoto Yaeko y las armas de fuego”.

Grupo dirigido por Marcos A. Sala Ivars.

Alumnas integrantes: Cristina Rodrigo Tamayo, Elisa Torrijos Manzanares, Patricia Castellano Ortiz, Rocío Bernal Hernández, Verónica Aguilera Sánchez.

En la primera siguiente sesión de control, las alumnas presentaron la información que habían encontrado y les orienté proporcionando bibliografía y textos concretos. Como información complementaria, les encomendamos el visionado de varios vídeos que podrían ayudar a una mejor comprensión del tema.



Fi. 5. Cartel del I Certamen de Microrrelatos sobre Asia.

En la vez siguiente definimos el contenido del microrrelato y el discurso narrativo, para recabar información sobre la parte más técnica del trabajo, definiendo los soportes y programas a utilizar en la elaboración del proyecto. En este momento, emplazamos a las alumnas a que remitieran por correo electrónico una primera versión de su microrrelato para realizar una primera corrección.

En la penúltima sesión definimos el guión del microrrelato, así como el *software* mediante el que se presentaría. El programa seleccionado por el grupo fue *Draw my life*, y el guión siguió las siguientes pautas:

- Introducción histórica a los primeros contactos entre japoneses y portugueses e inicio del comercio con armas de fuego.
- La evolución de las armas de fuego en Japón.
- El caso de Yamamoto Yaeko.

Asimismo, se requirió a las alumnas que, con antelación a la última reunión, enviaran el proyecto definitivo, de manera que se pudieran realizar las últimas correcciones pertinentes, de haberlas.

De este modo llegamos a la última sesión, donde las alumnas presentaron el proyecto final del microrrelato. Habían seguido escrupulosamente el guión establecido y sólo hubo que apuntar cuestiones técnicas y de pronunciación de algunos vocablos japoneses.

El certamen de microrrelatos se celebró el 21 de diciembre, de 8:30h a 12h en el Aula Magna de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid. Se proyectaron los 14 microrrelatos a concurso, que habían sido elaborados por los diferentes grupos durante el programa Innova Docencia. Debido a que alguno de los trabajos no era en formato video, sino como revista digital o página *web*, algunas de las presentaciones se realizaron a modo de comunicación por el alumnado integrante.

Para llevar a cabo el proceso de votación, todos los asistentes, así como el jurado de investigadores, recibieron una papeleta con los nombres de todos los microrrelatos. En el caso de los investigadores, se adjuntó una papeleta extra con valoraciones y matices específicos sobre cada grupo. La votación popular se tuvo en cuenta entre un 30-40% mientras que la del jurado especialista sería de un 70-60%. Una vez realizado el recuento de los votos, se procedió a enunciar los vencedores, haciéndoles entrega de un diploma justificativo.

- Primer puesto: “Satoru escribe en el corazón de Fumiko”. Dirigido por la investigadora Aitana Merino y realizado por las alumnas: Rosa Gutiérrez García,
- Natalia Marín Martínez y Virginia Montojo.
- Segundo puesto: “Los salones del manga en España”. Dirigido por el investigador David del Castillo y realizado por: A. Aguilera Sanz, M.C. Castaño Rodríguez, I. Carracedo García, N. Domínguez García y L. Sánchez Osa.
- Tercer puesto: “Yamamoto Yaeko y las armas de fuego en Japón”. Dirigido por el investigador Marcos Sala y realizado por las alumnas: Cristina Rodrigo Tamayo, Elisa Torrijos Manzanares, Patricia Castellano Ortiz, Rocío Bernal Hernández, Verónica Aguilera Sánchez.
- Asimismo, se seleccionaron los siguientes microrrelatos para su exposición en la página del Grupo de Investigación Asia:
- “El japonismo en el arte del siglo XIX en España”. Dirigido por la profesora Pilar Cabañas y realizado por: E. López Benito, M. Pérez Castro, T. Arroyo Conde y N. Zobel de Ayala.
- “Espacios del té”. Dirigido por la Dra. Matilde Arias y realizado por: S. Cotoner Corsini, C. Sánchez Guzmán y A. Marín Moreno.
- “Las tumbas reales de la dinastía Joseon”. Dirigido por la Dra. Ana Trujillo y realizado por: A. Tuulia Reponen, A. Martín Naranjo y C. Peche Ezquerro.
- “El neoconfucianismo en Corea: Representaciones artísticas e iconografía”. Dirigido por la Dra. Ana Trujillo y realizado por: M. Rodríguez Ramos, G. Pons Olives, J. Rodríguez de Juan y C.A. Colunche Cotrina.

- “OCCIME”. Dirigido por el investigador David del Castillo y realizado por: M. Sáenz Serrano, A. Ajona Gurrucharri, I.F. Pitera Martínez, M. Taoufik Gómez, I. Catalina Hrimiuc.
- “De Fantasmas y Bufones: Una introducción a la Historia del Teatro en China, desde el Teatro de Sombras hasta el periodo clásico en la dinastía Yuan”. Dirigido por David Sevillano y realizado por: G. Barberá Tamayo, I. Guerrero Callejas, M. Hernández Cuenca, D. González Gómez-Acebo.
- “El camino del Cao Dai”. Dirigido por la investigadora Cristina Nualart y realizado por: M. Perea Bargallo, E. Horcada Piñeiro, A. Lara Morán, D. Sáez Vadillo, D. Cruz Páramo.



Fig. 6. Jurado del I Certamen de Microrrelatos sobre Asia.

El resto quedaron excluidos por no considerarse que cumplían con unos requisitos básicos, tanto en el apartado técnico como en el documental.

Finalmente, la profesora Pilar Cabañas repartió una nueva encuesta a los alumnos para que valorarán su participación en el proyecto de innovación docente / certamen de microrrelatos, el resultado de dichas encuestas lo podemos observar en la primera parte de este capítulo.

Por su parte, los investigadores que lideraron los grupos también admitieron haber aprendido mucho de la experiencia, valorando el trato directo con los alumnos y la experimentación con nuevas tecnologías en campos de docencia universitaria. Con carácter retroactivo, los investigadores utilizamos una intranet para intercambiar opiniones sobre todos los microrrelatos, haciendo llegar a los alumnos un resumen de los comentarios expresados, de manera que los aplicaran a sus creaciones antes de subirlos definitivamente a la red.

Mención especial deben recibir las alumnas Noelia Madinabeitia, Esther Muñoz Madrigal y Vanesa Villarejo Hervás, por haber sido las organizadoras del I Certamen de Microrrelatos. Su trabajo, fue realizar el propio seminario, controlando la infraestructura del mismo, creando los carteles, las encuestas, realizando las presentaciones, y publicando un video-entrevista de cada uno de los investigadores que dirigían los grupos.

Una vez fueron puestos los microrrelatos a disposición del público, tuvieron una gran aceptación y comentarios positivos por parte de los espectadores. A continuación dejamos un listado

de los trabajos subidos y el número de visualizaciones de cada uno, en orden de más a menos reproducciones.

- “Las tumbas reales de la dinastía Joseon”. 788 visualizaciones.
- “Yamamoto Yaeko y las armas de fuego en Japón”. 213 visualizaciones.
- “Los salones del manga en España”. 190 visualizaciones.
- “Satoru escribe en el corazón de Fumiko”. 139 visualizaciones.
- “El japonismo en el arte del siglo XIX en España”. 126 visualizaciones.
- Video promoción del I Certamen de Microrrelatos. 66 visualizaciones.
- “El neoconfucianismo en Corea: Representaciones artísticas e iconografía”. 57 visualizaciones.
- “Espacios del té”. 38 visualizaciones.

Mediante estos resultados podemos comprobar que microrrelatos han resultado más atractivos para el público, algo que no es significativo de la calidad investigadora del mismo, aunque si notorio de cara a una divulgación científica para el público general no especializado. Al fin y al cabo, este era uno de esos resultados que perseguía el proyecto, que los alumnos fueran capaces de resumir una labor de investigación en menos de 10 minutos de formato vídeo, y hacerlo atractivo para el resto de sus compañeros de Historia del Arte que no han cursado esta asignatura optativa sobre Asia, así como para todo tipo de espectadores. Finalmente, los alumnos también fueron conscientes de que este trabajo harían las veces de cimientos para futuras ediciones de microrrelatos de innovación docente, ya que sus trabajos serían proyectados a los alumnos de años sucesivos para que pudieran tener una referencia a seguir. De este modo, y una vez valorados todos los indicadores de audiencia, así como marcados como conseguidos todos los propósitos expresados por la profesora Cabañas anteriormente, podemos concluir que este primer proyecto y certamen fue todo un éxito.

El proyecto Innova-Docencia nº 276. Los casos de los microrrelatos “Geishas, maestras de vida” y “Seppuku, el guardián del honor”.

Gracias al éxito del proyecto de innovación docente vinculado al certamen de microrrelatos del curso 2017/2018, la profesora Pilar Cabañas volvió a presentar el proyecto a la Universidad Complutense de Madrid, dentro del marco de la iniciativa Innova Docencia 2018/2019.

Una vez más se pidió a investigadores y doctorandos de los grupos GIA y GEINTEA que participaran como directores de los grupos de alumnos. Sus funciones serían, nuevamente, las de orientar, aconsejar y corregir a los alumnos durante el proceso de elaboración de su microrrelato.

En esta segunda edición, se sumó de manera paralela la Universidad de Zaragoza, realizando ellos su propia sección del certamen de microrrelatos, dentro de las asignaturas referentes a Historia del Arte japonés y del Extremo Oriente.

El procedimiento fue el mismo que en el año anterior, con presentaciones de diferentes temas globales por parte de los investigadores, para que los alumnos escogieran aquellos que más les atraían. En esta edición se dieron dos novedades con respecto a la anterior:

- No existía un tema común, pudiendo los investigadores, proponer cualquier idea de cualquier país de Asia Oriental, sin marcos temporales ni temáticos.
- Los temas no eran concretos, sino generales, plasmando la experiencia curricular de cada investigador, de forma que fueran los propios alumnos quienes escogieran el tema del microrrelato una vez hubieran escogido a su director. De esta forma, en esta segunda edición, los alumnos debían escoger investigador en lugar de tema de microrrelato.

La presentación del investigador Marcos Sala, plasmó su currículum investigador especializado en el mundo samurái, proponiendo temas sobre armamento, así como educación tanto marcial como cultural, que recibían los miembros de la nobleza guerrera nipona. El resultado fue que dos grupos de alumnos escogieron ser dirigidos por este investigador.

El primero de los grupos, formado por tres alumnas y un alumno, propusieron un tema sobre las *geisha*. Al tratarse de un tema manido y demasiado general, les aconsejamos centrarlo en alguno de los aspectos concretos de las *geisha*, como su educación, el protocolo, el baile, la vestimenta... Les proporcionamos bibliografía y notas y quedamos en vernos en la siguiente sesión de control para estudiar la evolución del proyecto.

El segundo se los grupos, formado por dos alumnas y un alumno, tenían un enfoque mucho más específico, ya que plantearon hacer un trabajo sobre la ceremonia del *seppuku* o suicidio ritual samurái. Como el tema ya estaba muy acotado, les recomendamos bibliografía específica para que prepararan un borrador.

ENTRADA LIBRE
(Hasta completar aforo)

Metro: Ciudad Universitaria
Autobuses: F, G, 83 y 133

EDICIONES COMPLUTENSE

Programa

Acto de Apertura

La leyenda japonesa del lazo rojo

La visión de la mujer en el anime. Las Magical Girls
Amrita Sher-gil. Entre occidente y oriente
Geishas: maestras de vida
El seppuku (suicidio ritual)

La representación simbólica de las Comfort Women
El Taj Mahal

Teatro Noh a través de los grabados de Tsukioka Kogyo
Poemas del emperador Qianlong grabados en obras de arte
Muísmo. La religión chamánica en Corea
Grupo Gutai
La falsificación china

Votación

Video: El proceso de creación
Entrega de premios
Agradecimientos y despedida

II Certamen de Microrrelatos
sobre ASIA

Facultad de Geografía e Historia
20 de diciembre de 2018
De 8:30 a 13:30 en el Aula Magna

icertamenmicrorrelatoasia

II Certamen de Microrrelatos
Sobre Asia

@CertamenA

Fig. 7. Cartel y programa del II Certamen de Microrrelatos sobre Asia.

En la segunda sesión, el primer grupo insistió en ofrecer una visión de las *geisha* alejada de la idea de la prostitución. Por nuestra parte, intentamos hacerles ver que eso ya era un hecho, y que lo que pretendían era más una labor de divulgación que no un proyecto de investigación universitario. Por ello, recomendamos una vez más centrarnos en algún aspecto en particular, como podía ser el protocolo o *reihō* y la vestimenta de *kimono* o *kitsuke*.

El segundo grupo presentó un borrador y planteó ciertas dudas ante la dificultad de encontrar bibliografía específica sobre el *seppuku*. Sin embargo, tras un debate entre los integrantes del grupo y el investigador al cargo, todas las dudas quedaron resueltas.

La tercera sesión se llevó a cabo de forma telemática al comunicamos vía email entre director y grupos, para definir los soportes técnicos de cada microrrelatos y el guión de cada uno de ellos. También en este punto, los dos grupos presentaron su ficha completa sobre su proyecto de microrrelato, con el título definitivo:

“Geishas: maestras de vida”. Dirigido por el investigador Marcos Sala, y realizado por: Boris Yupanqui Henríquez, Rocío Martínez Castillo, Paula Jorge Márquez, Teresa Burgos García y Mónica Ávila López-Saborit.

“*Seppuku*: El guardián del honor”. Dirigido por el investigador Marcos Sala y realizado por: Esther Moreno Aragón, Noelia Paredes Lázaro y Alejandro Valle Torralbo.

En esta sesión, los diferentes grupos deberían realizar un *tráiler*, o adelanto/resumen de su microrrelato, que entregar al grupo organizador del evento para su posterior subida a la red. Con ello se pretendía ver los pasos que estaba tomando el relato, así como crear expectación en sus compañeros de cara al certamen.

La cuarta y última sesión presencial, tuvo un componente práctico para cada uno de los grupos. La intención era que mediante una experiencia propia, pudieran extraer material para enriquecer sus microrrelatos. Este material podría ser de imagen y sonido o bien sensitivo, al aportar una visión extra sobre el tema que estaban estudiando, al poder acercarse a él en primera persona.

El primer grupo se reunió con el investigador, para que este les enseñara algunos *kimono* antiguos, de forma que pudieran tocarlos y probárselos, así como unas nociones básicas de protocolo japonés que aprendían y enseñaban las *geisha*, y poder filmar algo de material para el trabajo. Sin embargo, a esta sesión sólo acudieron dos de los miembros del grupo. La falta de planificación llevó a que el tema de la vestimenta se tratara de manera apresurada, y los datos visuales que se recogieron quedaron un tanto pobres en contenido.

El segundo grupo acudió a una reunión con el investigador, el cual las hizo partícipes de una recreación de la ceremonia del *kaishaku* o persona que lleva a cabo la decapitación, dentro de la ceremonia del *seppuku*. Esta recreación, consta de una serie de movimientos preestablecidos codificados en una forma (*kata*) denominada *Kaishaku*, transmitida de maestro a discípulo desde el siglo XVIII hasta nuestros días dentro de la tradición de esgrima japonesa Musō Jikiden Eishin *ryū iaijutsu*. Puesto que el investigador aprendió esta forma directamente de manos del actual vigesimoprimer patriarca de la tradición, pudo realizar una demostración ante las dos alumnas del grupo que acudieron a la reunión. Para ello, se utilizó un sable japonés sin filo, destinado a la práctica (*iaitō*), de manera que las alumnas pudieran también sopesarlo y comprobar empíricamente algunas de las nociones que les explicaba el investigador. De esta sesión no se extrajo ningún material gráfico, en parte debido a petición del propio investigador⁴, pero

4 La séptima forma (*nanahonme*) de la primera serie (*seiza no bu*) de la escuela Musō Jikiden Eishin, denominada *kaishaku*, tiene prohibida su exhibición pública debido al componente ceremonial/

las alumnas admitieron haber obtenido una visión mucho más realista de esta ceremonia, algo que más tarde, plasmarían a la perfección en su microrrelato.

La última sesión, volvería a ser no presencial, llevándose a cabo por vía telemática, con el envío de los microrrelatos finalizados a su director, de manera que pudiera proponer correcciones de última hora.

El primer grupo agotó al máximo el tiempo disponible para el envío, quedando pocos días antes del certamen, lo que dificulta en sobremanera la realización de correcciones de verdadero calado. De hecho, lo que el director pudo comprobar es que el microrrelato había virado en función de lo que habían expresado los alumnos en un primer momento, al centrarse en la definición de una *geisha*, su desmitificación y su relación con ciertos soportes visuales.

El segundo grupo entregó con mucha anticipación su relato, pudiendo llevara cabo una importante corrección sobre la pronunciación de ciertos vocablos japoneses, así como solventar ciertos problemas de sonido. Para ello, los integrantes de este grupo tuvieron que volver a grabar diferentes pistas de audio, pudiendo llevarlo a cabo antes del certamen.

El día 20 de diciembre de 2018, de 9:30h a 13:30h se llevó a cabo en el Aula Magna de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid, el II Certamen de Microrrelatos sobre Asia. A él se presentaron 12 grupos con sus microrrelatos, en esta ocasión, todos fueron en formato video, por lo que la proyección fue igual en todos los casos.

El evento fue un éxito nuevamente, contando con la presencia de los alumnos implicados, amigos, otros alumnos de la facultad que sintieron interés por el evento, e incluso personas ajenas a la universidad que acudieron tras ver la publicidad en las diferentes redes sociales. El jurado estuvo nuevamente compuesto por los investigadores que lideraban los grupos, además de profesores titulares de la UCM que fueron invitados para tal especial ocasión.

Al igual que en el anterior certamen, el grupo organizador del evento se encargó de presentar los microrrelatos, así como de entregar a público y jurado una papeleta para que fueran valorando y votando a cada uno de los participantes.

En este caso, la votación entre el público y el jurado fue dispar, quedando la votación del público de la siguiente manera:

- Primer puesto: “La silla vacía. La representación simbólica de las *Comfort women*”, realizado por: Álvaro Pérez Sánchez , Abel Ginerés Cuesta, César Salgado Galiano y José Antonio Rojas Campillo.
- Segundo puesto: “Amrita Sher-Gil: Entre Oriente y Occidente”. Dirigido por la investigadora Sol Izquierdo de la Viña y realizado por: Alba Fernández León, Alberto Sánchez Román, Claudia Zamora Calvo, Sara Formoso Sanz-Viveros y Ester Gozalo Haro.
- Tercer puesto: “La visión de la mujer en el *anime*: Las *Magical Girls*”. Dirigido por el Dr. David del Castillo y realizado por: Victoria Ortiz García, Rebeca Gómez López, Sonia Abad Valderas.

mortuorio de la misma. Esta es una disposición que está presente en el seno de la escuela desde el siglo XVIII y que hoy en día, los practicantes de la misma siguen acatando. Obviamente, se trata en todo momento de una forma realizada “al aire” y sin llevar a cabo decapitación o corte alguno a personas, animales u objetos.

Por su parte, el fallo del jurado fue el siguiente:

- Primer puesto: “Amrita Sher-Gil: Entre Oriente y Occidente”.
- Segundo puesto: “Tsukioka Kogyo y las huellas del *Noh*”. Dirigido por la Dra. Mariló R. del Alisal y realizado por: Lorena Checa Núñez, Marina Martínez Caset, Liliya Varenysya y Víctor Valle Simón.
- Tercer puesto: “Gutai: Gesto y energía”. Dirigido por la investigadora Aitana Merino y realizado por Gema López y Sara López.

Esto llevó a un nuevo proceso de votación, en el cual se valoraron los porcentajes obtenidos en ambas votaciones, dando prioridad al voto del jurado especialista. De esta forma, el resultado final fue el siguiente:

- Primer puesto: “Amrita Sher-Gil: Entre Oriente y Occidente”.
- Segundo puesto: “Tsukioka Kogyo y las huellas del *Noh*”.
- Tercer puesto: “La silla vacía: La representación simbólica de las *Comfort Women*”.

En esta edición del certamen, el proyecto de Microrrelatos sobre Asia / Innova Docencia nº 276, gozó del apoyo de la editorial Satori y las Ediciones Complutense, entregando a los ganadores una serie de libros de sus catálogos amén del consabido diploma que acreditaba su victoria.

Todos los microrrelatos premiados tanto por público como por jurado fueron subidos a la red del Grupo de Investigación Asia así como del grupo GEINTEA, y en adición también se incluyeron los siguientes microrrelatos pese a no haber alcanzado un premio:

- “La leyenda del lazo rojo”. Dirigido por el Dr. David del Castillo y realizado por: Alba Matey Maroto, Itziar Herranz Medina, Emilio José Riballo Fernández, María Victoria Martín Amengual, Mónica González Marín.
- “Una tumba para Mumtaz: El Taj Mahal”. Dirigido por la investigadora María Gómez y realizado por: Zulema Fernández Blanco, Arturo García García, Rodrigo Joaquín García de Luis y Yaiza Martín Romo.
- “*Seppuku*: El guardián del honor”. Dirigido por el Dr. Marcos Sala y realizado por: Esther Moreno Aragón, Noelia Paredes Lázaro y Alejandro Valle Torralbo.
- “Versos del emperador Quianlong en obras de arte de su colección”. Dirigido por el investigador David Sevillano y realizado por Luis Janini Taitai.
- “La copia en la tradición artística china”. Dirigido por el investigador David Sevillano y realizado por: Laura Rodríguez, Viola Catoni y Francesca Rama.
- “Como se hizo el II Certamen de Microrrelatos sobre Asia”. Dirigido por la Dra. Matilde Arias y realizado por: Olga Robledano Menéndez, Mariana Jiménez Fernández y Mafalda Enriquez de Salamanca.

Al igual que en la anterior ocasión, se anunció a los diferentes grupos aquellas correcciones que debían realizar (si las hubiese) para poder optar a aparecer en las páginas *web* vinculadas a los grupos GIA y GEINTEA. Finalmente, y tras un tiempo prudencial, de desestimó la incorporación de algunos de los microrrelatos al no cumplir con los requisitos de calidad investigadora y/o técnica.

La recepción de los proyectos subidos a la red fue muy satisfactoria, traducida en número de visualizaciones, las cuales pasamos a enumerar en orden descendente de mayor a menor cantidad de visualizaciones:

- “La silla vacía. La representación simbólica de las *Confort women*”: 883 visualizaciones.
- “*Seppuku*: El guardián del honor”: 638 visualizaciones.
- “Gutai: Gesto y energía”: 155 visualizaciones.
- “Amrita Sher-Gil: Entre Oriente y Occidente”: 108 visualizaciones.
- “Tsukioka Kogyo y las huellas del *Noh*”: 67 visualizaciones.
- “Como se hizo el II Certamen de Microrrelatos sobre Asia”: 54 visualizaciones.
- “La visión de la mujer en el *anime*: Las *Magical Girls*”: 32 visualizaciones.
- “Una tumba para Mumtaz: El Taj Mahal”: 29 visualizaciones.
- “Versos del emperador Quianlong en obras de arte de su colección”: 24 visualizaciones.
- “La copia en la tradición artística china”: 16 visualizaciones.

Al igual que en la anterior edición, las visualizaciones de los videos son el mejor testigo de que muchos de estos microrrelatos han conseguido traspasar la barrera de los estudiosos de Asia, los historiadores del arte, y llegar hasta el público general y hacer que se interese por temas asiáticos. Si bien los alumnos de la anterior edición tenían el deber de sentar los cimientos, en este caso la presión venía dada por superar a sus compañeros. Esta actitud competitiva y de superación complementa, y completa este proyecto de innovación docente.

Conclusiones

Realizar trabajos estimula la vía creativa del alumnado, en contraposición con la faceta mecánica y memorística de un examen. En Historia del Arte, si bien la parte de historia debe ser subsanada con la memorización de hecho y fechas, en la parte de Arte es sumamente importante potenciar las vías creativas, si bien no se trata de Bellas Artes, para una correcta comprensión de las diferentes manifestaciones artísticas es harto necesario comprender sus procesos creativos.

La opción de realizar un trabajo grupal, aunque complejo en tanto a las relaciones humanas, supone a la vez un hándicap y un reto para que el alumnado consiga superar sus diferencias y trabajar en equipo bajo una única consigna.



Fig.8. Alumnas ganadoras del I Certamen de Microrrelatos sobre Asia.

La libre elección de un tema, favorece la participación activa de todos los miembros de cada grupo, en tanto que aquello sobre lo que van a trabajar, realmente les apasiona.

La dirección de un investigador, enfocando cada trabajo como una pequeña investigación, les prepara para futuros trabajos de fin de grado o postgrado, donde tendrán que poner en práctica todos los recursos aprendidos y habilidades desarrolladas.

Finalmente, el concurso de microrrelatos supone introducir a los estudiantes en procesos competitivos a los que se van a enfrentar una vez hayan finalizado sus estudios y se den de bruces contra el mercado laboral. En este sentido, fue especialmente interesante observar las reacciones de los participantes en el certamen una vez el jurado adjudicó los premios. Una de las reacciones más llamativas fue la sorpresa, con cierto carácter de desilusión que experimentaron muchos de los grupos al ver confrontados algunos de sus trabajos de carácter simplista y con un apartado técnico un tanto amateur, con otros que podrían rivalizar con producciones de cortometrajes. Observando estas reacciones resulta obvio que muchos estudiantes debieron pensar que se trataba de “un trabajo más”, donde “todo vale”. Sin embargo, al ver vídeos perfectamente realizados, narradores profesionales, trabajos de investigación y documentación de archivo y museo o creación de soportes como páginas *web* o revistas digitales, quedó patente una cierta atmósfera de desasosiego y vergüenza ajena por parte de algunos de los participantes. Esto, que se podía intuir como algo negativo, no lo fue ni mucho menos, ya que la conclusión a la que llegaron dichos grupos fue que no se habían esforzado lo suficiente, prometiendo no volver a subestimar la valía del trabajo y el tesón de sus compañeros en futuras ocasiones. Finalmente, llega el merecido premio a aquellos que se involucraron plenamente en el proyecto de innovación docente.

En la segunda edición, los alumnos ya habían podido visionar los microrrelatos del primer certamen, por lo que se sentían comprometidos a hacerlo mejor y superar a sus compañeros. Esto generó una atmósfera de sana competitividad y un deseo de autosuperación.

Por la calidad del material didáctico elaborado, podemos afirmar que se han superado con creces las expectativas, y se comprueba que es un tipo de trabajo que motiva a los alumnos y los ayuda a descubrir sus habilidades, a ser conscientes de ellas, ponerlas al servicio de los demás y a mejorarlas. Efectivamente, con este proyecto se ha contribuido a poner en el mapa de los estudios universitarios la cultura de áreas no-occidentales.

Por todo ello, concluimos en que la aplicación de los proyectos de innovación docente / certamen de microrrelatos ha sido todo un éxito y animamos a otros docentes de diferentes universidades, a sumarse al proyecto o bien llevarlo a cabo de manera independiente en sus respectivos ámbitos educativos, como una apuesta segura de futuro e innovación docente.

Anexo I

En la segunda edición del proyecto Innova Docencia nº 276 de la UCM, la Universidad de Zaragoza se sumó a la iniciativa, con el proyecto de Microrrelatos sobre Asia, generando a su vez, datos de sumo interés para esta actividad bajo la dirección de la Dra. Elena Barlés Báguena, Profesora Titular y el Dr. David Almazán Tomás, Profesor Contratado Doctor, responsables de las asignaturas dedicadas al estudio del arte de Asia Oriental, quienes han sido los responsables, involucrando, dadas las características de sus programas universitarios a estudiantes de las siguientes asignaturas:

- Arte de Asia Oriental, asignatura obligatoria de 9 créditos ECTS del 3er curso del Grado en Historia del Arte.
- Arte e interculturalidad. Europa, América y Asia Oriental: recepción, relaciones e intercambios, asignatura de 4.5 créditos ECTS del Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte.
- Historia, pensamiento y arte del Japón, asignatura de 6 créditos ECTS del Diploma de Posgrado Estudios Japoneses (Estudio propio de la Universidad de Zaragoza).

Estos profesores, en calidad de directores de la iniciativa en su universidad, propusieron a su vez una comisión de especialistas capaces de orientar al alumnado y valorar sus trabajos/microrrelatos, dentro del marco de la innovación docente. Dicha comisión estaba compuesta por: Dra. Elena Barlés Báguena y Dr. David Almazán Tomás, responsables de las asignaturas dedicadas al estudio del arte de Asia Oriental; Dra. Amparo Martínez Herranz, Profesora Titular de la asignatura Cine y otros medios audiovisuales; Dra. Mónica Vázquez Astorga, Profesora Titular de la asignatura Arte y cultura de masas.

Los alumnos de las tres asignaturas realizaron un total de 26 microrrelatos sobre Asia, siendo solo 11 los que finalmente se presentaron al I Certamen de Microrrelatos sobre Asia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza, celebrado en el Aula II de dicha facultad el 25 de junio de 2019. De entre todos ellos se escogió a tres vencedores, de igual modo que se ha venido haciendo en los certámenes de Madrid. A continuación ofrecemos un listado de los trabajos participantes:

1. “El encanto de las chinerías”. Autores: Jariod Parra, Laura; Jaulín Lecina, Paula y Lorente Laborda, Teresa. Grado en Historia del Arte. Asignatura: Arte de Asia Oriental.
2. “Año Nuevo en China”. Autores: Laseo Artigas, Paloma Y Vicente Romeo, Álvaro. Grado en Historia del Arte. Asignatura: Arte de Asia Oriental.
3. “Ai Weiwei”. Autores: Romero Ruiz, Marina Y Torres Márquez, Juan. Grado en Historia del Arte. Asignatura: Arte de Asia Oriental.
4. “Cai Guo-Qiang”. Autores: Duaso Pinilla, Irene Y Holgado Bernabeu, Derry. Grado en Historia del Arte. Asignatura: Arte de Asia Oriental.
5. “La ruta de la seda”. Autores: Gabás Mela, Sofía; Lorente Gil, Cristina y Senac Bardají, Juan Luis. Grado en Historia del Arte. Asignatura: Arte de Asia Oriental.
6. “Sensaciones. Japón a través de Enrique Gómez Carrillo”. Autores: Alastruey Borrel, Jorge; Cabetas Mazas, Alfonso; Pérez Aparicio, Silvia Y García-Caro Huera, Marta. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte.
7. “Oshima y Wu Li Chang. Dos *dancings* orientales en la Barcelona de los años 30”. Autores: Calvo Asensio, Juan Carlos, Cercós Maícas, Pablo Y Millan Rabasa, Marc. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte.
8. “El agua en el arte audiovisual del Japón contemporáneo”. Autores: Mimbela Lopez, Cristina, Romanos Agustin, Juan Pablo Y Torralba Gállego, Blanca. Máster Universitario en Estudios Avanzados en Historia del Arte.
9. “*Kotodama*. Palabras mágicas”. Autores: Bermejo Vargas, Nerea; Onco Gil, Alejandro Borja Y Villarmin Ramos, Diana. Diploma en Estudios Japoneses.
10. “El cine Chambara”. Autores: Finol Sola, Alba María,; Nieto Sanchez, Javier Y Salas Asso, Marina. Diploma en Estudios Japoneses.
11. “La ceremonia del té”. Autores: Vilar Sastre, Griselda. Diploma en Estudios Japoneses.

