

# OBSERVAR

7/2013 Vitoria 2013

## SUMARIO / SUMMARY

### ARTÍCULOS / PAPERS

José Luis Menéndez Varela

Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes.....5

Guillem Antequera Gallego

La regulación del trabajo en equipo en el currículo de ABP. Un estudio cualitativo en el contexto universitario de las artes.....25

Eva Gregori Giralt

La escoba y el caballo: algunas reflexiones sobre la humanidad del juego....52

Manuel Aramendía Zuazu

La poesía escénica de Joan Brossa a la luz del pensamiento europeo de la primera mitad del siglo XX: análisis estructural de la *Ciutat del Sol*.....74

### RESEÑAS / RESSENYES / REVIEWS

Tiburcio Moreno Olivos

El portafolio como estrategia para evaluar la docencia universitaria.....98



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

# Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes<sup>1</sup>

## Rubrics for assessing service-learning projects in university arts courses

José Luis Menéndez Varela

Universitat de Barcelona

[menendez@ub.edu](mailto:menendez@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** mayo 2013

**Fecha de publicación:** noviembre 2013

### Resumen

El artículo aborda el diseño de un sistema de rúbricas para evaluar proyectos de Aprendizaje-Servicio en asignaturas de formación básica de los grados de Bellas Artes, Diseño, Conservación-Restauración e Historia del Arte. En dicho proceso intervinieron los profesores responsables de la materia y tres estudiantes de máster y doctorado que tuvieron a su cargo un programa de tutoría entre iguales dirigido a estudiantes de reciente ingreso. Se describen y justifican los criterios utilizados y el proceso de elaboración. El artículo concluye con la presentación de las rúbricas.

**Palabras clave:** rúbricas, aprendizaje-servicio, educación superior, artes.

### Abstract

The paper describes the design of a rubric scoring system to assess service-learning projects in the basic training subjects of several EHEA bachelor's degrees (Fine Arts, Design, Conservation-Restoration and History of Art). Participants in the design process included the lecturers who were responsible for the subject and three master's degree and doctoral students who were in charge of a peer tutoring programme for first-year students. The author describes and justifies the criteria that were used and the design process. The paper concludes with a presentation of the rubrics.

**Keywords:** rubrics, service-learning, higher education, arts.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos REDICE12-1622-01 y 2012PID-UB/067 financiados respectivamente por el ICE y el PMID de la Universitat de Barcelona.

## Introducción

Las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en una evaluación continuada de sus titulaciones. Mientras que este proceso de evaluación está en marcha desde los años 90 del siglo pasado en la universidad anglosajona, en el sistema universitario español ha cobrado importancia a partir de la implantación de las nuevas titulaciones de grado y máster, y se espera que alcance su pleno desarrollo en los próximos años. Así lo demuestra el hecho de que actualmente asistimos a una reorganización de los programas de doctorado y al establecimiento de sistemas de seguimiento, verificación y acreditación específicos. En esta coyuntura, las agencias de acreditación han implantado programas de evaluación estandarizados de amplia envergadura que son de obligado cumplimiento para el mantenimiento de las titulaciones. Aunque la necesidad de cumplir con los estándares de acreditación ha obligado a prestar más atención a la misión educativa de las universidades, no es menos cierto que dicha necesidad amenaza con desvirtuar el propósito educativo de los programas de verificación. La realidad es que la valoración de los entornos de enseñanza-aprendizaje es a menudo postergada por la cumplimentación de los informes oficiales correspondientes mediante estrategias más o menos sofisticadas.

En estos momentos, comienzan a observarse las repercusiones negativas del escaso reconocimiento de la docencia que ha caracterizado a la universidad hasta épocas demasiado recientes. Sin menoscabar otros aspectos concurrentes de contrastada importancia, no puede olvidarse que uno de los factores que explican el limitado papel desempeñado por la comunidad universitaria en el establecimiento de los programas de verificación ha sido la desconfianza de los beneficios de los sistemas de evaluación tradicionales sobre el aprendizaje de los estudiantes (Bahous, 2008; Cox, 1995; Klenowky, 2002). Ello ha traído como consecuencia que las instituciones de educación superior han recurrido mayormente a la compilación de datos en busca de un elevado impacto sobre la opinión pública, mientras se dejaba en un segundo término la explicación de los desafíos educativos que la sociedad les demanda (Rhodes, 2010) y de las actuaciones que se han emprendido con tal efecto. La desconfianza sobre la evaluación de los estudiantes está provocando también que el examen de los programas bascule hacia una evaluación del profesorado y se diluya así su objetivo principal de impulsar y valorar el aprendizaje de los estudiantes (Weld, 2002).

El actual modelo basado en competencias ha puesto definitivamente de manifiesto la complejidad del proceso educativo. No solo se trata de que los estudiantes demuestren lo que conocen y son capaces de hacer; además, estos resultados deben constituir aprendizajes que les permitan resolver los retos que deben afrontar como ciudadanos y profesionales. No se trata de acreditar que los estudiantes adquieren determinada información, habilidades o actitudes, sino de evidenciar una movilización integrada de estos aspectos que permita a los egresados una actuación competente en contextos diversos. La complejidad de este reto debería mover a que los sistemas de evaluación se centraran en la detección de una mejora continuada de la efectividad de entornos

didácticos y curricula; y con esta finalidad, promover una recopilación sistemática, un análisis y un uso de los datos para justificar que el desempeño de los estudiantes se ajusta a lo previsto. En una línea semejante a la señalada por Walvoord, Bardes, y Denton (1998), para que esto sea posible se precisa que la valoración continuada de los resultados de aprendizaje de los estudiantes se realice concertadamente a nivel del aula, del departamento y de la titulación, en observancia del marco general establecido a nivel institucional.

### **Revisión de la literatura especializada**

#### **Las rúbricas como recursos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje**

Al hacerse explícito que el centro de la enseñanza y el aprendizaje es la movilización de los recursos de variado signo incorporados por los estudiantes, se entiende que el nuevo paradigma de evaluación se presente como el eje del proceso educativo y se conciba como un proceso continuado de seguimiento, impulso y valoración de los desempeños de los estudiantes que son significativos para la sociedad. En el contexto de la evaluación del desempeño o evaluación auténtica, las rúbricas han ido adquiriendo un papel destacado, y algunos autores han enfatizado particularmente el valor de las rúbricas en el aprendizaje basado en competencias (Arter y McTighe, 2001; Maxwell, 2010).

Muchos autores han definido las rúbricas como esquemas (Brookhart, 1999; Moskal, 2000), escalas (Baughin, Brod, y Page, 2002; Díaz Barriga, 2004) o guías (Mertler, 2001; Wolf y Goodwin, 2007) de puntuación vinculadas a una evaluación del desempeño de los estudiantes. En estos casos, en que se acostumbra a presentar las rúbricas como instrumento de puntuación, lo más importante es que se destaca su asociación con la evaluación del desempeño; una evaluación que se caracteriza por ser continuada, atender a aprendizajes social y profesionalmente relevantes, incluir procesos de realimentación e impulso de nuevo aprendizaje, explicitar anticipadamente los criterios y los niveles de desempeño, favorecer una responsabilidad compartida entre profesores y estudiantes, e integrar múltiples procedimientos de evaluación y evaluadores.

La aportación más relevante de las rúbricas a la evaluación del desempeño es que incorpora una descripción cualitativa de los criterios de evaluación y de los niveles de consecución que gradúan los resultados del objeto de evaluación (Andrade, 2000; Arter y Chappuis, 2007; Reddy y Andrade, 2010; Stiggins, 2001). Es fácil de comprender hasta qué punto las rúbricas responden a la necesidad de una evaluación continuada y de una realimentación que se orienta hacia la construcción de nuevos aprendizajes. Y es fácil comprender también que las rúbricas alcanza sus mejores beneficios educativos cuando son puestas en conocimiento de los estudiantes antes del inicio del proceso evaluador (Moskal y Leydens, 2001; Simon y Forgette-Giroux, 2001). Primero, estudiantes y profesores disponen de una referencia fundamental para enjuiciar los resultados obtenidos, co-

mentar los puntos débiles del trabajo realizado, establecer líneas futuras de mejora y valorar en consecuencia el progreso de los aprendizajes. Segundo, posibilitan procesos de auto-evaluación y evaluación entre iguales sobre la base de criterios reconocidos por el ámbito disciplinario, especialmente si los estudiantes han participado de alguna manera en el diseño y/o en la discusión del significado, la finalidad, la utilidad y el uso de las rúbricas. Tercero, favorece que el estudiante tome decisiones responsables acerca del valor que confiere a la asignatura y sienta las bases para un diálogo al respecto con el profesor. Cuarto, permiten a los estudiantes regular los esfuerzos, planificar las actividades a llevar a cabo y organizar todos los medios necesarios en cada fase del proceso de aprendizaje.

Puesto que la educación superior se orienta hacia resultados de alto nivel cognitivo, debe asumirse que la valoración de dichos resultados es un proceso de inferencia a partir de aspectos que no siempre son objeto de evidencia directa y que el proceso de aprendizaje no sigue una tendencia lineal y progresiva. En estas circunstancias, se hace todavía más evidente la importancia de disponer de información útil sobre los objetivos establecidos, sobre los aspectos fundamentales que deben ser considerados para su consecución, sobre los diferentes niveles en que pueden clasificarse los resultados y sobre modelos que ejemplifiquen dichos niveles. Y aquí, la información será útil cuando sea capaz de reflejar la complejidad de los aprendizajes, sea capaz de respetar los diferentes modos en que los objetivos pueden ser alcanzados y, al mismo tiempo, sea capaz de establecer pautas que ayuden a los estudiantes a desarrollar el proceso de aprendizaje adecuado.

Las rúbricas son auténticos recursos didácticos porque su utilidad como plantilla de puntuación debe ser sobrepasada por su valor como concreción del estrecho vínculo existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las rúbricas contribuyen a alcanzar lo que Biggs (1996) denominó la alineación constructiva entre aprendizaje, enseñanza y evaluación. Sin embargo, Pintrich (2002) distinguió entre objetivos de consecución —*performance goals*—, en los que el fin es evitar los errores para alcanzar la mejor calificación posible, y objetivos de aprendizaje —*learning goals*—, en los que la finalidad es decididamente cognitiva. Las rúbricas pueden servir a ambos propósitos. De hecho, la descripción de los niveles de consecución entraña siempre el riesgo de que sean interpretadas por profesores y estudiantes de manera prescriptiva y, por consiguiente, se corre el peligro de que impulsen un enfoque superficial frente a un enfoque profundo del aprendizaje (Entwistle, 1997; Marton y Säljö, 1997). Para conjurar este peligro, es imprescindible que el diseño de las rúbricas venga precedido de una reflexión sobre con qué finalidad, cómo, por quién y en qué contexto van a ser utilizadas (Turley y Gallagher, 2008). Wolf y Stevens (2007) advirtieron hasta qué punto las rúbricas pueden actuar como una camisa de fuerza, y señalaron que el auténtico reto es diseñar una rúbrica que clarifique lo que es valorado de un producto o desempeño sin desvirtuar su naturaleza. Por ello, recomendaron la utilización de las rúbricas solo en el caso de las actividades de aprendizaje más importantes y complejas.

La utilidad de las rúbricas descansa sobre tres pilares. En primer lugar, depende de que ayuden a los estudiantes a comprender los objetivos de aprendizaje establecidos y los criterios que dan cuenta de las actividades que deberán realizar (Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007). En segundo, deriva de su potencial diagnóstico para identificar el estado del estudiante en el proceso de aprendizaje que le ocupa. Esta función debe estar al alcance del estudiante para poder regular su progreso y determinar en cada momento el esfuerzo necesario. Se comprende entonces la importancia de prestar una atención escrupulosa a la redacción: claridad, precisión y adecuación del lenguaje a todos los participantes (Montgomery, 2002; Torrie, 2007). Las rúbricas no van dirigidas ni primero ni principalmente a los profesores sino a los estudiantes, y la elección del lenguaje más apropiado a estos últimos constituye uno de los elementos más difíciles del diseño de las rúbricas y una de las causas más habituales de los problemas de validez (Moni, Beswick y Moni, 2005; Tierney y Simon, 2004). Pero esa capacidad diagnóstica debe también asistir al profesor para entender los puntos fuertes y débiles del trabajo de los estudiantes, imprimir las modificaciones correspondientes a su planteamiento didáctico inicial y acompasar el avance del curso al progreso en los aprendizajes (Reynolds et al., 2009; Welch y James, 2007; Wolf y Goodwin, 2007). En tercer lugar, la utilidad de las rúbricas reside en que establecen las bases para una evaluación más transparente y justa (Andrade y Du, 2005; Reddy y Andrade, 2010; Wolf y Goodwin, 2007), en la medida en que la explicitud de criterios y niveles de desempeño reduce la interferencia de otro tipo de consideraciones más subjetivas y menos defendibles en relación con la actividad evaluada. En realidad, las tres dimensiones anteriores vienen a remarcar el elemento determinante de la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias: la necesidad de la práctica de una reflexión sobre la práctica. Con la excepción de las rúbricas concebidas para evaluar la práctica reflexiva de los estudiantes (Parkes y Kajder, 2010; Welch y James, 2007), las rúbricas no dan noticia específica de este aspecto pero, si han sido bien diseñadas, sí que establecen fundamentos sólidos para que esta práctica tenga lugar al establecer el entorno de trabajo adecuado: unos objetivos, unas actividades y un sistema de evaluación orientados hacia aprendizajes de alto nivel cognitivo que son comprendidos y compartidos por los estudiantes.

### **El diseño de las rúbricas**

No hay duda de que, en el tema de las rúbricas, el aspecto que mayor acuerdo suscita es el proceso de diseño. Es lógico que en todos los casos se aluda a la secuencia siguiente:

- Revisión sistemática de la literatura y búsqueda de modelos.
- Determinación de la finalidad de las rúbricas y su alineación con los objetivos y actividades que serán valoradas.
- Establecimiento de los criterios de evaluación y los niveles de consecución.
- Testeo.

Es también unánime el reconocimiento de que los puntos críticos son los mencionados en segundo y tercer lugar. A ellos debe supeditarse la revisión crítica de la literatura y los modelos ya existentes; y de ellos debe dar cuenta el análisis de los resultados obtenidos en la fase piloto de su aplicación. En lo concerniente a la alineación con los objetivos y las actividades, Beauchamp, McConaghy, Parsons, Sanford, y Ford (2000) subrayaron la importancia de decidir cuál es la finalidad de la evaluación, de determinar los objetivos de aprendizaje perseguidos y los aspectos observables de los mismos que serán considerados, y de desglosar dichas actividades en las tareas que comportan. Como advirtieron Moskal y Leydens (2001), si alguno de los objetivos no está representado, la rúbrica no proporciona la evidencia necesaria para examinar el objetivo dado; y si alguno de los criterios no está relacionado con los objetivos, la adecuación de las rúbricas queda en cuestión. En cuanto a los criterios y niveles de consecución, Wiggins (1998) estableció la importancia de responder a las preguntas de qué criterios darán cuenta de los logros de los estudiantes, qué evidencias hay que buscar y en qué tipo de actividades, cómo se presentan los diferentes niveles de calidad, cómo cada uno de estos niveles deben ser descritos y diferenciados, cómo determinar qué puntuación merece cada caso y cómo aclarar el significado de la puntuación. Por lo general, la literatura recomienda que la construcción de las rúbricas sea una empresa colectiva (De La Cruz Flores, Díaz-Barriga Arceo y Abreu Hernández, 2010; Mertler, 2001; Suskie, 2004; Wolf y Stevens, 2007) y que en ella participen los estudiantes. Su participación no solo es importante porque mejora la comprensión del sistema de evaluación y fomenta un mayor compromiso en el proceso de aprendizaje; también es útil para enriquecer el proceso de elaboración con aportaciones realizadas desde un enfoque que ya no está al alcance del profesor. Puesto que la mejor utilización de las rúbricas incluye su uso por los estudiantes, su participación es crucial en la redacción de las descripciones cualitativas a fin de adaptarlas a sus necesidades y registros idiomáticos (Turley y Gallagher, 2008). Por último, una elaboración colectiva en la que participen grupos heterogéneos en diferentes momentos de la creación de las rúbricas sostiene los procesos de validación de los resultados obtenidos.