Los ganadores de este I Certamen de Microrrelatos sobre Asia de la Universidad de Zaragoza, fueron:

1º Premio: “Oshima y Wu Li Chang. Dos *dancings* orientales en la Barcelona de los años 30”. Autores: Calvo Asensio, Juan Carlos, Cercós Maícas, Pablo Y Millan Rabasa, Marc.

2º Premio: “El agua en el arte audiovisual del Japón contemporáneo”. Autores: Mimbela Lopez, Cristina, Romanos Agustín, Juan Pablo Y Torralba Gállego, Blanca.

3º Premio: “*Kotodama*. Palabras mágicas”. Autores: Bermejo Vargas, Nerea; Onco Gil, Alejandro Borja Y Villarmin Ramos, Diana. La ruta de la seda. Autores: Gabás Mela, Sofía; Lorente Gil, Cristina y Senac Bardají, Juan Luis.

En la fecha de entrega de este capítulo (julio/2019), las comisiones de especialistas de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Zaragoza están fijando una fecha para intercambiar opiniones y así determinar el microrrelato que se alzará con la victoria sobre los seis premiados entre las dos universidades. El fallo del jurado se llevará a cabo en septiembre de este mismo año 2019, y se publicará en las páginas *web* y RSS de los grupos de investigación de ambas universidades.

Tú, la mejor de todas. La figura de Sor Juana Inés de la Cruz en el *mass media*.

Antonio Míguez Santa Cruz

Universidad de Córdoba

Resumen

La figura de Sor Juana Inés de la Cruz es tan relevante que se ha estudiado en el ámbito filológico e histórico a muchas luces distintas. Las más destacadas, quizá, se ocupen de su trasfondo eminentemente feminista, cuando no la definen como una especie de personalidad cumbre del proto nacionalismo mexicano. El cine, como no podía ser de otra forma, no ha sido esquivo con alguien tan relevante, pues existen al menos tres ficciones que abordan en distinto formato el recorrido vital de Sor Juana Inés.

Al hilo de lo anterior visionaremos “Yo, la peor de todas”, reescritura del ensayo “las trampas de la fe”; también “Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe”; y por último, la serie de TV “Juana Inés”. Nuestro objetivo será demostrar hasta qué punto el medio audiovisual ha conseguido plasmar la vida y obra de Juana Inés, explotando las últimas tendencias del comparativismo literario y recursos de innovación docente dentro de las aulas.

Palabras Clave: Sor Juana Inés, literatura, cine, travase, innovación docente.

Abstract

The figure of Sr. Juana Inés de la Cruz is so relevant that it has been studied in the philological and historical field in many different ways. The most prominent, perhaps, deal with your eminently feminist background, when they do not define it as a kind of peak personality of Mexican protonationalism. The cinema, how could it be otherwise, has not been elusive with someone so relevant, because there are at least three fictions that address in different format the vital journey of Sor Juana Inés.

In line with the above we will see “I, the worst of all”, rewriting the essay “the traps of faith”; also “Sr. Juana Inés de la Cruz or the traps of faith”; and finally, the TV series “Juana Inés”. Our objective will be to demonstrate to what extent the audiovisual media has managed to capture the life and work of Juana Inés, exploiting the latest trends in literary comparativism and teaching innovation resources within the classrooms.

Keywords: Juana Inés, literature, cinema, transfer, teaching innovation.

Tú, la mejor de todas. La figura de Sor Juana Inés de la Cruz en el *mass media*.

Antonio Míguez Santa Cruz

Universidad de Córdoba

Obertura

¿Qué decir sobre la décima Musa de las Indias, Sor Juana Inés de la Cruz? Poco, si en nuestra aportación nos ciñéramos a su valiosa producción o al contexto histórico que le tocó vivir. Si el lector se ha sentido tentado a leer este texto con motivo de satisfacer alguno de esos pruritos, mucho más indicado sería acudir a la obra de Octavio Paz o Alfonso Méndez Plancarte, pues ellos han sido los mejores cronistas de la vida y obra de la monja jerónima. Nuestra voluntad, por el contrario, es arrojar luz sobre la verosimilitud histórica y fidelidad biográfica de tres proyectos audiovisuales que, a luces distintas, representan a este personaje histórico: un documental, un largometraje y una serie de Netflix.

El primero de ellos es *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe* (1988), película documental dirigida por Nicolás Echeverría (*Cabeza de Vaca*) y coordinada por el académico Octavio Paz, del que hacíamos mención en el párrafo anterior. El proyecto aborda mediante actores los hitos más señalados de la vida de nuestra poeta del s. XVII, intercalando las escenas con apreciaciones de índole académica por parte del Prof. Paz. Cabe mencionar la calidad literaria del guion, sustentado en unas voces en *off* que acompañan bellamente las representaciones de los actores. Por otro lado, la mayoría de los apuntes y anécdotas desveladas aquí aparecerán en los dos posteriores proyectos audiovisuales, por lo que hemos de suponer que “Las trampas de la fe” ha servido como inspiración, cuando no de campo de operaciones, a la hora de imaginar las futuras ficciones audiovisuales de Juana Inés.

Sigue *Yo, la peor de todas* (1990) dirigida por la notable cineasta argentina María Luisa Bemberg e interpretada por la española Assumpta Serna. Dotada de un minimalismo propio de las artes escénicas, destacan el acertado uso de claroscuros, muy deudor de Joseph Losey y su *Vida de Galileo* (1974), así como algunas composiciones visuales de corte poético e inclinadas al pesimismo barroco de pintores como el Greco. La narración da comienzo con la protagonista ya rozando la treintena, pasando por alto su etapa de juventud salvo por el uso de dos *flashbacks*. Sus personajes no están escritos con trazo grueso y tampoco son tendenciosos, resultando más creíbles que la excesiva caricaturización de estos en la serie de Emilio Maillé. De las tres obras, es quizá la más destacada desde un punto de vista cinematográfico, aunque su lenguaje elevado y su alto

componente teatral puedan indisponer al sector del público que tan solo busque entreteniendo o documentación sobre el personaje.

El último de los proyectos es la serie *Juana Inés* (2016), cuya dirección fue dividida entre los cineastas Emilio Maillé, Julián de Tavira y Patricia Arriaga-Jordán. Su formato tipo serie le posibilita ser el documento más indicado si se desea ahondar en el universo cotidiano de nuestra autora, si bien se ve exigida a introducir aspectos de la vida de Juana Inés de una manera cuando menos controvertida. Pese a que el vestuario y los escenarios denotan el presupuesto de una producción de la todopoderosa Netflix, algunas cuestionables elecciones de *casting*, junto a una irrelevante banda sonora, hacen de menos al conjunto de la serie. Toda la historia transcurre en un inmenso *flashback*, mientras una Juana Inés febril y cercana a la muerte recordaba su vida desde el día que se emancipó de sus tíos.

En las próximas líneas haremos un repaso por algunos de los temas centrales sobre la vida de Juana Inés que podemos extraer del análisis de las anteriores tres obras.

Ser mujer en el s. XVII

Hace ya décadas que el hermetismo social en la Edad Moderna se ha desterrado de la historiografía. Como desde el inicio de su carrera ha apuntado Enrique Soria Mesa, existían maneras de escalar peldaños en la pirámide social sin que el sistema se resintiera en superficie o apariencia (Soria, 2000: 4). Pero no nos olvidemos de que el contexto de nuestra protagonista era el Imperio Español, una potencia extraordinaria con la religión católica como base fundamental de su ideología.

La totalidad de religiones salvíficas occidentales, así como una gran mayoría de espiritualidades asiáticas, han relegado a la mujer a un espacio secundario o terciario dentro de aquellas sociedades. La doctrina católica no es una excepción, máxime cuando hace responsable a la primera mujer, Eva, del pecado original. Esta inercia social se apreciaba tanto en las clases populares como en las élites religiosas, llegando a estar refrendada incluso por los santos. Por ejemplo, San Bernardo ya dijo que *cuando la mujer habla es como si silbase una víbora*, mientras que Salomón sostuvo que *la amargura de la mujer era mayor que la amargura de la muerte*. Ya en el episodio cinco de *Juana Inés* el arzobispo Francisco de Aguiar y Ceijas apuntaría al peligro de una *mujer sabia* y de la idoneidad de enclaustrarla, tal y como recomendaba el precepto de la *santa ignorancia* (Noguerol, 2002: 180).

Como se apunta en el documental, el motivo principal de entrar a formar parte de un convento no obedeció a fines espirituales, sino más bien culturales y de subsistencia. La pequeña Juana padeció una niñez condicionada por la ausencia del padre, al que probablemente nunca llegó a conocer. Años después ese vacío fue suplido por un padrastro cruel, maltratador y que al punto acabó de configurar a la joven una opinión negativa sobre todo lo concerniente a lo masculino. Así pues, sin la voluntad de contraer nupcias y depender de un hombre ¿qué opción quedaba más allá de enrolarse en alguna orden religiosa? Este motivo se deja entrever en las tres ficciones analizadas, aunque se hace más evidente en Echeverría y Bemberg.

Entendiendo este estado de cosas es sencillo imaginar las trabas sufridas por una mujer (Martínez, 1997: 110) que, desde el principio de su vida, padeció el prurito de la ilustración, la necesidad de crear y que, además, era monja (Ferrer, 2019: 43). De nuevo Echeverría y Bemberg

recogen este episodio, presentando a una niña que se preguntaba cómo y por qué constantemente. De hecho, llegó a solicitarle a su madre que la vistiese de hombre con el objetivo de poder estudiar a la edad de nueve años. Mención aparte merece dicha escena en *Yo, la peor de todas*, cuando en el lecho de muerte de su madre, Juana inclina la cabeza de soslayo y se contempla a sí misma, de niña, solicitándole a su progenitora acudir a la universidad vestida de bachiller. Ante la esperable negativa, la pequeña se dirige a su *yo* adulto, profiriendo jocosa: *si no puedo vestirme de bachiller, lo haré de monja*. El uso del *flashback* es elegantísimo, pues solo requiere de un leve gesto de la protagonista y un cambio de iluminación para evocar un diálogo literal con su pasado.

En Maillé, el confesor de la protagonista, Antonio Núñez, resalta a Juana Inés a ser carmelita por la fuerza, un aspecto histórico dejado de lado en otras adaptaciones. Allí la despojan de su ropa, le rasuran el cabello y le prohíben escribir justo tras entrar al siniestro recibidor. Las penurias vividas en aquel encierro sembraron la enfermedad en Juana Inés, que pasó a su asiento definitivo en el convento de San Jerónimo, en la capital. Allí las circunstancias mejoraron, aunque de distinta manera según los autores; según Bemberg la situación llegó a ser muy ventajosa para su producción, si bien empeoró ulteriormente con la elección de una priora más conservadora. En Maillé se presenta un convento regentado por una madre superiora más hostil con Juana Inés desde el principio. De una forma u otra, en ambos casos los poemas, ensayos, comedias o villancicos pudieron fluir gracias a la excelente relación mantenida por Juana Inés con la corte virreinal.

Existe en el largometraje de 1990 una conversación muy ilustradora entre la monja y la Virreina María Luisa, si deseamos conocer la situación de la mujer en el aquel contexto. Estamos en un claustro del convento destinado a las visitas, partido en dos por una verja de hierro forjado. Allí la señora Manrique de Lara apuntó a su interlocutora la semejanza de sus vidas, a pesar de las aparentes diferencias:

Vivimos vidas semejantes Sor Juana. Vos ceñís el velo, yo la corona. No os dejan salir del convento... ¿Creéis que a mí me dejan salir de palacio? Observáis la regla, yo el protocolo. A los veinte años vos entrasteis al convento... a mí a esa edad, me casaron. Me pregunto a cuál de las dos le es más pequeño su mundo.

(*Yo, la peor de todas*, María Luisa Bemberg, 1990).

Personalidad

Juana Inés de Asbaje y Ramírez de Santillana fue una niña dotada con el don de la excepcionalidad. Como no se cansan de apuntar en las diferentes ficciones aprendió a leer con la precoz edad de tres años, además de hablar latín en tan solo veinte lecciones. En su enorme recopilación de conocimiento primó su voluntad de conocer la realidad que la rodeaba, prescindiendo de profesores y confiando todo a su mente preclara. Extraña personalidad para quien andando el tiempo fuera monja, pero recordemos que el hábito fue casi la única alternativa si Juana deseaba estudiar y permanecer soltera. Cabe destacar que ni transcurridas décadas practicando la norma, Juana Inés de la Cruz fue una mística. Dios constituía más bien una idea, un concepto y aunque la teología fuera la madre de las ciencias en aquella época, Sor Juana parecía demorarse en sus aledaños. Casi la totalidad de estos elementos quedan paten-

tes en Echeverría, aunque sobre esta base exploraremos algunas concreciones apuntadas en el largometraje y el documental.

En el primero de los casos, Juana, en boca de Assumpta Serna, defiende su ansia de conocimiento y *el abismo*, en alusión a las probables dificultades acarreadas por ese deseo. María Luisa Bemberg nos presenta a un personaje solitario pero vivaz y carismático, capaz de despertar la admiración de tanto los virreyes como de la congregación de su convento. He aquí una muestra más del carácter poliédrico de la Juana Inés audiovisual, pues es capaz de agradecer a Dios la posibilidad que le ha dado de ilustrarse, al tiempo que sufre porque ese mismo conocimiento no da respuesta a su fe: *la voz de Dios se me pierde entre el ruido del universo* (Bemberg, 1990)

Por su parte, en Maillé persiste el carácter díscolo e irreverente de la joven Juana, lo cual se puede observar en la entrevista realizada para ser la tutora de la hija de los virreyes. Se pueden observar hasta conatos de vanidad y despotismo, como cuando increpa a la abadesa por creer que una de las monjas del convento, Francisca, tenía visiones de Dios, en vez de achacarlo a inestabilidad mental. También es astuta y demagógica, algo apreciable cuando junto a una de sus hermanas utiliza un telescopio para observar el firmamento en un balcón. Juana Inés, al ver que su compañera de fechorías se encontraba preocupada por si la actividad violaba la clausura, dijo que: *no estamos vulnerándola porque nuestro cuerpo no da a la calle; da al cielo y por eso nos acercamos a Dios.* (Maillé, 2016).

Tras la persecución y hostigamiento realizados por Antonio Nuñez y el Arzobispo Ceijas recibe una serie de entrevistas por parte de un magistrado en aras de discernir si Juana Inés merecía ser enjuiciada o no por la inquisición. Casi la totalidad de hermanas criticaron la ejemplaridad de Juana Inés poniendo sobre la mesa transgresiones menores, a pesar de que no pudiera ser procesada por el Santo Oficio. El detalle anterior denota la envidia despertaba entre el convento, en contraste a como sucedía en el film de 1990. La misma protagonista llegó a afirmar que: *los miasmas de la envidia nublaban el criterio* de aquellos que iban contra ella.

Tras la respuesta a Sor Filotea de la Cruz los acontecimientos se precipitaron, por lo que el Obispo Ceijas le exigió a Juana Inés que nunca volviera a escribir so pena de excomunión. No podemos afirmar al cien por cien el hecho de que nuestra monja jerónima y el arzobispo confrontasen, pero son multitud los sorjuanistas que así lo afirman, máxime conociendo los caracteres de ambos personajes históricos. El factor relevante, ya volviendo a la ficción, es si las presiones lograron doblegar el carácter de nuestra protagonista. En el caso de Maillé ese pareció ser el caso, solo que a la muerte de la religiosa se hallaron varios escritos realizados durante su presunto periodo de abandono literario. Esta visión más positiva -ya que se da a entender que Juana Inés fingió con tal de despistar a las autoridades religiosas- contrasta con el cierre de Bemberg, mucho más oscuro y devastador. En él el personaje renuncia a las letras y las vanidades del mundo, por lo que el sistema se acaba imponiendo sobre la naturaleza de la monja. Queda para el recuerdo ese hermoso *travelling* donde el estante vacío de la otrora biblioteca da paso a Juana Inés, recostada sobre las escaleras y mirando al vacío. He aquí el colofón de una historia gris, triste y desalentadora, que ninguna relación guarda con el cierre de la serie.

Sexualidad

Por supuesto, el trasfondo histórico de la sexualidad de Juana Inés es una incógnita. Sin embargo, las licencias dramáticas de una obra de ficción han sido la excusa para imaginar una mujer más activa de lo que podríamos pensar en este sentido. En el documental se da a entender que la joven Juana tuvo un despertar sexual en sus años de corte, pero es en Maillé donde este elemento se convierte en un inesperado motor narrativo. Dejando a un lado los requiebros amorosos mantenidos con un noble de palacio, destaca aquí el encaprichamiento de la virreina Leonor Carreto de Toledo hacia Juana Inés. Hasta tal punto llega la cuestión que podríamos hablar incluso de abusos sexuales, pues la condesa consorte de Mancera obligaba a la joven monja a peinarla estando desnuda y a masajear sus pechos. Los guionistas de la serie presentan a una mujer engañada por su marido, solitaria y enferma de amor, tal y como mostró Vicente Aranda a su Juana I de Castilla en la conocida película de 2001.

Pero lo verdaderamente interesante sucede con el advenimiento de la nueva virreina, Doña María Luisa Marique de Lara, mantiene una suerte de relación amorosa con Juana Inés. Mención aparte merece la belleza y dulzura de la actriz elegida para interpretarla, la mejicana Yolanda Corrales, lo cual hace más creíble que Juana Inés cediese ante la tentación. Lejos de imaginar una relación platónica, Patricia Arriaga-Jordán, guionista y codirectora, desarrolla una pasión fuerte entre ambas mujeres, llegando a poner en pantalla un amago de masturbación por parte de la religiosa, en lo que sería una de las escenas más subversivas de toda la serie.

Yo, la peor de todas, también presenta una leve brisa de relación lésbica entre ambos personajes, si bien desde un prisma mucho más sostenido e insinuado. La indeterminación bascula entre las lisonjas o caricias esporádicas y el hieratismo de dos mujeres de segunda mitad del s. XVII, aunque en el minuto cincuenta y siete irrumpe en pantalla otro beso que conjura cualquier tipo de teoría. En este caso es la extraordinaria proporción en los rasgos de Assumpa Serna el factor que agita el cortejo, más allá de la evidente admiración intelectual hacia una mujer tan brillante.

El amor ultra fraternal de Juana Inés y María Luisa es un tópico heredado en función de los escritos de la primera, muy dada a dedicar cálidas loas cortesanas. Esto generó controversia en su momento, afianzándose entre las élites eclesiásticas la poca ejemplaridad de estos textos, sobre todo al ser firmados por una monja. Después de todo es fácil suponer cómo bajo la perspectiva moral religiosa se anteponía el apego a los virreyes que el amor a Dios. A pesar de que Juana Inés y Sigüenza se defendían apuntando la normalidad de ese tipo de cartas en las cortes europeas, no hemos de olvidar que nuestra monja Jerónima también escribió versos dedicados a la Virgen de Guadalupe o San Pedro, por lo que sería una imprecisión argüir que, entre las temáticas sorjuanistas, la temática espiritual era inexistente.

Su obra

Como el lector podrá suponer la producción de Juana Inés es un elemento relevante en las ficciones que estamos estudiando, a pesar de que no se indague demasiado en ella desde un punto de vista filológico. Al hilo de lo anterior, es denominador común plantear a una creadora brillante, capaz de improvisar una loa a la virreina combinando el castellano con el uso del náhuatl, algo muy mal visto en la época. Así se presenta el personaje en la serie de Maillé, dejando a las claras el dominio sobre las letras a la temprana edad de los veinte años. Pero es en la producción de Echeverría donde el espectador puede aprender más desde un punto de vista técnico del trabajo literario de Juana Inés. Allí se habla de su gran influencia del neoplatonismo hermético, que fue insertado en la neoescolástica del XVII. También se apunta su predilección por el uso alegórico de los espejos y los retratos. Así, el cuerpo se convierte en algo visible pero intocable, un triunfo de la visión frente al tacto, un enfrentamiento entre la realidad y la apariencia.

De las obras explotadas en los medios audiovisuales podemos destacar cinco: *Hombres Necios que acusáis*, *Neptuno alegórico*, las loas a María Luisa, *Primero sueño* y *Respuesta a sor Filotea de la Cruz*.

Respecto a *Hombres necios que acusáis*, hay cierta controversia entre los investigadores a la hora de dilucidar si en la redondilla existe un trasfondo feminista. Octavio Paz afirma que sí, sin miramientos, pero otros autores defienden un simple ataque moral contra los hombres seductores. Ni que decir tiene, en las tres obras analizadas -una de ellas coordinada por el mismo Paz- se fomenta el carácter subversivo del texto a la hora de vindicar el padecimiento femenino. Lo anterior es observable en boca del mismo virrey Tomás de la Cerda cuando, al ver por primera vez a sor Juana Inés, comienza a recitar el poema sabedor de su sentido crítico hacia el varón:

*Hombres necios que acusáis
a la mujer sin razón,
sin ver que sois la ocasión
de lo mismo que culpáis.*
(Bemberg, 1990).

Neptuno alegórico, una suerte de ensayo cuyo fin era dar la bienvenida a los virreyes Tomás de la Cerda y María Luisa Manrique de Lara, copó un arco relativamente extenso en la serie *Juana Inés*. Como pareció suceder en el plano histórico, supuso el distanciamiento entre su autora y Antonio Nuñez, cada vez más irrelevante ante la popularidad de su confesora. La serie alberga el interés de presentar cómo funcionaba esta liturgia, pues se desenrollaba un inmenso telón con los escritos acompañados de grabados en algún elemento arquitectónico destacado, como podía ser, naturalmente, un arco de triunfo. En un plano guionístico, creemos acertada la decisión de incluir esta obra como una de las esenciales, principalmente por su trasfondo mitológico grecorromano, un *leitmotiv* esencial dentro de la producción de nuestra protagonista. En este sentido, se establece una correlación entre el matrimonio virreinal y el dios de los mares y Anfítrite (López, 2003: 241). Resulta muy interesante vincular el éxito de este intrincado texto barroco con la futura protección que dispensó la corte a Juana Inés.

Otro de los motivos de las tiranteces entre Antonio Nuñez y la monja jerónima residía en el tono pasional de las loas escritas a la virreina. Actualmente se reconocen estos romances en esdrújulos como algunos de los grandes logros de la literatura barroca. En Maillé este hecho es objeto de estudio por parte de una comisión de eclesiásticos que, si bien contrarios a las lisonjas terrenales, terminaban disculpándolas por entender su contexto palaciego. Como apuntamos unas páginas atrás, en la serie de Netflix ambas mujeres mantenían un romance secreto que acabaría generando un gran caudal de cartas de amor. La narración evoluciona de tal forma que Antonio Nuñez consigue interceptarlas y comprender el tenor de esas misivas, por lo que chantajea con ellas a Juana Inés con descubrirla si a cambio no remite su producción literaria. No es ociosa tal licencia ficcional, puesto que en las cartas de Juana de Asbaje podemos hallar poesía afectuosa cuando no casi semierótica, en lo que constituiría un resquebrajamiento del tabú, o bien una oda al amor sin barreras, como es paradigma el soneto cincuenta de la monja, llamado *Lisi*:

*Yo adoro a Lisi, pero no pretendo
Que Lisi corresponda mi fineza,
Pues si juzgo posible su belleza
A su decoro y mi aprehensión ofendo.*

(Juana Inés, 2016).

Tal vez el texto más famoso y relevante de Juana Inés sea *Primero sueño* (De la Luz, 2012: 47), en cuya redacción se encontraba el personaje interpretado por Assumpta Serna al comienzo de *Yo, la peor de todas*. Tanto en el *film* como en la serie se desliza que esta obra era la favorita de la escritora, por ser la única realizada *motu proprio*. Más allá de algunos versos esporádicos poco trasciende de su contenido -solo que se trata de una especulación sobre el conocimiento- pero tanto en Maillé como en Bemberg causa un enorme impacto positivo entre los prohombres de la corte virreinal. Es en el documental coordinado por Octavio Paz donde *Primero Sueño* se analiza en profundidad, concluyendo que, por temática, estilo y trasfondo, no se escribiría nada semejante hasta bien entrado el s. XX. El profesor Paz subraya la voluntad de Sor Juana de emular a Góngora, pero va más allá al trascender lo meramente descriptivo y abordar temas abstractos como la búsqueda del saber.

Junto a *Neptuno alegórico*, es *La respuesta a Sor Filotea de la Cruz* el escrito con más incidencia narrativa tanto en Bemberg como en Maillé, pues acaba suponiendo el principio del fin de la producción literaria de su autora. Todo comenzó cuando el obispo de Puebla solicita a Sor Juana que replique el sermón de un teólogo portugués llamado Antonio Vieira, en el que se venía a decir que la principal fineza de Cristo era la eucaristía. Una vez el texto circuló por la élite eclesiástica de Nueva España, el mismo obispo de Puebla firmó bajo el seudónimo de Filotea una crítica a Sor Juana por inmiscuirse en asuntos que no conciernen a una mujer, como es la teología. Aquí hemos de destacar lo mal escrito que está este episodio en la serie de 2016, en contraste a como sucede con la película argentina de María Luisa Bemberg. Así pues, instada tanto por la abadesa como por su entorno a responder a Filotea, Juana Inés dicta a su sobrina una contestación cargada de buen juicio, respeto, coherencia y sarcasmo. En su defensa, alude a mujeres doctas de la Historia como Hipatia de Alejandría, además de escudarse en su probado conocimiento y prestigio para opinar sobre cualquier cuestión. A través de sus principales conclusiones, Sor Juana sostiene que los dogmas y las doctrinas son producto de la interpretación humana, la cual nunca es infalible. Como en la vastísima mayoría de sus textos, tanto dramáticos como filosóficos, la interpretación de

tópicos teológicos se convierte en un juego conceptista plagado de ingenio, algo que se ha conseguido plasmar en las adaptaciones audiovisuales mediante algunos fragmentos.

Inquisición

Lejos de lo que nos ha legado la mitología histórica o la *Leyenda Negra*, la Inquisición española no fue terrorífica por las personas que *relajó*, sino por el enorme control que supuso su férrea vigilancia (Moreno, 2013: 8). Estamos, por qué no decirlo, ante una policía de la moral encargada de velar por la ortodoxia religiosa, el signo de identidad más incuestionable del incipiente Estado español. Esa fue la dinámica padecida por Juana Inés: un ente censor invisible, que bufababa constantemente sobre el hombro de nuestra religiosa, pero que nunca llegó a procesarla. Por otro lado, el Santo Oficio se administró de una manera mucho más laxa en Nueva España que en la Metrópoli. Al fin y al cabo, el Nuevo Mundo se trataba de un universo distinto, colmado de culturas y espacios en los que la ortodoxia poco tenía que decir (Alberro, 2013:1995).

No obstante, la configuración narrativa de ciertos personajes eclesiásticos en la ficción se acerca más al tópico oscurantista común a los rasgos inquisitoriales que a la realidad. En Maillé son claros exponentes, por ejemplo, Antonio Núñez y Francisco de Aguiar y Ceijas; en el caso del confesor de Juana Inés, hablamos de un jesuita desde luego conservador, pero que aparece varias veces en escena disciplinándose ante un crucifijo al estilo de las órdenes mendicantes. Dicha radicalización es el paso previo a plasmar una relación muy irregular con su confesora, al parecer alejada de la amistad que verdaderamente mantuvieron. El colmo del paroxismo llega con el arzobispo Ceijas, quien, si bien moralista, austero y ascético, se boceta en la serie de televisión muy cercano al trazo de un villano de Disney. Nosotros pensamos que dicha caricaturización no beneficia en lo absoluto, siendo mucho más elegante y verosímil el estilo desempeñado por el actor Lautaro Murúa en la transducción de Bemberg en 1990.

Este vínculo entre la represión y el Santo Oficio se sigue explotando sobre todo en la serie de Netflix, en la que existen continuas menciones a la brutalidad inquisitorial sin duda con el objetivo de crear un clima de persecución en torno a Juana Inés. Nosotros, de cualquier manera, comprendemos la tendenciosidad como motivo dramático, máxime cuando puede servir como ejemplo de malversación histórica dentro de los medios audiovisuales durante su proyección en las aulas.

Coda

Juana Inés de la Cruz fue sin lugar a duda una de las mentes más brillantes que dio el ya de por sí fecundo Imperio hispánico. La crítica coetánea -y aún la del siglo siguiente- la reconoció de facto como un clásico indispensable de la literatura del momento, aunque ya a lo largo del s. XVIII su figura fue disolviéndose entre las opiniones negativas de filólogos como el mejicano Joaquín García Icazbalceta o el español Menéndez Pelayo. Dado el auge del gongorismo a partir de la Generación del 27, era natural que la obra de Juana Inés fuera recuperándose paulatinamente, hasta llegar al consenso existente en la actualidad (Pérez, 2008: 5).

De cualquier forma, la monja jerónima sigue siendo una gran desconocida para gran parte del público e incluso una olvidada en las aulas de secundaria. A lo largo de las páginas anteriores hemos podido comprobar cómo los medios audiovisuales, en distintos formatos, han abordado la vida y obra de Juana de Asbaje. Además, pese a ciertos desvíos menores fruto de la ficción, las plasmaciones nacen con la voluntad de respetar la figura que homenajean. Por tanto, el espectador que consuma las tres obras que hemos traído a colación en este texto podrá forjarse una idea muy cercana a la realidad de Juana Inés de la Cruz. Hablamos, pues, no solo de una excelente plataforma desde la que partir rumbo a su producción literaria, sino también de un potencial didáctico indudable en un mundo donde la alta cultura cada vez se relaciona más con una pantalla.

Bibliografía

Alberro, Solange. El Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de Nueva España: sus características, En *XVI Coloquio de Historia Canario-Americana* / coord. por Francisco Morales Padrón, 2006.

De la Luz, Jorge. Sor Juana Inés de la Cruz y su Primero sueño. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, N°. 73, 2012.

Moreno, Doris. La construcción del mito de la Inquisición. *Andalucía en la Historia*. 2013.

Ferrer Valero, Sandra. Sor Juana Inés de la Cruz: la décima musa. *Clío: Revista de historia*, N°. 215, 2019.

López Poza, Sagrario. La erudición de Sor Juana Inés de la Cruz en su “Neptuno alegórico”. *La Perinola: Revista de investigación quevediana*, N° 7. 2003.

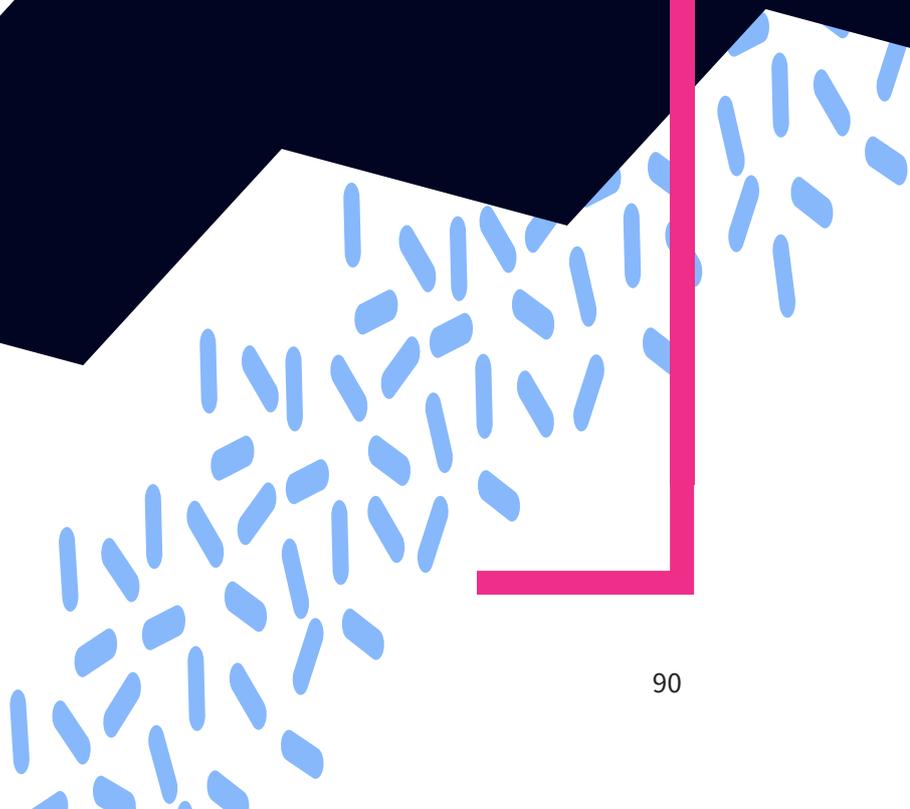
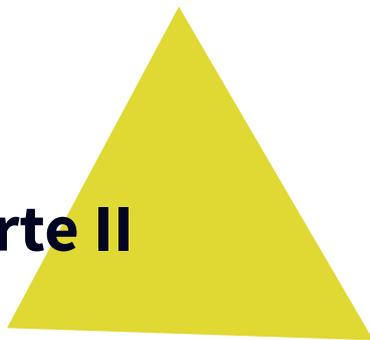
Martínez Merino, Javier. Sor Juana Inés de la Cruz: mujer sola y en desamparo. *Revista de ciencias sociales*, N°. 77, 1997.

Noguerol Jiménez, Francisca. Mujer y escritura en la época de Juana Inés de la Cruz. *América Latina Hoy*, Vol. 30, 2002.

Soria Mesa, Enrique. *El cambio Inmóvil*. Ediciones la Posada, 2000.

Pérez Martínez, Hernán. La vigencia de Sor Juana Inés de la Cruz. *Acta Universitaria*, Vol. XVIII, 2008.

Parte II



La presencia del cine y su historia en la educación secundaria obligatoria

Rocío Alés

Resumen

Cuando estudiamos la bibliografía relativa al uso del cine en el aula, sorprende, *a priori*, el volumen de estudios que tratan de analizar la situación o proponer modelos didácticos para una correcta implementación de la imagen en el contexto educativo. La inmensa mayoría de ellos plantean el uso del cine como herramienta introductora de las más variadas materias o como puente para allanar el terreno a la trasmisión de ciertos valores. No obstante, resulta cuanto menos destacable la ausencia de iniciativas que fomenten la enseñanza cinematográfica en sí misma, como un conocimiento autónomo desvinculado del resto de asignaturas que componen el currículo de Enseñanza Secundaria en nuestro país. A través de un muestreo que tiene en cuenta diversos parámetros, este artículo propone un análisis de la cultura visual, los hábitos de consumo, así como el interés en la materia que presentan los alumnos españoles que cursan esta etapa. El análisis de estos datos nos permitirá responder con mayor o menor acierto algunas preguntas esenciales: ¿poseen nuestros jóvenes la suficiente cultura audiovisual? ¿existe

Abstract

When we study the bibliography in relationship with the use of the cinema in the classroom, it is quite surprising the huge amount of studies that try to analyse the situation or propose education models for a proper implementation of the cinematographic image in the educational context. Most of them suggest their use as a tool that allows the introduction of a variety of subjects or as a way to prepare the ground for the transmission of a sort of values. However, it is quite remarkable the absence of initiatives to encourage film education, as field of knowledge independent from the rest of subjects that make up the official secondary school curriculum. Through a sampling which takes into account different criteria, this article proposes an analysis of the visual culture, the consumption habits as well as the interest in the subject that the Spanish secondary high school students present. The analysis of this information will answer some essential questions: do our students have enough audiovisual culture? Is there a reasonable and critic approach to cinema consumption? And the most important one, is there a place for His-

La presencia del cine y su historia en la educación secundaria obligatoria

Rocío Alés

un consumo razonado y crítico de cine por su parte? y sobre todo ¿existe, en las aulas del siglo XXI cabida para la enseñanza de la historia y la estética del cine?

Palabras clave: Cine, didáctica, docencia, educación.

tory and aesthetic cinema training in the XXI century Spanish high school?

Key words: Cinema, education, pedagogy.

La presencia del cine y su historia en la educación secundaria obligatoria

Rocío Alés

Introducción y objetivos

Si pudiéramos describir en unas pocas palabras el currículo oficial que rige la Educación Secundaria Obligatoria en el marco de la actual LOMCE, escogeríamos sin duda conceptos como “ambicioso”, “desmesurado” o simplemente “inabarcable”. Se trata de una realidad que la mayoría de los docentes de Educación Secundaria han de enfrentar a lo largo de su carrera profesional, por lo que la capacidad de distribuir y equilibrar los contenidos de una materia se convierte en una habilidad indispensable a la hora plantear y acometer con éxito un curso escolar.

No obstante, si tenemos en cuenta cómo la auténtica naturaleza de este escrito no es más que un alegato en contra de la ausencia de estudios cinematográficos autónomos en esta etapa escolar, esta introducción puede resultar de alguna manera contradictoria. No obstante, muy lejos pretender realizar una crítica directa a la estructura y contenidos del currículo actual, planteamos este trabajo como una investigación práctica que nos permita refutar una premisa básica incontestable: los adolescentes que actualmente cursan la Educación Secundaria Obligatoria carecen, en la mayoría de los casos, de una correcta educación visual que les permita enfrentarse de forma crítica y responsable a un soporte cultural al que diariamente se ven directa o indirectamente expuestos.

Por tanto, los objetivos que plantea este estudio son, principalmente, profundizar en el nivel de cultura cinematográfica del que disponen los alumnos que actualmente cursan la Educación Secundaria Obligatoria a través de un análisis de su consumo y preferencias cinematográficas, con la intención última de discernir si, efectivamente, la ESO adolece de una correcta implementación de la historia, estética y teoría del cine en las aulas.

Estudio preliminar

Antes de abordar esta realidad a través del mencionado estudio práctico, resulta imprescindible analizar dos parámetros básicos: en primer lugar, la situación de las enseñanzas cinema-

tográficas¹ en el currículo oficial para la Educación Secundaria Obligatoria, así como el papel que hasta la fecha ha desempeñado el cine en las aulas españolas desde la promulgación de la LOE² y su posterior modificación en la actual LOMCE. Toda esta información preliminar será el respaldo necesario sobre el que se sustentará el análisis que centra este estudio, cuya metodología, resultados y conclusiones serán ampliamente desarrollados en apartados sucesivos.

La situación de las enseñanzas cinematográficas en el currículo oficial para la ESO.

Atendiendo al objeto de nuestro interés, es decir, detectar la presencia del cine como enseñanza autónoma desvinculada de otras materias en la Educación Secundaria Obligatoria, podemos señalar de forma preliminar que no existe asignatura alguna que aborde este campo de conocimiento de forma independiente. No obstante, a través del análisis del Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato³, hallamos su presencia, aunque de forma indirecta y muy puntual, en una serie de materias y objetivos curriculares estipulados por la ley de educación en vigor, la LOMCE⁴. En esta legislación de referencia, el hecho cinematográfico aparece citado como tal en las especificaciones curriculares de varias asignaturas, en cada una de las cuales se le va a otorgar un tratamiento diferenciado. A continuación, vamos a realizar un análisis del currículo académico haciendo especial hincapié en la presencia del cine, a lo que se añadirá una tabla de datos (Fig.nº1) para su mejor comprensión.

Antes de ello, resulta necesario realizar una distinción entre las dos principales categorías de asignatura de entre las tres existentes. Las asignaturas troncales, por definición, están diseñadas para garantizar los conocimientos y competencias esenciales de manera común a todo el Estado, por lo que el Gobierno fija sus contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Estas han de ocupar como mínimo el 50% del total del horario. Por otro lado, las asignaturas específicas, las cuales no son comunes a todo el Estado y el Gobierno fija de igual manera unos estándares y criterios de evaluación, con la salvedad de que estos pueden ser complementados por las Comunidades Autónomas. Estas van a fijar su carga horaria y los contenidos. Existe una tercera tipología, asignaturas de libre configuración, que vamos a obviar al no formar parte de ella ninguna de las materias que vamos a citar a continuación. Conviene también, antes de avanzar, realizar una pequeña aclaración sobre esta etapa educativa y su organización a nivel administrativo. En España, la llamada Educación Secundaria Obligatoria

1 Dentro de la esfera del audiovisual, nos centraremos con exclusividad en el cine.

2 Antes de esta, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), promulgada el 3 de octubre de 1990, sustituyó la Ley General de Educación de 1970. Posteriormente sería derogada por la Ley Orgánica de Educación en el año 2006, y esta a su vez modificada parcialmente con la aprobación de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013.

3 Cuya consulta se puede realizar de forma íntegra a través de la página web de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, accediendo al BOE Núm.3 de 03/01/2015.

4 La ya citada Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa de 8/2013 de 9 de diciembre, es una ley del ordenamiento jurídico español aprobada en 2013 que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo (LOE). La denominada popularmente “Ley Wert”, fue introducida de forma definitiva en septiembre de 2017, y desde su aprobación hasta esta fecha fue aplicándose de forma progresiva en los diferentes niveles educativos, hasta culminar con su introducción en Bachillerato.

ria, implantada de forma oficial entre los años 1994 y 1995⁵, se divide en dos amplios ciclos: el primero de ellos está compuesto por Primero, Segundo y Tercero y es cursado por alumnos con edades comprendidas entre los 12 hasta los 15 años. A continuación le sucede el Segundo ciclo, compuesto por Cuarto de ESO, destinado a alumnos cuyas edades abarcan desde los 15 hasta los 16.

En relación a las asignaturas que figuran en el currículo oficial y que manifiestan cierto vínculo con la esfera cinematográfica, ya sea de forma directa o indirecta, destacamos en primer lugar la materia troncal de *Lengua Castellana y Literatura*. En lo referente al primer ciclo, en el Bloque 4 (“Educación literaria”), resalta el criterio de evaluación número 3 en el que se indica,

“Promover la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, **cine**, etc... como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc.. de todas las épocas”⁶.

En la misma asignatura, pero en el segundo ciclo de ESO, también en el Bloque 4 (“Educación literaria”) se incluye el criterio de evaluación número 2 en el que se propone “Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes”⁷, que se completa con el estándar de aprendizaje 2.1. donde se cita específicamente la palabra cine: “Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, **cine**...)”⁸.

En el contexto de las llamadas *Lenguas Extranjeras*, la primera de ellas, habitualmente el inglés⁹, se constituye como asignatura troncal. La segunda lengua extranjera, en este caso, se encuentra dentro de la rama de asignaturas específicas. Se administran para ambas las mismas especificaciones. Durante el primer ciclo de ESO, el Bloque 3 del currículo oficial (“Comprensión de textos escritos”) señala dentro de sus criterios de calificación la idea de “Conocer, y utilizar para la comprensión del texto, los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y de trabajo, actividades de ocio, incluidas manifestaciones artísticas como la música y el **cine**)”¹⁰. Para el segundo ciclo de ESO, el Bloque 1 de la legislación (“Comprensión de textos orales”) incluye dentro de sus estándares de aprendizaje el número 4, que citamos a continuación:

“Comprende, en una conversación informal en la que participa, explicaciones o justificaciones de puntos de vista y opiniones sobre diversos asuntos de interés personal, cotidianos o menos habituales, así como la formulación de hipótesis, la expresión de sentimientos y la descripción de aspectos abstractos de temas como, p. e., la música, el **cine**, la literatura o los temas de actualidad”¹¹.

5 Su objetivo principal es preparar al alumnado para alcanzar sus objetivos tanto en el mundo universitario como laboral. Se cursa en los Institutos de Educación Secundaria, o bien en centros privados o concertados. Está regulado a nivel legal por la propia Constitución española, la LOMCE, y las diferentes leyes de educación autonómicas.

6 Sec.I. Pág.364.

7 Sec. I. Pág.370.

8 Ídem.

9 Dependiendo del centro, sin embargo, podría ser francés o alemán.

10 Sec.I. Pág. 426.

11 Sec.I. Pág. 430.

Por su parte, el Bloque 2 (“Producción de textos orales: expresión e interacción”), cuenta con el estándar de aprendizaje número 3 en el que se indica como el alumno debe,“(…) describir aspectos concretos y abstractos de temas como, por ejemplo, la música, el **cine**, la literatura o los temas de actualidad”¹²

Otra de la asignaturas que componen la oferta de materias específicas del currículo académico y que hace una leve mención al cine es la de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*. Para el primer ciclo de la ESO, el Bloque 4 (“Lenguaje audiovisual y multimedia”) incluye los estándares de aprendizaje evaluable número 1.1, el cual destaca el análisis “(…) de los tipos de plano que aparecen en distintas **películas cinematográficas** valorando sus factores expresivos”, y el 2.1., “Visiona diferentes **películas cinematográficas** identificando y analizando los diferentes planos, angulaciones y movimientos de cámara”¹³

Por último, la asignatura de *Música*, catalogada igualmente como asignatura específica, incluye para el segundo ciclo ESO en su Bloque 1 (“Interpretación y creación”), el estándar de aprendizaje 4.1.,

“Conoce y analiza el proceso seguido en distintas producciones musicales (discos, programas de radio y televisión, **cine**, etc.) y el papel jugado en cada una de las fases del proceso por los diferentes profesionales que intervienen”¹⁴.

Así mismo, dentro del Bloque 4 (“Música y tecnología”) el criterio de evaluación número 4 establece necesario “Caracterizar la función de la música en los distintos medios de comunicación: radio, televisión, **cine** y sus aplicaciones en la publicidad, videojuegos y otras aplicaciones tecnológica”¹⁵

Asignatura	Tipología	Ciclo	Bloque	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluable
Lengua Castellana y Literatura	Troncal	Primer ciclo (1º, 2º y 3º de ESO)	Bloque 4 “Educación Literaria”	Número 3	
		Segundo ciclo (4º de ESO)	Bloque 4 “Educación Literaria”	Número 2	Número 2.1.
Lenguas extranjeras	Troncal y específica	Primer ciclo (1º, 2º y 3º de ESO)	Bloque 3 “Comprensión de textos escritos”	Criterio de evaluación sin número.	
		Segundo ciclo (4º de ESO)	Bloque 1, “Comprensión de textos orales”		Número 4
			Bloque 2, “Producción de textos orales: expresión e interacción”		Número 3

12 SEC.I. Pág. 431.

13 Sec. I. Pág. 491.

14 Sec. I. Pág. 511.

15 Sec. I. Pág. 512.

Asignatura	Tipología	Ciclo	Bloque	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluable
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	Específica	Primer ciclo (1º, 2º y 3º de ESO)	Bloque 4, “Lenguaje visual y multimedia”		Número 1.1. y 2.1
Música	Específica	Segundo ciclo (4º de ESO)	Bloque 1, “Interpretación y creación”.		Número 4.1.
			Bloque 4, “Música y tecnología”	Número 4	

Fig.nº1.

Después de este breve análisis, podemos afirmar que el currículo educativo español propone un triple planteamiento con respecto al cine: en las indicaciones para la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* observamos la intención de enfocarlo como una forma de arte, proponiendo su conexión con otras áreas de expresión artística. En las asignaturas de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, así como en *Música*, el cine emerge como medio de comunicación que ha de ser analizado en sus esferas formal y expresiva, principalmente. Por último, en el caso de las *Lenguas extranjeras*, no va más allá de la mera consideración de tema a tratar y sobre el cual intercambiar ideas para mejorar los idiomas foráneos impartidos en los centros, por lo que el asunto cinematográfico podría ser perfectamente sustituido por otros que sirvieran también a este fin o con cualquiera con el que los alumnos estuviesen familiarizados.

A pesar de que no existe *a priori* conexión entre la teoría y la práctica cinematográfica y los currículos académicos de asignaturas como *Historia y Geografía*¹⁶ y *Valores morales*, resulta paradójico comprobar como, probablemente, sean ambas materias las que apliquen el cine en la cotidianidad de las aulas con más asiduidad. Sin embargo, estos ejemplos caracterizan el papel que el cine desempeña en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un instrumento didáctico al servicio de otras materias. Si la primera se vale del audiovisual para abordar ciertos pasajes de la Historia que han sido plasmados por el cine con menor o mayor acierto, la segunda lo emplea para conectar con el alumnado y transmitir de forma visual el contenido que centra la asignatura.

El uso del cine en las aulas: breve estado de la cuestión.

Enlazando con esta última reflexión, a continuación vamos a desplegar un breve estado de la cuestión que sustente, precisamente, esta premisa, a saber: el uso del cine como instrumento didáctico al servicio de otras materias, frente a su conocimiento autónomo. Como hemos destacado, los estudios que nacen con la vocación de ser una guía al respecto del uso del cine como instrumento didáctico, así como aquellos que proponen experiencias reales de su aplicación como una forma de alcanzar los objetivos de las más variadas materias, son muy numerosos y se remontan décadas atrás en el tiempo. Estos trabajos, además, no aparecen

16 Destacar como en el currículo esta área de conocimiento se imparte junto con la Geografía, por eso el nombre oficial de la materia es el de *Geografía e Historia*.

solo en el seno de la Educación Secundaria, sino que también encontramos ejemplos tanto para Bachillerato como para estudios universitarios.

Los primeros trabajos que en los que se comienza a intuir el potencial didáctico del cine no se hicieron esperar, pues surgen a lo largo de los primeros años del siglo XX, poco después de la aparición del propio invento. Como obra pionera en España destacar *Cinematógrafo educativo* (1906), obra del pedagogo Ángel Llorca¹⁷. Desde esta fecha hacia el final de los años cincuenta, continúa la actividad investigadora, aunque de forma minoritaria. Los años sesenta y setenta constituyen décadas prolíficas en la producción de trabajos que inciden en el cine como recurso educativo, así como la de los ochenta y noventa (Pérez, 2015). No obstante, la auténtica explosión de estudios abarca principalmente las dos últimas décadas, por lo que se puede afirmar que se ha duplicado el interés y el trabajo en este sentido. Es por ello que serán principalmente estas las publicaciones en las que nos centremos, dada nuestra intención de análisis de la situación actual.

No nos gustaría, sin embargo, pasar por alto dos trabajos que consideramos relevantes, pertenecientes a los años 80 y 90 respectivamente. En primer lugar, la obra de Monteverde, *Cine, historia y enseñanza*, texto que nace con una clara vocación de servir de referente y punto de partida para la exploración de las posibilidades que ofrecen el audiovisual en el desempeño de la asignatura de Historia buscando

“(..) la mayor originalidad en la estructura de la presentación de las diferentes partes del tema, con la perspectiva también de que esa misma estructura se constituya en orientación sobre las formas de aproximarse al análisis del cine desde la Historia” (1986).

Por otro lado, y con un título similar, referenciar la obra de Ruiz Rubio, *Cine y enseñanza*, otro alegato en el que se defiende el Cine como un adecuado introductor de materias, en este caso en términos generales y no aplicada a ninguna en concreto, debido a la

“(..) sencillez de los códigos que se ponen en juego, el realismo de las imágenes y las especiales condiciones de situación (...) propician un alto grado de identificación y participación emocional por parte del receptor respecto al mensaje” (1994).

Ya en a década del 2000, destacar el texto de Amar titulado *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. En la primera parte de este libro se propone transformar la conducta del alumno de tal manera que por sí mismo adopte una postura crítica, porque, según el autor, para que “(...) el alumnado no permanezca inerte frente a los impactos de los medios hay que educarlos en ser “buenos” espectadores, en el sentido de responsables”. A continuación, el texto abarca la conexión entre Historia y cine, “(...) pues este ofrece datos que enriquecen la perspectiva del historiador, por lo que la diferencia entre el cine de ficción y el documental o el reportaje no es tal” (2003).

Los textos de Ambrós, *Cine y Educación: el cine en el aula de primaria y secundaria* (2007), *El cine como recurso didáctico* (García, 2007) o *Cine como recurso formativo* (De la Torre, 2015), inciden en el análisis de la situación del cine en los centros tanto de primaria como de secundaria. Dentro de esta tipología analítica, aunque algunos años anterior, mencionar el texto de Pereira y Marín Valle, *Respuesta docente sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria* (2002) y, más reciente, *El cine en la realidad de las aulas*

17 Esta obra, de la que se realizaron siete ediciones, sería una de las tantas que vio censurado su autor tras la instauración del régimen franquista.

(Rodríguez, 2014), este último, un alegato en defensa de la correcta inclusión del cine dentro del panorama educativo nacional.

Así mismo, son muchas las publicaciones que fomentan el uso del cine como instrumento para la educación en valores, como por ejemplo el texto titulado *El cine como agente de cambio educativo* (Meier, 2003), *Educación en valores a través del cine* (Bonilla, 2012) o *El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas* (Sell, 2014). Por otro lado, aparecen muchos trabajos que, como comentábamos, proponen métodos prácticos de adaptación y uso del cine en las aulas. En este sentido destaca *El cine en la educación: Realidades y propuestas para su utilización en el aula* (Raposo, 2009), o las actas del congreso *Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas* (Pérez, 2015). En esta misma línea práctica, pero particularmente enfocados a la didáctica de la materia de Historia, destacamos el texto de Valero *Cine e Historia: una propuesta didáctica* (2005).

De forma breve hemos podido constatar que el empleo del cine como método pedagógico alternativo tiene un largo recorrido, y es considerado por muchos como una excelente alternativa para acercar ciertos contenidos a los alumnos por el interés que una película despierta *a priori* en ellos, y por la capacidad de recrear la Historia, la sociedad y las relaciones humanas de la que goza el séptimo arte. A pesar de su potencial para motivar al estudiante, que como hemos comprobado ampliamente a lo largo de este fugaz estado de la cuestión constituye uno de los principales argumentos de los especialistas en la materia, su uso es también un arma de doble filo. Debido a que los alumnos con frecuencia identifican el visionado de una película con el ocio, pues a esta función asocian principalmente el cine, este tipo de actividad debe ser preparada de forma meticulosa, y han de exponerse con suficiente claridad y antelación los objetivos y los productos (redacciones, trabajos, investigaciones...) que el docente espera como resultado de la experiencia.

Metodología

Para alcanzar las pretendidas respuestas a las preguntas que formulábamos al inicio de este texto, a saber: ¿cuál es el nivel de cultura cinematográfica de nuestros adolescentes? ¿existe un consumo razonado y crítico de cine por parte de los alumnos de secundaria? y sobre todo ¿existe, en las aulas del siglo XXI cabida para la enseñanza de la historia y la estética del cine?, se ha seguido una meticulosa metodología de trabajo compuesta de cuatro etapas: muestreo, encuesta, proceso de los datos y, finalmente, elaboración de conclusiones. A lo largo de este segundo apartado, vamos a realizar una exposición pormenorizada de los criterios que han sido tenidos en cuenta a la hora de realizar el muestreo y encuesta que nos van a ayudar a extraer las conclusiones finales.

En primer lugar, se han descartado estudiantes procedentes de las etapas de primaria o bachillerato, por lo que se ha centrado el foco de atención en alumnos de secundaria. Veamos los motivos de esta acotación básica: en primer lugar, los estudiantes de primaria y su situación con respecto al cine constituye un objeto de estudio totalmente independiente al que nos ocupa. Debido a la escasa edad del alumnado, la introducción del audiovisual en este nivel escolar requiere de la aplicación de estrategias propias, y es precisamente esto (la edad) lo que les impide tener una opinión o una experiencia personal mas o menos dilatada en este campo. Por su parte, aunque constituya una etapa ideal debido a que la mayor edad de los

alumnos implica mayor madurez para introducir conceptos más complejos y porque gracias a ello han acumulado más experiencias audiovisuales, hemos descartado bachillerato al tratarse de una etapa escolar absolutamente condicionada (y orientada) por las pruebas de acceso a la universidad, por lo que la idea de introducir en el currículo nuevos contenidos aparte de los existentes sería cuanto menos utópico.

A través de un sorteo, se han seleccionado a 200 alumnos de un instituto situado en un municipio del Norte de la Comunidad de Madrid con edades comprendidas entre los 12 y los 16, cincuenta de cada uno de los niveles de secundaria (primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO). Debido a que la selección se ha efectuado mediante sorteo, hemos de mencionar la existencia de 5 encuestados que, al haber repetido cuarto de la ESO por no cumplir con los mínimos exigidos, se salen de la horquilla de edad estipulada. Con este muestreo no aspiramos en modo alguno a representar el global de las opiniones, hábitos de consumo y nivel de cultura cinematográfica de todos los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de España, sin embargo, si pretendemos extraer datos generales que puedan ser representativos de esta comunidad de estudiantes.

A la hora de confeccionar el citado cuestionario, se ha tenido en cuenta la capacidad de atención e interés del alumno, por lo que se ha elaborado un test sencillo y conciso compuesto por trece preguntas que pueda ser contestado en varios minutos sin un requerimiento de esfuerzo excesivo. No debemos olvidar que se trata de una encuesta voluntaria, por lo que ha de limitarse la extensión y calibrar el grado de dificultad de las preguntas de cara a hacerlo accesible e incluso, según la circunstancias, divertido. Aunque no se especifica en la encuesta como tal, esta se divide en dos secciones diferenciadas: en primer lugar, se desarrolla un primer bloque de cinco preguntas breves y sucintas, con una o varias opciones a elegir según el caso. En segundo lugar, se formulan siete preguntas igual de concisas y, a diferencia del primer bloque, para las tres últimas no se proporciona al alumno opciones si no que se le pide que las conteste según su criterio. A continuación vamos a desplegar las preguntas de las que se compone esta encuesta, para facilitar la comprensión de las conclusiones finales.

El primer bloque de cinco preguntas, está encaminado a extraer datos sobre el consumo de cine por parte de los alumnos. Las preguntas presentadas al alumno son:

1. ¿Sueles ver series o sueles ver películas?
 - a. Prefiero las series.
 - b. Prefiero las películas.
 - c. Veo tanto series como películas.
2. ¿Con qué frecuencia ves películas?
 - a. Todos los días.
 - b. Tres cuatro veces por semana.
 - c. Solo los fines de semana.
 - d. No veo a penas cine.
3. ¿Con qué frecuencia vas al cine?
 - a. Varias veces al mes.
 - b. Una vez al mes.

- c. Una vez cada dos o mas meses.
 - d. No voy nunca al cine.
4. ¿En qué tipo de soportes sueles ver películas?
- a. Portátil / Tablet/ Móvil.
 - b. Televisión.
 - c. Cine.
5. ¿Dispones en casa de alguna plataforma de contenido audiovisual?
- a. *Netflix*.
 - b. *Movistar*.
 - c. *HBO, Sky...*
 - d. Varias de ellas
 - e. Ninguna

El segundo bloque de siete preguntas, está enfocado a extraer información sobre preferencias y nivel de cultura visual.

1. ¿Sientes que te aburres viendo una película que dure más de una hora y media?
- a. Si.
 - b. No.
 - c. Depende (se les pide que realicen aclaraciones al respecto).
2. Has visto alguna vez una película en blanco y negro?
- a. Si (Escribe el nombre si has visto alguna).
 - b. No.
3. ¿Sabes lo que es un *western*?
- a. Si (Si lo sabes, explica que es).
 - b. No.
4. ¿Qué tipo de películas sueles ver?
- a. Películas comerciales.
 - b. Me gusta investigar en internet y ver cosas nuevas.
5. Escribe a continuación el nombre de tres o más directores de cine que conozcas.
6. Escribe a continuación el nombre de tu película favorita.
7. Escribe a continuación el título de tres películas que consideres importantes en la historia del cine (no importa si las has visto o no).

Exposición y análisis de los resultados

A continuación, procederemos a exponer y a analizar los resultados de la encuesta siguiendo el orden de las preguntas formuladas en el cuestionario. Se ha procesado la información de los doscientos alumnos de forma global, con la intención de obtener una visión de conjunto sobre sus hábitos de consumo audiovisual, específicamente cinematográficos.

Primer bloque de preguntas.