En la elaboración de las rúbricas el número de criterios y niveles de consecución no es una cuestión menor, y algunos aspectos importantes deben ser atentamente considerados. Algunos autores refieren un total de entre tres a seis criterios y argumentan que estos no deben ser tantos que convierta la evaluación en una actividad abrumadora ni tan escasos que impidan valorar aspectos cardinales del fenómeno observado (Suskie, 2004; Wolf y Stevens, 2007). No puede olvidarse aquí que la causa más habitualmente esgrimida por los profesores renuentes a utilizar las rúbricas es el tiempo necesario en su diseño y empleo. Y no puede olvidarse tampoco hasta qué punto el número de criterios es un factor decisivo en la evaluación de un objeto complejo, especialmente si tiene una naturaleza fugaz como es el caso de una exposición oral. El número de los niveles de desempeño que da cuenta de cada criterio de evaluación depende de la finalidad de la rúbrica. Aunque un menor número de niveles facilita la tarea del evaluador y aumenta la fiabilidad de la evaluación, igualmente disminuye la calidad de la información que genera la utilización de la rúbrica.

ca (Wolf y Stevens, 2007). Esta última repercusión es capital porque, por un lado, puede llegar a simplificar en exceso los objetivos de aprendizaje, a desvirtuar las actividades programadas y, por consiguiente, a desorientar a los estudiantes; por otro lado, empobrece la calidad de la realimentación que obtiene el estudiante. La sugerencia habitual es que los niveles de consecución se sitúen entre tres y cinco (Suskie, 2004).

Respecto a las descripciones cualitativas que dan noticia de cada uno de los niveles de desempeño, son comunes las advertencias sobre la claridad del lenguaje utilizado, la necesidad de remarcar los rasgos observables del objeto evaluado —particularmente si las rúbricas son utilizadas por los estudiantes en procesos de autoevaluación y evaluación entre iguales— y la necesidad de valorar atentamente la extensión de las descripciones. La dificultad aquí, una vez más, es alcanzar el justo término: escribir con un lenguaje sencillo pero que no hipoteque la precisión; destacar lo observable y lo mesurable sin que ello menoscabe los procesos de inferencia que exigen los resultados de aprendizaje complejos, redactar descripciones operativas que no sobrecarguen el proceso evaluador pero que tampoco apoquen o mutilen el fenómeno evaluado. Wolf y Stevens (2007) avanzaron una estrategia que puede ser de utilidad ante estos retos: definir los niveles de desempeño que despliegan cada criterio utilizando unos mismos atributos y un mismo esquema formal de redacción. Una variante es construir cada nivel de desempeño sobre el cumplimiento de lo establecido en los anteriores para añadir a continuación algún aspecto nuevo que suponga una mejora de los aprendizajes. Cualquier deficiencia en la claridad y especificidad de las descripciones cualitativas es una fuente probable de discrepancias en la interpretación de los resultados que se trasladan a las puntuaciones de los evaluadores; de ahí la importancia de que tras la fase de testeo se negocien los ajustes necesarios en este terreno (Moskal y Leydens, 2001). Por último, y ante la existencia de diferentes modelos de cada una de las principales actividades de aprendizaje en la literatura especializada, es indispensable proceder a una escrupulosa adaptación de la rúbrica al contexto educativo particular en que serán utilizadas. Simon y Forgette-Giroux (2001), Baughin, Brod y Page (2002) y Wolf y Stevens (2007) remarcaron que las rúbricas deben responder a la contextualización que caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Solo de este modo se evita el riesgo de que las afirmaciones que constituyen las rúbricas sean demasiado generales o inadecuadas hasta el punto de impedir una interpretación coherente de los datos y/o abandonar el proceso de evaluación en manos de prejuicios no declarados.

### **Rúbricas para la valoración de proyectos en los estudios universitarios de las artes**

#### **Contexto educativo**

El Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) de la Universidad de Barcelona implantó, en el curso académico 2012-2013, un sistema de rúbricas destinado a la evaluación de la exposición y defensa pública de proyectos de Aprendizaje-Servicio en las facultades de Bellas Artes

y de Geografía e Historia. La propuesta se introdujo en los Grados de Bellas Artes, Diseño, Conservación-Restauración e Historia del Arte. Concretamente, afectó a estudiantes de reciente ingreso que estaban matriculados en la asignatura de formación básica Conceptos del Arte Moderno impartida en los tres primeros grados citados, así como también a estudiantes que cursaban la asignatura —también de formación básica— Teoría del Arte y la obligatoria Historia de la estética en época moderna y contemporánea; ambas asignaturas del Grado de Historia del Arte programadas en tercer y sexto semestre respectivamente.

Las competencias transversales comunes de la Universidad de Barcelona a las que se orientaron principalmente los objetivos y actividades de aprendizaje fueron dos: la de formular, diseñar y gestionar proyectos, y la de comprender y expresarse oralmente. De manera subsidiaria, se establecieron la de colaborar con otros y contribuir a un proyecto común, y la de valorar el impacto social de las actuaciones. Estas competencias se desplegaron en los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Reflexionar sobre la función social del arte y el perfil del profesional propio de la titulación, y aplicar en la práctica dichas reflexiones.
- Identificar y familiarizarse con la estructura básica de un proyecto en el ámbito de las artes.
- Identificar los aspectos básicos de un proyecto de Aprendizaje-Servicio.
- Identificar y organizar las fases principales de un proyecto. Establecer un calendario de actuación.
- Identificar y familiarizarse con los aspectos básicos de la exposición y defensa pública de un proyecto.
- Identificar los puntos críticos de una exposición oral y establecer estrategias adecuadas para su resolución.
- Planificar la exposición oral colectiva de un proyecto.
- Identificar y potenciar los puntos fuertes del trabajo en grupo.
- Identificar, prever y solucionar los problemas habituales en el trabajo en grupo.
- Equilibrar las acciones de cooperación, negociación y liderazgo en el trabajo en grupo.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, los estudiantes realizaron un proyecto de Aprendizaje-Servicio en un contexto y para un grupo humano de su elección, con las limitaciones de que los proyectos debían estar orientados hacia un colectivo en riesgo de exclusión social, de que el arte debía desempeñar un papel crucial, y de que el enfoque se alineara con la titulación en la que estaban matriculados. Por tratarse de estudiantes que emprendían por primera vez esta actividad, los proyectos fueron diseñados y planificados pero no llevados a la práctica. Asimismo, fueron desarrollados en tres fases para propiciar que los estudiantes pudieran reflexionar

sobre el trabajo realizado, y revisar y mejorar sus resultados. La envergadura de los mismos promovió que fueran realizados en grupo cooperativos de cinco miembros.

Para el seguimiento de los grupos de trabajo por parte de los profesores y el aprendizaje de trabajar de manera colectiva se prestó especial atención a la gestión de su dinámica interna. Los grupos se reunieron fuera de las horas de clase y con la periodicidad que cada grupo entendiese más oportuna. En cada sesión, se distinguieron dos planos de trabajo. Un plano de discusión de las ideas, en el que participaron todos los miembros en condiciones de igualdad, y un plano de gestión del grupo. Para este segundo plano los estudiantes se distribuyeron de manera rotativa a lo largo de todo el semestre cinco roles —organizador/a, secretario/a, moderador/a, verificador/a y escéptico/a— que suponían la asunción de responsabilidades específicas en la organización del trabajo colectivo. El/la organizador/a fue el encargado de enviar las convocatorias de las reuniones, establecer el plan de trabajo con su respectiva distribución de tareas, y de que en las sesiones se trataran todos los puntos del orden del día. El/la secretario/a se responsabilizó de resumir los temas tratados y los acuerdos alcanzados y de enviarlo a todos los miembros. Para facilitar esta tarea, el equipo de ODAS estableció un formulario de acta que se puso a disposición de los estudiantes desde el comienzo del curso académico. El/la moderador/a gestionó que en cada sesión todos los miembros tomaran la palabra en iguales condiciones y veló para resolver las posibles fricciones de tipo personal. El verificador se cercioró de que cada miembro hubiese entendido las ideas tratadas y los acuerdos alcanzados, de que cada uno de los miembros recibiera la información necesaria, y de que hubiera concluido en el tiempo establecido las tareas que le habían sido asignadas. Por último, el/la escéptico encarnó la figura crítica del grupo y su cometido consistió en incidir en los puntos débiles del trabajo, prevenir posibles fuentes de error y procurar por la mejora general de los resultados.

Este seguimiento interno del funcionamiento de los grupos de trabajo se completó por un doble seguimiento externo. Por un lado, las tutorías con los profesores. Por el otro, el programa de tutoría entre iguales que los estudiantes tuvieron a su disposición a lo largo del todo el semestre. En dicho programa participaron un equipo de tres estudiantes tutores que estaban matriculados en estudios de máster o de doctorado y, como estudiantes tutorizados, los estudiantes matriculados en las titulaciones de grado. El programa fue totalmente voluntario y gratuito y su utilización no supuso ningún incremento en las calificaciones. Consistió en un encuentro semanal fuera de las horas de clase, en un espacio reservado para los estudiantes y con una duración no superior a 60 minutos. La utilización del programa fue totalmente flexible por parte de los estudiantes tutorizados. Pudieron hacer uso de él según su propio criterio, inscribiéndose al número de sesiones programadas y en las fases de realización del proyecto que creyesen más acorde con sus intereses. Una vez incorporados en el programa pudieron negociar con los estudiantes tutores otras fechas y horas para nuevas sesiones, e incluso pudieron elegir el tutor con el que trabajarían a lo largo del semestre.

El sistema de evaluación se alineó con los objetivos de aprendizaje y se ciñó a la realización de los proyectos. Para la valoración de los mismos se utilizó un sistema de rúbricas que los estudiantes conocían desde el comienzo del curso. El sistema de evaluación comprendió tres rúbricas analíticas constituidas por componentes generales y otros componentes específicos de la actividad realizada; cada rúbrica fue asociada a una de las tres fases de valoración de los proyectos. En cada rúbrica, los criterios de evaluación incluyeron siempre cuatro niveles de desempeño con sus definiciones cualitativas a las que se imprimió un carácter descriptivo con el fin de facilitar su uso por los estudiantes. Cada rúbrica mantuvo los criterios de evaluación de la fase anterior y añadió alguno nuevo; del mismo modo, y en lo referente a los niveles de desempeño, los niveles superiores recogieron las definiciones cualitativas de los inferiores y añadieron además un nuevo aspecto que especificaba una reflexión más amplia y profunda sobre el proyecto.

En cuanto a la estructura de las rúbricas, los criterios de evaluación se organizaron en dos grandes bloques. En el primero, se incluyó todo aquello directamente relacionado con el contenido del proyecto: título, finalidad y objetivos (presente en las tres rúbricas), documentación (en las tres rúbricas), antecedentes (rúbricas segunda y tercera), y descripción detallada y discusión (rúbrica tercera). El segundo bloque recogió aspectos principales de la competencia comunicativa oral tales como adecuación al auditorio, adecuación al tiempo disponible, elocución, gramática y contacto visual; todos estos criterios formaron parte de las tres rúbricas. El nivel de desempeño más elevado de los criterios de evaluación de contenido comprendía una descripción del apartado correspondiente, una justificación del orden seguido en la exposición y una reflexión sobre la relevancia de lo expuesto para el desarrollo del proyecto. Por su parte, el nivel más alto de los criterios relativos a las competencia comunicativa venía determinado por la interacción entre el ponente y el auditorio. Por ejemplo, el criterio de elocución señalaba una forma de hablar entusiasta y vívida; el criterio de gramática refería un lenguaje efectivo para enfatizar el significado y atraer la atención del público, el criterio de contacto visual valoraba la capacidad de particularizar en algunos de los asistentes; y el criterio de adecuación al auditorio incidía en un lenguaje y un comportamiento respetuoso hacia el auditorio y los compañeros del propio grupo de trabajo. El único criterio de evaluación de carácter estrictamente cuantitativo fue, por razones obvias, el de adecuación al tiempo disponible, y fue también el único que se añadió al bloque de los criterios de la exposición oral en la tercera fase.

Las rúbricas fueron utilizadas por estudiantes, estudiantes tutores y profesores como recursos didácticos en el desarrollo y seguimiento de los proyectos, y también como instrumentos de valoración de los resultados obtenidos a lo largo del semestre. Para ello, se implementó una aplicación en línea que fue usada por todos los participantes en idénticas condiciones. La aplicación formaba parte de la plataforma electrónica vinculada a las asignaturas, y fue diseñada de manera que las rúbricas se activaron automáticamente en coincidencia con la apertura de cada una de las tres fases de evaluación. Luego, cada evaluador introducía sus valoraciones en la aplicación: se-

leccionaba el nivel de desempeño alcanzado en cada criterio de evaluación y, a continuación, le asignaba una puntuación numérica entre un rango de puntuaciones que por defecto tenía asignados cada uno de los niveles. Todos los participantes puntuaron individualmente con estas rúbricas las presentaciones orales de los proyectos realizados por los diferentes grupos de trabajo; así, junto con la valoración de los profesores se puso en práctica un proceso de auto-evaluación y evaluación entre iguales. Sin embargo, a la espera de un estudio sobre su uso por los estudiantes, solo las puntuaciones de los profesores computaron en la determinación de las calificaciones de los estudiantes.

### **El proceso de diseño de las rúbricas**

En el diseño de las rúbricas trabajaron cinco investigadores del equipo de ODAS: dos profesores y tres estudiantes que participaban en el programa de tutorías como tutores. El proceso comenzó por una revisión en profundidad de la literatura existente con el fin de tomar las decisiones oportunas acerca de las ventajas y desventajas del tipo de rúbricas, del número y tipo de criterios de evaluación, del número y tipo de niveles de consecución, y de los problemas habituales que afectan al diseño. El examen de la literatura concluyó con una revisión de los modelos existentes en el ámbito universitario para la valoración de proyectos de variado signo y de exposiciones orales.