1. ¿Sueles ver series o sueles ver películas? En relación a las preferencias entre cine y series, un 47.6% del alumnado selecciona la opción “c”, “veo tanto series como películas”, seguido por un 29.6% que escoge la “a”. “prefiero las series”. La opción “b”, “películas”, finalmente es elegida por el 22.6% de los encuestados. Este resultado no sorprende, pues está plenamente en consonancia con la explosión la televisión actual vive. Resulta lógico que mas de la mitad de los alumnos encuestados se decanten por ambas opciones, tanto series como películas, y prácticamente el 30% afirmen preferir las series frente a las películas. No debemos olvidar como se trata de una generación que ha nacido y vivido en la llamada “Tercera Edad de Oro” de la ficción televisiva, que ya dura más de una década (García, 2014). Se ha de tener en cuenta, además, que la aparición de un “espectador activo” a través de la interacción en redes sociales (una forma de comunicación que los adolescentes tienen plenamente integrada) es uno de los elementos que define a la televisión actual, algo que se ha visto favorecido por el llamado universo *transmedia* desplegado por muchas series producidas y emitidas en plataformas de contenido audiovisual (Rodríguez, 2015).
2. ¿Con qué frecuencia ves películas? Sobre la frecuencia de visionado de películas, un 55.4% responde la opción “c”, “sólo los fines de semana”, un 31.2% destaca la opción “b”, “tres-cuatro veces por semana”, el 9.3% reconoce que apenas ve cine, mientras que tan solo un 3.9% ve películas todos los días. Únicamente apuntaremos dos factores que creemos decisivos en este sentido, y que están al margen del interés real que pueda tener alumno hacia el cine. En primer lugar, las costumbres familiares, es decir, la frecuencia de visionado irá en función de los hábitos de consumo de los progenitores, que son los que habitualmente deciden (o deberían decidir) los contenidos. El segundo factor es la agenda que muchos de los alumnos de secundaria soportan, integrada por múltiples actividades extraescolares que van desde los deportes, música e idiomas, así como por las tareas propuestas por las diferentes asignaturas. Si analizamos este panorama, difícilmente podría tener el alumno tiempo material para ver cine entre semana. La organización y puesta en marcha de un *cinéforum* en horario extraescolar de tarde en el mismo centro encuestado, nos permitió comprobar esta hipótesis: los alumnos manifestaban interés y casi entusiasmo en algunos casos, pero sus múltiples compromisos les impedían acudir a la cita. Todo ello explica que casi el 50% de los alumnos encuestados vean solo cine los fines de semana, en un contexto más relajado al que se exponen los días laborales.
3. ¿Con qué frecuencia vas al cine? Al respecto de la frecuencia de visitas al cine, un 43.7% destacar acudir una vez cada dos o mas meses, el 31.2% destaca la opción “b”, “una vez al mes”, un 21.8% acude al cine varias veces al mes, y por último, un 3.49% no va nunca al cine. Estas cifras pueden estar en consonancia con varios factores: el elevado precio de las entradas de cine, nuevamente, con los hábitos de consumo cinematográfico familiares,

y con la relación cine-ocio, por lo que cualquier otro plan lúdico podría ser factible de realizar entre amigos.

4. ¿En qué tipo de soportes sueles ver películas? El relación a las preferencias de los alumnos a la hora de elegir soporte en el que visionar películas, destaca un 55.4% que responde la opción “b”, “Televisión”, frente a un 26.09% que destacan la opción “a”, “portátil/ tablet o móvil”. Finalmente, un 17.9% selecciona la opción “c”, “cine”, como la forma en la que habitualmente ven películas. Resulta igualmente lógico considerar la opción “televisión” como la más elegida por los alumnos encuestados, teniendo en cuenta que actualmente la mayoría de las televisiones que podemos encontrar en el mercado son las llamadas *Smart tv*¹⁸. Estos apartados van más allá del concepto tradicional de televisión en el que el espectador solo podía visionar los contenidos de la programación propuesta por las diferentes cadenas. Hoy en día, las televisiones disponen de conexión a Internet, por lo que la respuesta “televisión” podríamos considerarla un híbrido entre soportes. A continuación se señala la opción “portátil/tablet/móvil”, quizás no tan numerosa como cabría esperar pues hemos de tener en cuenta como muchos de los alumnos encuestados no disponen aun de dispositivos propios dada su corta edad. Finalmente, el 18% selecciona la opción “cine”, entendida como salas de cine, algo que puede estar en consonancia con las preguntas anteriores, si tenemos en cuenta la frecuencia de visionado (solo los fines de semana) y la frecuencia de visita al cine (43.7% una vez cada dos o mas meses; el 31.2% una vez al mes; 21.8% varias veces al mes).
5. ¿Dispones en casa de alguna plataforma de contenido audiovisual? En este caso, el 32.2% afirma disponer de plataformas de contenido audiovisual como *Netflix*; el 25% dispone de *Movistar*; el 30.9% señala la opción “d” “varias de ellas”; el 5.8% destaca disponer de otras plataformas como *Sky* o *HBO*, mientras que el 7.7% selecciona la opción “e”, “ninguna/ otras”, destacando utilizar algunas plataformas de contenido ilegal *online*. Los resultados de esta encuesta se encuentran en paralelo con algunos estudios anuales de consumo audiovisual *online* elaborados por diferentes empresas tanto en el ámbito público como en el privado.

Segundo bloque de preguntas.

Para el segundo bloque de preguntas, el análisis de los datos encuestados se va a realizar de dos maneras: para las tres primeras preguntas continuaremos empleando la metodología anterior, es decir, se analizarán de forma conjunta los cuatro cursos. El motivo es que no encontramos grandes diferencias en el nivel de cultura cinematográfica de los alumnos encuestados (las variaciones entre los porcentajes de los diferentes cursos es mínima), por lo que resulta conveniente presentarlo de forma genérica. En relación a las cuatro últimas preguntas, hemos considerado conveniente realizar distinción entre los diferentes niveles, agrupados en de dos en dos: primero-segundo y tercero- cuarto de la ESO. Esto es debido a que se aprecian ciertos matices, aunque no muy acusados, entre las preferencias de los alumnos por una cuestión de edad, por lo que hemos considerado prestar atención a ello.

6. ¿Te sientes aburrido viendo una película que dure más de una hora y media? En esta pregunta, obtenemos un amplio 54,6% de “no”, un mínimo porcentaje de 2.3% reconocen que

18 Según encuestas recientes, un 36.9% de la población española poseen *Smart TV* conectada a la red, y un 19.5% ha pagado a cambio de contenidos audiovisuales, dejando muy por detrás a la música, libros o videojuegos en sus formatos digitales. (V.V.A.A., 2017).

si se aburren con filmes que tienen una duración superior al de una hora y media, frente al 42.9% que escoge la opción “c”, “depende de la película”. Las explicaciones que se dan al respecto son bastante uniformes: los alumnos priorizan por encima de todo la capacidad de entretenimiento de la película en cuestión, esta debe captar por completo su interés a nivel temático, su ritmo narrativo ha de ser lo suficientemente rápido para no recalar en el citado aburrimiento y con un argumento plenamente comprensible. Algunos son más precisos, rechazando algunos géneros cinematográficos concretos como el drama o las películas con algún componente romántico, los musicales y el terror. Como veremos más adelante, estas apreciaciones están totalmente en consonancia con las preferencias cinematográficas que los alumnos señalaron en sus encuestas.

7. ¿Has visto alguna vez una película en blanco y negro? El 62.9% de los encuestados seleccionan la opción “a”, es decir, no han visto nunca una película en blanco y negro. Frente a este porcentaje, el 37.10% responde “si”. Antes de citar los ejemplos señalados por los encuestados, matizar que la simplicidad de la pregunta deviene de la importancia de formular cuestiones asequibles a los alumnos. Estos suelen relacionar el concepto blanco y negro con una pieza muy antigua, que es lo que realmente pretendemos preguntar, a saber, si han visto cine con una antigüedad considerable, ya que para ellos el concepto “cine antiguo” puede ser sencillamente un filme de la década del 2000. Veremos, no obstante, como se citan dos títulos recientes que utilizan este formato, por lo que no todos los alumnos han interpretado el concepto *blanco y negro* bajo el mismo prisma. Veamos a continuación algunas de las películas referenciadas por los encuestados.

Destaca el cine de Charles Chaplin y los Hermanos Marx como los ejemplos más citados, pero nadie especifica ningún título concreto. Otros filmes reseñados son *El gabinete del Doctor Caligari* (*Das Cabinet des Dr. Caligari*, Robert Wiene, 1920) y *Los 400 golpes* (*Les quatre cents coups*, François Truffaut, 1959), ambas películas pertenecen a períodos históricos y estéticos equidistantes, pero que aparecen citados juntas en este estudio porque fueron proyectadas durante este curso escolar en el citado *cinéforum* que organiza el centro. Otras, no visionadas en el instituto y nombradas también de forma puntual son: *El perro de los Baskervilles* (*The Hound of the Baskervilles*, Sidney Lanfield, 1939), *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942) y *Con faldas y a lo loco* (*Some Like It Hot*, Billy Wilder, 1959). Resulta curioso, aunque no demasiado significativo, la cita de dos títulos de nuestra cinematografía como *Cateto a babor* (Ramón Fernández, 1970) y *La tonta del bote* (Juan de Orduña, 1970), la primera se adapta al formato y la segunda no. Como curiosidad, algunos alumnos destacan que el visionado de estas películas lo hicieron junto a sus abuelos. De las más recientes en blanco y negro se destacan *La lista de Schindler* (*Schindler's List*, Steven Spielberg, 1993) y *Roma* (Alfonso Cuarón, 2018). Nuevamente, encontramos un sentido a la cita de ambos ejemplos: mientras que el filme de Spielberg, junto algunos otros encuadrados en el contexto nazi y los campos de concentración, son títulos muy recurrentes en el ámbito de la materia de Historia, la producción de *Netflix* está al alcance de su mano si tenemos en cuenta los porcentajes anteriores con respecto a esta plataforma.

8. ¿Sabes lo que es un western? Los resultados de esta pregunta resultan francamente reveladores: los alumnos encuestados responden en un 78% no saber que es un *western* y en un 22% si saber de que se trata este género cinematográfico. Revelador, porque como en el caso anterior, aquí estamos apreciando con cierta claridad en nivel de cultura cinematográfica que presentan los actuales alumnos de secundaria. La pregunta se completaba pidiendo una cierta definición de *western* a aquellos que respondieron positivamente. En este sentido, las contestaciones son bastante uniformes: la mayoría especifica que se trata

de filmes encuadrados en el “Antiguo Oeste” o del “Salvaje Oeste”, y que incluyen elementos como “vaqueros” e “indios”. Otros, más imprecisos, señalan que son películas de “época” o “ambientadas en otra época”. De forma poco significativa se señala que se trata de un género cinematográfico típico estadounidense.

9. *¿Qué tipo de película sueles ver?*. El 75% prefiere las películas comerciales, frente un 25% que afirma preferir investigar por internet y ver cosas nuevas, comerciales o no. No nos vamos a detener demasiado en esta pregunta, pues va a quedar sobradamente justificada durante el análisis de las preferencias cinematográficas señaladas por los encuestados (pregunta número once).
10. *Escribe a continuación el nombre de tres o más directores de cine que conozcas*. Tal como señalábamos, a partir de esta pregunta procederemos a analizar estos resultados de forma independiente para cada bloque de cursos. El 58% de los alumnos de primero y segundo de la ESO no sabe citar el nombre de ningún cineasta, frente al 42% que cita uno o varios nombres en la siguiente proporción: el 19% sabe citar un nombre, el 16% sabe citar dos o más nombres y el 7% cita nombre erróneos como Stephen King o Stan Lee. En este nivel, los directores más citados son Steven Spielberg (27%), Tim Burton (12%) y George Lucas (6%). Entre el resto de nombres referenciados de forma minoritaria destacan: los Hermanos Russo, Michael Bay, Ryan Reynolds, Clint Eastwood, Alfred Hitchcock, Pedro Almodóvar y Santiago Segura, siendo estos dos últimos los único ejemplo de cineastas españoles mencionados por los alumnos de primero y segundo de la ESO.

En tercero y cuarto, un 36% no sabe citar el nombre de ningún director de cine, frente al 64% que cita uno o varios nombres en la siguiente proporción: el 33% sabe citar un nombre, el 26% sabe citar dos o más nombres, mientras que el 5% que citan nombre erróneos como Stephen King o Stan Lee, los mismos errores cometidos en los cursos precedentes. Los directores más citados por los alumnos encuestados en tercero y cuarto de la ESO son Steven Spielberg (29%) y George Lucas (16%). Entre el resto de nombres reseñados de forma minoritaria destacan: Tim Burton, mencionado en esta ocasión de forma poco significativa, Guillermo del Toro, Christopher Nolan, Francis Ford Coppola, Quentin Tarantino, Alfred Hitchcock, Santiago Segura y Pedro Almodóvar, siendo estos últimos los únicos representantes de cine español en tercero-cuarto de la ESO, al igual que en el caso anterior.

A pesar de que apuntábamos a cierta evolución o diferencias en el conocimiento, en este caso, de directores de cine por parte de los alumnos encuestados en función de su nivel escolar, observamos cierta uniformidad. Tiene sentido que directores como Spielberg o Lucas sean los más citados, pues se encuentra de una manera u otra tras los grandes taquillazos cinematográficos de las últimas décadas. Así mismo, se nombra en bastantes ocasiones a Tim Burton, algo que se puede explicar debido a su acercamiento a un cine de corte infantil-juvenil, es decir, adecuados para jóvenes con edades incluidas en la horquilla de este muestreo tales como *La novia cadáver* (*Corpse Bride*, 2005) y principalmente, por una mayor cercanía temporal con los encuestados, *Frankenweenie* (2012).

11. *Escribe a continuación el nombre de tu película favorita*. Continuamos procesando la información de forma independiente para las agrupaciones primero-segundo y tercero-cuarto. Un 5.17% de los alumnos de primero-segundo de la ESO no contesta a esta pregunta por no acordarse de un título en concreto o por considerarla una cuestión demasiado ambiciosa, frente al 94.8% que comparte sus preferencias en el siguiente orden: 34.5% cita alguna de las cintas de la *saga Los vengadores* (2012-2019) destacando dentro de este porcentaje el 20% que refiere específicamente la última entrega, *Vengadores: Endgame* (*Avengers*:

Endgame, Anthony Russo, Joe Russo, 2019) . Le sigue la producción francesa *Mia y el León Blanco* (*Mia et le Lion Blanc*, Gilles de Maistre, 2018) con un 8.6% (las dos últimas en cartelera durante la realización de esta encuesta), la saga *Star Wars* (1977-2019) citada por un 6.8% de los alumnos encuestados y la saga *Harry Potter* (2001-2019), citada también por un 6.8%. De forma aislada, mencionar otras películas de animación como la saga *Gru: mi villano favorito* (*Despicable Me*, 2010-2017), *Cars* (2006-2017) o *Como entrenar a mi dragón* (*How to Train Your Dragon*, 2010-2019); películas juveniles como *Solo en casa* (*Home Alone*, 1990-1997), *Princesa por sorpresa* (*The Princess Diaries*, 2001-2004), *A todos los chicos de los que me enamoré* (*To All the Boys I've Loved Before*, Susan Johnson, 2018) y *After. Aquí empieza todo* (*After*, Jenny Gage, 2019); algunas de acción de reciente estreno como *Alita* (*Alita, Battle Angel*, Robert Rodríguez, 2019); escasos filmes de terror como *El orfanato* (J.A. Bayona, 2007) y *Verónica* (*Paco Plaza*, 2017); grandes sagas como *Jurassic Park* (1993-2001) y *Jurassic World* (2015-2018), *El Señor de los anillos* (*The Lord of the Rings*, 2001-2003), *Piratas del Caribe* (*Pirates of the Caribbean*, 2003-2017) o *Los juegos del hambre* (*The Hunger Games*, 2012-2015). Tan solo un 5.4% refiere el título de alguna película producida en España, a parte de las citadas de terror, y son la saga *Torrente* (Santiago Segura, 1998-2014), *Ocho apellidos Vascos* (Emilio Martínez-Lázaro, 2014), *Campeones* (Javier Fesser, 2018) y *Lo dejo cuando quiera* (Carlos Therón, 2019), las tres primeras las más taquilleras en salas españolas de los últimos años¹⁹.

Por su parte, el 14% de los alumnos de tercero-cuarto de la ESO no contesta, frente a frente al 86% en la siguiente proporción: siguiendo la misma tónica, encontramos un 33 % de alumnos que cita la saga *Los vengadores* como sus filmes favoritos, destacado nuevamente la última entrega con un 14.8% y títulos pertenecientes también a esta franquicia como *Guardianes de la Galaxia* (*Guardians of the Galaxy*, 2014-2017). Le sigue la saga *Star Wars* con un 11% y, aunque no es demasiado destacable, se citan *Los intocables de Eliot Ness* (*The Untouchables*, Brian de Palma, 1987) en un par de ocasiones. De forma aislada reseñar otros títulos como la saga *Harry Potter*, poco significativa en comparación con los resultados para primero-segundo de la ESO, *El club de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, Peter Weir, 1989), *Misión Imposible* (*Mission Impossible*, 1996-2018), la saga *Fast and Furious* (2001-2019), *High School Musical* (Kenny Ortega, 2006) y algunos títulos de Pixar como *Toy Story* (1995-2019) o *Buscando a Nemo* (*Finding Nemo*, Andrew Stanton, 2003). Se destacan también las grandes películas contextualizadas en campos de concentración: *La lista de Schindler*, *La vida es bella* (*La Vita è Bella*, Roberto Benigni, 1997) y *El niño con el pijama a rayas* (*The Boy in the Striped Pajamas*, Mark Herman, 2008), todas ellas, como se ha comentado, clásicos filmes proyectados en las materias de *Geografía e Historia* o *Valores morales*. En este caso, los únicos filmes españoles que se citan coinciden, también, con los más taquilleros de los últimos años, *Ocho apellidos Vascos* y *Campeones*.

12. *Escribe a continuación el título de tres películas que consideres importantes en la historia del cine (no importa si las has visto o no)*. En primero-segundo, el 30% de los alumnos encuestados afirman no saber ningún ejemplo, frente al 70% que contesta según el siguiente ranking: el 13.8% cita *Titanic* (James Cameron, 1997) como una película reseñable en la Historia del Cine. El mismo porcentaje obtendrá la última entrega de la saga

19 Según la página web del Ministerio de Cultura y Deporte, *Ocho Apellidos Vascos* ostenta la histórica cifra de 56.194.68 de espectadores que visitaron las salas, mientras que *Campeones* se encuentra liderando el ranking de 2018 con 3.288.420 espectadores que visionaron el filme en salas. No hemos de olvidar, que ambas películas se encuentran actualmente accesibles en numerosas plataformas de contenido digital.

Los vengadores, y a continuación con un 12% le sigue la saga *Star Wars*. Como nadie especifica que parte de la misma, podemos asumir que se refieren a la última trilogía, más cercanas en el tiempo a los encuestados. Dentro de esta pregunta sobre Historia del Cine, encontramos títulos tan dispares como *Blancanieves* (*Snow White and the Seven Dwarfs*, David Hand, 1937), *Grease* (Randal Kleiser, 1978), *Pretty Woman* (Garry Marshall, 1990) o *El Rey León* (*The Lion King*, Rob Minkoff, 1994) que son citadas respectivamente por el 5% de los alumnos encuestados, mientras que *Toy Story*, *Mary Poppins* (Robert Stevenson, 1964), *Sonrisas y Lágrimas* (*The Sound of Music*, Robert Wise, 1965) y *E.T., el extraterrestre* (*E.T.: The Extra-Terrestrial*, Steven Spielberg, 1982) son citadas respectivamente en un 3%. Entre las rarezas encontramos títulos que sí podrían encuadrar con el concepto “Historia del Cine”: *La llegada de un tren a la estación* (*L'Arrivée d'un train à La Ciotat*, Hermanos Lumière, 1896), *El Gabinete del Doctor Caligari*; *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942), *Espartaco* (*Spartacus*, Stanley Kubrick, 1960), *Carros de fuego* (*Chariots of Fire*, Hugh Hudson, 1981), así como algunos clásicos de Disney como *Dumbo* (Ben Sharpsteen, 1941), *Bambi* (David Hand, 1942), *Cenicienta* (*Cinderella*, Clyde Geronimi, 1950) y la ya citada *Blancanieves*.

En relación a grupo segundo-tercero de la ESO, el 16.2% no contesta, frente al 83.8% en la siguiente proporción: aparece nuevamente *Titanic*, que es citada por un 34.8% de los encuestados. Muy de lejos le sigue la saga *Star Wars* con un 16%, y en la misma proporción, la última entrega de *Los vengadores*. A continuación, la trilogía de *El Señor de los Anillos* con un 9%, y finalmente con un 4.5% algunos filmes como *Misión imposible*, *El niño del pijama a rayas*, *Harry Potter*, *La Vida es Bella*, *Piratas del Caribe* y *Gran Torino* (Clint Eastwood, 2008). Rarezas que se citan de forma aislada e individual encontramos muchas: *La llegada de un tren a la estación*, así como la primera película a color y al primera con sonido, sin detallar títulos de estas dos últimas. Se cita también a los Hermanos Marx y a Chaplin, sin alusiones a filmes concretos, así como *Sonrisas y Lágrimas*, *Ben Hur* (Willia Wyler, 1959), *El planeta de los simios* (*Planet of the Apes*, Franklin J. Schaffner, 1968), de la cual se especifica la versión antigua, *La naranja mecánica* (*A Clockwork Orange*, Stanley Kubrik, 1971), *La Princesa prometida* (*The Princess Bride*, Rob Reiner, 1987), *Sin perdón* (*Unforgiven*, Clint Eastwood, 1992) o *American History X* (Tony Kane, 1998). Junto las ya citadas en mayor porcentaje, se referencias otras tantas en menor cuantía que merecen la pena destacar: *Alita*, *Jurassic World*, *Ready Player One* (Steven Spielberg, 2018), *Roma* o *El niño que dominó el viento* (*The Boy Who Harnessed the Wind*, Chiwetel Ejiofor, 2019), a través de las cuales comprobamos nuevamente la nula distinción realizada entre Historia del Cine y estrenos recientes (muchos de ellos en cartera en la actualidad). En este listado solo encontramos un filme español, *Campeones*.

Conclusiones

Después de presentar un análisis sobre la presencia del cine en el currículo oficial de secundaria, de realizar un breve estado de la cuestión sobre su uso en las aulas, y un muestreo, encuesta y análisis de los resultados obtenidos al respecto de las preferencias y cultura cinematográfica de los alumnos que cursan actualmente este nivel de enseñanza, nos encontramos en disposición de realizar las siguientes reflexiones.

En primer lugar, tras el análisis de la legislación observamos con estupor la práctica ausencia del cine en él, reducido a unas cuantas alusiones muy vagas dentro de las especificaciones

curriculares de cuatro asignaturas, troncales y específicas respectivamente. Además, apoyándonos en lo que comentábamos sobre la naturaleza del currículo al inicio de este estudio, su magnitud impide, en la mayoría de los casos, abarcar la totalidad de su extensión, por lo que aunque el uso del cine o su comprensión (como forma de arte, como medio de comunicación y como herramienta para la práctica de lenguas extranjeras) aparezca claramente legislado en las asignaturas comentadas, es habitual que estos pasajes queden descartados. Es comprensible que, en el afán de recorrer los episodios *a priori* más relevantes de las materias propuestas, se ignoren estos fragmentos de la legislación por considerarlos, generalmente, algo secundario o prescindible. La realidad en los institutos de secundaria es que, solo los docentes comprometidos con el medio cinematográfico, conscientes de la importancia de una correcta transmisión de este área de conocimiento, son los que trabajan directa o indirectamente el cine en las aulas.

Todo ello respalda la realidad de la presencia del cine en estos niveles educativos: que este no deja de ser una herramienta (empleada de diversas maneras) al servicio de las materias que componen el programa de secundaria, algo que también hemos corroborado a lo largo del breve estado de la materia ofrecido en la parte central de este estudio. Por lo tanto, no existe en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria materia que se aproxime a la transmisión del conocimiento autónomo del mismo, mas allá de ciertas iniciativas individuales y aisladas que tratan de fomentar y transmitir el hecho cinematográfico como algo ajeno a la Historia, la Lengua o el Inglés.

Teniendo clara la situación, y tras el análisis de los resultados de la encuesta sobre preferencias y nivel de conocimientos cinematográficos, podemos empezar a defender la necesaria implantación de unos estudios autónomos sobre la materia. Los alumnos que cursan secundaria no visitan con asiduidad museos, más allá de las excursiones que los centros organizan, por lo tanto, lamentablemente no podemos decir que sean consumidores de artes plásticas. No podemos afirmar lo mismo del cine, un soporte artístico y audiovisual al que se ven expuestos de forma directa e indirecta en su vida diaria: noticias en Internet, marquesinas que anuncian los próximos estrenos en cartelera, *trailers* en televisión, el propio cine que ellos consumen a través de diversos soportes... Es decir, el cine es algo tan cotidiano para ellos, que no necesariamente se tienen que exponer al visionado de una película para tenerlo presente en su día a día. No debemos ignorar el hecho de que el cine, además del séptimo arte, es una industria, por lo que los adolescentes de hoy en día son quizás la presa más fácil de los estrategias del *marketing* cinematográfico.

Esto nos lleva a la consideración, quizás, más relevante: si los adolescentes están expuestos a ese bombardeo publicitario, ¿no sería conveniente, incluso necesario, educarles para que pudieran realizar este consumo de forma crítica y responsable? O simplemente, para que estuvieran capacitados para discernirlo y juzgarlo con cierto conocimiento de causa, evitando así el consumo automático y en parte deshumanizado que dicta la cartelera actual. Que los alumnos están subyugados por las novedades cinematográficas es algo obvio: la mayoría de los filmes citados en los campos de preferencias son muy recientes y muchos de ellos se encontraban en cartelera en el momento en el que se realiza la encuesta (*Los vengadores*, *Mia y el León Blanco*, *After*, principalmente), por lo que habrán sido consumidos tanto en salas como a través de descargas ilegales.

Una última reflexión que refuta esa necesidad de educación fílmica, es la identificación absoluta de cine con el concepto de ocio por parte de los encuestados. Aunque esta conexión es indudable, los alumnos de secundaria no conciben el cine más allá de su esfera lúdica,

esto explica en parte que sean los fines de semana el momento elegido para ver cine. Esto nos lleva a una desinformación absoluta y a la imposibilidad de diferenciar entre Historia y actualidad cinematográfica, por lo que los referentes visuales acumulados no van más allá de los *blockbusters* que aun se encuentran candentes en cartelera y en la red. Por ello también, en respuesta a la pregunta *¿considerarías interesante o necesaria una asignatura centrada en la Historia del Cine?*, formulada a nivel informal tras la recogida de las encuestas, muchos alumnos argumentaron que sería “divertido”, aunque en muy pocos casos alcanzaron a ver su utilidad real.

Partiendo por lo tanto de la situación real expuesta a lo largo de estas páginas, es decir, la presencia del cine en el currículo educativo oficial y el propio conocimiento e interés que los alumnos de secundaria presenta en la materia, nos atrevemos a reivindicar un tratamiento justo para el séptimo arte, al menos igual del que gozan otras expresiones como las plásticas o la música. Ser conscientes de las limitaciones temporales que imponen el curso escolar y de la extensión del currículo es un punto de partida realista que hemos tratado de tener en cuenta, sin embargo, quizás sea el momento de recalibrar la importancia de otras materias y contenidos, y comenzar a formar a nuestros jóvenes en la apreciación de un soporte, el cinematográfico, que convive entre nosotros desde hace décadas plenamente integrado en nuestra cotidianeidad. Par culminar este trabajo, nos gustaría citar una de las iniciativas más recientes que caminan en esta dirección, un interesante documento realizado desde el seno de la Real Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España titulado *Cine y Educación* (2019), que nace con la intención de servir de guía a maestros y profesores de nuestro país para una correcta implementación del cine, en este caso principalmente español, en nuestros centros educativos. Y es que no debemos olvidar que el cine es y debe ser tratado, además de un consideración artística, en su esfera más práctica, es decir, enfocado como una posible salida laboral para los jóvenes estudiantes al igual que pudiera ser la medicina o la abogacía.

Bibliografía y webgrafía

Bibliografía

Amar, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. (mirar reseña de internet). Madrid: Comunicar.

Ambrós, A., Breur, R. (2007). *Cine y Educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Grao.

Bonilla Borrego, J., Loscertales Abril, F., Páez Morales, M.M. (2012). Educación en valores a través del cine. *Revista de Medios y Educación* (41), pp. 117-131.

De la Torre, S., Carreras Nadal, C., Sevillano García, M^a (2015). Cine como recurso formativo. *Revista de Medios de Comunicación* (46), pp. 87-101.

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Revista de Filosofía* (III), pp. 123-127.

Lara, F., Ruiz, M., Tarín, M (2019). *Cine y educación*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.

- Llorca, A (1910). *Cinematógrafo educativo*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- Marcos Ramos, M (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: Cine formativo y televisión educativa. *Educación y cultura en la sociedad de la información* (11), pp. 303-321.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Sinéctica* (22), pp.58-64.
- Monteverde, J.E. (1986). Cine, historia y enseñanza. *Clío & Asociados* (1), pp.182-185.
- García Martínez, A.N (2014). El fenómeno de la *serialidad* en la Tercera Edad de Oro de la televisión. En Fuster, E. (Coord.), *La figura del padre nella serialità televisiva* (pp. 19-42). Roma: Pontificia Università della Santa Croce.
- Pereira Domínguez, M.C., Marín Valle, M.V. (2002). Respuestas docentes sobre el cine como propuesta pedagógica. Análisis de la situación en educación secundaria. *Teoría de la Educación* (13), pp. 235-255.
- Pérez, P. (2010). Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional de Didàctiques*, Valencia.
- Pérez, R. (2015). El uso didáctico de la imagen cinematográfica: Estado de la cuestión. *Opción* (5), pp. 717-738.
- Raposo Rivas, M. (2009). *El cine en la educación: Realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Madrid: Tórculo.
- Rodríguez Fidalgo, M^a I., Paíno Ambrosio, A. (2015). La creación del universo *transmedia* en la serie de ficción de RTVE “El Ministerio del Tiempo”. Del guion literario al fenómeno de los “ministéricos”. *Simposio de la Red Internacional de Investigación de Gestión de la Comunicación* (1), pp. 300-315.
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y Comunicación Social* (19), pp. 565-574.
- Ruiz Rubio, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar* (4), pp.74-84.
- Valero Martínez, T. (2005) Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making of*, pp. 28-33.
- Sell, L., Martínez, R., Loscertales, F. (Julio 2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Revista de Medios y Educación* (45), pp.111-124.
- V.V.A.A (2017). Estudio de uso y actitudes de consumo en contenidos digitales. *Observatorio nacional de las telecomunicaciones y de la SI*, Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital.

Webgrafía

- <https://www.boe.es/>
- <http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>
- <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura.html>

Música y cine en el aula universitaria: una propuesta de gamificación

Carlos Rodríguez Hervás

María González García

Resumen

De la misma forma que el cine es ya una materia ampliamente estudiada, con plena implantación en el aula universitaria, la música en el cine carece de la suficiente atención académica, siendo aún hoy difícil recibir enseñanzas regladas en torno a este fenómeno.

Pondremos en valor la necesidad de sistematizar unos contenidos específicos para su impartición como materia, proponiendo a su vez una metodología que se adapte a las características del alumnado universitario actual.

De entre las cada vez más habituales técnicas de gamificación en el aula, hemos elegido una experiencia *Escape Class* como actividad mediante la cual afianzar y evaluar los posibles contenidos de esta asignatura.

Palabras clave: Cine, Música, Gamificación, Escape Room, Universidad.

Abstract

Being the cinema already a widely studied subject, with full implementation in the university classroom, cinema music lacks enough academic attention, and nowadays it is still difficult to receive formal education about this phenomenon.

We will highlight the importance of organizing specific contents for its implementation as a subject, while proposing a methodology that adapts to the characteristics of present university students.

Among the increasingly common gamification techniques in the classroom, we have chosen an *Escape Class* experience as an activity through which to consolidate and evaluate the possible contents of this subject.

Keywords: Cinema, Music, Gamification, Escape Room, University.

Música y cine en el aula universitaria: una propuesta de gamificación

Carlos Rodríguez Hervás

María González García

La música para cine en el aula universitaria

Sería casi preceptivo pensar que una materia tan ampliamente difundida hoy día como la música para cine tendrá una difusión igualmente extensa en los distintos planes de estudio del ámbito universitario. La teoría del cine, lejos de ello, no solo permanece como una parcela demasiado minoritaria sino que, además, las asignaturas específicas en torno a la música cinematográfica son escasas, cuando no inexistentes. La necesidad de formación interdisciplinar para el desempeño de su docencia a niveles universitarios ha podido incidir en la injustificadamente escasa atención que se le ofrece en los planes de estudio españoles a esta materia. Existe una evidente disonancia entre atención mediática e impartición en las distintas universidades y centros de enseñanzas superiores.

Obviando la enseñanza de la técnica compositiva para cine en los conservatorios de Enseñanzas Superiores españoles, destinada a formar a futuros profesionales de la composición, aún encontramos, no obstante, algunos reductos en los que cobra especial relevancia el análisis, la teoría, la historia y, en definitiva, la relación del cine con las demás artes (entre ellas, cómo no, la música). En la Universidad de Córdoba existen asignaturas más o menos afines a la materia tanto en el Máster en Cinematografía como en el Grado de Cultura y Cine. Quizá el reducto más importante lo encontramos en la Universidad Pompeu Fabra con la asignatura de Banda Sonora. Por el contrario, la atención en los planes de estudio de los conservatorios sigue siendo demasiado residual y escasa (al margen de la formación técnica ya mencionada), incluso en enseñanzas de Grado como el de Musicología.

Parece entonces pertinente reivindicar, por un lado, mayor atención a una materia que genera interés creciente entre teóricos, analistas y público en general (García y Morales, 2013), y por otro ayudar a crear herramientas que faciliten su implantación y, sobre todo, su impartición en el aula universitaria. Para ello, emplearemos la gamificación como sistema metodológico y desarrollaremos un ejemplo. Teniendo en cuenta la poca (nula) sistematización curricular de los contenidos y objetivos de una posible materia, se propondrán algunos, con base en la literatura científica existente (Chion, 1997; Chion, 2011; Xalabarder, 2006), que bien puedan servir de guía de cara a futuros planes de estudio.

Gamificación en el aula universitaria

Con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y pedagógicas en la educación superior, es necesario que el profesorado actualice, entre otros aspectos, sus estrategias metodológicas. Los métodos teóricos en los que los estudiantes son meros receptores del conocimiento a través de un discurso unidireccional son cada vez más cuestionados (Roig-Vila, Antolí, Lledó y Pellín, 2018).

El verdadero aprendizaje significativo, definido como aquel en que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con el conocimiento y vivencias previas del alumno (Ausbel, Novak y Hanesian, 1983), se consigue a través del descubrimiento, es decir, involucrando a los estudiantes en su propio proceso creativo y de integración de los nuevos contenidos. Además, es imprescindible que estos contenidos sean potencialmente significativos y que el alumnado esté dispuesto y motivado por aprender (Coll y Solé, 1989). Por ello, la participación activa por parte de todos los agentes implicados en la educación universitaria se antoja imprescindible.

Además de favorecer esta interacción, los docentes deben aceptar la incursión de las nuevas tecnologías en las aulas y aprovechar sus potencialidades en la práctica educativa. Las TIC, y en especial las aplicaciones móviles, promueven aprendizajes significativos, enriquecen las oportunidades educativas y contribuyen a la equidad y calidad educativa.

A fin de favorecer la participación del alumnado en las aulas, en combinación con el uso de las nuevas oportunidades que la tecnología ofrece, numerosos centros universitarios han incluido entre sus métodos pedagógicos la gamificación. Este concepto, definido por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke en el artículo *Gamification: Toward a definition* (2011), se refiere al uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son los propios del juego. Para Kapp (2012) el juego es “un sistema en el que los jugadores se involucran en un desafío abstracto, definido por las reglas, la interactividad y la retroalimentación, que da lugar a un resultado cuantificable que provoca a menudo una reacción emocional”. El juego es una forma de aprendizaje básica presente en la naturaleza en multitud de especies animales, que permite simular la realidad, entrenar al individuo para la resolución de problemas y practicar técnicas, estrategias y conductas que le permitan avanzar en su desarrollo psicomotor, cognitivo y socioafectivo, además de asegurar la adaptación al medio.

Estos elementos lúdicos pueden enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, al trasladar algunas de sus dinámicas (recompensas, competición...) a actividades no recreativas como las que tienen lugar en el contexto del aula.

En el entorno universitario, esta técnica o aplicación presenta numerosas oportunidades, tanto en su puesta en práctica como en sus resultados pedagógicos. Son múltiples las experiencias en las que la metodología gamificadora ha demostrado sus distintas virtudes: incita a los estudiantes a involucrarse en las asignaturas, motiva la acción y participación, afianza conocimientos y competencias, refuerza habilidades socioafectivas y mejora el proceso de evaluación (Contreras y Eguía, 2016). En las experiencias gamificadas, los estudiantes asumen responsabilidades, llevan a cabo tareas concretas dentro de sus grupos y organizan y dirigen su propio proceso de aprendizaje con ayuda del profesor, poniendo en funcionamiento el aprendizaje basado en problemas y el trabajo cooperativo (Cantador, 2016). De manera inherente, estas vertientes metodológicas desarrollan competencias como la resolución de problemas

en la vida real, el aprendizaje autónomo, la auto-monitorización y el desarrollo de funciones ejecutivas, el trabajo en equipo, la evaluación personal e interpersonal y la comunicación oral y escrita, entre otras.

La *Escape Room* o “sala de escape” es una de estas propuestas de gamificación, un juego en el que un grupo de personas tienen que colaborar para conseguir escapar de una sala en la que están “encerrados”. En estas salas, los jugadores resuelven rompecabezas, descubren pistas y realizan tareas a fin de conseguir una meta específica en una cantidad limitada de tiempo (Nicholson, 2015).

Las *Escape Rooms* se originaron en Japón, en 2007, y se expandieron rápidamente a otros países. En España, diversos docentes han incluido sus principios en las enseñanzas universitarias (Borrego, Fernández, Robles y Blanes, 2016; Jiménez, Lafuente, Ortiz, Bruton y Millán, 2017; Sierra y Fernández-Sánchez, 2019) demostrando en distinta medida que la aplicación de este juego en el aula facilita la asimilación de contenidos e involucra activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje. Surge así una cierta sistematización del método en su traslado al aula, lo que se conoce como *Escape Class-Room* o *Escape Class*.

Entre los objetivos habituales y comunes de las diversas *Escape Classes* educativas encontramos: favorecer el aprendizaje activo y la motivación, asimilar y afianzar los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la materia y desarrollar competencias personales y académicas (Sánchez Lamas, 2018).

Aplicando estos principios, proponemos un plan pedagógico empleando la *Escape Class*.

Diseño de *Escape Class*

En la preparación y diseño de una *Escape Class* han de establecerse, en primer lugar:

- Nivel educativo: en este caso, nivel universitario, Educación Superior.
- Área/Materia: el área propuesta es el estudio de la cinematografía en los distintos planes. La materia que nos atañe recibe nombres, como *Banda Sonora*¹, *Música y cine...*
- Objetivos didácticos:
 - Reconocer grandes compositores de diferentes épocas y asociarlos con sus principales obras.
 - Analizar la música para cine con sentido crítico, entendiendo sus características en el contexto cinematográfico.
 - Diferenciar e identificar géneros compositivos para cine, asociándolos a películas, épocas, países y compositores concretos, entendiendo sus particularidades.
 - Profundizar en el conocimiento de la historia de la composición cinematográfica en concreto y de la música para cine en general, valorando los avances técnicos y sus consiguientes cambios de paradigma.

1 Según Universidad Pompeu Fabra.

- Identificar características propias de la composición para el formato televisivo, atendiendo a las influencias mutuas entre cine y televisión.
- Número de participantes: se realizará por grupos de 4 alumnos, en función del espacio disponible y la adaptación a la dinámica de la actividad.
- Lugar: el aula de clase, un aula que debe estar disponible a lo largo de una mañana o tarde completa y con el suficiente espacio para desarrollar la actividad. La puerta ha de poderse cerrar con llave, a fin de hacer físicamente evidente el “encierro” en la habitación.
- Competencias a desarrollar: capacidad de análisis, búsqueda y gestión de la información, comunicación oral, organización y planificación, manejo de herramientas informáticas, creatividad y pensamiento divergente, iniciativa y espíritu emprendedor, toma de decisiones, trabajo en equipo y liderazgo.

Asimismo, se ha de establecer una narrativa que dé unidad a la experiencia. Ofrecer una historia detrás de la actividad favorece un desarrollo lógico de la misma. El hilo narrativo común unifica los retos propuestos y acompaña al jugador en el recorrido de la experiencia. Esta narrativa ha de tener sentido y relación con la materia tratada; en este caso, la música en el cine. Tener claro estos aspectos como punto inicial favorece la coherencia estética, la consciencia de progreso y facilita la creatividad a la hora de construir el reto.

Para nuestro ejemplo, hemos creado la siguiente narrativa:

“Un agente de la productora Dark Films ha estado infiltrado entre vosotros durante todo el curso. Su misión era recabar toda la información posible sobre la música y el cine, para poder ser los que controlen nuestro legado histórico y manipularlo en su propio beneficio. Sois los únicos que compartís esta información y pretenden acabar con vosotros sin dejar rastro. El agente de Dark Films os ha encerrado en esta habitación. Dentro de 50 minutos, el edificio entero se vendrá abajo. Debéis escapar a tiempo y preservar así todo el conocimiento.”

Esta historia se les puede ofrecer a los participantes de manera oral o a través de escritos o vídeos, justo antes de entrar en la sala. En nuestro caso, hemos optado por la narración a viva voz por parte del profesor, que leerá este fragmento a los alumnos.

Antes de esta narración, es recomendable generar una expectativa que despierte la curiosidad y la motivación de los estudiantes-jugadores. Habitualmente son utilizados vídeos, correos electrónicos, pósters u otros mensajes en los que se adelanta la actividad, similar a un tráiler. En estos adelantos se podrá introducir información que complete la narrativa u otra información útil para la participación en la actividad, como la necesidad o prohibición (en su caso) de llevar a la misma teléfonos móviles y otros objetos, o la conveniencia de una u otra indumentaria.

En nuestro caso, se enviará un correo electrónico (también se puede utilizar el aula virtual) a cada participante con las instrucciones pertinentes, incluyendo fecha y hora de la actividad, acompañadas del siguiente mensaje: *“ATENCIÓN: agente infiltrado. El trabajo de todo el curso está en peligro. Reuníos en nuestro cuartel general para más instrucciones.”*

Una vez ofrecida la narrativa, al inicio de la experiencia, ha de ofrecerse a los alumnos instrucciones claras en torno a:

- Objetivos de la experiencia: el más habitual, y que nosotros también utilizaremos, salir de la habitación. Para nuestro ejemplo, usamos como habitación el aula de clase.
- Limitación de tiempo: las experiencias Escape Class suelen durar entre 45 y 60 minutos. Menor cantidad de tiempo ofrece un reto mayor, pero también puede causar frustración

ante la dificultad de lograr la “victoria”. En nuestro caso, proponemos un límite de 50 minutos.

- Uso de los materiales: el material ha de ser empleado de manera responsable, sin romper nada, sin forzar nada. No se puede escribir nada en las pistas. Al salir, hay que dejar de nuevo todos los objetos dentro del aula. Las pistas u objetos que se encuentren durante la experiencia serán de un solo uso.

Toda la actividad ha de estar guiada por un responsable, a menudo llamado *Game Master*, que puede estar encarnado en el propio profesor. Su labor es velar por el buen funcionamiento de la actividad, siendo lo menos intrusivo posible. Es recomendable que el profesor se encuentre dentro del aula durante toda la actividad, apartado o, en nuestro caso, sentado en su silla habitual.

Dinámica y explicación de la actividad

Para el diseño de nuestra propuesta de Escape Class, y en función del carácter eminentemente pedagógico de la actividad, hemos optado por un sistema lineal, que favorece el entendimiento de la estructura, facilita la narrativa y evita “atajos” o pruebas susceptibles de ser pasadas por alto. De esta manera nos aseguramos de que para conseguir una pista sea necesario haber resuelto correctamente la prueba anterior.

La organización y la puesta en escena son muy importantes. La naturaleza de las pruebas y la unidad temática facilitan la cohesión. Lo que se encuentran los alumnos a simple vista, al entrar en la habitación, es lo siguiente: una estantería con multitud de DVD de películas; una cuerda atravesando el aula a lo ancho de la que cuelgan, a la altura de sus cabezas, una serie de papeles; una mesa en medio de la habitación con un ordenador; multitud de fotogramas de películas impresos en una de las paredes; en la mesa del profesor, una tableta electrónica “abierta”, orientada hacia la zona de juego; una caja cerrada con un candado (su ubicación exacta es irrelevante).

Se pueden añadir otros objetos de decoración, aunque su utilización no será necesaria, y estará supeditada a la disponibilidad de recursos. En cualquier caso, no es conveniente recargar demasiado la actividad con elementos ajenos a la misma.

Prueba nº 1

Los alumnos encontrarán, en una de las mesas, piezas sueltas de un puzle (con forma de triángulos y cuadrados) que deberán resolver para obtener la primera pista. En los bordes de las piezas aparecen escritos nombres de compositores ilustres y películas conocidas. Para resolver el puzle, deben asociar cada compositor con su película y unirlos borde a borde.

Solamente una vez configurado el puzle, con las piezas unidas, se puede leer la palabra “OSCAR” en mayúsculas, premio que tienen todos estos compositores y películas en común.

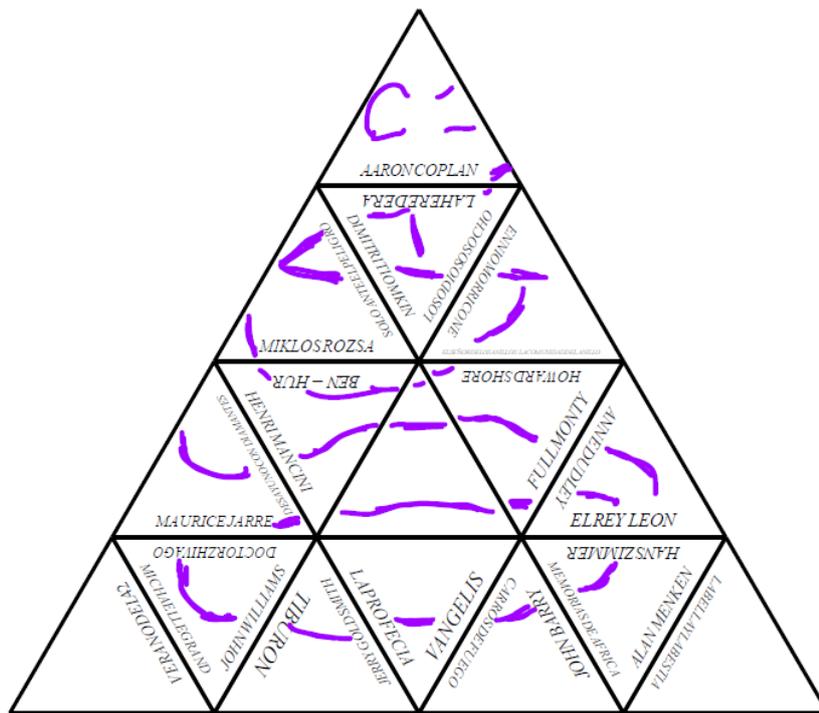


Figura 1: Puzle resuelto con la palabra OSCAR.

- Contenidos de la asignatura: conocimiento general sobre historia de la composición para cine; grandes compositores de diferentes géneros y épocas; los Premios Óscar como muestra global de relevancia histórica.
- Contenidos de la prueba: para nuestra actividad, se emplean y proponen los siguientes compositores-películas:
 - Aaron Coplan y La Heredera (*The Heiress*, 1949)
 - Dimitri Tiomkin y Solo ante el peligro (*High Noon*, 1952)
 - Miklós Rózsa y Ben-Hur (íd, 1959)
 - Herni Mancini y Desayuno con diamantes (*Breakfast at Tiffany's*, 1961)
 - Maurice Jarre y Doctor Zhivago (íd, 1965)
 - Michel Legrand y Verano del 42 (*Summer of '42*, 1971)
 - John Williams y Tiburón (*Jaws*, 1975)
 - Jerry Goldsmith y La profecía (*The Omen*, 1976)
 - Vangelis y Carros de fuego (*Chariots of Fire*, 1981)
 - John Barry y Memorias de África (*Out of Africa*, 1985)
 - Alan Menken y La bella y la bestia (*Beauty and the Beast*, 1991)
 - Hans Zimmer y El rey león (*The Lion King*, 1994)

- Anne Dudley y Full Monty (*The Full Monty*, 1997)
- Howard Shore y El señor de los anillos: La comunidad del anillo (*The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring*, 2001)
- Ennio Morricone y Los odiosos ocho (*The Hateful Eight*, 2015)

Prueba nº2

En el ordenador encuentran un pólit con el mensaje “Contraseña de cinco letras mayúsculas”. Además, existe un usuario con el nombre de “ESCRIBE LA CONTRASEÑA”. Para iniciar sesión, deben introducir la palabra “OSCAR” que han conseguido en la prueba anterior.

Cuando se desbloquea, aparecen 12 archivos de vídeo en el escritorio con el nombre “Vídeo 1”, “Vídeo 2”, etc. En el fondo de escritorio, blanco, un mensaje: “¿Cuáles de los siguientes vídeos muestran ejemplos de música diegética?”

Deben abrir los archivos de vídeo, que son breves escenas de películas, y analizar su banda sonora, discerniendo cuáles hacen un uso diegético de la música. Es importante que los fragmentos de escena sean muy cortos para no interrumpir demasiado el ritmo de la actividad, dado que son bastantes vídeos. En la medida de lo posible, es mejor tomar ejemplos que no hayan sido tratados en clase previamente. Se han de evitar aquellos ejemplos especialmente dudosos, ambiguos o de falsa diégesis, como podría ser el caso de los musicales, aunque es interesante que estas excepciones se hallen en los contenidos de la asignatura.

- Contenidos de la asignatura: la música para cine según su aplicación; música diegética e incidental (o extradiegética); diferencias y casos singulares.
- Contenidos de la prueba: solo 4 de los 12 vídeos han de mostrar un uso diegético de la música. Se proponen las siguientes 4 escenas cortas:
 - En La noche de Halloween (*Halloween*, 1978), durante un trayecto en coche, suena en la radio *Don't Fear the Reaper* de Blue Oyster Cult.
 - En Regreso al futuro (*Back to the Future*, 1985), durante una de las escenas de baile, suena *Earth Angel*. Procurar un corte antes de que la música derive en incidental.
 - La película *Call Me by Your Name* (íd, 2017) ofrece números ejemplos de música diegética. Lo más conveniente para la actividad es emplear alguno en los que el protagonista Elio toca el piano.
 - La escena del final de Remordimiento (*The Broken Lullaby*, 1932) ofrece un ejemplo interesante si se coge el corte exacto en que comienza a sonar la música de violín.

Existe una inmensidad de casos de los que se pueden extraer ejemplos de usos incidentales de la música. Es necesario buscar 8 cortes. Se ha de intentar disponerlos de manera alternada y se recomienda que el último sea diegético, para mantener el interés de la prueba hasta el final.

Prueba nº 3

En la cuerda que atraviesa la clase aparecen colgados 12 folios tamaño A4 con el nombre “Vídeo 1”, “Vídeo 2”, etc. Cada uno se corresponde a un vídeo de la prueba anterior. Por detrás de cada folio, un dato, en apariencia inconexo: el nombre de un director, de un género, de un estilo compositivo, de un compositor, una década...

Los folios correspondientes a aquellos vídeos que son ejemplos de música diegética contienen, según el orden en que se lo encontrarán, los siguientes datos: “1992”, “Terror”, “Minimalismo” y “Philip Glass”.

El elemento común de estas cuatro pistas es la película *Candyman*, el dominio de la mente (*Candyman*, 1992). Son los alumnos los que han de llegar a esta conclusión.

- Contenidos de la asignatura: géneros y estilos compositivos; el terror como género abierto a la experimentación y las vanguardias compositivas; música europea y música oriental; compositores característicos.
- Contenidos de la prueba: aparte de los ya nombrados, el resto de folios (los que se corresponderían a aquellos vídeos que muestran música incidental) contienen datos irrelevantes para la siguiente prueba. Se proponen los siguientes 8, en función de los contenidos de la asignatura: “Aventuras”, “1985”, “Alberto Iglesias”, “2010”, “Música electrónica”, “Drama romántico”, “Toru Takemitsu” y “John Carpenter”. Todos estos ítems han debido ser tratados durante el curso en mayor o menor medida.

Prueba nº 4

Entre otros muchos DVD, en la estantería del aula se puede encontrar la película *Candyman*. Dentro de la caja hay un papel con un código QR impreso.

Con una aplicación móvil pueden leer el código, que les llevará a una carpeta de *Dropbox* titulada “¿A qué década corresponden los siguientes audios?”. En esta carpeta encuentran 4 archivos de audio, extractos de bandas sonoras características de la década de los 30, los 50, los 80 y los 90.

- Contenidos de la asignatura: conocimiento general sobre historia de la composición para cine; características musicales de las distintas décadas; técnica, cambios de paradigma y nuevas sonoridades.
- Contenidos de la prueba: de nuevo, se recomienda que los extractos de audio sean cortos, aunque lo suficientemente largos como para que sea apreciable su estilo compositivo y sus características musicales. Para nuestro ejemplo, emplearemos la música paradigmática de las siguientes 4 películas:
 - King Kong (íd, 1933)
 - Rebelde sin causa (*Rebel Without a Cause*, 1955)
 - Blade Runner (íd, 1982)
 - Matrix (*The Matrix*, 1999). Extracto de *Clubbed to Death*.

Prueba nº 5

La tableta electrónica de la mesa del profesor está bloqueada con un candado digital, que bloquea su contenido hasta introducir una contraseña. En la pantalla aparece la pista “Suma las cifras de las décadas y descubre la contraseña”. La contraseña se obtiene sumando las cifras 30, 50, 80 y 90 (correspondientes a las décadas de las bandas sonoras de la Prueba 4).

Tras introducir “250”, se desbloquea la tableta y aparece un documento PDF. En él, aparecen 4 definiciones, con un hueco a continuación de cada una y un cuadrado en blanco con la pista “primera cifra”, “segunda cifra”, etc.

Al descubrir el término correspondiente a cada definición, deben completar el cuadrado en blanco con el número de letras de la palabra. Así, obtienen una combinación de cuatro cifras: 9889.

- Contenidos de la asignatura: análisis de la música en el cine; la música en el contexto cinematográfico; tipos y usos: según su comunicación, su origen, su actitud y su vinculación.
- Contenidos de la prueba: se ha de incluir la definición de 4 tipos de música según cada uno de los parámetros mencionados en los contenidos de la asignatura (los tipos de música en función de su aplicación tienen una prueba y unos contenidos aparte). Por orden, se sugiere la definición de los siguientes tipos de música: necesaria, original, empática e integrada. Sumando las letras de cada palabra, se obtiene la combinación 9889.

Prueba nº 6

La caja está cerrada con un candado de cuatro cifras. El candado se abre con la combinación de la prueba anterior.

Al abrir la caja, los alumnos descubren un bolígrafo-linterna de luz ultravioleta y un laberinto con letras impreso en un folio. El camino que deben realizar para resolver el laberinto va marcando una serie de palabras, formando una frase.

- Contenidos de la asignatura: el género Musical y sus particularidades; evolución, tipos, y lazos con el resto de géneros cinematográficos.
- Contenidos de la prueba: existen herramientas digitales que facilitan la creación de este tipo de laberintos. Para nuestra prueba, la frase que se puede leer siguiendo el laberinto es la famosa “Sigue el camino de baldosas amarillas”.

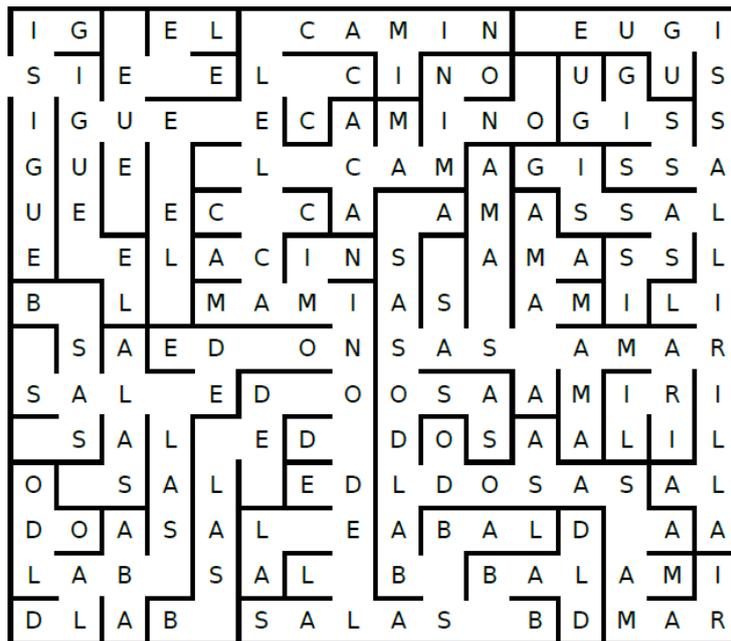


Figura 2: Laberinto.

Prueba nº 7

Una de las paredes está cubierta por fotogramas de distintas películas (se pueden plastificar si se prefiere), pegados con masilla adhesiva. La pista de la anterior prueba debe llevarles al fotograma de El mago de Oz (*The Wizard of Oz*, 1939).

Los alumnos deberán iluminar el fotograma con la linterna de luz ultravioleta obtenida anteriormente, de manera que en su borde inferior pueda leerse la siguiente pista escrita con tinta invisible: “El trono de hierro marca el final del camino”.

La frase alude a la serie Juego de tronos (*Game of Thrones*, 2011-2019). Se debe llegar a la conclusión, reflexionando, de que al hablar de “el trono de hierro” se hace referencia a la silla donde se halla sentado el profesor durante la prueba (su silla habitual). Pegada a ella, más o menos escondida, se encuentra la llave que abre la puerta de salida y permite finalizar la experiencia Escape Class.

- Contenidos de la asignatura: música para series televisivas; características distintivas; influencias mutuas con la composición para el formato cinematográfico.

Recursos

- Programa “Tarsia Jigsaw Maker” (disponible en <https://www.tes.com/en-ie/>)
- Generador online de códigos QR (disponible en <http://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/>)

- Programa *Dropbox*
- Generador de candado digital (disponible en <https://eduescaperoom.com/generador-candado-digital/>)
- Generador de laberintos (disponible en <https://www.festisite.com/text-layout/maze/>)
- Materiales: Cuerda, pinzas, películas en DVD, candado de cuatro cifras, caja de madera con anillas, rotulador de tinta invisible con linterna de rayos ultravioleta.

Evaluación

Al finalizar cualquier actividad educativa, es fundamental que tanto el alumnado como el docente valoren los resultados obtenidos, así como el proceso de enseñanza aprendizaje que ha tenido lugar. En nuestro caso, se evaluará la experiencia *Escape Class*, así como el grado de consecución de los objetivos planteados y los contenidos desarrollados a lo largo de las diferentes pruebas.

- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: En este apartado se pretende valorar el grado de asimilación de los contenidos por parte del alumnado, su participación en la actividad y la capacidad de aplicar las competencias y conocimientos adquiridos a lo largo del curso en la dinámica de la *Escape Class*. Para ello, se han diseñado dos herramientas:

Un trabajo, a modo de redacción, que el alumnado deberá entregar al profesor al finalizar la asignatura. En este trabajo se pide al alumno que reflexione en torno a una de las pruebas concretas (a su elección) y desglose los contenidos relacionados con la asignatura que estuvieran presentes en esta pieza de la *Escape Room*. Además, cada alumno debe diseñar y proponer una prueba alternativa para una hipotética *Escape Room* futura con los contenidos elegidos por ellos mismos.

Una rúbrica sencilla a completar por el profesor al finalizar la experiencia, en la que se refleja la capacidad de trabajo en equipo, cooperación e implicación individual en la actividad.

	1	2	3	4
COOPERACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	Piensa y trabaja por su cuenta. No se comunica con sus compañeros durante las pruebas.	Comunica a sus compañeros ideas o propuestas de manera intermitente, mientras trabaja por su cuenta.	Aporta información y escucha a sus compañeros para resolver los retos.	Totalmente implicado con el trabajo en grupo. Intercambia información e ideas constantemente.
IMPLICACIÓN Y TRABAJO PERSONAL	Falta de participación en la resolución de los retos.	Se esfuerza poco y aporta pocas ideas.	Se implica en la actividad grupal, reflexiona y plantea soluciones en casi todas las pruebas, de forma intermitente.	Constantemente reflexionando y buscando soluciones.

- Evaluación de la experiencia Escape Class: asimismo, es importante reflexionar en torno a la actividad y su diseño. Se plantean para ello dos herramientas:
 - Un estudio estadístico en relación al desarrollo de la experiencia, en el que se valorará:
 - a. La organización de la actividad: disposición física del aula y los materiales (¿su disposición era cómoda? ¿ofrecía un desafío extra que aportaba interés a la actividad?), temporalización de la sesión (¿cuánto ha tardado cada grupo en finalizarla?) y adaptación a los horarios de la jornada lectiva.
 - b. El grado de adecuación de los retos planteados: si los alumnos entendían los retos o no, si eran capaces de hilar las pistas para avanzar en la experiencia y la relación de los retos con los contenidos y objetivos de la asignatura.
 - c. La posibilidad de trabajo tanto personal como grupal: ¿servían los retos para favorecer el trabajo en equipo? ¿Había alumnos que copaban todo el trabajo y otros que no hacían nada?
 - d. El ambiente de trabajo: si los alumnos afrontaban el reto con motivación, si el diseño de las actividades favorecía un clima de trabajo bueno o si se sentían frustrados en algún momento durante la actividad.
 - Encuesta anónima al finalizar la experiencia, a repartir a cada alumno, en que se pongan de relieve los aspectos anteriormente mencionados, así como su nivel de satisfacción general para con la actividad y con otros aspectos que puedan considerarse relevantes (la decoración del aula, la narrativa ofrecida...).

Con estas herramientas, se pone en marcha de manera conjunta la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, pues docente y alumnado intercambian valoraciones sobre su propio papel y sobre la experiencia educativa.

Los resultados de esta reflexión serán analizados por el profesor en un primer momento, comentándolos con el alumnado, si fuera posible, en alguna sesión posterior. No debemos olvidar que el objetivo mismo de la evaluación es adaptar la actividad a las necesidades del contexto educativo y mejorar la propuesta para el futuro. Así, estos resultados deben servir para la crítica constructiva, la resolución de posibles problemas o dificultades que hayan podido surgir en el desarrollo de la experiencia, y la ideación de nuevas pruebas y retos para experiencias futuras.