En una segunda fase, los dos profesores plantearon y discutieron los resultados de aprendizaje esperados al final del semestre. Ello se hizo tras considerar tres cuestiones: las propiedades de un proyecto de Aprendizaje-Servicio y de una exposición oral en el campo profesional de las artes, la experiencia previa de los estudiantes en este tipo de actividades, y su pericia en otras competencias requeridas —principalmente la de búsqueda, selección e integración de información y la de trabajo en grupo. A partir de aquí, se establecieron las características principales de los proyectos y de las exposiciones orales que deberían orientar las actividades que los estudiantes realizarían en el curso de las asignaturas participantes. Por último, se acordó los aspectos centrales del sistema de evaluación continuada y un primer esquema de la distribución de las puntuaciones. Fue en este momento cuando se propuso una evaluación de los proyectos en tres fases y el peso específico de cada fase en la calificación final. La razón principal fue lograr un equilibrio entre dos aspectos. Por un lado, llevar a cabo un seguimiento de los proyectos que permitiera a los profesores tener un conocimiento profundo de su evolución. Este punto resultaba esencial a fin de proceder a un comentario de los resultados que fuera útil para que los estudiantes pudiesen entender en qué estadio se encontraban respecto de los objetivos previstos y a fin de acordar con los estudiantes líneas futuras de mejora. Por otro lado, que el proceso de evaluación fuese lo suficientemente espaciado para que los estudiantes tuvieran tiempo de reflexionar sobre los resultados obtenidos y planificar, organizar y desarrollar en consecuencia la fase siguiente. Recuérdese que cada fase debería suponer una revisión y mejora del trabajo realizado así como la consideración de dimensiones nuevas del proyecto.

La tercera fase fue cuando se procedió al diseño propiamente dicho de las rúbricas. La primera decisión fue la de elegir un sistema de rúbricas analíticas en lugar de holísticas. La literatura especializada reconoce que la rúbrica holística es más fácil de elaborar y de utilizar como instrumento de evaluación; además, la evaluación basada en estas rúbricas suele venir acompañada por unos coeficientes de fiabilidad superiores. Sin embargo, se optó por una rúbrica analítica por su mayor capacidad informativa, lo que resultaba determinante para favorecer una mayor comprensión de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Asimismo, al parecer de ambos profesores, resultaba la alternativa obligada si se pretendía la participación de los estudiantes en procesos de auto-evaluación y evaluación entre iguales. Se desecharon también los modelos consultados de rúbricas de proyectos y de exposiciones orales. En el caso de las exposiciones orales, los modelos acostumbraban a ser demasiado genéricos, mientras que los de proyectos pecaban justamente de lo contrario. Otro problema hallado fue que las definiciones cualitativas de las rúbricas analíticas apuntaban en ocasiones hacia aspectos de bajo nivel cognitivo para los estudios universitarios. Un tercer inconveniente fue que el objeto de evaluación que los dos profesores se habían propuesto entrañaba tal complejidad que una valoración mediante el uso de dos rúbricas —una para los proyectos y otra para la exposición oral— resultaba impracticable; máxime en el caso de los estudiantes. En efecto, el hecho de que debería evaluarse la calidad de los proyectos y de las exposiciones orales en actos que duraban 20 minutos en la primera fase, 30 en la segunda y 45 en la tercera, obligaba a limitar el número de criterios de evaluación y a seleccionarlos cuidadosamente. Con el agravante de que la evaluación de ambas actividades debía realizarse de manera simultánea y que, en lo referente a la exposición oral, los aspectos de la misma discurren indisolublemente unidos. Todo ello hizo imprescindible inclinarse por un sistema de rúbricas analíticas y mixtas, en el que se conjugaban componentes genéricos y otros específicos de las actividades.

En virtud de todo lo dicho, se convino restringir a diez el número de criterios de evaluación. El número de niveles de consecución por cada criterio quedó fijado en cuatro, de acuerdo con la horquilla recomendada en la literatura. Un número menor —tres, por ejemplo— fija adecuadamente los niveles inferior y superior, pero no discrimina los niveles intermedios de una manera adecuada; y son en estos niveles donde se sitúa la mayor parte de los estudiantes, sobre todo en las primeras fases. Por el contrario, un número superior despliega la parte central de la escala pero presenta dos inconvenientes: primero, la rúbrica es mucho más difícil de diseñar por la especificidad y precisión que exige la necesaria diferenciación de estos niveles intermedios; segundo, la observación inequívoca de los matices que distinguen los niveles en el momento de la evaluación es una actividad extremadamente compleja, incluso en el caso de los evaluadores expertos, en una actividad efímera como lo es la exposición oral. Por consiguiente, un número mayor de niveles intermedios comprometería la fiabilidad de la evaluación y el grado de acuerdo entre los evaluadores. Además, la proliferación de estos niveles intermedios disminuiría la utilidad de las rúbricas al hacer más complicado para los estudiantes el distinguir con claridad entre niveles más próximos.

Hay que advertir aquí que los estudiantes tenían una experiencia muy limitada en las exposiciones orales, y no tenían ninguna en la realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio y en la utilización de rúbricas. En lo concerniente al peso de cada criterio de evaluación en la puntuación final de cada fase, se acordó que los criterios relativos al proyecto que en cada fase aparecieran por primera vez recibirían el 20% de la puntuación total de la rúbrica y que ese porcentaje disminuiría hasta el 10% en las fases sucesivas. Los criterios de la exposición oral se mantuvieron estables en las tres fases evaluadoras. En la primera, se les asignó un 15% del valor total de la puntuación y, en las sucesivas, un 10%.

Con posterioridad, los profesores trabajaron por separado en la selección de los criterios de evaluación y en la redacción de las descripciones cualitativas de los niveles de desempeño. Para, a continuación, discutir cada propuesta, negociar y acordar el sistema de rúbricas definitivo. Fue en este momento en que comenzó la colaboración de los estudiantes tutores. Las rúbricas propuestas fueron enviadas a cada uno de ellos para que realizaran un análisis crítico e incorporaran las modificaciones que creyeran oportunas. Transcurrido el tiempo suficiente, la fase de diseño se cerró con dos reuniones de todos los miembros participantes en las que se explicaron las razones que motivaron cada propuesta de modificación y se examinaron sus pros y contras. Aunque se trataron todos los aspectos de las rúbricas y en todos ellos los estudiantes tutores contribuyeron con sus comentarios, su aportación más importante se produjo en la redacción de las descripciones cualitativas. Más concretamente, desempeñaron un papel inestimable en la depuración del lenguaje con el fin de aproximarlos a los estudiantes y realizaron observaciones de máxima importancia que ayudaron a precisar más lo señalado en cada nivel y equilibrar el grado de diferencia que mediaba entre ellos.

Por último, el sistema de rúbricas entró en su fase de pruebas, que se prolongó durante todo un semestre, y en la que las rúbricas fueron utilizadas en la práctica evaluadora por los estudiantes y los miembros de ODAS que participaron en su diseño. Tras este ensayo, el sistema de rúbricas se mejoró en dos facetas. En primer lugar, se mejoraron los descriptores cualitativos para señalar con la máxima claridad y concreción posibles qué indicadores eran determinantes en cada nivel. De este modo se intentó que todos los evaluadores se concentraran en los mismos aspectos del fenómeno observado y así se alcanzara un mayor acuerdo. En segundo, se prescindió del criterio destinado a valorar los recursos audiovisuales utilizados en las exposiciones orales. Esta supresión estaba justificada por dos razones. La primera era que una exposición oral que se situase en el máximo nivel no requería necesariamente la utilización de dichos recursos. Pero, justamente el hecho de no utilizarlos impedía de por sí que una exposición brillante alcanzase la máxima puntuación debido a la redacción original del criterio de evaluación. La segunda razón era que la valoración del correcto funcionamiento de los medios audiovisuales fluctuó en ocasiones entre el auditorio —estudiantes o miembros de ODAS— por motivos espurios como fueron, por ejemplo, la calidad de los sistemas de video y audio que los estudiantes tenían a su disposición en el aula o la

imposibilidad de distribuir los asientos de manera que todos los asistentes pudieran observar en las mismas condiciones la calidad de los recursos audiovisuales utilizados. Dado que la solución del problema no estaba en manos de los profesores, se estimó conveniente eliminar el criterio de las rúbricas.

### El sistema de rúbricas

La Tabla 1 presenta el sistema de rúbricas completo. La tabla incluye los criterios y los niveles de desempeño con sus descripciones cualitativas, los porcentajes de la nota final asignados a cada criterio en cada una de las fases y, como nota a pie de tabla, los umbrales de puntuación que se asociaron con cada uno de los niveles de desempeño. En este caso, se utilizó una escala del cero al diez por ser la habitual en el sistema universitario español. Se podrá observar que, en general, los criterios de evaluación ven decrecido su porcentaje de la nota final a medida que se van repitiendo en fases sucesivas. Sin embargo, los criterios de evaluación «Título, finalidad y objetivos», «Documentación» y «Adecuación al tiempo disponible» representaron tres excepciones. Los dos primeros fueron los criterios incorporados desde la primera fase, constituyeron el fundamento de los proyectos sobre los que se apoyó su desarrollo ulterior y supusieron los aspectos que más dedicación exigieron a los estudiantes. Por este motivo, mantuvieron el porcentaje inicial del 20% también en la segunda fase. Con el criterio «Adecuación al tiempo disponible» ocurrió justamente lo contrario. A diferencia de los demás criterios referidos a la exposición oral, fue el único que no se valoró desde la primera fase y, cuando se incluyó en las rúbricas (tercera fase), se le atribuyó un porcentaje del 10% y no del 15% como ocurrió con los restantes.

Tabla 1.

*Sistema de rúbricas para la exposición oral de proyectos artísticos de Aprendizaje-Servicio*

Criterios y niveles de desempeño <sup>a</sup>	% por fase		
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>
Título, finalidad y objetivos	20%	20%	10%
A. No hay título. O no hay finalidad o el auditorio no puede hacerse una idea del contexto en el que se desarrolla el proyecto. O no hay objetivos o la mayoría de estos no se relacionan con la finalidad o se confunden con ella.			
B. Hay título. El auditorio puede hacerse una idea del contexto en el que se desarrolla el proyecto y del colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo.			
C. Hay título. El auditorio puede hacerse una idea del contexto en el que se desarrolla el proyecto y del colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo y son realizables por el equipo.			
D. El auditorio puede hacerse una idea general del objeto del proyecto a			

través del título. El auditorio puede hacerse una idea del contexto en el que se desarrolla el proyecto y del colectivo al que se dirige. Los objetivos concretan la finalidad en líneas de trabajo y son realizables por el equipo. La participación del grupo es indispensable para lograr los objetivos.

Documentación 20% 20% 10%

A. No se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. O la mayor parte de los documentos no son adecuados a los estudios universitarios.

B. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos no son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de la documentación.

C. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de cada documento.

D. Se presenta un listado de documentos accesible al auditorio. La mayor parte de los documentos son adecuados a los estudios universitarios. Se resume la información extraída de cada documento y se justifica su utilidad para el proyecto. Se utilizan estándares de referencia en la documentación utilizada.

Antecedentes 20% 10%

A. No se presentan antecedentes. O no se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes.

B. Se presentan antecedentes. No se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar la exposición de los antecedentes.

C. Se presentan antecedentes. Se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar la exposición de los antecedentes. La mayor parte de los antecedentes son diversos según el ámbito geográfico (local, nacional, internacional) o según el período histórico o según las diferentes actividades que los componen.

D. Se presentan antecedentes. Se justifica la relación con el proyecto de la mayor parte de los antecedentes. Se explica la manera de organizar la exposición de los antecedentes. La mayor parte de los antecedentes son diversos según el ámbito geográfico (local, nacional, internacional) o según el período histórico o según las diferentes actividades que los componen. Se comentan las similitudes y diferencias de los antecedentes con el proyecto.

Descripción y discusión 20%

A. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto no están descritas con detalle. O no están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias.

B. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias.

C. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias. Se explica la evolución del proyecto en sus diferentes fases.

D. La mayor parte de las actividades que componen el proyecto están descritas con detalle. Están previstos el tipo de materiales, de equipamientos y de actuaciones necesarias. Se explica la evolución del proyecto en sus diferentes fases. Se han anticipado los posibles problemas y las soluciones adecuadas. Se explica cómo los participantes en el proyecto intervienen en el seguimiento y revisión del proyecto.

#### Adecuación al acto público

15% 10% 10%

A. Se utilizan términos o expresiones inapropiadas al tipo de acto público.

B. Se usan términos o expresiones apropiadas al tipo de acto público.

C. Se usan términos o expresiones apropiadas al tipo de acto público. Se mantiene un comportamiento respetuoso con el auditorio.

D. Se usan términos o expresiones apropiadas al tipo de acto público. Se mantiene un comportamiento respetuoso con el auditorio. No hay interrupciones u otras faltas de respeto entre los miembros del grupo de trabajo.

#### Elocución

15% 10% 10%

A. El volumen es tan bajo que el auditorio no puede oír lo que se dice. O el ritmo es tan rápido que no se puede seguir. O la pronunciación es tan confusa que no se entienden las palabras o frases.

B. El volumen es demasiado bajo o demasiado alto pero se puede oír. O el ritmo es demasiado lento o demasiado rápido, pero se puede seguir. O la pronunciación no es clara. O hay demasiados murmullos, balbuceos y muletillas.

C. El volumen, ritmo y las pausas del discurso son apropiados. La pronunciación es clara. El ponente exhibe pocos murmullos, balbuceos y muletillas.

D. El ponente utiliza el volumen, ritmo y las pausas para subrayar el significado del mensaje y suscitar el interés en el auditorio. El ponente habla de forma entusiasta y vívida. No hay prácticamente murmullos, balbuceos y muletillas.

#### Gramática

15% 10% 10%

A. Hay tantos errores que no se puede entender la mayor parte de la exposición.

B. Hay muchos errores gramaticales pero no dificultan la comprensión del

discurso.			
C. Hay pocos errores gramaticales.			
D. Hay pocos errores gramaticales. Y el hablante usa un lenguaje altamente efectivo para enfatizar el significado y atraer la atención del auditorio.			
Contacto visual	15%	10%	10%
A. No hay contacto visual con el auditorio. El ponente lee.			
B. Contacto visual ocasional. El ponente se apoya mucho en sus notas.			
C. Contacto visual mantenido. El ponente se apoya poco en sus notas.			
D. Contacto visual permanente. Capacidad de particularizar en algunos de los asistentes. Raro recurso a las notas.			
Adecuación al tiempo disponible			10%
A. Defecto o exceso de 16 o más minutos.			
B. Defecto o exceso de 11 a 15 minutos.			
C. Defecto o exceso de 6 a 10 minutos.			
D. Defecto o exceso de 5 minutos como máximo.			

<sup>a</sup>Umbral de las puntuaciones de los niveles de desempeño: A: 0-2, B: 3-4, C: 5-7, D: 8-10.