Conclusiones

Reconocido ya de manera unánime el valor educativo que encierra el cine, como herramienta o como materia de estudio en sí, cabe en primer lugar preguntarse si una parcela tan importante por su valor específico en la experiencia cinematográfica como es la música no debería ser igualmente atendida en los distintos planes de estudio y, después, si se pueden implementar nuevas estrategias metodológicas para su atención académica.

La música en el cine contiene un alto interés pedagógico porque, entre otras cosas, y en su fusión con el elemento visual, posee un valor sincrético que moldea los circuitos emocionales, lo que favorece entender la información de forma más significativa. Esto entronca directamente con las técnicas actuales de gamificación en el aula, que buscan potenciar estos activos, ha-

bitualmente centrándose en otras materias, pero con ventajas extrapolables prácticamente a cualquiera.

Encontrar nuevas formas de dirigirse al alumnado es, por otro lado, esencial, en una época en que la mayor parte de los mensajes que reciben es a través de medios y narraciones audiovisuales: *videoblogs*, campañas de publicidad, videoclips, redes sociales...

Así, la experiencia Escape Class propuesta resulta útil en varias direcciones: por un lado, se facilitan y proponen algunos objetivos y contenidos básicos derivados de una posible asignatura dedicada a la materia que nos ocupa; por otro, se detalla una metodología que resulta especialmente atractiva para el alumnado actual, mejorando la dinámica grupal de aprendizaje, potenciando la motivación, la capacidad de retentiva, de atención y de crítica reflexiva, mientras que se favorecen las habilidades y actitudes del aprendizaje significativo; y por último se ayuda tanto al docente como al alumno a conocer de manera más o menos objetiva el nivel de progreso en el proceso de aprendizaje, proponiéndose para ello varios sistemas de evaluación.

El aula universitaria actual necesita de una profunda renovación y adaptación a los tiempos actuales. Por suerte, no son pocos los esfuerzos que se están realizando en esta dirección, y cada vez encontramos más herramientas virtuales, interactivas y digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Introducir metodologías como la aquí propuesta supone avanzar en este camino aunando esta perspectiva digital con la imprescindible interacción humana característica de este ámbito académico.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2). México: Trillas.

Borrego, C., Fernández, C., Robles, S. y Blanes, I. (2016). Room Escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista del Congreso Internacional de Docencia i Innovació*, (3), 1-7.

Cantador, I. (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. *Gamificación en aulas universitarias*, 67.

Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Chion, M. (2011). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós Comunicación 53.

Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4).

Contreras Espinosa, R. y Eguia, J. L. (Eds.) (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 gamification workshop proceedings* (Vol. 12). Vancouver BC, Canada.

García Amilburu, M. y Morales, G. (2013). La música del cine, una asignatura pendiente. *Música y educación*, 95.

Jiménez Sánchez, C., Lafuente Ureta, R., Ortiz Lucas, M., Bruton, L. y Millán Luna, V. (2017). Room escape: Propuesta de gamificación en el grado de fisioterapia. *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red*. (pp. 537-551). Universitat Politècnica de València.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction* (p. 93). San Francisco: Wiley.

Nicholson, S. (2015). Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. (Recuperado de <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>).

Roig-Vila, R. (Coord.), Antolí Martínez, J. M., Lledó Carreres, A. y Pellín Buades, N. (Eds.) (2018). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante.

Sánchez Lamas, P. (2018). *Escape Room educativas: Ejemplo práctico y guía para su diseño*. Universitat Oberta de Catalunya.

Sierra Daza, M. C. y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115.

Xalabarder, C. (2006). *Música de cine. Una ilusión óptica*. España: Librosenred.

El videojuego como elemento pedagógico para el aprendizaje de la historia japonesa

Ismael Cristóbal Montero Díaz

Resumen

Los videojuegos son, en nuestros días, uno de los elementos de entretenimiento más populares. Si bien están orientados al ocio, deberíamos plantearnos detenidamente su papel educativo, aspecto que no es insignificante. Videojuegos y pedagogía pueden, y deben, formar un binomio inseparable cuya meta final no sea otra que aprender jugando. Sin embargo, hasta algo tan sencillo como el juego requiere una metodología. Hay que saber a qué y cómo se juega. Solo así se podrá exprimir al máximo esta herramienta lúdica y ponerla al servicio del aprendizaje.

El objetivo del presente estudio consistirá en analizar las virtudes del videojuego para un caso concreto, la enseñanza de la historia japonesa, aunque podría ser perfectamente extrapolable a otros ámbitos y materias. Se partirá de una muestra que comprende desde el periodo Yamato hasta la era Showa y se pretende establecer qué elementos los convierten en “buenos productos”, haciendo especial énfasis en el papel de un trasfondo histórico cuidado.

Palabras clave: videojuegos, Japón, pedagogía, enseñanza, aprendizaje lúdico.

Abstract

Nowadays, videogames are one of the most popular forms of entertainment. Although they are directed at leisure, we should study their role in education, which is significant, in detail. Videogames and pedagogy can and must form an inseparable pair with the purpose of learning through play. However, something like that needs a methodology. It is important to know what and how to play. Only in this way we can take advantages of this ludic tool and use it in learning.

Our aim consists in analysing the virtues of videogames in a specific case, the teaching of Japanese History, but it could be comparable to other subjects. We will take a sample that covers the Yamato Era until the Showa Era and we will distinguish what features make them “good products”, especially those related to the historical background.

Keywords: videogames, Japan, pedagogy, education, ludic learning.

El videojuego como elemento pedagógico para el aprendizaje de la historia japonesa

Ismael Cristóbal Montero Díaz

Introducción

Las posibilidades de los videojuegos como elementos de entretenimiento son indiscutibles. Varias encuestas y estudios realizados en los últimos años dan buena cuenta de ello. La Pew Internet & American Life Project señaló que en 2003, el 70% de jóvenes eran jugadores virtuales; la Asociación de Juegos de Entretenimiento de EE.UU., en un informe de 2007, recogió que en torno al 69% de los norteamericanos dedicaba unas 7 horas diarias a esta forma de ocio (Marín, 2010); y una encuesta online realizada por la comunidad chilena Tarreo en 2011 plasmaba cómo el 67% de jugadores pasaban entre 3 y 6 horas diarias ante un videojuego (Jaramillo y Castellón, 2012). Estos datos dejan bien claro que nos situamos ante un elemento fundamental en el siglo XXI y en ningún caso debe ser ignorado.

Si bien se encuentran orientados al ocio, deberíamos plantearnos detenidamente su papel educativo, aspecto en absoluto baladí. Videojuegos y pedagogía pueden, y deben, formar un binomio inseparable cuya meta final no sea otra que aprender jugando. Definiciones como la de Caillois, que explicaba el juego como actividad incierta e improductiva, han quedado obsoletas. Si enseñamos al alumnado cómo jugar se podrá exprimir al máximo esta herramienta lúdica y ponerla al servicio del aprendizaje.

Antes de proseguir sería conveniente señalar qué entendemos por videojuego. Al igual que con el juego, existen numerosas definiciones, pero nuestra preferida ha sido la de Espen Aarseth. Esta investigadora apunta que los videojuegos, *“a diferencia de los juegos o deportes tradicionales, están formados por contenido artístico no efímero (palabras, sonidos e imágenes almacenados), que los acercan mucho más al objeto ideal de las humanidades, la obra de arte [o la Historia en nuestro caso]. Así, se vuelven visibles y comprensibles desde un punto de vista textual para el observador estético...”* (Aarseth, 2007). En una época donde abunda lo efímero, como la flor del cerezo, el hecho de encontrar una plataforma con recursos perdurables es todo un prodigio. Sin embargo, ahí está el videojuego, al igual que el libro y a diferencia de un debate televisivo o un concierto de rock, puede pervivir en el tiempo. Su gran valor para el campo que nos interesa es el poder de conectar al jugador con el objeto de estudio de las Humanidades, especialmente Historia e Historia del Arte.

No obstante, previamente a embarcarnos en ese viaje por las posibilidades pedagógicas del videojuego para el aprendizaje de la historia nipona, es necesario señalar las virtudes de esta herramienta. Entre ellas está la capacidad para permitir el desarrollo de habilidades sociales, motivar el aprendizaje, contribuir a la recuperación de información y a las habilidades para resolver problemas. Un reciente estudio refleja cómo pueden contribuir en distintas áreas de aprendizaje, desde el lenguaje y alfabetización hasta el conocimiento y comprensión del mundo, pasando por el desarrollo creativo, el personal o el social (Eguia et al., 2012). Tampoco hay dudas sobre su papel al favorecer que los jugadores aprendan de sus errores, desarrollen estrategias para resolver problemas y organicen mentalmente la información que les proporciona el juego (Sánchez y Esnaola, 2014). En resumen, un instrumento a tener presente en los procesos educativos, tal vez no como piedra angular, pero sí como un importante apoyo.

Con estas breves pinceladas hemos intentado reflejar el potencial de los videojuegos para la labor docente. En las siguientes páginas trataremos de demostrar dicha afirmación para un ejemplo concreto, la historia japonesa, pero es perfectamente aplicable a otros ámbitos y materias. En nuestro caso, se hará un recorrido por algunas de las etapas más significativas, desde el periodo Kofun (300-600 d.C. aprox.) hasta la era Showa (1926-1989 d.C.).

El periodo Kofun y la expansión de Yamato

Apenas hay videojuegos que se centren en este momento histórico, tal vez por ser uno de los más oscuros debido a la escasez de fuentes escritas. La excepción la constituyen principalmente el *Kojiki* y el *Rikkokushi*. Debido a ello los vestigios arqueológicos han gozado de un valor especial.

El juego que se acerca de manera más pedagógica al periodo es la primera entrega de Age of Empires¹ (en adelante AoE), aunque no está exento de importantes errores. AoE presenta varias campañas, entre ellas una titulada “Imperio Yamato del Sol Naciente”, que abarca los años comprendidos entre el 365 d.C. y el 405 d.C. Sus dos principales activos son la propia temática y las breves notas históricas incluidas antes de cada misión. Estas permiten revivir las luchas de Yamato contra Izumo y su expansión desde Nara hacia el oeste del archipiélago nipón. Hacen aparición otros clanes, como Kibi y Hyuga, situados en regiones homónimas.

Al realizar un análisis más detallado del contenido comienzan a aparecer imprecisiones históricas. Así, mientras que en AoE se sitúan los orígenes del cultivo de arroz en torno al 500 a.C., los historiadores sostienen que no se habría producido antes del 300 a.C., en el periodo Yayoi temprano (Brown, 2006: 11). No obstante, sí está acertado cuando señala que la introducción de dicho cereal se produjo por el sureste de las islas, donde llegó desde el continente. En cuanto a la arquitectura que la civilización Yamato presenta en el juego, es bastante genérica. Recoge el espíritu oriental de manera simple, sin ir más allá. Las únicas excepciones son las cabañas, que se asemejan a las de periodos Jomon (10.000-300 a.C.) y Yayoi (300 a.C.-300 d.C.), así como la recreación del escenario “Captura”, con un fuerte parecido al *Daisenryō-Kofun* (Fig. 1).

1 Vio la luz en 1997, obra de Ensemble Studios y distribuido por Microsoft Studios.



Fig. 1 Daisenryō-Kofun. Abajo a la izquierda aparece la recreación en AoE.

Al margen de otros errores graves, resulta admirable que una época como esta se convirtiera en co-protagonista de un videojuego, máxime en un momento en el que había menos interés por la historia japonesa. Si bien no profundiza demasiado en ella y existen ciertos descuidos cronológicos, creo que el trasfondo es rico y bebe del espíritu del *Kojiki* y *Nihon Shoki*. De esta forma, aparecen tres áreas de gran importancia, Yamato, Izumo y el norte de Kyushu. La primera relacionada con la deidad Amaterasu y la segunda con Susano. Ambos *kami* comenzaron su lucha en el plano celestial y más tarde se trasladó al terrenal. Amaterasu envió a su nieto, Ninigi-no-mikoto al norte de Kyushu, no sin antes regalarle tres tesoros. Estos elementos, símbolos de autoridad, también aparecen en AoE como “artefactos” que el jugador deberá conservar para mantener su poder. Si continuamos con la leyenda, el nieto de Ninigi, Kamu Yamato Iware Hiko, se desplazó a la región de Yamato, donde estableció su gobierno, convirtiéndose en el primer emperador, Jimmu, que más tarde acabaría con Izumo (Hall, 2010: 23-24). En este sentido, AoE se mantiene más próximo a la Historia que al mito. Ubica su campaña durante los años del emperador Nintoku, periodo de expansión para Yamato. Es posible que su principal debilidad resida en haber mezclado lo histórico y lo legendario, aunque ciertamente los propios historiadores tienen problemas para establecer dicha separación por la falta de fuentes fidedignas.

En conclusión, AoE constituye una herramienta de cierto interés para acercarnos al Japón Kofun, pero no se basta por sí misma. Sería recomendable combinar la experiencia lúdica con la lectura de textos adaptados y mitos, además de una introducción histórica.

Finales de Heian y comienzo de Kamakura. Del *Heike Monogatari* al PC.

La horquilla temporal comprendida entre 1175 y 1219 la aborda de manera magistral Shogun 2 Total War: Rise of the Samurai². Más que ante un videojuego, nos encontramos frente a una obra de arte, el resultado impecable de un trabajo bien hecho, el paradigma del aprendizaje lúdico. Tal nivel de calidad y fidelidad histórica no puede desarrollarse sin la colaboración de historiadores. The Creative Assembly y Sega fueron conscientes de ello y decidieron contratar a Stephen Turnbull, doctor por la Universidad de Leeds, especializado en Historia y religión japonesas. Gracias a su labor y al cuidado aparato artístico, cuando iniciamos una campaña tenemos la sensación de estar sumergidos en las páginas del *Heike Monogatari*, una de las principales fuentes sobre las Guerras Gempei (1180-1185).

Antes de analizar con detalle Rise of the Samurai, es conveniente hacer referencia a la enciclopedia que incluye, accesible desde el menú principal. En ella se pueden consultar varias secciones. Así, en la dedicada a los clanes es posible leer información sobre los Minamoto, Taira y Fujiwara. Estos últimos con una larga tradición como regentes, mientras que los Taira (o Heike) y los Minamoto (Genji) fueron los protagonistas de las guerras Gempei. Otra sección de interés recoge los tipos de personajes, tales como bailarinas shirabyoshi y monomis (ninjas). No menos importante es el soporte geográfico, que nos presenta un Japón dividido en sesenta y cinco provincias, con apenas ausencias significativas.

Las últimas secciones de la enciclopedia están enfocadas a los edificios y unidades, cuyas texturas están muy cuidadas. Destacaré que dentro de las construcciones religiosas es posible distinguir entre templos budistas y santuarios sintoístas. Por tanto, queda patente de manera muy acertada el rico mundo espiritual nipón. Además, el capítulo de las unidades es un claro exponente de la buena documentación que respalda al juego. En él se pueden encontrar alusiones a fuentes primarias, como el *Azuma Kagami* e incluso a deidades como Hachiman, presentes en el *Heike Monogatari* (Rubio y Tani, 2009: 471-476). Respecto a las unidades, hay que destacar la inclusión de los samuráis entre los arqueros, en lugar de infantería cuerpo a cuerpo, y es que las principales armas de estos guerreros eran el arco y las flechas, no la katana. Incluso llama la atención que en la descripción de otras unidades armadas con *tetsubo* (o Kanabo) figuren refranes populares japoneses, como “dar kanabo a un oni”.

A una rica enciclopedia hay que sumar la no menos cuidada campaña para un jugador. Su comienzo se sitúa en 1175, dos años antes del incidente de Shishi-no-tani contra el clan Taira y finaliza en 1219, cuando el *shogun* Minamoto no Sanetomo fue asesinado (Yamamura, 2006: 33). En la introducción que precede al juego es posible observar un aparato artístico muy cuidado. Destacan los numerosos *kamon* de clanes, fieles a los originales. A ello hay que sumar la información que da el narrador sobre el control de la corte por los Taira o la descripción de los Minamoto como formidables guerreros.

Una vez elegido el clan con el que se desea jugar e iniciada la campaña, es posible consultar los miembros que conforman la familia. Por ejemplo, si se ha elegido a los Minamoto de Ka-

2 Desarrollado por The Creative Assembly y distribuido por Sega como un DLC de Shogun 2 Total War en septiembre de 2011.

makura tendremos como líder a Minamoto Yoritomo, unido en matrimonio con Hojo Masako y hermano de Minamoto Noriyori y Minamoto Yoshitsune, personajes que figuran en el *Heike Monogatari*. Desde la pantalla de diplomacia se pueden establecer relaciones con otros clanes históricos, como los Takeda, Kajiwara o Edo. Finalmente hay que subrayar la cuidada orografía de las islas japonesas, así como de su climatología. Todo ello se ve en los escenarios donde se desarrollan las batallas y en los que sobresale una magnífica y fiel arquitectura militar.

Por todo esto, *Rise of Samurai* constituye el mejor elemento lúdico y también pedagógico, como demuestra su enciclopedia, para acercarnos a los años finales del periodo Heian y los iniciales del primer shogunato. Un videojuego con Historia y de los que hacen Historia, al igual que sus hermanos, como veremos más adelante.

Aunque todo el mérito lo acapara esta expansión de *Shogun 2*, hay otro juego que recoge un capítulo de las Guerras Gempei, *Age of Empires II: The Forgotten*³. En concreto nos permite recrear el episodio denominado en el *Heike Monogatari* como “La masacre de Kurikara” (Rubio y Tani, 2009: 476-478), que tuvo lugar en 1183. En ella podemos tomar el papel de Minamoto no Yoshinaka, derrotar al clan Taira en dicha batalla y marchar hacia la capital, Kyoto. No obstante, los creadores de este escenario se han tomado algunas licencias. De ellas, las más alarmantes son la inclusión de Hojo Tokimasa en el enfrentamiento, dato que no figura en el *Heike Monogatari*. La segunda es considerar a Taira no Kiyomori como emperador, grave error. En ese año la dignidad imperial la ostentaba su nieto, Antoku, aunque realmente era Kiyomori quien controlaba el poder. Al finalizar exitosamente el escenario se narra el desenlace de las Guerras Gempei con la batalla naval de Dan-no-ura (1185) y la victoria de los Genji, así como la instauración del shogunato Kamakura.

Age of Empires II también posee una pequeña enciclopedia, aunque de menor envergadura que *Shogun 2*. Aún así, su contenido es bastante correcto, mas se aprecian algunas carencias. Relativo a Japón incluye una historia poco extensa pero con hitos claves como el ascenso de los samuráis y la instauración de un gobierno militar en 1185. También podemos leer información sobre el shogunato Kamakura, la figura del bushi y las invasiones mongolas de 1274 y 1281.

AoE II se ha convertido en un clásico de los videojuegos de estrategia. Junto a este episodio de la historia nipona posee otros que analizaremos más adelante. A pesar de no contar con la riqueza de *Shogun 2* (las unidades no son fieles, con excepción del samurai y todos los edificios representan una arquitectura genérica, salvo la maravilla, que es el templo Todai-ji de Nara), merece que se le preste atención por su capacidad para captar al jugador y sumergirlo en la época gracias a una jugabilidad admirable.

Sengoku Jidai y Azuchi-Momoyama. Caos y orden

El *Sengoku Jidai* constituye la etapa de la historia japonesa que más videojuegos ha inspirado. La figura del samurai representa todo un icono entre los jugadores y su influencia es muy fuerte. Como consecuencia, juegos de diversos géneros –estrategia, acción, simuladores...– se han centrado en este periodo y en el que le sucede, Azuchi-Momoyama. Los que he decidido

3 Segunda expansión de *Age of Empires II* (1999). Fue lanzado en 2013 por *Forgotten Empires LLC* y *Skybox Labs*, y distribuido por *Microsoft Studios*.

tomar como ejemplos por su valor para la enseñanza son Shogun 2 Total War⁴, Age of Empires II: The Conquerors⁵ y en menor medida Samurai Warriors 2⁶.

El primero que analizaré, por centrarse en acontecimientos que cronológicamente preceden a los otros dos juegos, es Shogun 2. Al igual que Rise of the Samurai, posee una variada enciclopedia dividida en secciones con adecuada y precisa información. La prueba la encontramos en varias entradas, como la de *ashigaru*, donde se alude al edicto que en 1588 promulgó Toyotomi Hideyoshi por el que prohibía a los campesinos portar armas⁷; o la relativa a las mujeres samuráis u *onna-bushi*, armadas con naginata. En este capítulo figuran además referencias a Tomoe Gozen, esposa de Minamoto no Yoshinaka y a las mujeres de Aizu, aunque estas últimas vivieron en el siglo XIX⁸. También es posible encontrar numerosos datos sobre las armas más empleadas en el Japón del siglo XVI e incluso unas pinceladas alusivas a las técnicas de fabricación de katanas. Sin embargo, merecen especial mención las notas históricas que acompañan a unidades únicas, como los arcabuceros de Tanegashima Tokitaka, célebre por ser el primer *daimyo* en comerciar con los portugueses⁹. Los navíos, al igual que los regimientos terrestres, presentan una gran fidelidad en sus modelados. Esto demuestra el cuidado de los desarrolladores, que se han inspirado en pinturas de la época (Fig 2). También hay ocasión de ver galeones portugueses, acompañados de una descripción sucinta sobre el comercio luso-japonés.

4 Primera entrega de la saga Shogun: Total War. Salió a la venta en marzo de 2011.

5 Continuación de Age of Empires II. Desarrollado por Ensemble Studios y distribuido por Microsoft Studios. Llegó al mercado en el año 2000.

6 Cualquier entrega de la famosa saga publicada por Koei habría sido válida. Esta en concreto se lanzó en 2006.

7 “Los granjeros de varias provincias tienen estrictamente prohibida la posesión de espadas largas o cortas, arcos, lanzas, mosquetes o cualquier otro tipo de arma...”. Berry, M.E. (1982): *Hideyoshi*, Massachusetts, The Harvard University Press, p.102.

8 Para más información ver Turnbull, S. (2006): *Samurai women. 1184-1877*, London, Osprey Publishing.

9 Este encuentro se produjo en 1543, dato que también recoge la enciclopedia de Shogun 2.



Fig. 2. En la parte superior aparece un barco namban perteneciente al videojuego Shogun II, claramente inspirado en el de la imagen inferior (Biombo de Kano Naizen. Museo de Kobe).

La segunda entrada a destacar en la enciclopedia son los edificios, ricos en detalles y con un diseño artístico delicioso. Pero no se quedan ahí, pues en el caso de los religiosos reflejan a la perfección ese crisol de espiritualidades que era el archipiélago japonés. Así, se permite la construcción de templos budistas y de la escuela Jodo Shinshu, santuarios sintoístas y seminarios jesuitas. Si el jugador se interesa por estos últimos tendrá la oportunidad de conocer el periplo de San Francisco Javier y sus primeros pasos por Japón. No menos interesantes son los edificios comerciales, entre los que quisiera destacar el distrito *namban*. En su entrada figuran datos históricos sobre las relaciones económicas con Europa, así como otros relativos a Dejima, en Nagasaki.

Otras partes que contribuyen a hacer de Shogun 2 una obra maestra, tanto por su jugabilidad como por el respaldo histórico, son los clanes, personajes y provincias. Entre los primeros figuran los más importantes de la época (Oda, Mori, Shimazu, Hojo, Takeda, Chosokabe, Otomo, Tokugawa... hasta un total de doce) junto a una pequeña historia de los mismos acompañada por su *kamon* (Fig. 3). Además, intervienen otros cuarenta y seis no jugables (Hatakeyama, Ito, Satomi...). Se echa en falta que de ellos no podemos leer información, aunque sí apreciar su heráldica.



Fig. 3. Kamon de los diferentes clanes en Shogun 2. Total War.

Junto a todo lo anterior, también es posible conocer más sobre ciertos tipos de personajes “especiales” como las geishas, metsukes¹⁰, monjes ikko, misioneros y ninjas. Por último, las provincias que conforman el mapa de Japón son las mismas que en Rise of the Samurai.

Al margen de la enciclopedia, Shogun 2 presenta varios modos de juego de los que me gustaría destacar la campaña y las batallas históricas. Ambos pueden llegar a ser igualmente for-

10 Inspectores provinciales.

mativos por la veracidad de los acontecimientos que recrean. La campaña nos permite revivir el periodo del *Sengoku Jidai* comprendido entre 1545 y 1600, es decir, dos años después de la llegada lusa a Tanegashima hasta la batalla de Sekigahara. En su introducción se habla del shogunato Ashikaga con sede en Kyoto y se guía al jugador a través de un recorrido por la geografía nipona. Si se presta atención, es posible dilucidar detalles como el contraste climático entre estaciones propio de esas islas, o su característica arquitectura. Finalmente, en función del clan que se haya escogido será posible consultar sus datos familiares reales. De este modo, si lo hacemos jugando con Oda comprobaremos que el *daimyo* es Oda Nobuhide y sus hijos Oda Nobunaga y Oda Nobuyuki. A medida que transcurre el tiempo irán naciendo otros que se ajustan a los reales. Por consiguiente, estamos ante un claro ejemplo de genealogía aplicada al videojuego.

El segundo modo de juego es la batalla histórica, que nos permite revivir enfrentamientos documentados, como Sekigahara (1600), Okehazama (1560) o Nagashima (1574). El interés reside en la descripción e introducciones previas. Además, durante el desarrollo de las mismas hacen aparición personajes y ubicaciones reales.

Nuestra valoración de Shogun 2, como de Rise of the Samurai, es sumamente positiva. Bien es cierto que para obtener el máximo partido hay que aplicar el “buen jugar”, es decir, acompañar la parte lúdica de lecturas en la enciclopedia, historia de clanes, visionado de árboles genealógicos, etc. Emplear una metodología adecuada para no quedarnos únicamente en la diversión e ir más allá, hasta la formación.

El siguiente juego a comentar es Samurai Warriors 2, un *Hack and slash* basado en los últimos años del periodo *Sengoku Jidai*. A diferencia de Shogun 2, no cuenta con enciclopedia y su valor pedagógico es mucho menor. En cualquier caso, creo que presenta ciertos aspectos positivos como la inclusión de personajes históricos (Oda Nobunaga, Sanada Yukimura, Akechi Mitsuhide, Ishida Mitsunari, Tokugawa Ieyasu...) y la posibilidad de seguir sus pasos. Por ejemplo, si seleccionamos a Sanada Yukimura tendremos ocasión de comenzar en la batalla de Nagashino, enfrentamiento en el que Oda Nobunaga venció a Takeda Katsuyori (1575). En este sentido se mantiene la fidelidad respecto a la versión del *Shincho koki* relativa al papel de los arcabuceros empleados por Nobunaga. La aparición de personajes secundarios está bien cuidada de modo que figuran los samuráis Tadakatsu Honda, Tadatsugu Sakai y Nagahide Niwa, tal vez menos conocidos por la historiografía no japonesa. Sin embargo, he de señalar un punto muy negativo, el diseño poco realista de los combatientes, más próximo al mundo de la fantasía que a la realidad. Algo similar, aunque menos grave, sucede con los escenarios que, si bien intentan aproximarse a la realidad, no alcanzan ese grado de brillantez presente en Shogun 2.

Por consiguiente, Samurai Warriors 2, a pesar de poseer algunos puntos favorables, como los citados anteriormente, está lejos de ser un producto ejemplar en los ámbitos formativo y pedagógico. En este caso, la orientación lúdica se impone de manera abrumadora sobre su capacidad de enseñanza, que no va más allá de conocer nombres de personajes destacados e información biográfica muy somera.

El anteriormente analizado Age of Empires II: The Conquerors presenta otra misión en la que es posible viajar a 1582 y revivir el incidente Honno-ji, la traición de Oda Nobunaga por Mitsuhide Akechi y la sucesiva venganza de Toyotomi Hideyoshi, vasallo del primero. En el preludeo a esta misión el narrador proporciona algunos datos históricos, como los esfuerzos de Nobunaga por forjar un Japón unido o la alusión a las armas de fuego introducidas por los portugueses y rápidamente adoptadas por el clan Oda.

Aunque es elogiado que un videojuego se detenga en este episodio clave, hay algunos errores de cierta gravedad, como la referencia a los monjes rebeldes que había en las cercanías de Kyoto o la poca fidelidad del mapa respecto a la realidad geográfica del entorno que pretende representar (Osaka y Kioto). Me interesa subrayar el equívoco de los monjes ya que todo parece indicar que se trataría de los Ikko-Ikki. Sin embargo, habían sido derrotados por Nobunaga en la batalla de Nagashima, en 1574 (Turnbull, 2011), por lo que su inclusión en el escenario es imposible de explicar. Una vez superados los desafíos, el narrador vuelve a destacar información histórica veraz, como la unificación de Japón por Hideyoshi en 1590. Tras ella puso en marcha un plan para conquistar China y Japón. Concluye apuntando que tras la muerte del *taiko*, miembros de la familia Tokugawa gobernaron el archipiélago nipón como shogunes hasta el siglo XIX.

Las guerras Imjin

Hay dos videojuegos que abordan con mayor o menor profundidad las invasiones japonesas de Corea (1592 - 1598), capítulo poco conocido por la historiografía europea. Son nuevamente Age of Empires II: The Conquerors y Empires: los albores de la era moderna¹¹. Este último nos acerca a la figura del almirante Yi Sun-sin y el papel que desempeñó desde la llegada de los japoneses hasta su muerte en la batalla de Noryang (1598). AoE II posee un escenario centrado exclusivamente en ese enfrentamiento. Ambos productos contienen virtudes y defectos que analizaremos a continuación.

Si bien tuve la posibilidad de comprobar las bondades y fidelidad histórica de las que hacía gala Empires, los albores de la era moderna, cuando fue lanzado, me ha sido imposible ejecutarlo en los actuales sistemas operativos. Por consiguiente, mi análisis se basará en el cuidado manual del juego. Este se divide en capítulos, uno de los cuales está dedicado a Corea. Comienza con una breve historia que recoge la invasión japonesa de la *Tierra del amanecer tranquilo*, la evacuación de Seúl por el rey Seonjo y la toma de dicha plaza por los nipones¹², así como las sucesivas victorias del almirante Yi y sus barcos tortuga, claramente mitificados. También es posible leer sobre la ayuda Ming a Corea y la retirada japonesa tras la muerte de Hideyoshi, en 1598. A grandes rasgos los datos son acertados, con la salvedad de ese ensalzamiento a los *keobukseon* que encontramos en videojuegos, cine y cultura popular. Por último, me ha parecido de gran interés que en la descripción de los monjes coreanos se incluya el papel de estos durante las guerras Imjin. Dicha información se encuentra históricamente contrastada en el diario de Yi Sun-sin.