### Referencias

- Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Andrade, H., y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(5), 1-11.
- Arter, J., y Chappuis, J. (2007). *Creating and recognizing quality rubrics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Arter, J., y McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bahous, R. (2008). The Self-Assessed Portfolio: A Case Study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 381-393.
- Baughin, J. A., Brod, E. F., y Page, D. L. (2002). Primary Trait Analysis: A Tool for Classroom-Based Assessment. *College Teaching*, 50(2), 75-80.
- Beauchamp, L., McConaghy, G., Parsons, J., Sanford, K., y Ford, D. (2000). *Teaching From the Outside In*. Edmonton: Duval.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Brookhart, S. M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 27, No. 1). Washington DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Cox, J. W. (1995). Assessment from the inside out. *Issues and Inquiry in College Learning and Teaching*, 17/18(2), 19-29.
- De La Cruz Flores, G., Díaz-Barriga Arceo, F., y Abreu Hernández, F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos*, 32(130), 83-102.
- Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategia para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 43, 51-62.
- Entwistle, N. (1997). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell, y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 3–22). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., y Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 39–58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment*. Occasional Paper. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. In L. M. Rudner, y W. D. Schafer. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2000-2001 (pp. 189-197). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Moni, R. W., Beswick, E., y Moni, K. B. (2005). Using student feedback to construct an assessment rubric for a concept map in physiology. *Advances in Physiology Education*, 29, 197-203.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When, and How? In L. M. Rudner, y W. D. Schafer. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2000-2001 (pp. 22-29). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>

- Moskal, B., y Leydens, J. (2001). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. In L. M. Rudner, y W. D. Schafer. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 71-81). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching, 50*(1), 34-39.
- Parkes, K. A., y Kajder, S. (2010). Eliciting and Assessing Reflective Practice: A Case Study in Web 2.0 Technologies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22*(2), 218-228.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing, *Theory into Practice, 41*(4), 219-225.
- Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A Review of Rubric Use in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(4), 435-448.
- Reynolds, J. et al. (2009). BioTAP: A Systematic Approach to Teaching Scientific Writing and Evaluating Undergraduate Theses. *BioScience, 59*(10), 896-903.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcomes so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning, 121*, 13-21.
- Simon, M. y Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. In L. M. Rudner, y W. D. Schafer. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 2000-2001* (pp. 139-145). Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458254.pdf>
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Suskie, L. (2004). *Assessing student learning: A common sense guide*. Bolton, MA: Anker.
- Tierney, R., y Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels'. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 9*(2), Consultado en <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=2>.
- Torrie, H. (2007). *A Web-Based Tool for Oral Practice and Assessment of Grammatical Structures*. Online submission (ED508831). Utah: Department of Linguistics and English Language. Brigham Young University. Consultado en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508831.pdf>

Turley, E. D., y Gallagher, C. W. (2008). On the "Uses" of Rubrics: Reframing the Great Rubric Debate. *English Journal*, 97(4), 87-92.

Walvoord, B. E., Bardes, B., y Denton, J. (1998). Closing the feedback loop in classroom-based assessment. *Assessment Update*, 10(5), 1-4.

Welch, M., y James, R. C. (2007). An Investigation on the Impact of a Guided Reflection Technique in Service-Learning Courses to Prepare Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 30 (4), 276-285.

Weld, J. (2002). Making the Grade: Student Design and Defense of a Seminar Course Assessment. *Journal of College Science Teaching*, 31(6), 394-398.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wolf, K., y Goodwin, L. (2007). Evaluating and Enhancing Outcomes Assessment Quality in Higher Education Programs. *Metropolitan Universities*, 18(2), 42-56.

Wolf, K., y Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.

---

# La regulación del trabajo en equipo en el currículo de ABP. Un estudio cualitativo en el contexto universitario de las artes<sup>1</sup>

## Teamwork management in the PBL curricula. A qualitative study in the university context of the arts

Guillem Antequera Gallego

Universidad de Barcelona

[guillemantequera@odas.es](mailto:guillemantequera@odas.es)

Fecha de recepción del artículo: octubre 2013

Fecha de publicación: noviembre 2013

### Resumen

El artículo presenta una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS) puso en marcha durante el curso académico 2009-2010 en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. El estudio empírico utiliza un enfoque cualitativo y tiene por finalidad examinar las dinámicas y las interacciones generadas por los grupos de trabajo en las sesiones de tutoría dedicadas al establecimiento de las normas de regulación del trabajo en equipo. Los resultados del análisis muestran diferencias en cuanto a la gestión del trabajo en equipo entre los estudiantes guiados por un tutor experto y los orientados por un tutor no-experto.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas, tutoría, tutor, trabajo en equipo, estudio de caso, Bellas Artes.

### Abstract

This article presents a Problem Based Learning (PBL) experience that the Observatory for Education in the Arts (ODAS) launched during the 2009-2010 academic year at the Faculty of Fine Arts of the University of Barcelona. The empirical study has a qualitative approach and aims to examine the dynamics and interactions generated by the working groups in the tutoring sessions dedicated to the establishment of regulatory standards of teamwork. The results of the analysis show differences in the teamwork management among students guided by an expert tutor and those students guided by a non-expert tutor.

**Keywords:** Problem Based Learning, tutoring, tutors, teamwork, case studies, Fine arts.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos REDICE12-1622-01 y 2012PID-UB/067 financiados respectivamente por el ICE y el PMID de la Universitat de Barcelona.

### Marco teórico

Según el meta-análisis de D. H. J. M. Dolmans et al. (2002) durante la década de los 90 del pasado siglo, se definieron las tres líneas fundamentales de investigación con respecto al tutor-facilitador. La primera de esas líneas trataba de comparar la influencia del tutor-experto y la del tutor no-experto en relación con los resultados académicos de los estudiantes. El foco estaba dispuesto en la comparación entre los objetivos de aprendizaje —descritos en términos de comportamientos observables— y lo logrado, esto es, los resultados de aprendizaje. Esta primera línea entroncaba con el modelo de evaluación de R. W. Tyler (1949), de base psicométrica y fundamento conductista, que tuvo una influencia más que considerable en materia de evaluación curricular durante la década de los años 50 y 60 del siglo XX y cuyo propósito era el de calibrar en qué medida se habían logrado los objetivos educativos (De Pablos Pons, 1991). Según Dolmans et al. (2002), en dicho modelo existía una dependencia casi absoluta de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Poco después, esa tendencia consideró no solo los resultados sino también el proceso de aprendizaje a partir de la valoración del rendimiento del estudiante. Por su parte, los nuevos trabajos sobre esta segunda línea de investigación que tenía en cuenta el proceso educativo parecían estar emparentados con el modelo de *evaluación comprensiva* de R. E. Stake (2004) por el que el evaluador no sólo mide y describe sino que también organiza e interpreta los datos. Analizar la gestión de los procesos de aprendizaje permitía tener una idea más clara de qué actividades podían afectar a un mejor rendimiento por parte del estudiante. En la bibliografía sobre el ABP eso se materializó en la investigación de las diferencias entre los grupos de tutoría guiados por un tutor experto y los guiados por un tutor no-experto desde el punto de vista del proceso. La emergencia de estudios centrados en el proceso de aprendizaje en el contexto de las sesiones de tutoría respondía a la necesidad de resolver las contradicciones entre estudios que tuvieron sólo en cuenta los resultados. La tercera gran línea de investigación puso el foco en la interacción entre las variables de proceso y las variables de resultados. La idea que subyacía es que el proceso de aprendizaje tiene lugar en un complejo y dinámico ambiente en donde variables de diferente naturaleza están mutuamente influenciadas. Esta línea de investigación parte de la consideración de que el tutor no tiene por qué tener una actuación docente constante y estable. Por tanto, se determinó investigar la relación entre las características del tutor y otras variables curriculares. Así, junto con la actuación del tutor se suelen combinar variables como el modelo de problemas, la estructura curricular, el conocimiento de los estudiantes o el funcionamiento interno de los grupos de trabajo (Dolmans et al., 2002).

El estudio teórico de L. Wilkerson (1996) parte de la experiencia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Harvard y explora una definición del tutor basada en la opinión de los estudiantes. En este sentido, se reclama un tutor que permita a los estudiantes desarrollar su autonomía pero que, a su vez, vele por una evaluación crítica del discurso de las sesiones de tutoría. Sus intervenciones deben servir para focalizar el tema, resumir y/o orientar la discusión; pero, en

ningún caso, para imponer control en la gestión del grupo de trabajo. Debe partir de su experiencia profesional e investigadora con el fin de enriquecer los asuntos expuestos a debate y debe fomentar un ambiente agradable de aprendizaje. Como bien explican L. Wilkerson y E. M. Hundert (1997) en un segundo estudio teórico, es competencia del tutor resolver los conflictos que advienen en las sesiones de tutoría y que pueden originarse tanto por la competitividad entre estudiantes, como por discrepancias entre opiniones sobre los temas a tratar.

Algunos años después, el estudio teórico de A. J. Neville (1999) defiende una posición intermedia por la que el rol óptimo que debe desempeñar el tutor debe estar entre la facilitación y el conocimiento experto. En el mismo análisis se reconoce esa cuestión como un asunto central, debatido ampliamente en la literatura sobre el ABP. Según el autor, parece que lo más razonable es pensar que la conducta del tutor no debe ser la misma en todas las situaciones de ABP, pues dependerá del conocimiento y las capacidades de los estudiantes y de la estructura del currículo. En este sentido, se suele pensar que los estudiantes de primeros cursos se benefician de una gestión del grupo más directiva y de un conocimiento experto por parte del tutor que les permita construir una estructura base para el nuevo conocimiento. La falta de experiencia y de conocimientos disciplinarios básicos de los estudiantes de nuevo ingreso podría estar compensada, por lo tanto, con un programa de ABP detallado y estructurado (Schmidt et al., 1993; Neame y Powis's, 1981; Davis et al., 1994).

En opinión de H. G. Schmidt y J. H. C. Moust (2000), es durante las décadas de los 80 y 90 del pasado siglo cuando la investigación sobre el ABP se concentra en el estudio del tutor-facilitador. H. G. Schmidt y W. H. Gijsselaers (1990) desarrollan un concepto clave sobre el comportamiento del tutor que denominan *congruencia cognitiva* y que definen como la habilidad del tutor para expresarse y para entender a los estudiantes en su nivel de conocimientos. Para lograr la congruencia cognitiva el tutor tiene que hablar a los estudiantes utilizando un lenguaje próximo y explicar los conceptos de modo que estos puedan comprenderlos. El constructo desarrollado por Schmidt y Gijsselaers también tiene que ver con la sensibilidad del tutor en relación con las dificultades que los estudiantes pueden tener con el problema o con el conocimiento relevante sobre el problema. El tutor tiene que saber cuándo intervenir y qué ofrecer; debe preguntar para clarificar, sugerir mediante contraejemplos o aportar breves explicaciones. Sin embargo, según los autores, un tutor sólo puede ser efectivo en el sentido antes descrito si dispone de conocimiento experto sobre los temas relevantes y de un interés auténtico en el aprendizaje de los estudiantes. Sin el conocimiento experto suficiente sobre la materia difícilmente los tutores podrán seguir la línea de pensamiento de los estudiantes y no podrán contribuir activamente en la discusión. Además, sin el interés adecuado, el tutor no ayudará a los estudiantes a identificar sus dificultades y tampoco utilizará un razonamiento convincente que les motive. En síntesis, el proceso de tutoría parece implicar tres cualidades distintas —relacionadas entre ellas— de las que debe disponer el tutor. La posesión de un conocimiento suficiente relacionado con los temas de los problemas; la voluntad de implicarse

con los estudiantes de un modo auténtico, y el entender y expresarse en un lenguaje comprensible para los estudiantes. Esta teoría sobre la eficacia del tutor entronca con otras dos líneas de trabajo presentes en la literatura: la que pone énfasis en las cualidades del mismo —en sus habilidades comunicativas, combinadas con una actitud empática para con los estudiantes mediante la creación de un ambiente que facilite el intercambio de ideas— y la que enfatiza la necesidad del conocimiento experto del tutor.

Por último, las investigaciones más recientes advierten de la importancia de seguir explorando múltiples aspectos referidos al comportamiento del tutor y a las dinámicas de tutoría. En su estudio teórico sobre la naturaleza del tutor, M. Haith Cooper (2003) pone de relieve la importancia del lenguaje no verbal y de la capacidad de adaptación a las circunstancias del tutor; aspectos que, por bien que no han recibido demasiada atención, tienen una influencia capital en el desarrollo de las sesiones de tutoría. Asimismo, según D. Bowman y P. Hughes (2005), tampoco han sido suficientemente consideradas las necesidades psicológicas de los estudiantes y del tutor de ABP, aun cuando tienen una influencia más que destacada en los procesos de tutorización. Finalmente S. A. Azer (2009) reconoce que, en suma, es necesaria una mayor reflexión acerca de los procesos que acaecen en las sesiones de tutoría, sobre todo en lo referido a la medición de la calidad de las interacciones y de su impacto en el aprendizaje profundo.

### Descripción del programa

Aunque el modelo de ABP que procedemos a describir es específico de la asignatura de Teoría del Arte, dicho modelo ha sido concebido respetando los criterios de *modularidad* —de las diversas partes que lo constituyen— y *aplicabilidad* —a otras asignaturas del mismo contexto disciplinar— que vienen caracterizando las diferentes líneas de trabajo del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS). La mentada asignatura, de seis créditos ECTS y de periodicidad semestral, era obligatoria del primer curso de la titulación de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. La modalidad didáctica de ABP que sigue fue diseñada y puesta en marcha por ODAS en cuatro de los ocho grupos-aula de la titulación durante el curso académico 2009-2010, y se combinó con una carpeta de aprendizaje y un programa de aprendizaje entre iguales materializado en unos Cursos Optativos de Formación (COF).

Siguiendo con lo establecido en la normativa de la propia Universidad de Barcelona, la asignatura de Teoría del Arte permitía que los estudiantes optasen por la evaluación única de los aprendizajes que, en este caso, consistía en un examen final sobre la materia de la asignatura y sobre las referencias bibliográficas obligatorias recogidas en el programa. Por su parte, los estudiantes que optasen por la evaluación continuada se comprometían a trabajar en grupo, a asistir a las tutorías de ABP en las que se analizaban y debatían las situaciones problemáticas y a realizar una carpeta de aprendizaje constituida por cuatro actividades enfocadas todas ellas a la concepción, planifica-

ción y realización de un proyecto de investigación plástica. En la asignatura se distinguieron tres tipologías de sesiones cuya carga de trabajo total se detalla a continuación. Como muestra la tabla 1, las sesiones presenciales ocuparon 48 horas; repartidas en 25 horas de sesiones expositivas (un 52,08%), 15 en tutorías de ABP (un 31,25%) y 8 en exposiciones orales (un 16,67%).

Tabla 1

*Carga de trabajo prevista por tipología de sesiones lectivas*

Tipología de actividad	Horas	Porcentaje total
Sesiones expositivas	25	52,08%
Tutorías de ABP	15	31,25%
Exposiciones orales	8	16,67%
Total	48	100%

Fuente: original del programa de ABP de Bellas Artes.

En las mentadas tutorías de ABP de periodicidad semanal y de una hora de duración, los grupos de trabajo siguieron el proceso de trabajo típico del ABP. En primer lugar, el grupo tuvo que entrar en contacto con la situación problemática, aclarar y definir los conceptos allí contenidos; en segundo, tuvo que detectar y definir las principales ideas del problema; en tercero, interpretar el caso desde el conocimiento previo; en cuarto, ordenar y analizar de manera sistemática las ideas; en quinto, establecer los objetivos de aprendizaje; en sexto, buscar información de forma autónoma; y en séptimo y último lugar, sistematizar y verificar las nuevas ideas (Moust, Bouhuijs y Schmidt, 2007). Además de todo ello, en el seno de las tutorías, el grupo presentó y defendió el marco teórico y el proceso de ejecución del proyecto plástico a fin de preparar la exposición pública del mismo frente a un auditorio universitario. De esta manera, las sesiones de tutoría de ABP constituyeron un recurso indispensable para el buen funcionamiento de la asignatura y para la consecución de los objetivos de aprendizaje establecidos. Por ese motivo, la asistencia a dichas sesiones de tutoría semanales fue obligatoria para todos los miembros del grupo de trabajo. Sin embargo, esa fue la única condición exigida por la asignatura en lo que al funcionamiento del grupo respecta. El resto de normas que regularon el trabajo mancomunado de los integrantes del equipo fue responsabilidad de todos y cada uno de sus miembros y hubieron de ser consensuadas y debidamente registradas en un documento de acta al inicio del curso. En ningún caso, dicha normativa de funcionamiento del grupo podía ir en detrimento o entrar en contradicción con los objetivos de aprendizaje referidos a conocimientos, habilidades, actitudes o valores generales de la universidad y particulares de la asignatura. Asimismo, el grupo de trabajo designó a un coordinador para todo el curso, y a un secretario, para cada sesión de tutoría. El coordinador desarrolló una función eminentemente administrativa, de entrega, en tiempo y forma, de las actividades de grupo previstas. Por su parte, los estudiantes que ejercieron de secretarios levantaron acta de los asuntos tratados, los acuerdos alcanzados y el plan de trabajo previsto por el grupo de tutoría, al término de cada sesión. Cada acta debió ser revisada y aprobada al inicio de la tutoría siguiente, constituyendo así el punto de partida de las sucesivas reuniones.

La culminación del trabajo realizado por el grupo de estudiantes se concretó en la presentación oral de un proyecto de investigación plástica resultante del análisis y el estudio de la situación problemática elegida por el grupo de trabajo. Por medio de la exposición oral, los grupos de estudiantes defendieron su proyecto en el aula, frente al resto de compañeros, mostrando sus fundamentos teóricos y los pasos seguidos para su consecución. Las sesiones de exposición oral tuvieron lugar al final de la asignatura y en ellas no solo los ponentes afrontaron una actividad de aprendizaje; también el resto de compañeros desempeñaron un papel activo en su condición de evaluadores. La actividad de *evaluación entre iguales* se llevó a cabo a partir de un cuestionario electrónico dispuesto a tal efecto, al que los estudiantes tenían acceso mediante la plataforma electrónica de aprendizaje de la asignatura.

### Descripción del estudio

#### Estrategia de investigación y muestra

En el marco del programa de ABP que hemos descrito, el presente artículo trata de analizar — bajo un enfoque cualitativo y mediante una estrategia de investigación basada en el estudio de casos— las dinámicas y las interacciones generadas por los grupos de trabajo en las sesiones de tutoría dedicadas al establecimiento de las normas de regulación del trabajo en equipo. Más concretamente, se pretende examinar cuál fue la influencia de un tutor experto y un tutor no-experto en las dinámicas y las interacciones de equipos de trabajo con un alto y un bajo rendimiento académico. Para el análisis cualitativo de la experiencia se seleccionaron cuatro grupos de trabajo de entre diez y trece estudiantes atendiendo a los criterios fundamentales de rendimiento académico y tipología de tutor con el que fueron guiados. A partir de ese criterio de muestreo teórico se escogieron dos grupos de trabajo guiados por un tutor no-experto: uno con bajo rendimiento (grupo 1E) y otro con alto rendimiento académico (grupo 2L). Y otros dos guiados por un tutor experto: de nuevo, uno con un alto rendimiento (grupo 3R) y otro con un bajo rendimiento académico (grupo 4S). En el estudio participaron un total de 47 estudiantes, de los cuales 34 fueron mujeres (esto es, un 72,34%) y 13 fueron hombres (es decir, el 27,66%). De los grupos de estudiantes seleccionados la media de edad fue de 24,17, la mediana de 20, la moda de 19 y el rango de 37. La muestra de estudiantes fue especialmente heterogénea en cuanto a edad, según indicaron los 8,75 puntos de la desviación típica.

#### Diseño metodológico

En el proceso de recogida del material empírico, se pretendió que la presencia del investigador no afectase sustancialmente a los procesos y a las dinámicas habituales de los grupos de trabajo. Para ello se empleó el registro en audio del conjunto de las sesiones de tutoría mediante dos grabadoras digitales de idéntica calidad (Olympus WS-321M) y todos los archivos resultantes fueron

coleccionados con una extensión de audio .WMA de alta definición, especialmente indicada para el registro de voz. El trabajo mediante esos estándares de calidad facilitó la posterior transcripción y análisis del contenido de las grabaciones.

Para la construcción de los sistemas de categorías y el establecimiento de las unidades de significación se optó por un procedimiento abierto de codificación en el que se emplearon procesos deductivos e inductivos. Por deducción se pasó del establecimiento de sistemas, dimensiones y categorías a la determinación de las diversas unidades de significación; y, por inducción, estas últimas hicieron emerger nuevas agrupaciones en forma de subcategorías. El proceso de categorización se estructuró en tres fases fundamentales. La primera de ellas consistió en la determinación de las categorías deductivas y se llevó a cabo a partir del análisis detenido de la bibliografía empírica sobre el ABP. En concreto, se tuvieron en cuenta los grandes temas de investigación que han sido objeto de análisis en las múltiples experiencias de ABP que la tradición investigadora nos ofrece. Se analizaron los indicadores de dichas experiencias y se cotejaron con los objetivos, las preguntas, los problemas y las hipótesis de investigación que planteaban. De todo ello derivaron un total de 4 sistemas de categorías compuestos por 8 dimensiones y 53 categorías deductivas. El número de categorías deductivas con el que se inició el análisis está por debajo del máximo de códigos —entre cincuenta y sesenta— que el investigador puede retener en su memoria a corto plazo y manejar con facilidad en las fases de codificación del material cualitativo (Fernández Núñez, 2006). Dados los objetivos de la investigación, para el presente artículo se utilizaron únicamente los datos relativos al sistema de categorías sobre las *Dinámicas y las interacciones en la discusión (dimensiones B1 y B2)* que mostramos en las tablas 2 y 3. En una investigación futura, está previsto complementar el presente análisis con los sistemas de categorías sobre la *Comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (dimensión A1 y A2)*, el *Comportamiento y la actitud de los equipos de trabajo (dimensiones C1 y C2)* y las *Representaciones sobre el aprendizaje de los grupos de tutoría (dimensiones D1 y D2)*.

Tabla 2

*Categorías deductivas acerca de las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor (dimensión B1)*

Identificador	Categoría	Descripción
B101	Facilitadora	Intervención que pretende impulsar las dinámicas de trabajo.
B102	Directiva	Intervención que pretende dirigir las dinámicas de trabajo.
B103	Impositiva	Intervención que pretende imponer las dinámicas de trabajo.
B103	Metodológica	Intervención acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o las técnicas utilizados por el grupo de trabajo.
B104	De contenido	Intervención acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.
B105	De gestión del trabajo	Intervención acerca de asuntos vinculados con la organización y el reparto de las tareas de grupo.
B106	Verificación o falsación	Intervención por la que el tutor confirma o ratifica algún comentario o actuación del grupo de estudiantes. O bien intervención del tutor que rebate

B108	Tensión o distensión	o señala algún error en algún comentario o actuación del grupo de estudiantes.
B109	Silencio	Intervención que genera tensión y nerviosismo en los estudiantes. O bien intervención que produce distensión y risas.
Fuente: original del autor.		

Tabla 3

*Categorías deductivas acerca de las interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes (dimensión B2)*

Identificador	Categoría	Descripción
B201	Entre estudiantes	Interpelación entre estudiantes.
B202	Al tutor	Interpelación al tutor.
B203	Metodológica	Intervención acerca de asuntos vinculados con los métodos y/o técnicas utilizados por el grupo de trabajo.
B203	De gestión del trabajo	Intervención acerca de asuntos vinculados con la organización y el reparto de las tareas de grupo.
B204	De contenido	Intervención acerca de asuntos vinculados con el contenido de la asignatura.
B205	Solicitud de ayuda	Intervención por la que los estudiantes solicitan ayuda para resolver algún asunto o tomar alguna decisión.
B206	Iniciativa o sugerencia	Intervención por la que los estudiantes toman la iniciativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar. O bien intervención por la que los estudiantes sugieren una opción alternativa sobre los asuntos a tratar o las actividades a realizar.
B208	Tensión o distensión	Intervención que genera tensión y nerviosismo. O bien intervención que produce un momento de distensión y risas.
B209	Silencio	Intervención por la que se genera un silencio de más de tres segundos.

Fuente: original del autor.

La segunda fase del proceso de categorización consistió en una revisión de las dimensiones y las categorías deductivas. Para ello se procedió, por un lado, a un estudio parcial de los datos empíricos mediante la selección de una muestra aleatoria de la información recogida y, por el otro, a una evaluación de las categorías, las dimensiones y los sistemas finales mediante una comisión de tres expertos. En la revisión de los sistemas de categorías deductivas se instó a la comisión de expertos a efectuar una valoración de la coherencia interna de la matriz de datos y de la adecuación de esta a las necesidades de la investigación y al fenómeno social analizado. Para evaluar el grado de acuerdo entre los diversos expertos participantes, se elaboró un cuestionario en el que dichos expertos indicaron el grado de relevancia de las diversas categorías propuestas. En dicho cuestionario se establecieron tres opciones de respuesta (*Poco relevante*, *Relevante*, o *Muy relevante*) por cada categoría deductiva. El cálculo del grado de acuerdo se llevó a cabo mediante el coeficiente de Kappa de Cohen. El procedimiento de revisión de los sistemas de categorías deductivas se extendió en diversas etapas de prueba y error hasta alcanzar un grado de acuerdo suficientemente amplio entre los expertos. Los acuerdos definitivos alcanzados fueron de 0,633 entre los expertos 1 y 2; de 0,748 entre los expertos 1 y 3; y de 0,872 entre el 2 y el 3. De ello se

deriva una fuerza de concordancia *Buena* para los dos primeros casos y *Muy buena* para el tercer caso.

En la tercera fase del análisis se transcribió y categorizó el conjunto de la información a partir del establecimiento de las unidades de significación a tenor de los sistemas, dimensiones y categorías deductivas. Se procedió por partes. De entrada se agrupó la información relativa a cada uno de los grupos de trabajo seleccionados. Acto seguido, se codificaron las unidades de significación en las categorías deductivas ya evaluadas. En nuestro estudio se tomó como *unidad de registro* el turno de conversación en tanto que elemento dialógico esencial. El hecho de establecer una unidad lingüística como criterio de descomposición del discurso permitió un tratamiento ágil de la información en los procesos de sistematización de los datos. Sin embargo, dicha ordenación tuvo en cuenta la relación contextual de los turnos conversacionales; esto es, la concomitancia de un turno con los fragmentos que lo anteceden y suceden en la construcción del significado. Es por ello que en el momento de la codificación de los turnos conversacionales se reparó en la necesidad de especificar, siempre que fuese necesario, el sentido de las intervenciones categorizadas mediante la alusión a las *unidades de contexto* (Bardin, 2002). Se prestó especial atención a las ocasiones en las que el discurso analizado no respetó el flujo de turnos dictado por las normas de cortesía; a saber, las ocasiones en las que se produjeron solapamientos entre interlocutores que implicaron pugnas, los momentos en los que se produjeron interrupciones forzadas que implicaron la pérdida del turno de palabra y las veces en las que únicamente se produjeron intentos de interrupción del discurso (Cortés Rodríguez y Camacho Adarve, 2003).

A lo largo de la tercera fase, aparecieron subgrupos —o subcategorías emergentes o inductivas— dentro de las categorías preestablecidas o deductivas. El proceso de análisis de la información finalizó en el momento en el que se alcanzó la saturación informativa o teórica. En nuestro estudio consideramos que una categoría queda saturada cuando en la misma no emergen más subcategorías durante, como mínimo, tres fases consecutivas de codificación. Cada una de esas fases de codificación estuvo constituida por un grupo de cincuenta turnos conversacionales. El número de turnos que compuso cada fase de codificación se estableció a partir de la consideración del número de turnos total por los que estuvo compuesta una sesión de tutoría de ABP de una hora de duración. El trabajo mediante grupos de cincuenta turnos permitió trabajar con hasta un máximo de seis fases de codificación; material suficiente para la saturación del conjunto de las categorías.

El tratamiento del material empírico se llevó a cabo por medio del paquete informático NVIVO 10, como recomiendan M. A. Valdemoros San Emeterio, A. Ponce de León Elizondo y E. Sanz Aranzuri (2011) en su estudio sobre las ventajas de dicha herramienta en el uso de datos de naturaleza cualitativa. Entre otras herramientas como NUD\*ist, ATLAS.ti, AQUAD, Etnograph, WINMAX y MAXQDA, los autores destacan NVIVO como el software por excelencia para el tratamiento de datos en investigación cualitativa. En nuestro caso, se trabajó únicamente con fuentes de datos (o

recursos, según la nomenclatura de NVIVO) susceptibles de ser transformados en elementos internos. Cada una de esas fuentes de datos estaba compuesta por un total de cincuenta turnos de conversación y ocuparon una fase de codificación. El hecho de trabajar con recursos transformables en elementos internos de NVIVO aseguró la posibilidad de manejar la totalidad de las opciones de consulta y gestión de la información que el software nos brinda.

### Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados de codificación de la dimensión B1 relativa a la actuación del tutor (tablas 4-7) y de la dimensión B2 que tiene que ver con la actuación de los estudiantes (tablas 8-11). Aquí, puede apreciarse el proceso de codificación deductiva e inductiva del material empírico analizado, hasta la saturación informativa de las categorías. Para indicar la fase en la que emergieron las subcategorías se ha utilizado un sombreado en gris. Los datos tachados señalan la fase en la que la categoría alcanzó la saturación teórica. Las celdillas vacías indican que los datos no son aplicables porque la subcategoría emergió en fases de codificación posteriores. Las celdillas con una raya señalan que no se obtuvieron datos puesto que la categoría o subcategoría y la fase que en ellas intersectan son posteriores a la saturación teórica de la categoría. Además, en dichas tablas sobre el proceso de codificación se ofrecen los totales derivados de la suma de los turnos conversacionales registrados en cada categoría a lo largo de las múltiples fases de codificación (columna derecha) y los totales procedentes de la suma de todas las categorías —que naturalmente agrupan ya los resultados arrojados por las subcategorías— por cada una de las fases de codificación (fila inferior).

Más adelante, el lector hallará un análisis comparado de los resultados arrojados por las categorías facilitadora, directiva e impositiva (tablas 13-15), por un lado, y los registrados en las categorías tensión o distensión y silencios (tablas 16-18), por el otro. En dicho análisis comparado puede apreciarse el flujo de frecuencias de las subcategorías agrupadas en cada categoría por cada uno de los grupos de trabajo. Los datos en estas tablas comparativas están ponderados tomando como referencia tres fases de codificación. Por consiguiente, los valores que expresan las tablas derivan de la división del número de turnos conversacionales codificados en cada subcategoría entre las fases de codificación necesarias para la saturación de la categoría y la multiplicación del resultado por las tres fases de codificación de referencia.