En el caso de AoE II sí pude comprobar detalladamente los aciertos históricos del escenario dedicado a Noryang. A mi modo de ver, apenas hay información reprobable, aunque sobresale la afirmación de que el ejército coreano consiguió repeler a los samuráis en tierra firme. Creo que habría sido conveniente establecer algunos matices ya que durante la mayor parte de la guerra fueron las tropas japonesas las que se impusieron. Al margen de este desliz y del encumbramiento de los barcos tortuga, nos situamos ante un juego que se esfuerza por cuidar los aspectos históricos y geográficos. De este modo, conviene destacar las buenas recreaciones del

11 Rick Goodman y Stainless Steel Studios diseñaron y desarrollaron este juego, distribuido por Activision en 2003.

12 Para más información ver: Hawley, S. (2014): *The Imjin War: Japan's Sixteenth-Century Invasion of Korea and Attempt to Conquer China*, Conquistador Press.

marco geográfico (sur de Corea y norte de Kyushu, con el castillo de Nagoya que mandó levantar Hideyoshi) y de los barcos tortuga, así como la aparición de fuerzas Ming para ayudar al reino de Corea. Una vez finalizada la misión, y como suele ser natural en AoE II, el narrador relata qué pasó tras la batalla. En este caso afirma que los japoneses fueron incapaces de establecer una base en la península coreana, dato totalmente falso, y es que el *wajo* o fortalezas niponas se distribuyeron por todas las costas meridionales. En cambio sí es cierto que el almirante Yi atacó las rutas de suministros enemigas, causando que su moral menguara.

Mi valoración sobre estos dos juegos es positiva, pues cubren de manera adecuada las Guerras Imjin, especialmente Empires: los albores de la era moderna. Tal vez se echa en falta la inclusión de una enciclopedia, mas con la información del manual y la proporcionada en la propia campaña supera ampliamente los contenidos ofrecidos por otros productos. No obstante, pienso que el gran error de ambos es su contribución al mito del barco tortuga como arma definitiva e invencible, pensamiento muy extendido que no coincide del todo con los testimonios proporcionados por las crónicas de la época.

El Japón Edo y el tercer shogunato

Durante el shogunato Tokugawa (1600-1868), tercero y último, se implantó en Japón la política de *sakoku*, es decir, el cierre del país a casi todas las influencias extranjeras. Los años que siguieron a la muerte de Hideyoshi hasta la batalla de Sekigahara fueron claves. Sin ellos no se podrían comprender los más de dos siglos y medio que se mantuvieron los Tokugawa en el poder. Ese periodo de tiempo tan importante (1598-1600) es el centro sobre el que gira la campaña japonesa de Age of Empires III: The Asian Dynasties¹³. Existe otro videojuego, Shadow Tactics, Blades of the Shogun que, a pesar de no tener un trasfondo histórico real, recoge de manera magnífica la ambientación del Japón Edo, especialmente en el plano arquitectónico e incluso cultural, como tendremos ocasión de ver tras el análisis de AoE III.

El valor pedagógico de este juego no reside tanto en su campaña como en la enciclopedia que incorpora. Vale la pena detenerse en los distintos epígrafes para sacar a relucir las excelencias que encierran. En la sección dedicada a los japoneses es posible leer sobre el ascenso del clan Tokugawa. Guarda relación con el capítulo de eventos, entre ellos el relativo a la batalla de Sekigahara tras la muerte de Hideyoshi. Este nombró un consejo de regentes entre los que destacaba Ieyasu. Sobre él se adjunta una biografía de recomendable lectura por ser amena y recoger los principales hitos en la vida del shogun.

La enciclopedia incluye otra sección destinada a las religiones orientales. En ella se puede leer sobre la Compañía de Jesús y su expansión por Asia, incluido Japón, y también del budismo *zen*. De todos los videojuegos analizados, AoE III es el único que posee referencias a esta interpretación del budismo que llevó el monje Eisai a Japón, en el siglo XII (García, 2011: 85). Son suficientes para despertar la curiosidad del lector, ya que presentan información sobre las cuatro nobles verdades de dicha religión y algunos datos sobre las prácticas *zen*. En los últimos capítulos, dedicados a geografía y arquitectura, figura una rica descripción de Honshu, la

13 Esta segunda expansión de Age of Empires III fue desarrollada por Ensemble Studios y Big Huge Games, y distribuida en 2007 por Microsoft Studios.

principal isla de las que conforman el archipiélago japonés, así como imágenes del Gran Buda de Kamakura y el santuario Tosho-gu, donde se encuentran los restos de Ieyasu.

Al margen de este compendio, la campaña de AoE III recoge, como ya señalé, unos acontecimientos de gran relevancia, desde 1598 hasta la batalla de Sekigahara. A lo largo de la misma veremos desfilar personajes como el propio Tokugawa Ieyasu y Torii Mototada, que cometió *seppuku* tras su fracaso en la defensa de Fushimi (Turnbull, 1998: 86-87), lance que también refleja el juego. Hay elementos bien cuidados, como los *kamon* de los clanes Oda y Tokugawa, pero no sucede así con algunas armaduras samurai, que se asemejan a las del periodo de las Guerras Gempei, diferentes a las usadas durante el *Sengoku Jidai* tardío. Como último detalle deseo señalar la aparición de Otani en el escenario *Sekigahara*. Se cuenta que el *daimyo* de este clan, Yoshitsugu, acudió enfermo de lepra a la batalla, llevado sobre un palanquín (Turnbull, 1998: 72).

AoE III: Asian Dynasties posee como principal activo la inclusión de una enciclopedia más completa que su predecesor, pero sin llegar al nivel de Shogun 2. Frente a este tiene como ventaja la accesibilidad y mayor sencillez del contenido, quizás más apto para un público joven, aunque no necesariamente. De la campaña hay que resaltar el momento de importancia capital que aborda. Al margen de los pequeños errores comentados, los contenidos están bien cuidados y poseen valor pedagógico.

El otro videojuego a enmarcar en esta época es *Shadow Tactics: Blades of the Shogun*¹⁴. Aunque no desarrolla una historia real, posee ciertos guiños a episodios que sí tuvieron lugar. Pero su gran aspecto favorable consiste en recrear magníficamente la ambientación del periodo Edo, con escenarios reales y esmerada arquitectura. Entre los emplazamientos reconstruidos virtualmente figura el castillo de Osaka, en una misión que refleja el asedio que sufrieron las fuerzas leales al clan Toyotomi frente a los Tokugawa durante 1615; y la ruta Nakasendo que unía Edo con Kioto, menos conocida que la Tokaido, mas no menos relevante.

El resto de misiones transportan al jugador a lugares como las tierras de Tsuru, actual ciudad en la provincia de Chubu y las aldeas de Suganuma y Hida (Fig. 4), visitables en nuestros días. En el caso de esta última, la reconstrucción infográfica ha sido asombrosa porque las cabañas virtuales se distribuyen de manera muy semejante a las reales, como si los desarrolladores se hubieran documentado *in situ*. No menos impresionantes son las recreaciones del castillo de Kanazawa y de un festival en Edo, con numerosos farolillos de colores iluminando las calles.

14 Desarrollado por la alemana Mimimi Productions y lanzado al mercado a finales de 2016 por Daedalic Entertainment.



Fig. 4. A la izquierda, plano actual de la aldea de Hida. A la derecha, recreación en *Shadow Tactics: Blades of the Shogun*.

La utilidad como herramienta pedagógica de este juego no llega a los niveles de *Shogun 2* o *Age of Empires*. Sin embargo, a pesar de no centrarse en acontecimientos reales, los escenarios muestran un nivel de detalle y documentación increíble. Tanto que algunos bien podrían ser empleados para pasear por ellos y describir cómo era una aldea japonesa de la época, dónde se distribuían los campos de cultivo, etc. En resumen, un videojuego al que se le puede sacar mucho partido si va acompañado de las pertinentes explicaciones con contenido histórico.

Ocaso de Edo, amanecer Meiji. Emperador contra shogun

La última entrega de *Shogun 2*, *Fall of the Samurai*¹⁵ está centrada en un periodo de máxima importancia para la Historia japonesa, el fin del shogunato Tokugawa, la guerra Boshin y la restauración Meiji. Sigue la línea de sus predecesores, de manera que se ha convertido en otro videojuego paradigmático donde se combinan ocio y aprendizaje, el primero en la campaña y batallas históricas y el segundo en la rica enciclopedia.

Dicha enciclopedia sigue la misma estructura que *Shogun 2* y *Rise of the samurai*. Es posible leer valiosas y variadas narraciones y datos históricos en las descripciones de las unidades, desde el mito de Susano y la espada *Kusanai-no-Tsurugi* hasta biografías de personajes des-

15 De los mismos creadores que *Shogun 2*. Esta expansión llegó al mercado en marzo de 2012.

tacados en estos años, como Sakamoto Ryoma, opuesto al shogunato; Matsudaira Katamori, señor de Aizu leal a los Tokugawa, bajo cuyo mando combatieron los *Tigres Blancos*; o Nariakira Arisaka, diseñador de armas y Teniente General del Ejército Imperial de Japón. También figuran regimientos de probada existencia como los “osos rojos”, famosos por sus *shaguma* o especie de pelucas rojas; los conocidos *shinsengumi* o Lobos de Mibu, fieles al shogunato, aunque sin menciones a su líder, Kondo Isami. De las unidades navales destaca sobremanera el Kotetsu, primer acorazado de la marina japonesa adquirido a los Estados Unidos.

Mención aparte merecen las secciones dedicadas a edificios, de los que se distinguen las oficinas de telégrafos y estaciones de ferrocarril, reflejando los vientos de cambio que recorrían Japón. Además, se explican las características de las vías niponas. Queda patente el gran nivel de detalle presente en algunas entradas. Respecto a los clanes que hacen aparición, podemos encontrar tanto leales al emperador (Tosa, Saga, Chosu o Satsuma) como al shogun (Aizu, Nagaoka, Obama). Todos ellos con sus correspondientes historias y heráldica.

Igualmente dignas de mención son las inclusiones de nuevos personajes (ishin shishi o activistas imperiales, shinsengumi y veteranos extranjeros británicos, americanos y franceses), que recogen a la perfección ese proceso de cambio en torno al año 1868; y también la aparición de más provincias que las anteriores entregas de Shogun 2. A ellas se suman la isla de Hokkaido, Tsushima y Tanegashima, entre otras. Junto a su ubicación geográfica se proporciona una pequeña descripción, conformando así un pequeño Atlas de Japón.

Tras este análisis de la enciclopedia le llega el turno a los modos de juego. En primer lugar, las batallas históricas, que permiten al jugador seguir los pasos de Saigo Takamori y luchar en batallas como Toba Fushimi, Ueno, Aizu o Hakodate, desde las inmediaciones de Kyoto hasta la septentrional Hokkaido. En cierto modo ayudan a combatir esa imagen romántica e idealizada del personaje que dieron películas como *El último samurai*. En segundo lugar tenemos la campaña, en la que es posible liderar a un clan leal al emperador o al shogunato desde 1864 hasta 1876. En su introducción se presenta la llegada del comodoro Perry a Japón en 1853 (Jansen, 2007: 17), y la firma de tratados desiguales, el malestar que se propagó entre algunos sectores y los ataques desencadenados contra los extranjeros¹⁶, así como la represión de las potencias occidentales. Durante el desarrollo de la campaña sorprende la magnífica recreación de escenarios, geografía japonesa y genealogía de clanes. De este modo, si se escoge jugar con el dominio de Tosa figurará como líder Yamauchi Toyoshige, padre de Yamauchi Toyonori, ambos personajes históricos.

En realidad, no se puede añadir mucho más a la valoración de este videojuego de lo que ya señalé para Shogun 2 y Rise of the samurai. Sigue la estela de sus predecesores con un proceder magistral. Como valor añadido tiene el haberse centrado en una etapa histórica apenas abordada por otros juegos, si es que alguno lo ha hecho. Por lo tanto, se constituye como una de esas joyas que no solo divierten al jugador, sino que también lo instruyen.

16 Para más información, ver: Akamatsu, P. (1977): *Meiji, 1868. Revolución y contrarrevolución en Japón*, Madrid, Siglo XXI.

La era Showa. Unos años muy convulsos

Durante el periodo conocido como Era Showa (1929-1989) Japón participó en uno de los episodios más tristes en la Historia de la humanidad, la Segunda Guerra Mundial. Junto al *Sen-goku Jidai*, ha sido uno de los conflictos que más videojuegos ha inspirado. Me parece conveniente destacar tres, *Battlefield 1942*¹⁷, *Medal of Honor: Pacific Assault*¹⁸ y *Call of Duty World at War*¹⁹.

El primero, *Battlefield 1942*, incluía una campaña que se podía jugar desde una doble perspectiva, como el Eje o los aliados. Se trata del único producto que permite situar al usuario en el bando de los perdedores y vivir la guerra desde el otro punto de vista. Las batallas del Pacífico que recreaba eran Guadalcanal, Iwo Jima, Midway y Wake. Antes de cada una era posible leer el contexto histórico en el que se desarrollaron. La recreación de armas y escenarios era correcta, y en algunos casos bastante fiel, como la islas de Wake (Fig. 5) e Iwo Jima, con los principales hitos paisajísticos (el monte Suribachi en la última).

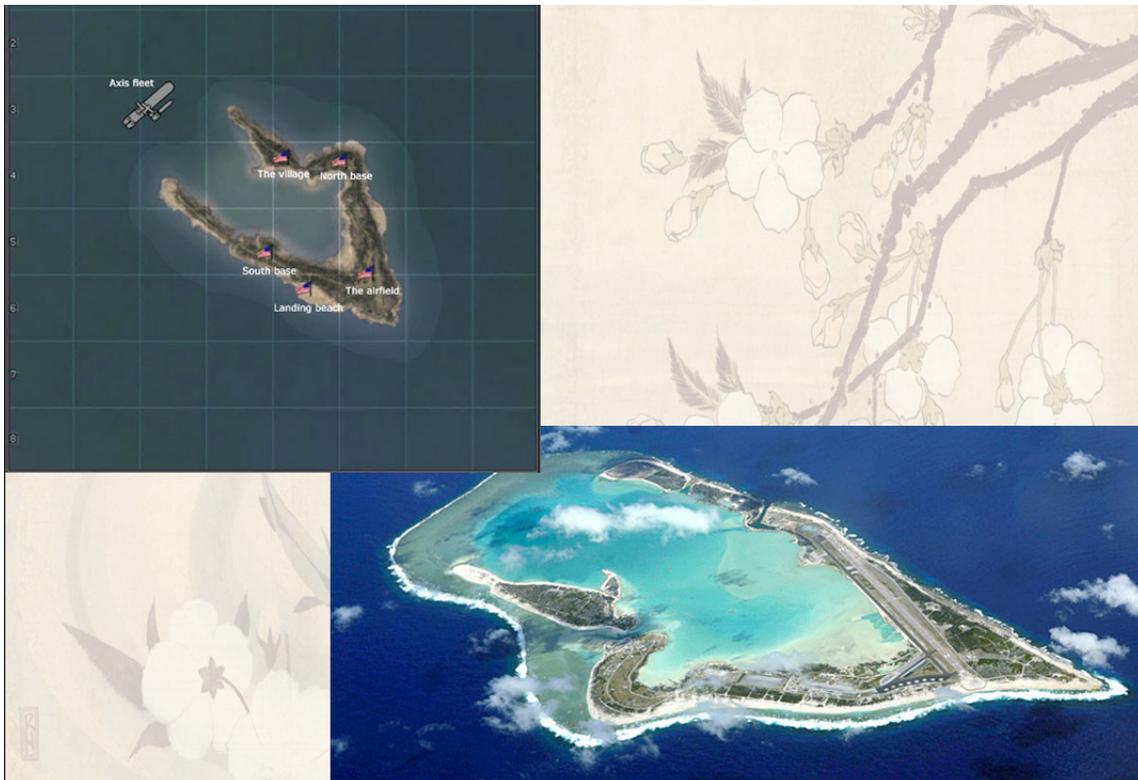


Fig. 5. Isla de Wake. A la izquierda en el videojuego *Battlefield 1942*.

- 17 El primer juego de la saga *Battlefield* fue desarrollado por Digital Illusions CD y distribuido por Electronic Arts en 2002.
- 18 La famosa franquicia *Medal of Honor* dio el salto al escenario del Pacífico de manos de EA Los Angeles en 2005.
- 19 Quinta entrega de *Call of Duty*. Al frente de su desarrollo se encontró Treyarch y la distribución la efectuó Activision Blizzard. Llegó a los mercados de todo el mundo a finales de 2008.

Frente a Battlefield 1942, Medal of Honor: Pacific Assault solo permitía seguir las vivencias de un soldado Americano, aunque es cierto que se esforzaba por recrear la crudeza de batallas como Guadalcanal, Tarawa y especialmente el ataque nipón a Pearl Harbor.

El tercer y último juego, Call of Duty World at War se asemeja al anterior porque sólo desarrolla la guerra desde la perspectiva americana. Debido a los avances tecnológicos, reconstruía los entornos isleños del Pacífico mucho mejor que sus predecesores. Entre ellos sobresalía el atolón de Makin, las islas de Peleliu y Okinawa, de los que era posible ver imágenes tomadas durante los años del conflicto en una introducción previa a cada batalla. Concretamente en esta última, la de Okinawa, se puede recorrer el castillo de Shuri, gravemente afectado por el conflicto, pero que los diseñadores gráficos han volcado en el videojuego basándose en la reconstrucción finalizada en 1992.

A grandes rasgos cabe señalar que este tipo de juegos, de género *shooter*, no se han preocupado tradicionalmente por el transfondo histórico. Bien es cierto que en los tres ejemplares analizados sobresale la labor de documentación que han hecho las compañías. Sin embargo, predomina el componente ocio sobre el aprendizaje, tendencia que sería recomendable ir cambiando mediante la inclusión de enciclopedias.

Conclusión

Con este análisis sobre una muestra compuesta por trece videojuegos, he pretendido demostrar el valor que encierran dichos productos vinculados a la industria del ocio. Cuando un videojuego está bien desarrollado y documentado se convierte en una herramienta pedagógica de primer orden, pues tiene la capacidad de que se produzca un aprendizaje, en cierto modo, inconsciente y satisfactorio. Sin embargo, estoy convencido de que se les puede sacar más partido siempre y cuando se aplique una “metodología de juego” sobre aquellos especialmente cuidados, como algunos de los analizados. Es decir, el tiempo de ocio no debe dedicarse únicamente al propio juego en sí, sino también a la lectura de sus contenidos históricos que, a la vez, contribuyen a hacer más placentera la experiencia lúdica.

No obstante, me parece conveniente resaltar que el videojuego no debe sustituir a la figura del profesor. Tampoco lo considero como piedra angular del proceso enseñanza-aprendizaje, pero sí como una herramienta complementaria de gran utilidad. Para seguir profundizando en esa línea, sería una buena idea la colaboración de la industria desarrolladora con historiadores, historiadores del arte, filólogos... y también con profesores y pedagogos, cuyo fin último sea crear una obra que divierta y enseñe, idea muy repetida a lo largo de las anteriores páginas. Una de las claves de la enseñanza consiste en captar la atención del alumnado y despertar su motivación. Los videojuegos tienen mucho que decir en este sentido, aunque antes es conveniente analizarlos meticulosamente para conocer cuáles tienen gran poder pedagógico y cuáles se quedan en la faceta de entretenimiento. Quizás un primer paso arduo, aunque despertar la motivación del aprendiz es la mayor recompensa.

Bibliografía

- Aarseth, E. (2007): "Investigación sobre juegos: aproximaciones metodológicas al análisis de juegos". *Artnodes*, 7, pp. 4-12.
- Akamatsu, P. (1977): *Meiji, 1868. Revolución y contrarrevolución en Japón*, Madrid, Siglo XXI.
- Berry, M.E. (1982): *Hideyoshi*, Massachusetts, The Harvard University Press.
- Brown, D. (2006): "Introduction" en Hall, W., coord., *Cambridge History of Japan I. Ancient Japan*, New York, Cambridge University Press.
- Eguía, J.L. et al., (2012): "Videojuegos: conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación", 3 c *TIC: Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 1(2), 14 p.
- García, F. (2011): *Ensayos sobre Budismo y Estética de Japón*, Sevilla, Videal impresores.
- Hall, W. (2010): *El imperio japonés*, Madrid, Siglo XXI.
- Hawley, S. (2014): *The Imjin War: Japan's Sixteenth-Century Invasion of Korea and Attempt to Conquer China*, Conquistador Press.
- Jansen, M., "Introduction", en Jansen, M., ed., *Cambridge History of Japan V. The Nineteenth Century*, New York, Cambridge University Press.
- Jaramillo y Castellón (2012): "Educación y videojuegos", *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 117, pp. 11-19.
- Marín, V. (2010): "Trabajar la educación primaria e-inclusiva desde los videojuegos", *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 4(2), pp. 9-23.
- Rubio C. y Tani, R., trads., (2009): *Heike Monogatari*, Madrid, Gredos.
- Sánchez, F.J., y Esnaola, G., (2014): "Los videojuegos en la educación", *Aularia. El país de las aulas*, 1, pp. 21-26.
- Turnbull, S., (2011): "Ikko-Ikki. Guerras de religión en Japón", *Desperta Ferro*, 8, pp. 60-65.
- Turnbull, S., (2006): *Samurai women. 1184-1877*, London, Osprey Publishing.
- Turnbull, S., (1998): *The samurai sourcebook*, Londres, Cassell & Co., Londres.
- Yamamura, K., (2006): "Introduction", en HALL, W., coord., *Cambridge History of Japan III. Medieval Japan*, New York, Cambridge University Press.

Los vikingos: realidad y ficción

Marcos Rafael Cañas Pelayo

Doctor Europeo por la Universidad de Córdoba.
Profesor de *Geografía e Historia* en el IES San Jerónimo (Sevilla).

Resumen

Una de las más recientes líneas de investigación en innovación docente es el uso de medios de masas como el cine, los videojuegos y la televisión. Particularmente, en el caso de la Historia, dicha materia se ve provista de estos recursos en distintas etapas de la educación, especialmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Por ejemplo, el estudio de la época de los vikingos es una perfecta muestra de las posibilidades de esas herramientas educativas (películas, juegos de PC, etc.); por encima de todas, disponemos para ello de la serie de televisión *Vikings*. El programa se centra en la familia de Ragnar Lodbrok y hace que su audiencia se interese por cuestiones relativas a la sociedad vikinga. Siguiendo las aventuras de uno de los grandes héroes de esa civilización, intentamos en esta propuesta despertar en nuestros/as estudiantes destrezas tales como el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento histórico a la hora de contextualizar las fuentes y apreciar la difusa frontera que siempre ha

Abstract

One of the most recent lines of research in teaching innovation is the use of mass media such as cinema, videogames and television. Particularly, History can exploit them in many areas and educational stages, especially at Secondary Level. For instance, the study of the Viking period is a perfect example of the wide array of possibilities (movies, PC games, etc.) that these representations offer as a teaching tool, having the popular TV show *Vikings* as its best example. The series, which focuses on Ragnar Lodbrok's family, makes the audience take an interest on how Viking society really was. Following the adventures of one of the greatest Viking heroes, we try in this proposal to awaken in our students several skills such as critical thinking and the application of historical knowledge. By doing so, they can be able to contextualise historical sources and to appreciate the diffuse border that has always existed between myth and reality concerning the Middle Ages.

Los vikingos: realidad y ficción

Marcos Rafael Cañas Pelayo

Doctor Europeo por la Universidad de Córdoba.
Profesor de *Geografía e Historia* en el IES San Jerónimo (Sevilla).

existido entre el mito y la realidad en la Edad Media.

Usando nuestro blog y actividades creadas para este proyecto, compartimos los primeros resultados obtenidos, además de las perspectivas de futuro de su aplicación en el aula.

Palabras clave: Edad Media, Educación Secundaria, Gamificación, Historia y Herramientas educativas.

Not only does this paper analyse the possibilities offered by the first season of *Vikings*, but we also connect it with other resources that are close and attractive to students (such as comics, heroic fantasy, etc.).

A blog created for this project and exercises are used to share the first results achieved, as well as the future perspectives of this application in the classroom.

Keywords: Gamification, Middle Ages, Secondary Education, Teaching tools and Vikings.

Los vikingos: realidad y ficción

Marcos Rafael Cañas Pelayo

Doctor Europeo por la Universidad de Córdoba.
Profesor de *Geografía e Historia* en el IES
San Jerónimo (Sevilla).

Introducción

El presente texto muestra los primeros resultados obtenidos y propuestas de mejora que han derivado del proyecto de innovación docente “Los vikingos: realidad y ficción”. Con esta iniciativa se pretendía aprovechar las múltiples posibilidades que nos brindan actualmente los recursos audiovisuales para usarlos como un recurso educativo capaz de mejorar la motivación e interés en la asignatura de Geografía e Historia por parte del alumnado de 2º de la ESO.

Como bien han apuntado trabajos previos (Pizarro Alcalde, 2016: 1-28), se produce la circunstancia de que el mundo vikingo suele generar una apreciable curiosidad en el gran público, mientras que su lugar en los currículos se encuentra limitado al citado curso de la ESO, sin presencia en Bachillerato y orillado dentro de una realidad tan compleja como la Europa feudal, relegada al grado de pintoresca anécdota.

Convencido por experiencias previas en el ámbito universitario de la importancia de las nuevas tecnologías en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades¹, se presenta la siguiente propuesta que tiene como inicio del recorrido la utilización de la serie *Vikingos*, la cual se encuentra actualmente en su sexta temporada, gozando de una importancia aceptación de crítica y público.

Por ende, ponemos en práctica la teoría de que se puede utilizar el medio del juego o *gamificación* (Sánchez i Peris, 2015: 13-15) para trabajos de corte académico y con propósitos didácticos. A lo largo de este texto, mostraremos los objetivos que nos hemos planteado, la meto-

1 Destacaría en este sentido la oportunidad que he tenido de participar, como ponente y ayudante en la organización de los mismos, a los siguientes cursos: *Cine y videojuegos en el aprendizaje de la Edad Moderna (I)* (29-31 de marzo de 2011), *Cine, literatura y nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Historia: la imagen de la nobleza (II)* (20-22 de marzo de 2012), *Cine, literatura y nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Edad Moderna (III)* (16-18 de abril de 2013) y *De Tolkien a Juego de Tronos: La historia y el universo fantástico* (marzo 2014). Todos estos cursos fueron celebrados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba, realizados por el Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América.

dología usada para el aula y un primer análisis de los resultados, poniendo especial interés en cuáles son las perspectivas de futuro y mejoras que se podrían plantear.

Objetivos

Estrenada en 2013 por *History Channel*, la serie *Vikingos* se inicia en su capítulo piloto a finales del siglo VIII d.C., en el poblado de Kattegat, dirigido de forma férrea por el aristócrata Haraldson, pese a las ambiciones de un inteligente y emprendedor granjero vikingo llamado Ragnar Lodbrok, quien pretende escalar en importancia e influencia dentro de esta comunidad guerrera.

Michael Hirst, cabeza responsable de otras series de corte histórico como *Los Tudor* (2007-2010), es el creador de esta iniciativa que busca acercar a la audiencia a las vicisitudes de estos hombres y mujeres del norte, territorio escandinavo, que protagonizaron algunas de las incursiones y exploraciones marítimas más osadas de la época medieval.

Igual que ocurrió con *Los Tudor* (Matthews, 2016: 4-50), *Vikingos* pronto alcanzó popularidad y trajo como efecto colateral un renovado interés en el monarca Enrique VIII, visible en las redes sociales. De la misma forma, también recibió críticas desfavorables por varias licencias históricas a la hora de mezclar personajes y épocas, además de tomar elementos fantasiosos más propios de shows como *Juego de Tronos*. Especialistas como Carolyne Larrington (2017) han subrayado la inspiración que el escritor George R. R. Martin ha tomado en los vikingos para algunas de sus creaciones (por ejemplo, Los Hombres del Hierro), por lo que algunos paralelismos resultan evidentes.

Por ende, cabe preguntarse si podemos seleccionar una herramienta de ese tipo para fines educativos. Este tipo de cuestiones siempre han generado un lógico recelo, especialmente en proyectos donde se trabaja con estudiantes que se hallan en proceso de formación, como es nuestro caso. Invitarlos a hacer frente a adaptaciones no científicas sobre eventos del pasado puede llevarlos a la confusión y generar comprensibles dudas.

De cualquier modo, distintos especialistas acentúan también las muchas posibilidades que estas vías abren, mostrando de forma clara ejemplos donde esta línea de utilización de lo audiovisual logra una gran aceptación en el público generalista, lo cual trae como resultado la creación de una iconografía específica de etapas históricas como la Edad Media en el imaginario popular (Jiménez-Alcázar y Rodríguez, 2018). Por ello es tan relevante aprovechar su fuerte divulgación como fomentar un análisis con espíritu crítico y constructivo, comprendiendo que se tratan de productos de entretenimiento que no tienen un fin académico *per se*, pero los que pueden ser aprovechados con ese propósito.

Nuestro trabajo lo hemos realizado en base a cuatro grupos de 2º de la ESO con las siguientes cifras de alumnado:

GRUPO	Nº Alumnos/as
A	28
B	22
C	21
D	28

Tabla 1: Cifras alumnado proyecto. Fuente: Elaboración propia

Es decir, trabajamos sobre una base de 99 estudiantes. Consideramos que es una muestra de interés por basarse en grupos heterogéneos y que reflejan la realidad cotidiana de cualquier aula de un centro de enseñanza secundaria (alumnos/as que se encuentran repitiendo curso, de altas capacidades, con adaptaciones curriculares significativas y no significativas, presentando desmotivación por lo académico, con interés por la materia, etc.).

Metodología para trabajar en el aula y fuera

La metodología didáctica para este proyecto ha buscado ser fundamentalmente activa, participativa e investigadora. Partimos de la evaluación inicial y sondeo previo planteado al alumnado sobre sus conocimientos anteriores sobre la civilización vikinga, para tener un claro punto de partida con el que el que ayudarles a lograr desarrollar y comprender esos contenidos.

Al emplear la primera temporada del show televisivo, se busca un planteamiento que pueda resultar motivador al grupo, puesto que un porcentaje importante de los/as discentes había visto en alguna ocasión la serie o, al menos, tenía referencias de la misma. Dentro de ese bloque, resultaba claro que donde manifestaban más dudas era a la hora de distinguir si *Vikings* se basaba en hechos reales o era mera fantasía.

La primera dificultad a la que hacemos frente, como bien han apuntado investigaciones precedentes (Pizarro Alcalde, 2016: 2), es que los distintos libros de texto que manejamos en el aula de la ESO para la Edad Media arrinconan la cuestión de los vikingos a una mención tangencial a través de las distintas oleadas de invasiones de los siglos IX y X d.C., a la par que dentro del marco mayor de la compleja sociedad feudal europea. Ello no debe ser visto como una crítica, puesto que lógicamente esas ediciones han de efectuar dichas síntesis para evitar la dispersión, máxime en un currículo como el de 2º de la ESO, donde deberán verse a lo largo de tres trimestres dos fases tan ricas y variadas como la Edad Media y Moderna, junto con aspectos esenciales de la Geografía Humana.