#### Proceso de codificación deductiva e inductiva

Con respecto a las fases de codificación del grupo de trabajo 1E, en la tabla 4 pueden diferenciarse dos grupos de categorías. Mientras que la mayor parte de las categorías precisaron sólo tres grupos de turnos conversacionales en el proceso de codificación, las categorías facilitadora, directiva e impositiva necesitaron una fase de codificación adicional para su saturación. Única-

mente en el caso de la categoría impositiva emergió una subcategoría en la primera fase de codificación. En cuanto a la frecuencia de turnos conversacionales codificados en el grupo, la categoría facilitadora destacó tímidamente (con 6) frente a las categorías directiva e impositiva (con 3 y 4). Por su parte, tomó un cierto protagonismo la categoría verificación o falsación (con 6) frente a las categorías tensión o distensión y de gestión del trabajo (con 1 y 3).

Tabla 4

*Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase*

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	0	4	2	0	6
B101-01	Confirmación		3	1	0	
B101-02	Opinión		1	1	0	
B102	Directiva	0	2	1	0	3
B102-01	Disensión		1	1	0	
B102-02	Advertencia		1	0	0	
B103	Impositiva	3	1	0	0	4
B103-01	Asunto	3	0	0	0	
B103-02	Tarea		1	0	0	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	0
B106	De gestión del trabajo	2	0	1	—	3
B106-01	Hora	1	0	0	—	
B106-02	Idioma	1	0	1	—	
B107	Verificación o falsación	3	1	2	—	6
B107-01	Aclaración	1	0	1	—	
B107-02	Confirmación	2	1	1	—	
B108	Tensión o distensión	1	0	0	—	1
B108-01	Risas producidas por un error	1	0	0	—	
B109	Silencio	0	0	0	—	0
	Total	9	8	6	0	23

Fuente: original del autor.

En el grupo 2L (tabla 5) se incrementó levemente el número de categorías que requirieron una cuarta fase de codificación para el alcance de la saturación teórica. Si bien se mantuvo con cuatro fases de codificación la categoría directiva, también lo hicieron las categorías facilitadora, de gestión del trabajo y tensión o distensión. Ello no obstante, si en el grupo 1E era la categoría facilitadora la que incluía un mayor número de turnos conversacionales, en el 2L tuvo mayor relevancia la categoría directiva (con 5) frente a las categorías facilitadora e impositiva (con 3 y 1). Tam-

bién en cuanto a la frecuencia de codificación, tomaron prácticamente la misma importancia las categorías de gestión del trabajo (7), verificación o falsación (7) y tensión o distensión (6).

Tabla 5

*Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase*

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B101	Facilitadora	1	0	2	—	3
B101-01	Aclaración	1	0	2	—	
B102	Directiva	2	2	0	1	5
B102-01	Centra el debate	2	0	0	1	
B102-02	Advertencia		1	0	0	
B102-03	Sugerencia		1	0	0	
B103	Impositiva	1	0	0	—	1
B103-01	Sanciones	1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	0
B106	De gestión del trabajo	4	3	0	0	7
B106-03	Nombre	2	2	0	0	
B106-05	Tareas	2	0	0	0	
B106-04	Tono de voz		1	0	0	
B107	Verificación o falsación	5	1	1	—	7
B107-02	Confirmación	3	0	1	—	
B107-03	Valoración positiva	2	1	0	—	
B108	Tensión o distensión	2	4	0	0	6
B108-02	Risas producidas por un error	1	2	0	0	
B108-03	Risas producidas por expresión de sorpresa	1	0	0	0	
B108-01	Risas producidas por un comentario irónico		2	0	0	
B109	Silencio	0	0	0	—	0
	Total	15	10	3	1	29

Fuente: original del autor.

El hecho de que las categorías metodológica y de contenido no recibieran turnos conversacionales tanto en el grupo 1E como en el 2L cobra sentido a tenor de la naturaleza de las sesiones de tutoría analizadas. Parece lógico pensar que en una sesión de tutoría en la que los estudiantes tomaron por primera vez contacto con el tutor y establecieron las bases que regularían el trabajo en equipo no hubiera lugar todavía para preguntas sobre el contenido de la asignatura o sobre los procedimientos y las técnicas utilizados para la ejecución de las diversas actividades didácticas. Dicha hipótesis se confirmó con el proceso de codificación de los grupos guiados por un tutor experto (3R y 4S), como reflejan las tablas 6 y 7 que presentamos más abajo.

Tabla 6

Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B101	Facilitadora	0	0	0	—	—	0
B102	Directiva	2	1	7	0	0	10
B102-01	Disensión	1	0	0	0	0	
B102-02	Advertencia	1	1	4	0	0	
B102-03	Sugerencia		0	2	0	0	
B102-04	Centrar el debate			1	0	0	
B103	Impositiva	1	6	1	0	—	8
B103-02	Tarea	1	2	1	0	—	
B103-01	Asunto		3	0	0	—	
B103-04	Tono de voz		1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	—	0
B106	De gestión del trabajo	18	2	1	0	—	21
B106-06	Móvil	2	0	0	0	—	
B106-07	Calendario	1	0	0	0	—	
B106-05	Tarea	9	0	0	0	—	
B106-03	Nombre	4	1	1	0	—	
B106-08	Asistencia	2	0	0	0	—	
B106-04	Tono de voz		1	0	0	—	
B107	Verificación o falsación	3	3	4	2	—	12
B107-02	Confirmación	3	1	2	0	—	
B107-03	Valoración positiva		2	2	2	—	
B108	Tensión o distensión	2	3	0	—	—	5
B108-04	Tensión causada por una pregunta	1	0	0	—	—	
B108-01	Risas causadas por un comentario irónico	1	3	0	—	—	
B109	Silencio	1	2	2	0	0	5
B109-01	Pregunta sobre una tarea	1	0	0	0	0	
B109-02	Causa desconocida		1	0	0	0	
B109-03	Incomprensión		1	0	0	0	
B109-04	Advertencia			2	0	0	
	Total	27	17	15	2	0	61

Fuente: original del autor.

Tabla 7

Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por el tutor por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total parcial
		1.a	2.a	3.a	4.a	

B101	Facilitadora	1	0	0	—	1
B101-02	Opinión	1	0	0	—	
B102	Directiva	2	2	0	0	4
B102-05	Compromiso	1	0	0	0	
B102-01	Disensión	1	0	0	0	
B102-04	Centrar el debate		2	0	0	
B103	Impositiva	1	0	0	—	1
B103-02	Tarea	1	0	0	—	
B104	Metodológica	0	0	0	—	0
B105	De contenido	0	0	0	—	0
B106	De gestión del trabajo	8	1	0	0	9
B106-03	Nombre	3	0	0	0	
B106-05	Tarea	4	0	0	0	
B106-08	Asistencia	1	0	0	0	
B106-09	Sanciones		1	0	0	
B107	Verificación o falsación	3	1	2	8	14
B107-02	Confirmación	3	0	2	7	
B107-03	Valoración positiva		1	0	1	
B108	Tensión o distensión	1	2	0	0	3
B108-01	Risas por un comentario irónico	1	0	0	0	
B108-05	Risas por causa desconocida		2	0	0	
B109	Silencio	1	0	0	—	1
B109-05	Incumplimiento	1	0	0	—	
	Total	17	6	2	8	33

Fuente: original del autor.

Que la categoría silencio no hubiera recibido turnos conversacionales en el proceso de codificación de los grupos de trabajo 1E y 2L (tablas 4 y 5) pero que en cambio sí los hubiera registrado en los grupos 3R y 4S (tablas 6 y 7), permitía asociar dicha categoría con la modalidad del tutor con la que fueron guiados los estudiantes. De hecho en el caso del grupo 3R, junto con la categoría directiva, fueron los silencios los que precisaron un mayor número de fases de codificación para su saturación —cinco en total. El resto de categorías necesitaron entre tres y cuatro fases. Además del mencionado aumento observado en la categoría silencio, en el grupo 3R se puede percibir una importante subida de las categorías de gestión del trabajo (21), verificación o falsación (12), impositiva (8) y directiva (10). En contraste con todo ello, la categoría facilitadora destacó por la ausencia de turnos conversacionales. En el caso del grupo 4S (tabla 7), se percibe un considerable descenso en el flujo de turnos en las categorías impositiva (1), directiva (4) y silencio (1). Además, en el grupo 4S se registró 1 intervención en la categoría facilitadora y en ningún caso el conjunto de las categorías superó las cuatro fases de codificación.

En cuanto a las intervenciones generadas por los estudiantes, en las tablas 8, 9, 10 y 11 las categorías metodológica y de contenido se mantuvieron a cero en el conjunto de los grupos de trabajo por las mismas razones evidentes que esgrimimos con anterioridad. En el caso de los grupos 1E, 2L y 4S tampoco la categoría silencio arrojó resultados. Únicamente en el grupo 3R se registraron 3 turnos conversacionales que generaron silencios.

Tabla 8

*Codificación de los turnos conversacionales del grupo 1E sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase*

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	3	2	2	3	10
B201-01	Idioma	1	0	0	0	
B201-02	Tarea	2	0	0	0	
B201-03	Confirmación		2	2	3	
B202	Al tutor	6	0	0	—	6
B202-07	Tono de voz	1	0	0	—	
B202-08	Idioma	1	0	0	—	
B202-09	Rol	2	0	0	—	
B202-06	Acta	1	0	0	—	
B202-10	Tarea	1	0	0	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	0
B205	De gestión del trabajo	9	0	0	—	9
B205-07	Idioma	1	0	0	—	
B205-08	Tono de voz	1	0	0	—	
B205-09	Rol	3	0	0	—	
B205-04	Tarea	3	0	0	—	
B205-06	Acta	1	0	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	3	9	2	7	21
B207-05	Idioma	1	0	0	0	
B207-01	Rol	1	0	0	0	
B207-03	Tarea	1	0	0	3	
B207-02	Sanciones		9	2	4	
B208	Tensión o distensión	0	0	0	—	0
B209	Silencios	0	0	0	—	0
	Total	21	11	4	10	46

Fuente: original del autor.

Tabla 9

Codificación de los turnos conversacionales del grupo 2L sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	0	2	2	0	—	4
B201-03	Confirmación		1	2	0	—	
B201-04	Experiencia		1	0	0	—	
B202	Al tutor	6	1	0	0	—	7
B202-02	Avanzar en la discusión	2	0	0	0	—	
B202-03	Confirmación	1	0	0	0	—	
B202-04	Calidad del trabajo	1	0	0	0	—	
B202-05	Incomprensión	2	0	0	0	—	
B202-06	Acta		1	0	0	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	—	0
B205	De gestión del trabajo	1	1	1	2	—	5
B205-04	Tarea	1	0	1	2	—	
B205-06	Acta		1	0	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	1	0	0	1
B206-02	Sanciones			1	0	0	
B207	Iniciativa o sugerencia	6	1	5	8	0	20
B207-02	Rol	3	0	0	3	0	
B207-03	Tarea	2	1	0	2	0	
B207-04	Sanciones	1	0	4	3	0	
B207-05	Votación			1	0	0	
B208	Tensión o distensión	3	5	0	0	—	8
B208-01	Risas por comentario irónico	3	3	0	0	—	
B208-02	Comentario irónico sin risas		2	0	0	—	
B209	Silencio	0	0	0	—	—	0
	Total	16	10	9	10	0	45

Fuente: original del autor.

Amén de las mentadas similitudes, entre los grupos 1E y 2L, ambos guiados por un tutor no-experto, se hallaron diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de codificación de la mayoría de categorías. Si bien en el grupo 1E fue la categoría entre estudiantes la que registró un mayor número de turnos (10) en relación con la categoría al tutor (con sólo 6), en el grupo 2L ocurrió justo lo contrario: se hallaron 7 turnos en la categoría al tutor y sólo 4 en la categoría entre estudiantes. Además, mientras que en el grupo 1E la categoría de gestión del trabajo registró un notable número de turnos (9), y en las categorías solicitud de ayuda y tensión o distensión no se hallaron resultados; en el grupo 2L, la categoría de gestión del trabajo se redujo considerablemente

(con 5) y las categorías tensión y distensión y solicitud de ayuda agruparon 8 y 1 registros, respectivamente.

Tabla 10

Codificación de los turnos conversacionales del grupo 3R sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación					Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	5.a	
B201	Entre estudiantes	3	3	0	0	—	6
B201-02	Tarea	3	0	0	0	—	
B201-05	Sanciones		3	0	0	—	
B202	Al tutor	0	0	2	0	0	2
B202-01	Sanciones			1	0	0	
B202-02	Calendario			1	0	0	
B203	Metodológica	0	0	0	—	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	—	0
B205	De gestión del trabajo	3	4	2	0	1	10
B205-04	Tarea	3	1	0	0	0	
B205-03	Sanciones		3	1	0	1	
B205-01	Calendario			1	0	0	
B206	Solicitud de ayuda	0	0	0	—	—	0
B207	Iniciativa o sugerencia	5	17	11	7	—	40
B207-02	Rol	2	0	0	0	—	
B207-03	Tarea	3	0	3	0	—	
B207-04	Sanciones		17	8	7	—	
B208	Tensión o distensión	2	4	0	—	—	6
B208-01	Risas por un error	1	0	0	—	—	
B208-02	Risas por un comentario irónico	1	4	0	—	—	
B209	Silencio	0	1	1	0	1	3
B209-01	Tarea		1	0	0	1	
B209-02	Incomprensión			1	0	0	
	Total	13	29	16	7	2	67

Fuente: original del autor.

Tabla 11

Codificación de los turnos conversacionales del grupo 4S sobre las Interacciones y las dinámicas generadas por los estudiantes por categoría, subcategoría y fase

Identificador	Categoría/subcategoría	Fases de codificación				Total
		1.a	2.a	3.a	4.a	
B201	Entre estudiantes	1	0	2	—	3
B201-03	Confirmación	1	0	2	—	

B202	Al tutor	2	2	1	—	5
B202-01	De gestión del trabajo	2	2	1	—	
B203	Metodológica	0	0	0	—	0
B204	De contenido	0	0	0	—	0
B205	De gestión del trabajo	2	3	0	—	5
B205-02	Sistema de aprendizaje	1	1	0	—	
B205-03	Sanciones	1	2	0	—	
B206	Solicitud de ayuda	1	1	0	—	2
B206-01	Sanciones	1	1	0	—	
B207	Iniciativa o sugerencia	5	2	13	10	30
B207-01	Rol	5	0	0	0	
B207-02	Sanciones		2	13	10	
B208	Tensión o distensión	0	0	0	—	0
B209	Silencio	0	0	0	—	0
	Total	11	8	16	10	45

Fuente: original del autor.

En base a los resultados de las tablas 10 y 11, el lector puede observar, de nuevo, divergencias significativas en cuanto al flujo de turnos conversacionales entre los grupos de trabajo guiados por un tutor experto (3R y 4S). Por un lado, el grupo 3R codificó un número mayor de turnos en la categoría entre estudiantes (6) que en la categoría al tutor (2), registró 10 turnos conversacionales en la categoría de gestión del trabajo, 6 en la de tensión y distensión, 3 en la de silencio y 0 en la de solicitud de ayuda. Por el otro, el grupo 4S agrupó más turnos en la categoría al tutor (5) que en la categoría entre estudiantes (3), concentró 5 turnos en la categoría de gestión del trabajo, 1 en la categoría solicitud de ayuda y 0 en las categorías de tensión o distensión y silencio.