Por ello, queremos complementar y ampliar esos contenidos del libro de texto asignado (Fernández de Bartolomé, 2017: 40-41) a través de posibilidades en red como son los blogs. Ya se viene advirtiendo del potencial de esta herramienta online para la dinámica de clase (Checa García, 2014), además de ser propicios para incentivar al alumnado en el pensamiento reflexivo (Forcén Llorens, 2015).

A medida que se vaya avanzando, mediante las pequeñas investigaciones que deberán realizar con una cesión progresiva de control, irán convirtiéndose en los protagonistas de su propio

aprendizaje, es decir, constructivismo activo, el cual además debe propiciar el debate en el aula (Esteban García y Ortega Gutiérrez, 2017).

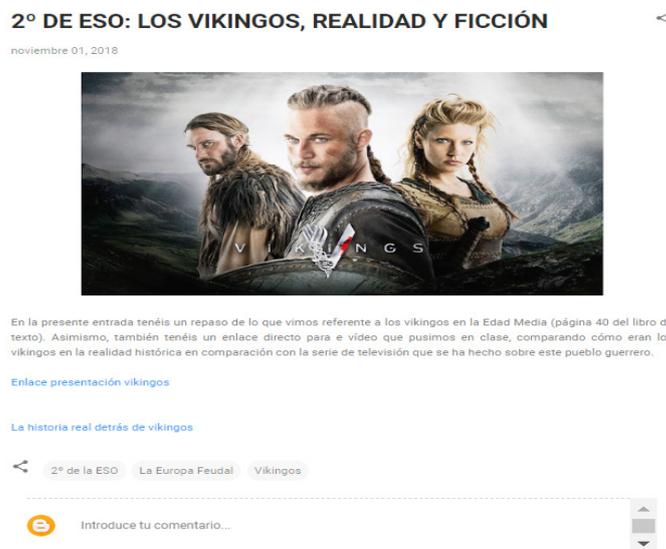


Fig. 1: Blog educativo del proyecto. Elaboración propia

Este tipo de recursos, sumados a otras plataformas (por ejemplo, el espacio moodle que dan los centros educativos), habilitan espacios accesibles para que el alumno/a pueda disponer de distintos enlaces de interés que resultan cómodos para trabajar desde casa.

Por las propias características de los ejercicios que habrán de llevar a cabo, el uso de las TIC´s será una constante, adecuando esas tareas a los diferentes ritmos de aprendizaje que los/as estudiantes de cada grupo tendrán, al tratarse de un aspecto esencial de la atención a la diversidad.

Además, nuestro objeto de estudio, el mundo vikingo, está revestido de un carácter interdisciplinar. Así ocurre con campos como la literatura, siendo obligatorio mencionar la celebre *Gesta Danorum*, escrita en el siglo XII por la enigmática figura del latinista Saxo Gramático, una de las crónicas más afamadas de este pueblo, donde se habla de heroínas como la famosa guerrera Lathgertha, a quien inspira al personaje femenino del mismo nombre interpretado por la actriz Kathryn Winnick en la serie de televisión.

Doncella y escudera de élite, es una figura emblemática sobre la que también se especula como una creación literaria que, al igual que Ragnar, recogía y aglutinaba en su figura los relatos y experiencias de las mejores guerreras vikingas (Haywood, 2017: 82). No tiene nada de extraño que Travis Fimmel, quien da vida a Ragnar, conforme en la serie un matrimonio de dos leyendas nórdicas con esta celebre heroína.

Por ende, cabe preguntarnos ¿quién era realmente Ragnar? ¿Existió ese personaje que en la pequeña pantalla vemos prosperar desde la posición de humilde granjero a caudillo de su pueblo guerrero? Es sabido que el poeta nórdico Bragi Boddason El Viejo (Bernárdez, 2017: 231) fue el encargado en el siglo IX de glosar las hazañas de varios caudillos vikingos, empezando por este Ragnar, apodado Calzas Peludas (Lodbrok). Por ello, una de las complicaciones que tenemos para buscar la verdad histórica de su figura es su condición semilegendaria, al igual que ocurre con otros símbolos de los orígenes de otras civilizaciones (desde Rómulo y Remo, pasando por Semíramis y llegando hasta la reina Dido).

Hoy en día podemos aprovechar el creciente interés que el alumnado de Secundaria muestra por los estrenos de *Marvel Studios*, habida cuenta de la deuda existente entre el popular género superheroico y los antiguos mitos. Entre ellos, la fecunda mitología nórdica ha derivado en la versión cinematográfica de Thor, quien goza de tres películas propias, a las que se deben sumar sus apariciones en la franquicia de *Los Vengadores*. Un escritor como Neil Gaiman subraya la fascinación que sigue ejerciendo el universo de Asgard, hogar de las deidades nórdicas, en nuestra cultura popular (Gaiman, 2017).

Consideramos que estas referencias ayudan a los grupos a comprender en el papel que estas leyendas y tradiciones tenían en la conformación de la cultura de un pueblo. ¿Qué diferencias hay entre las versiones de los cómics Marvel de Thor y su hermanastro Loki, dios de las mentiras y engaños, y las distintas tradiciones islandesas que se cantaban sobre Egil el Manco, Odd Flechas o el propio Ragnar, adaptándolos a los gustos de su público?

No pretendemos con ello que deban aprenderse de forma memorística un panteón tan complejo como el emanado del Yggdrasil, el árbol de la vida en el folclore escandinavo, para eso ya tienen guías y referencias que se les pueden facilitar (entre otras obras, por recientes y divulgativas, destacamos a Larrington, 2017 y Crossley-Holland, 2018). No obstante, trabajar y analizar escenas concretas de un programa como *Vikingos* sí puede facilitarles la tarea futura de entender los mecanismos mediante los cuales, cada pueblo fabricaba sus leyendas.

Modelos de actividades propuestas

Pueblo saqueador por excelencia, las incursiones vikingas nos permiten practicar con los conocimientos geográficos de nuestro alumnado, a la par que les ayuda a percibir las diferentes formaciones políticas que existían en aquella fase de cambios en la Europa medieval.



Fig. 2: Mapa de Europa en blanco sobre el que trabajar²

2 Los mapas base sobre los que el autor ha trabajado han sido recogidos de la página: <http://www.d-maps.com/>, realizando posteriormente modificaciones de elaboración propia.

Las fuentes medievales muestran que el origen etimológico de la palabra *vikingo* proviene de *íving*, cuyo significado vendría ser “personas dedicadas al saqueo” (Haywood, 2017: 14). El término acuñado alcanzó un uso definitivo y generalizado durante el Romanticismo, momento en el que ya se asociaría para siempre a los pueblos escandinavos con dicho apelativo.



Fig. 3: Asaltos y exploraciones vikingas. Elaboración propia

Vikingos muestra con acierto desde sus primeros capítulos la vocación marinera y curiosidad por nuevas rutas de este pueblo, con un especial peso de los firmes propósitos de Ragnar para enrolar una tripulación con la que poder traer nuevas riquezas al poblado. Eso es absolutamente adecuado y con base histórica, puesto que cualquier guerrero vikingo con reputación suficiente aspiraba a ello (Haywood, 2017: 68).

Guiando al alumnado a través de las rutas que se fueron abriendo, el grupo podrá comprender mejor las tácticas llevadas a cabo por estos saqueadores. Por ejemplo, nunca atacaron frontalmente a dominios firmemente protegidos como el Imperio Bizantino (Cabrera, 1998), prefiriendo siempre optar por asaltos rápidos y feroces sobre zonas costeras más desguarnecidas. Esto iría en inmediata relación con el debilitamiento que las Coronas medievales sufrieron en esa fase del feudalismo, dependiendo de la caprichosa nobleza.

Una de las facetas que se exploran en el proyecto es la opción del empleo de *youtube* en el aula. Se trata de un tema debatido actualmente en innovación pedagógica y praxis educativa (López Meneses, Cobos Sanchiz, Martín Padilla, Molina García y Jaén Martínez, 2016). Una de las cuestiones que más interesan a los/as estudiantes es el fenómeno *youtuber*, realidad en constante crecimiento durante los últimos años.

Un fenómeno que merece un análisis sosegado más allá de la anécdota (Márquez y Ardèvol, 2018: 34-49), puesto que plantea una serie de ventajas e inconvenientes que antaño ni siquiera se formulaban. Se trata de una ventana de difusión amplísima, una posibilidad de conexión y respuesta casi inmediata en la comunidad de usuarios/as. Con un abanico de temáticas diversas, los contenidos de las Ciencias Sociales se van paulatinamente abriendo camino y sería un error no aprovecharlo.

Con buena respuesta en el aula, la utilización de algunos de esos vídeos con análisis del trasfondo histórico del programa han tenido una recepción positiva en la mayoría de las ocasiones, puesto que es un canal reconocible y empleado con frecuencia por el alumnado de la ESO. Aquí debemos insistir en la importancia de que el profesorado haga una labor de filtración de esos contenidos antes de llevarlos para trabajarlos en el aula, tanto por el rigor académico que tengan como por los/as estudiantes a los que se la llevamos y por el que debemos evitar que sea inadecuado para su edad.

Con esos procedimientos, esta clase de vídeos se tornan en herramientas muy útiles. Por ejemplo, en uno de ellos (Osuna, 2017), pudimos mostrar a los grupos de trabajo los diferentes instrumentos de navegación vikingos, a la par que incidir en algunas inexactitudes de cronología. Así ocurre en la primera temporada cuando observaremos a Ragnar emplear el espato de Islandia, una piedra con unas propiedades idóneas por su tono blanquecino que se iluminaba con los rayos de Sol, incluso en días nublados. De cualquier modo, como bien expone dicho *youtuber*, todavía faltaba tiempo para que esos guerreros conocieran su uso.

De la misma forma, en el segundo capítulo de la primera temporada, “La ira de los hombres del norte”, observamos los celos de Haraldson a que Ragnar se lleve a algunos de los mejores guerreros del poblado para hacer una exploración marítima hacia las tierras occidentales. Recelo absurdo, habida cuenta de que los vikingos ya conocían en aquellos momentos de forma clara a sus vecinos bretones y no era ninguna ruta desconocida.

Uno de los tópicos que esta clase de ejercicios ayudaron a desmontar fue el de los célebres cuernos con cascos con los que la mayoría del alumnado asociaba al pueblo vikingo. Pese a algunas incorrecciones menores en cuestiones como peinados o tipo de vestimenta, el programa es bastante exacto y actualizado en los hallazgos arqueológicos que han mostrado que los cuernos tenían una función de vasos para la bebida y no formaban parte del casco de ninguna manera.



Fig. 3: Imagen tópica asociada al guerrero vikingo. Elaboración propia

Una de las facetas donde esta clase de actividades más pueden enriquecer el conocimiento es desde la óptica de la historia social. Al más puro estilo de cuento de hadas, *Vikingos* coloca al mítico Ragnar como un modesto granjero que, a base de iniciativa y tesón, logra una gran reputación que le terminarán haciendo ganar una corona. Hermosa historia, pero, ¿habría sido probable que algo así remotamente ocurriese en las tierras escandinavas en pleno siglo IX?

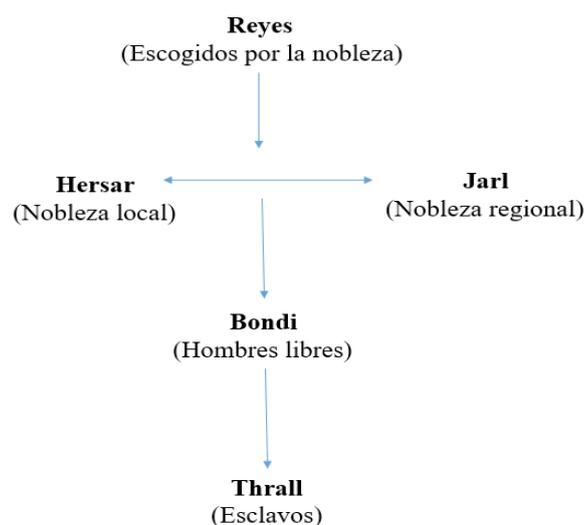


Fig. 4: Esquema sociedad vikinga. Elaboración propia

Una de las prácticas que más juego pueden sacar de esta realidad es proponer que, a raíz de los esquemas y explicaciones teóricas en el aula, cada grupo intenté identificar al menos un personaje que pueda enmarcarse dentro de las categorías sociales vikingas. Una de las cuestiones llamativas es el sistema de elección del soberano, el cual no era sucesión hereditaria directa, cualquier noble podía aspirar a ello si reunía apoyos suficientes y gozaba de sólida reputación (Pizarro Alcalde, 2016: 8-9).

A partir del tercer capítulo de la primera temporada, “Desposeído”, se nos presenta un nuevo elemento de la pirámide social, el que es inferior a todos: los esclavos. Fruto de sus rapiñas, Ragnar trae al servicio de su familia al monje anglo Athelstan, a quien dará un lugar de privilegio dentro de su servidumbre doméstica por saber leer y escribir. Es un buen detalle por parte de la serie, puesto que la gran mayoría del poblado de Kattegat era analfabeta y ese tipo de cuestiones podían servir como distinción en un marinero que aspiraba a desafiar el liderazgo del jefe tribal. No es la primera vez que se utiliza ese recurso para una representación audiovisual de los vikingos, puesto que, en la célebre película de Richard Fleischer, rodada en 1958, dos de los personajes claves será un desertor inglés que adiestra a los saqueadores en el arte de los mapas y las costumbres de sus enemigos (Alonso, Mastache y Alonso, 2007: 132).

El monje Athelstan es uno de los secundarios más importantes de estos primeros episodios, puesto que es casi un nexo con la audiencia; es decir, una mirada externa a ese poblado próximo a un fiordo lindante con nuestra actual Noruega. De hecho, la gran mayoría de testimonios foráneos que tenemos sobre los guerreros escandinavos del medievo son de origen monacal, casi siempre bajo un prisma desfavorable, algo lógico si tenemos en cuenta que fueron sus usuales víctimas en sus correrías.

Buscamos promover, adecuado al nivel al que estamos enfocando el proyecto, un pequeño plan de lectura. Se tratarían de pequeños fragmentos de obras de divulgación que muestren breves descripciones con las que puedan comparar esas fuentes con los vistos en el show televisivo. Por ejemplo, cómo el fallecimiento de Carlomagno y el debilitamiento sucesivo de los sucesores carolingios ayudó a las oleadas de ataques magiares, sarracenos y los propios vikingos (Montanelli y Gervaso, 2012: 285-292).

Además, estamos en disposición de tratar algunos de los contenidos transversales y que vienen fijados en la legislación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), destacando la *historia de las mujeres*. El caso de los reinos escandinavos les permitía una mayor autonomía (matizando que en ese grupo solamente se encontraría las vikingas libres) y, al igual que había ocurrido en el caso de sociedades belicosas como la espartana, un adiestramiento importante en cuestiones marciales para que fueran hábiles defendiéndose.

De hecho, en una sociedad que se caracterizaba por la actividad granjera, las mujeres eran reconocidas como las custodias de ese medio de producción para la economía familiar y guardianas de las llaves (Alonso, Mastache y Alonso, 2007: 128).

De hecho, una de las cuestiones que mejor se reflejan en estos compases iniciales de la andadura de Ragnar y Laghertha es la influencia que lenta pero inexorablemente va a tener el monje en su pueblo. Probablemente, una metáfora de cómo la mentalidad cristiana feudal iría calando en ese territorio. Como han mencionado estudios precedentes (Pizarro Alcalde, 2016: 5), esto fue, paradójicamente, un recorte de las libertades de las mujeres escandinavas.

Como hemos mencionado previamente, Lagertha, al igual que ocurre con el Ragnar de la *Gesta Danorum*, es una heroína semilegendaria, a buen seguro el compendio de las virtudes del ideal de una guerrera nórdica. En muchos sentidos, semejante a las míticas valquirias, las privilegiadas emisarias de Odín para recoger a aquellas personas mortales que, por su valor destacado en combate, se hacían merecedoras de ir al paraíso del Valhalla y evadir las tenebrosas tierras de Niflheim donde vagan sin rumbo las demás almas (Whitlock, 2018).

Precisamente con el concepto de valquirias era uno de los que más familiares resultaban al alumnado en la evaluación inicial, puesto que la reciente película *Thor Ragnarok* (2017) presentó a una de estas emblemáticas emisarias, interpretada por Tessa Thompson. Otro punto a resaltar es en el octavo capítulo de la primera temporada, “Sacrificios”, donde vemos el papel destacado de uno de los amigos más cercanos de Ragnar, el excéntrico Floki (Gustaf Skarsgard), quien se jacta de descender del mismísimo Loki, dios de las mentiras. Presunciones genealógicas que el propio Lodbrok se aplica, al remontar en su árbol familiar al mismísimo Odín, de la misma forma en que los clanes patricios más destacados de la antigua Roma gustaban de emparentarse con Eneas, Venus o Marte.

Menos conocida les resultó a los/as estudiantes la figura de Rollo, presentado en la pequeña pantalla como hermano de Ragnar. La gran mayoría de los alumnos/as lo consideraba una creación ficticia, cuando, en realidad, está basado en otro notable guerrero vikingo que sí existió: Hrolf Ganger, apodado Rollo El Caminante (Osuna, 2017), si bien su biografía, igual que ocurre con los casos anteriores, está muy alterada para encajar mejor con los fines dramáticos de un producto televisivo.

En ningún momento fue hermano de Ragnar, de hecho, se trata de un destacado líder bastante posterior al primero, si bien, como los guionistas de la serie destacan, presentan el punto común de tener ambiciones para los suyos que excedían el mero saqueo. Exiliado de Noruega por sus rivales, Rollo llegó a entrar en acuerdos con el monarca franco Carlos el Simple, quien pactó con él un vínculo de vasallaje a cambio del ducado de Normandía.

Como les ocurrió a otros coetáneos suyos, terminó adoptando la religión cristiana (algo que también le sucede en la serie), si bien se especula que fue un mero acto de conveniencia política y hay varios ejemplos de que mantuvo muchos de los rituales vikingos hasta el final de su vida. Para ver el éxito de sus descendientes, baste pensar en que fue un antepasado del célebre Guillermo el Conquistador.

Una parte del alumnado que mostraba interés por el manga mostró curiosidad por las conexiones que se podían hacer entre el estilo de lucha de Rollo y el que conocían del cómic *Berserk*, creado por Kentaro Miura, una saga de ambientación medieval con mucha fantasía heroica. El nombre que le da título se vincula con facilidad con una práctica que veremos hacer a Rollo en varios episodios, el fenómeno del *berserker*, conocidos así los combatientes más formidables de los vikingos que luchaban sin protección y en un estado de éxtasis alienante que les confería un carácter muy peligroso y amenazador para sus enemigos (Osuna, 2017).

Nos detuvimos en la cuestión del *berserker* porque el tópico, incluyendo mucha filmografía y versiones anteriores, nos han perpetuado la imagen de asaltantes vikingos que se lanzaban a la aventura sin armadura. Pero, salvo los casos que hemos mencionado, la inmensa mayoría de los mismos siempre llevaban corazas para protegerse. El mismo estereotipo sobre su habilidad náutica se desmonta con facilidad en bastantes capítulos de la primera entrega, donde vemos el astillero donde Floki y Ragnar discuten sobre cómo construir un barco que permita expediciones más osadas. Pese a su valía y arrojo marino, no eran un pueblo con técnicas exquisitas en construcción de flotas, por lo que la realidad de un viaje de estas características les costaría los no pocos esfuerzos que vemos a los protagonistas (Haywood, 2017). Intentamos aprovechar la inclinación que algunos/as discentes mostraban por el dibujo para que intentasen plantear sus propias versiones de los célebres *drakkars* (las alargadas embarcaciones con que los vikingos se convirtieron en los grandes protagonistas de los mares).

En resumen, pretendemos que el alumno/a vaya siendo capaz de construir su propia investigación sobre el universo vikingo, actuando el profesorado en un rol de guía mediador que favorezca un aprendizaje significativo en un clima de aceptación mutua y cooperación. Esta estrategia educativa se fundamenta en los siguientes principios:



Fig. 5: Pilares para un proyecto de innovación en Secundaria

Resultados

En líneas generales, podemos señalar que la respuesta del alumnado ante este tipo de iniciativas que presentan enfoques novedosos es positiva. Esto redundará en una motivación superior a la de una clase tradicional, si bien se crean asimismo una serie de dificultades que antes no se producían, fruto de utilizar esta clase de herramientas.

En dos de los grupos sobre los que se realizaron los ejercicios propuestos se logró una participación activa en la realización que superó con holgura el 50%. En los otros dos casos, las cifras fueron inferiores, aunque con el matiz³ de que en ambas clases hubo alumnado interesado en la cuestión como para pedir materiales de ampliación.

GRUPO	Nº Alumnos/as	Porcentaje participación activa
A	28	50%
B	22	65%
C	21	50%
D	28	75%

Tabla 2: Cifras alumnado proyecto. Fuente: Elaboración propia

A la hora de la confección de las tareas, existió una visible mejoría, comparados con resultados precedentes en otros contenidos, en los mapas que se proyectaron y luego tuvieron que interpretar sobre las rutas vikingas. De hecho, los célebres ataques que realizaron en Sevilla (Haywood, 2017: 231-243) despertaron de forma notable la curiosidad al ser el ámbito más cercano de estos/as discentes, pudiendo observar que en su entorno había ecos directos de las cuestiones que se estaban estudiando en el aula.

El empleo de recursos audiovisuales no solamente permite captar la atención del alumnado de forma rápida, si se complementa con actividades relativas a los mismos (cuestionarios, pequeñas investigaciones, etc.), permite asentar esos conocimientos, aunque los resultados obtenidos advierten de una línea a mejorar.

En la gran mayoría de los casos, de inicio la primera y única fuente consultada fue la clásica Wikipedia cuando debían indagar más sobre algún personaje de la serie para compararlo con la realidad histórica. Se ha procurado aprovechar el espacio del centro educativo, aulas TIC, para invitar a los/as estudiantes a probar con otras fuentes online no tan conocidas pero que ofrecían un nivel de rigor que les resultará beneficioso en sus futuras indagaciones en las Ciencias Sociales.

3 Se da la circunstancia en esas dos clases de que los resultados son, en realidad, superiores por tratarse de grupos con alumnado absentista o casi absentista que provoca descensos sus porcentajes.

Como muestra de ello se les mostró en clase algún recurso web divulgativo y visual (ilustraciones, mapas, etc.) que aludiese a la etapa histórica que abordamos en el aula y del que hubiéramos podido contrastar su información (Arre Caballo, 2019).

Perspectivas de futuro

Uno de los puntos que hemos señalado previamente es el referente a una de las competencias que el alumnado debe alcanzar en esta etapa educativa: la adquisición de la competencia digital (Fernández, 2016: 83-98) es uno de las finalidades fijadas por la legislación actual, si bien es un camino no exento de obstáculos, al igual que otro de los pilares en el sistema actual: *aprender a aprender*.

La incorporación de nuevas tecnologías a los institutos es una realidad innegable, pero que no garantiza en sí misma una correcta utilización si no ayudamos a los/as discentes a trabajarlas de forma adecuada. Fomentar los conocimientos básicos de la ciencia informática, la capacidad de filtrar las fuentes consultadas de forma adecuada y la habilidad de seleccionar la información son unos pilares que podemos buscar en pequeños proyectos como el que hemos planteado.

Aunque en nuestras aulas ya tenemos a toda una generación de *nativos digitales*, eso no es óbice para señalar que sigue habiendo heterogeneidad dentro de ese colectivo y la necesidad darles apoyo ante esas posibles carencias (Cabrera Hernández, 2017: 199-207).

Por las propias características y logística del calendario escolar, no es realista pretender que en cada uno de los ítems que tenemos en el bloque de contenidos de Historia pueda ser tratado de esa forma exhaustiva. Lo que proponemos es la posibilidad de reservar en cada trimestre un espacio seleccionado con anterioridad por el profesorado y que permita explotar en el alumnado las opciones de la investigación online. Por ejemplo, en el segundo trimestre se planteó a cada clase una *WebQuest* relativa a al-Ándalus que conectaba en metodología con lo realizado para el tema de los vikingos (Barea Chacón, Cañas Pelayo y Serrano Márquez, 2019).

Obviamente, al tratarse de un proyecto para un curso académico, se ha delimitado el análisis de *Vikingos* en exclusiva a su primera temporada. Sería preciso, cuando se pudieran dar las circunstancias, comprobar cómo evolucionaría esa línea si el mismo profesorado pudiera ir impartiendo la materia a esos mismos grupos en cursos sucesivos; podríamos aventurar que los resultados mejorarían y resultaría beneficioso para los/as discentes en la cuestión de desarrollar sus habilidades investigadoras en las Ciencias Sociales, habida cuenta de que el primer balance ya ha mostrado una respuesta bastante positiva para el proyecto.

Otro de los puntos a mejorar, y que se vería favorecido en caso de poder trabajar de forma prolongada con esa misma promoción de alumnado en el mismo centro, es posibilitar la interdisciplinariedad. Particularmente, en materias tan variadas como Lengua Castellana y Literatura, Historia del Arte o Música, entre otras, unos contenidos como los relativos a los vikingos permiten una estrecha colaboración entre distintos departamentos.

Una de las incorporaciones más llamativas que se podrían realizar es incorporar el bilingüismo al proyecto, habida cuenta de la importancia de esta realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramírez Castillo y Torres Calles, 2011: 355-364).

En definitiva, el uso de series de televisión con fines de aprendizaje histórico.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. J., Mastache, E. A. y Alonso, J. (2007). *La Edad Media en el cine*, Madrid, España: T & B Editores.

Arre caballo! Lugar de publicación: <https://arrecaballo.es/> Recuperado de <https://arrecaballo.es/edad-media/sajones-y-normandos/guerras-vikingo-sajonas/> [20/04/2019]

Atkinson, I. (1990). *Los barcos vikingos*, Madrid, España: Akal.

Bernárdez, E. (2017). *Mitología nórdica*, Madrid, España: Alianza Editorial.

Barea Chacón, D., Cañas Pelayo, M. R. y Serrano Márquez, N. (15/01/2019) Blog de Geografía e Historia IES San Jerónimo (profesor Marcos Rafael Cañas Pelayo) [Blog] Recuperado de <http://iessanjeronimoghmarcosr.blogspot.com/2019/01/webquest-al-andalus-2-de-la-eso.html>

Cabrera, E. (1998). *Historia de Bizancio*, Barcelona: España: Ariel.

Cabrera Hernández, J. I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto, (117), *Revista de Estudios de Juventud*, 199-207.

Cañas Pelayo, M. R. (01/11/2018) *Blog de Geografía e Historia IES San Jerónimo (profesor Marcos Rafael Cañas Pelayo)* [Blog] Recuperado de <http://iessanjeronimoghmarcosr.blogspot.com/2018/11/2-de-eso-los-vikingos-realidad-y-ficcion.html>

Checa García, F. (2014). Usos específicos de los blogs como herramienta educativa, (42), *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 105-113.

Crossley-Holland, K. (2018). *The Penguin Book of Norse Myths: Gods of the Vikings*, New York, Estados Unidos: Penguin Random House.

Fernández, J. P. (2016). La adquisición y desarrollo de la competencia digital en los alumnos de educación secundaria. Estudio de caso, 7 (2), *Cuadernos de Investigación Educativa*, 83-98.

Fernández de Bartolomé, M^a. A. (ed.) (2017). *2º de ESO: Geografía e Historia. Serie Descubre*, Sevilla, España: Santillana Grazalema.

Forcén Llorens, M^a. J. Blogs de profesores, una herramienta de reflexión y difusión educativa, (16), *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11-12.

Gaiman, N. (2017). *Mitos nórdicos*, Barcelona, España: Destino.

Haywood, J. (2017). *Los hombres del norte: La saga vikinga*, Barcelona, España: Ariel.

Hirst, M. (creador) (2013). *Vikingos* [serie de televisión] New York: History Channel.

Jiménez-Alcázar, J. F. y Rodríguez, G. F. (2018). Novela, cine (TV) y videojuegos: *El nombre de la Rosa y Los Pilares de la Tierra. Quaderns*, (13), 49-62.

Kinder, H. y Hilgermann, W. (2003). *Atlas histórico mundial (I): De los orígenes a la Revolución Francesa*, Madrid, España: Istmo.

Larrington, C. (2017). *El mundo medieval de Juego de Tronos*, Madrid, España: Desperta Ferro Ediciones.

Larrington, C. (2017). *The Norse Myths: A Guide to the Gods and Heroes*, New Tok, Estados Unidos: Thames & Hudson.

- López Meneses, E., Cobos Sanchiz, D., Martín Padilla, A. H., Molina García, L. y Jaén Martínez, A. (dirs.) (2016). *Innovagogia 2016: III Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, Sevilla, España: Innovagogia.
- Márquez, I. y Ardèvol, E. (2018). Hegemonía y contrahegemonía en el fenómeno youtuber. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (56), 34-49.
- Martínez Ruiz, E. y Maqueda, C. (2003). *Atlas histórico de España I*, Madrid, España: Istmo.
- Matthews, J. C. (2016). Historical Inquiry in an Informal Fan Community: Online Source Usage and the TV Show The Tudors. *The Journal of the learning sciences*, (25), 4-50.
- Montanelli, I. y Gervaso, R. (2012). *Historia de la Edad Media*, Barcelona, España: Debolsillo.
- Morales Romero, E. (2004). *Historia de los vikingos en España: Ataques e incursiones contra los reinos cristianos y musulmanes de la Península Ibérica en los siglos IX-XI*, Madrid, España: Miraguano Ediciones.
- Osuna, A. [EvilSmile]. (2017/07/03). La historia real detrás de vikingos [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=E3Js2AvBGhI>
- Pizarro Alcalde, F. (2016). Los vikingos: contenidos en la Educación Secundaria y aproximación didáctica. *CLIO. History and History teaching*, (42), 1-28.
- Ramírez Castillo, M^a. A. y Torres Calles, J. M. (2011). Importancia del bilingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1 (3), 355-364.
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16 (2), 13-15.
- Velasco, M. (2005). *Breve historia de los vikingos*, Madrid, España: Nowtilus.
- Velasco, M. (2012). *Territorio vikingo: un viaje por Suecia, Dinamarca, Noruega, Islandia, las Islas Británicas y Normandía*, Madrid, España: Nowtilus.
- Waititi, T. (dir.). (2017). Thor: Ragnarok [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Marvel Studios.
- Whittock, M. (2018). *Mitos y leyendas nórdicos: Relatos vikingos de dioses y héroes*, Madrid, España: Edaf.