En cuanto al número total de turnos conversacionales codificados en cada grupo de trabajo, en la tabla 12 que ofrecemos a continuación se percibe una importante diferencia entre el grupo 3R y el resto de grupos. Ello no obstante, en la medida en que dicha diferencia en el flujo de turnos conversacionales afectó tanto a las intervenciones de los estudiantes como a las del tutor, los resultados ponderados según el porcentaje de participación entre unos y el otro no reflejaron diferencias significativas con el resto de grupos. Asimismo, tampoco en los grupos en los que el tutor intervino en mayor medida pudo apreciarse un descenso en las aportaciones de los propios estudiantes a la discusión. En este sentido, la categoría iniciativa constituyó un buen indicador. A la luz de los resultados, puede afirmarse que las interacciones generadas por el tutor experto fomentaron la participación activa de los estudiantes dado que fueron los grupos 3R y 4S los que contabilizaron un mayor número de turnos conversacionales en la categoría iniciativa (40 en el grupo 3R y 30 en el 4S).

Tabla 12

*Diferencias de los turnos conversacionales codificados por tutor, estudiantes y grupo de trabajo*

Grupo de trabajo	Tutor		Estudiantes	
	TC*	%	TC*	%
1E (n=13)	23	33,33%	46	66,67%
2L (n=11)	29	39,19%	45	60,81%
3R (n=13)	61	47,65%	67	52,34%
4S (n=10)	33	42,31%	45	57,69%

\* TC= Turnos conversacionales.

Fuente: original del autor.

Si bien los resultados de la tabla 12 advirtieron un índice de participación mayor por parte del tutor con respecto de los estudiantes cuando dicho tutor disponía de experiencia y de un conocimiento experto sobre la materia (véanse los grupos 3R y 4S), quedaba por contrastar si dicha presencia algo más destacada por parte del tutor experto había, a su vez, desembocado en una actuación más directiva. Para ello fue necesario ahondar en el análisis de contenido y examinar el sentido y el peso relativo de algunas de las subcategorías emergentes en el proceso de codificación del material cualitativo.

### La intervención facilitadora, directiva e impositiva del tutor

Para explicar las diferencias en cuanto a la actuación de los diversos tutores, se creyó necesario reparar en una comparación sobre los resultados de las categorías facilitadora, directiva e impositiva en tanto que indicadores clave sobre las diversas modalidades de gestión de las dinámicas de trabajo acaecidas en las sesiones de tutoría. Como bien refleja la tabla 13 sobre la categoría facilitadora, mientras que la subcategoría opinión apareció tanto en el grupo 1E como en el grupo 4S, las subcategorías confirmación y aclaración emergieron en un solo grupo de trabajo, respectivamente. Sin embargo, en la misma tabla puede observarse cómo la mayor parte de las intervenciones que pretendieron impulsar las dinámicas de trabajo por medio de preguntas abiertas se concentraron en los grupos de trabajo guiados por un tutor no-experto 1E y 2L (con 4,5 y 3 turnos conversacionales).

Tabla 13

*Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría facilitadora (B101) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B101-01	Confirmación	3	—	—	—	3
B101-02	Opinión	1,5	—	—	1	2,5
B101-03	Aclaración	—	3	—	—	3

Total	4,5	3	0	1	8,5
-------	-----	---	---	---	-----

Fuente: original del autor.

Si bien los datos de las tablas precedentes asociaban al tutor no-experto con una posición abierta que pretendía la facilitación de las dinámicas de trabajo, los datos arrojados por la categoría directiva matizó dicha correlación. En este caso, las diferencias y similitudes en el flujo de turnos conversacionales por subcategoría dibujó una distribución algo más ponderada (véase la tabla 14). Ello demostró que, en el conjunto de los grupos de trabajo, tanto los tutores expertos como los no-expertos utilizaron con una cierta frecuencia elementos que dirigieron los debates generados en las sesiones de tutoría.

Tabla 14

*Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría directiva (B102) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B102-01	Disensión	2	—	0,6	0,75	3,35
B102-02	Advertencia	1	0,75	3,6	—	5,35
B102-03	Sugerencia	—	0,75	1,2	—	1,95
B102-04	Centra el debate	—	2,25	0,6	1,5	4,35
B102-05	Compromiso	—	—	—	0,75	0,75
	Total	3	3,75	6	3	15,75

Fuente: original del autor.

Las subcategorías disensión, advertencia y centra el debate aparecieron respectivamente en todos los grupos menos en uno. Así, fue en el grupo 2L donde el tutor no impulsó la aparición de opiniones contrapuestas, en el 4S donde el tutor no efectuó advertencias sobre posibles problemas futuros en el grupo de trabajo, y en el 1E donde el tutor no focalizó el debate de un modo explícito. Por su parte, sólo el tutor del grupo 4S solicitó la confirmación del compromiso de los estudiantes sobre una determinada tarea. Amén de las diferencias expresadas, fueron los grupos 2L y 3R —ambos con un rendimiento académico alto— los que compartieron un mayor número de subcategorías emergentes y, a su vez, los que reflejaron un valor más alto de turnos conversacionales (3,75 para el 2L y 6 para el 3R). Concretamente, los mismos grupos 2L y 3R compartieron las subcategorías advertencia, sugerencia y centra el debate.

En la tabla 15, puede observarse como aparecieron subcategorías vinculadas con formas impositivas de control de las dinámicas de trabajo en el conjunto de los grupos. Si bien es cierto que la frecuencia no fue la misma en todos los grupos, de dichos datos no podía derivarse una actuación más impositiva por parte de una tipología u otra de tutor; máxime cuando fueron los grupos 3R y

1E —ambos guiados por una tipología de tutor diferente— los que ostentaron los valores más elevados (6 en el primer caso y 3 en el segundo).

Tabla 15

*Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría impositiva (B103) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B103-01	Asunto	2,25	—	2,25	—	4,5
B103-02	Tarea	0,75	—	3	1	4,75
B103-03	Sanciones	—	1	—	—	1
B103-04	Tono de voz	—	—	0,75	—	0,75
	Total	3	1	6	1	11

Fuente: original del autor.

### Tensión, distensión y pausas en el discurso

Las categorías sobre los momentos de tensión y distensión generados por los tutores y los estudiantes, así como las pausas o silencios producidos en las sesiones de tutoría, constituyeron indicadores de importancia sobre las dinámicas de gestión de los debates de tutoría en los procesos de regulación del trabajo en equipo. Como muestra la tabla 16, en el caso de la categoría tensión y distensión, se percibe una diferencia notable entre los tutores de los grupos 2L y 3R con un alto rendimiento académico y los tutores de los grupos 1E y 4S con un bajo rendimiento.

Tabla 16

*Flujo de turnos conversacionales de las subcategorías emergentes de la categoría tensión o distensión (B108) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B108-01	Risas por un error	1	2,25	—	—	3,25
B108-02	Risas por expresión de sorpresa	—	0,75	—	—	0,75
B108-03	Risas por un comentario irónico	—	1,5	4	0,75	6,25
B108-04	Tensión por una pregunta	—	—	1	—	1
B108-05	Risas por causa desconocida	—	—	—	1,5	1,5
	Total	1	4,5	5	2,25	12,75

Fuente: original del autor.

Asimismo, mientras que en los grupos 1E y 2L el tutor produjo risas bien por un error, bien por expresar sorpresa ante los estudiantes; en el grupo 3R el tutor experto generó de forma deliberada —y en más ocasiones— distensión entre los estudiantes. También fue el propio tutor experto el

que generó algún momento de tensión en el grupo 3R. Los datos relativos a la actuación de los estudiantes acerca de los momentos de tensión y distensión producidos en los grupos de trabajo reafirman lo dicho. La tabla 17 muestra con rotundidad como únicamente los estudiantes que ostentaron un alto rendimiento académico generaron momentos de distensión a lo largo de los procesos de regulación del trabajo en equipo. En relación con la tabla 19, las frecuencias de los grupos 2L y 3R divergen sólo en un punto para cada caso.

Tabla 17

*Flujo de turnos conversacionales de las categorías emergentes de la categoría tensión o distensión (B208) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B208-01	Risas por comentario irónico	—	4,5	5	—	9,5
B208-02	Comentario irónico sin risas	—	1,5	—	—	1,5
B208-03	Risas por un error	—	—	1	—	1
	Total	0	6	6	0	12

Fuente: original del autor.

En el caso de las subcategorías sobre tensión y distensión, podemos apreciar como el grueso de las risas se produjeron de forma deliberada tanto por parte de los estudiantes guiados por un tutor no-experto (2L) como por parte de los estudiantes dirigidos por un tutor experto (3R). En cuanto a la subcategoría risas por comentario irónico, se pudo observar que, en el caso del grupo 3R, los comentarios irónicos implicaron complicidad entre estudiantes mientras que en los comentarios irónicos del grupo 2L dicha complicidad se percibió entre los estudiantes y el tutor. Esa confianza podría explicar, a su vez, que hubiera sido el grupo 2L el que registrara el número más elevado de interpelaciones dirigidas al tutor (7 en total). Todo ello demostraría que, si bien fue el tutor el que, constatando el buen ritmo de trabajo de los estudiantes, generó múltiples momentos de distensión, los estudiantes respondieron de igual modo; fomentando, en conjunto, un clima propicio para el aprendizaje.

Si los momentos de distensión se asociaron con los grupos con un alto rendimiento académico, en el caso de los silencios dicha asociación se produjo con los grupos tutorizados por expertos. Como se muestra en la tabla 18, el experto controló los momentos de silencio en el grupo 4S con bajo rendimiento e incrementó dichos silencios en el 3R con alto rendimiento académico. Empero, que el tutor experto hubiera generado silencios en los que se hubiera inferido tensión entre los estudiantes no significó un impedimento para la discusión; bien lo demuestran el flujo total de intervenciones de los grupos de estudiantes guiados por un tutor experto (tabla 12), por un lado, y el número de turnos conversacionales contabilizados en la categoría iniciativa (tabla 10), por el otro.

Tabla 18

*Flujo de turnos conversacionales de las categorías emergentes de la categoría silencio (B109) por grupo de trabajo*

Identificador	Subcategoría	Grupos de trabajo				Total
		1E (n=13)	2L (n=11)	3R (n=13)	4S (n=10)	
B106-01	Incumplimiento	—	—	—	0,75	0,75
B106-02	Pregunta por una tarea	—	—	0,6	—	0,6
B106-03	Causa desconocida	—	—	0,6	—	0,6
B106-04	Incomprensión	—	—	0,6	—	0,6
B106-05	Advertencia	—	—	1,2	—	1,2
	Total	0	0	3	0,75	3,75

Fuente: original del autor.

## Conclusiones

El creciente interés que la investigación sobre el ABP ha dedicado al asunto del tutor en las últimas cuatro décadas ha desembocado en un monto considerable de estudios teóricos y empíricos. A pesar de la escasez de estudios con encuadre meta-analítico que aúnen evidencias, las muestras amplias con las que dichos estudios empíricos —fundamentalmente cuantitativos— trabajan permiten vislumbrar el horizonte al que las experiencias de ABP deben dirigir sus planteamientos didácticos (Antequera Gallego, 2012). Sin embargo, a ese esfuerzo investigador es necesario sumar un continuo proceso de adaptación de los múltiples programas didácticos a los diversos contextos disciplinarios y académicos; máxime cuando, desde el origen hasta día de hoy, el ABP se ha desarrollado mayoritariamente en el ámbito de las Ciencias de la Salud y, más en concreto, en la titulación de Medicina (Menéndez Varela, Gregori Giralt, y Antequera Gallego, 2010). En este sentido, la investigación con enfoque cualitativo constituye un recurso de sumo interés en la investigación educativa sobre el ABP en la medida en que su propia naturaleza nos acerca a las particularidades del contexto y de los agentes en y con los que se desarrollan cada una de las experiencias.

En nuestro estudio hemos atendido a las dinámicas y a las interacciones generadas en las sesiones de tutoría en el contexto universitario de las artes, desde el convencimiento de que dichos aspectos constituyen indicadores de relevancia en un modelo didáctico como el ABP que fomenta un ambiente colaborativo de aprendizaje. Los resultados de los que hemos dado noticia permiten reafirmar las conclusiones del análisis de Anderson (1992) por las que los tutores expertos mantienen una mayor participación en las sesiones de tutoría que los tutores no-expertos. Asimismo, en nuestro trabajo hemos constatado que fueron los expertos los que generaron un mayor número de silencios tensos. Ello no obstante, en nuestro caso no hemos detectado que dicha participación activa del tutor afectara a la actividad de los estudiantes. Bien al contrario, según el número de

iniciativas acumuladas en el conjunto de los grupos de trabajo, puede afirmarse que en el caso de los estudiantes tutorizados por un experto dicha categoría incrementó el número de turnos conversacionales en relación con los estudiantes que estuvieron guiados por un tutor no-experto.

Con respecto a la forma de actuación de los tutores, los resultados revelan que los tutores no-expertos ejercieron en mayor medida procesos de facilitación en tanto que utilizaron en más ocasiones fórmulas que pretendían impulsar las dinámicas de trabajo. En contraste con las conclusiones del análisis de M. L. De Volder (1982), en ambas tipologías de tutor se detectaron intervenciones que dirigieron las dinámicas de trabajo de los estudiantes; aunque dichas dinámicas se agravaron en el grupo con mayor participación que estuvo guiado por un tutor experto. En relación con las intervenciones que impusieron dinámicas de trabajo, mientras que el tutor experto tuvo una influencia mayor en el grupo con alto rendimiento; el no-experto lo hizo con el grupo con bajo rendimiento.

Además, en nuestro trabajo se discernieron dos tipologías de distensión. Si bien ambas tipologías de tutor generaron risas, en el caso del tutor experto los comentarios irónicos que las produjeron se llevaron a cabo de forma deliberada. En el caso del no-experto, los momentos de distensión se produjeron por otros motivos ajenos a la voluntad del propio tutor. A tenor del flujo de frecuencias de los grupos 2L y 3R, se interpretó que fueron los tutores los que, constatando el buen ritmo de trabajo de los estudiantes, produjeran un mayor número de momentos de distensión; hecho que, por cierto, quedó ya reflejado en un análisis precedente sobre la misma muestra de estudiantes aunque sobre las tutorías dedicadas a la comprensión y el análisis de las situaciones problemáticas (Menéndez Varela, Gregori Giralt, y Antequera Gallego, 2012).

Por último, los datos analizados permitieron establecer diferencias entre los momentos de distensión generados por los estudiantes con alto rendimiento ante una tipología de tutor u otra. Si bien las risas producidas por los estudiantes guiados por un tutor experto implicaron una cierta complicidad entre estudiantes, en el caso de los estudiantes guiados por un tutor no-experto esa misma complicidad se detectó entre los estudiantes y el propio tutor. Como bien señalan los estudios de De Grave et al. (1990) y de Schmidt et al. (1995), que los propios estudiantes hubieran generado dichos momentos de distensión ante la presencia de un tutor no-experto podría haberse debido a una mejor gestión de los aspectos emocionales y motivacionales que los unían; o, si se quiere, a una mejor congruencia cognitiva (Schmidt y Gijsselaers, 1990) entre el tutor no-experto y los estudiantes tutorizados.

## Referencias

- Antequera Gallego, G. (2012). El papel y el impacto del tutor en el Aprendizaje Basado en Problemas: una revisión de la evidencia empírica. *Observar*, 6, 49-70.
- Azer, S. A. (2009). Interactions between Students and Tutor in Problem-Based Learning: the Significance of Deep Learning. *Kaohsiung Journal of Medical Science*, 25(5), 492-498.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bowman, D. y Hughes, P. (2005). Emotional responses of tutors and students in problem-based learning: lessons for staff development. *Medical Education*, 39(2), 145-153.
- Cortés Rodríguez, L. y Camacho Adarve, M. M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Davis, W. K., Nairn, R., Paine, M. E., Anderson R. M., y Oh, M. S. (1992). Effects of Expert and Non-expert Facilitators on the Small-group Process and on Student Performance. *Academic Medicine*, 67(7), 470-474.
- Davis, W. K, Oh, M. S., Anderson, R. M., Gruppen, L., y Nairn, R. (1994). Influence of a Highly Focused Case on the Effect of Small- Group Facilitators' Content Expertise on Students' Learning and Satisfaction. *Academic Medicine*, 69(8), 663-669.
- De Grave, W. S., De Volder, M. L., Gijssels, W. H., y Damoiseaux, V. (1990). Peer Teaching and Problem-Based Learning: Tutor Characteristics, Tutor Functioning, Group Functioning and Student-Achievement. En: Z. N. Nooman, H. G. Schmidt y E. S. Ezzart (Eds.), *Innovation in medical education. An evaluation of its present status* (pp. 123-135). New York: Springer.
- De Pablos Pons, J. (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza*, 8, 9-18.
- De Volder, M. L. (1982). Discussion Groups and their Tutors: Relationships Between Tutor Characteristics and Tutor Functioning. *Higher Education*, 11(3), 269-271.
- Dolmans, D. H. J. M. et al. (2002). Trends in Research on the Tutor in Problem-Based Learning: Conclusions and Implications for Educational Practice and Research. *Medical Teacher*, 24(2), 173-180.

Haith-Cooper, M. (2003). An Exploration of Tutors' Experiences of Facilitating Problem-Based Learning. Part 2 —Implications for the Facilitation of Problem Based Learning. *Nurse Education Today*, 23(1), 65-75.

Moust, J. H. C., Bouhuijs, P. A. J. y Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante*. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., Antequera Gallego, G. (2012). El ABP en los estudios universitarios de las artes. Un análisis del papel del tutor experto y no-experto en la identificación de los objetivos de aprendizaje. En *VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. La universidad: una institución de la sociedad*. Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, y ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques), Barcelona, España.

Menéndez Varela, J. L., Gregori Giralt, E., Antequera Gallego, G. (2010). Análisis bibliométrico sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la educación superior a partir de la base de datos de ERIC. *Observar*, 4, 142-180.

Neame, R. L. B. y Powis, D. A. (1981). Toward independent learning: curricular design for assisting students to learn how to learn. *Journal of Medical Education*, 56, 886-893.

Neville, A. J. (1999). The problem-based learning tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?. *Medical Teacher*, 21(4), 393-401.

Schmidt, H. G. (1993). Foundations of PBL: some explanatory notes. *Medical education*, 27(5), 422-432.

Schmidt, H. G. y W. H. Gijsselaers (1990). Causal modelling of problem-based learning. En: [Sin editores]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. American Educational Association, Boston, MA.

Schmidt, H., Van der Arend, A., Kokx, I., y Boon, L. (1995). Peer versus Staff Tutoring in Problem-Based Learning. *Instructional Science*, 22(4), 279-285.

Schmidt, H.G. y Moust, J.H.C. (2000). Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research. En: D.H. Evensen y C.H. Hmelo (Eds), *Problem-based learning: A research*

*perspective on learning interactions* (pp. 19-52). New Jersey – Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Stake, R. E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valdemoros San Emeterio, M. A., Ponce De León Elizondo, A. y Sanz Arazuri, E. (2011). Fundamentos en el manejo del nivel 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos*, 14, 11-29.

Wilkerson, L. (1996). Tutors and Small Groups in Problem-Based Learning: Lessons from the Literature. *New Directions For Teaching And Learning*, 68, 23-32.

Wilkerson, L. y Hundert, E. (1997). Becoming a problem-based learning tutor: increasing self awareness through faculty development. En: D. Boud y G. Feletti (Eds.), *The Challenges of Problem-Based Learning* (pp. 159-171). London: Kogan Page.

---

## La escoba y el caballo: algunas reflexiones sobre la humanidad del juego

### The broom and horse: some reflections on the humanity of play

Eva Gregori Giralt

Universitat de Barcelona

[gregori@ub.edu](mailto:gregori@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre 2013

**Fecha de publicación:** noviembre 2013

#### Resumen

Partiendo de la constatación de que el término «juego» significa prácticamente cualquier cosa, el artículo intenta reflexionar sobre el tema del juego a partir de las ideas de libertad, de comunidad lúdica, de exhibición y de simulación. El juego no es una actividad exclusivamente humana. Sin embargo, existe una manera humana de jugar que ha sido objeto de debate a lo largo de la historia del pensamiento. Lo humano del juego podría interpretarse como la exhibición de la libertad en la aceptación de la norma.

**Palabras clave:** juego, espectáculo, educación, estética, libertad.

#### Abstract

Starting from the premise that the term “play” can mean practically anything, the author reflects on the topic of play using the concepts of freedom, play community, exhibition and simulation. Play is not an exclusively human activity. However, there is a human way of playing, which has been the subject of debate throughout the history of thought. The human aspects of play could be considered a demonstration of freedom through the acceptance of rules.

**Keywords:** play, show, education, aesthetic, freedom.

## Introducción

Aunque la cultura contemporánea ha utilizado y sigue todavía utilizando el juego como un esquema programático e interpretativo de primer orden (Lenain, 1993), la historia de lo lúdico está repleta de reflexiones, críticas e incluso burlas que alertan de los peligros físicos y morales, individuales y colectivos que conlleva el juego. El juego es una ocupación seria y sagrada, obligatoria en ocasiones y prohibida en otras (Lévy-Bruhl, 1960). El juego es objeto de estudio de filósofos y materia prima de moralistas. El juego es de naturaleza divina y el resultado de los comportamientos más reprobables. El juego es razón matemática y fuente de placer carnal y de vicio. El juego es una cuestión de estado y un problema social. Se juega tanto con el pensamiento como con el amor. Se juega un papel en la vida y se pone la vida en juego. Tras la teoría de juegos se halla tanto la inteligencia artificial y los ordenadores como la bomba atómica y las bases del neoliberalismo. De algún modo, la lotería, las orgías o los juegos olímpicos son la misma cosa. Porque juego es prácticamente todo que lo que deseemos denominar juego. *Panem et circenses*.

Pero, ¿a qué se debe esta hipertrofia de lo lúdico? E. Fink (1966) afirmó que el pensamiento occidental nació precisamente oponiéndose al pensamiento mítico-trágico del juego y, en este sentido, que lo lúdico se convirtió en una referencia negativa de toda nuestra tradición. Como la imagen de un árbol sobre las aguas de un río, referida por el propio Fink, el juego tiene una existencia real que muestra su irrealidad porque el contenido de lo que exhibe está en lo no lúdico: la imagen del árbol tiene una existencia real como reflejo pero el contenido de lo que exhibe es el árbol y no el agua. El juego no refleja aquello que sucede simultáneamente en la realidad sino que representa algo a través de las reglas, los jugadores y sus roles respectivos. En el juego uno puede serlo todo sin dejar nunca de ser lo que es: rey, héroe, villano o policía y jugador. Gracias al juego el ser humano se trasciende, sale de sí mismo y se reencuentra en sus producciones. Pero el juego es también una actividad inútil, poco seria, falta de objetivos y sin capacidad para producir un resultado estable. El juego es un *aparte* de la vida cotidiana en la que no interfiere y, desde este punto de vista, puede ser interpretado también como lo propio de las divinidades. Dionisos es al mismo tiempo el dios de la vida, del juego y de la muerte.

Decía Heráclito que «El tiempo es un niño que se divierte, que juega a los dados/ Al niño la realidad.» (1995,78.). Y seguía:

«Cuando fue requerido por ellos para instituir leyes, despreció el ofrecimiento afirmando que en el Estado ya dominaba una mala estructura política. De este modo se alejó de la vida pública, retirándose al templo de Artemisa, y mientras estaba allí jugando con los niños, vio a su alrededor ciertos efesios y les dijo: “¿De qué os extrañáis, hombres perversos? ¿No es quizá mejor hacer eso que tomar parte con vosotros en los asuntos políticos?”» (1995, 319.)

¿Acaso no estaba aludiendo Heráclito a ese *aparte* de la vida e introduciendo un vínculo tímido entre lo lúdico y el mundo infantil? En su estudio de 1997, C. Duflo constataba un hecho curioso: tres de los estudios que mayor influencia han ejercido en el siglo XX y cuya única relación entre ellos es el tema del juego salieron a la luz de forma casi simultánea y en una etapa particularmente convulsa de la historia reciente. El *Homo ludens* de J. Huizinga se publicó en 1938, la *Theory of Games and Economic Behaviour* de J. von Neumann y O. Morgenstern lo hizo en 1944 y los dos textos de J. Chateau *Le Réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant* y *Le Jeu de l'enfant après trois ans, sa nature, sa discipline* aparecieron juntos en 1946. ¿Seguía el juego representando todavía ese *aparte* de la vida que parecía desprenderse de los textos presocráticos? Y, en caso afirmativo, ¿qué era, en concreto, esa otra realidad? Para J. P. Carse (1988) juego es cualquier actividad limitada en términos de espacio, tiempo y número, definida internamente por una serie de reglas aceptadas libremente por los participantes y cuyo objetivo es validar un ganador, y orientada hacia la consecución de una ganancia que puede materializarse en forma de victoria o de clasificación. Siguiendo su propio ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial, los países en conflicto acordaron no bombardear París y mantener fuera de los límites de la conflagración a Suiza: determinaron por lo tanto un espacio donde la acción debía desarrollarse. Lo mismo sucede con el tiempo y el número. Hay que hallar un adversario y ser admitido por alguien como jugador cumpliendo con las reglas del juego: esos límites internos, como las denomina Carse, en virtud de los cuales se describen las acciones de los jugadores y sus vínculos. Las reglas deben ser aceptadas por todos los jugadores de manera libre: no se puede obligar a jugar y, en este sentido, todos los jugadores consideran el sistema de valores del juego como equivalente —cuando no superior— del sistema de valores de la realidad. Al menos momentáneamente. Aunque jamás se juega por obligación siempre se juega seriamente y con la aspiración de llegar a ser un verdadero maestro del juego reconocido por los demás como tal. Al fin y al cabo, se juega siempre con alguien y por algo.

Si bien la propuesta de Carse se basa en la comparación entre el juego finito y el juego infinito, la estructura fundamental de lo lúdico es compartida por ambos: tanto el juego finito como el infinito se mueven en términos de espacio, número y tiempo, persiguen una ganancia y se definen por unas determinadas reglas. Su diferencia radica en que mientras el finito se juega para ganar y terminar el juego, el infinito se juega para tener la oportunidad de seguir jugando. La hipótesis de trabajo de Carse incide una vez más sobre el problema del juego: juego es o puede serlo prácticamente todo. ¿Qué actividad humana no se describe en función de un objetivo al que se llega mediante una serie de reglas? En realidad, incluso se podría ampliar la afirmación y preguntarse ¿qué actividad no puede definirse como juego? De todas conocidas son las investigaciones etológicas que el siglo XIX inauguró y que el siglo XX ha seguido desarrollando de manera continuada sobre el juego animal. Y de todas conocidas son también las tesis de que los animales juegan y lo hacen de formas altamente sofisticadas. K. Groos (1902), por ejemplo, propuso una clasificación detalladísima de los tipos de juegos que pueden hallarse en determinadas especies y entre dichos tipos destacó los juegos de experimentación, de locomoción, cinegéticos (con presa animada real,

con presa animada imaginaria o con presa imaginaria inanimada), los juegos de combate, los juegos eróticos, los juegos de construcción, los juegos tróficos, los imitativos y los de curiosidad o experimentación intelectual.

Y así la lista podría continuar con otros muchos ejemplos porque, de algún modo, el juego se difumina y pierde sus límites en aquel estrecho margen que separa la naturaleza de la cultura (González Alcantud, 1993). ¿Por qué y en qué sentido entonces el juego es capaz de designar todo lo humano si es tan divino como animal, si representa un *aparte* de la vida cotidiana sin interferir en ella y si constituye una referencia negativa del pensamiento occidental? ¿Hay un juego específicamente humano y, en caso afirmativo, en qué consiste esa humanidad de lo lúdico que ha venido preocupando a las teorías más recientes sobre el juego? Más aun, ¿qué convierte el juego animal en juego humano, la realidad en *otra* realidad y lo negativo en positivo? Suele decirse, defendía J. A. González Alcantud, que las reglas del juego se definen por prohibiciones a diferencia de las del rito que suponen una prescripción completa del comportamiento (1993, 52). En esta afirmación estaría de acuerdo M. H. Sinding Larse (1985) e incluso el propio J. Huizinga (2000) para quien era posible diferenciar entre un período *agonal* en el que el juego era sustancial a cualquier hecho social y un período «postagonal» en el que la cualidad de lo lúdico se diluye. Aunque podría discutirse que la diferencia entre una cultura premoderna y una cultura contemporánea se halle en la dedicación de la primera al juego, resulta innegable que si se habla en términos de libertad, el juego debe tener un componente exclusivamente humano. El ejemplo de los juegos griegos puede en este contexto arrojar un poco de luz, en la medida en que permite plantear cómo en sus inicios el juego estaba vinculado a la religión a pesar de ser considerado contrario a la norma establecida y sugerir un problema de licitud: el juego era también un espacio de libertad que pensaba sobre sí mismo precisamente porque disponía de una realidad propia (Alain, 1969).

Sin embargo, no basta con considerar que el juego es un espacio de libertad con una realidad propia para defenderlo como algo estricta y particularmente humano. ¿O acaso el arte no se adaptaría también a dicha definición? El lector podría aducir que quizá la diferencia entre juego y arte se halle en los matices que aporta cada uno al espacio de libertad y en la forma de concretar una realidad que acaba resultándoles propia. Pero no sería suficiente trabajar con semejante afirmación porque dichos matices bien podrían ser identificados como diversas modalidades de juego o diversas modalidades de arte. Por ejemplo, un juego de azar y un juego de rol no construyen la misma realidad aunque ambos construyan una; ni un fenómeno artístico barroco y un fenómeno artístico contemporáneo construyen el mismo tipo de libertad. Sugerir que el juego es un espacio de libertad con una realidad propia es acercarse a su especificidad sin determinarla del todo. Sugerir que el juego es un espacio de libertad con una realidad propia es asimilarlo al arte pero sin acabar de dilucidar la singularidad de cada uno. Sugerir que tales semejanzas existen y son demostrables no significa inmediatamente que el juego sea arte y el arte juego sino poner sobre la mesa que algo comparten y algo debe separarlos. Las conocidas meditaciones de E. H. Gombrich

sobre la construcción de un caballo de juguete y los parecidos que hallaba entre dicha construcción y los fundamentos de la actividad artística dan que pensar (1968).

### El juego *aparte*

«AT-Digo que en todas las ciudades todos ignoran que, en lo que concierne a la legislación, los juegos son lo que tiene más poder para que las leyes promulgadas sean estables o no. En efecto, cuando se encuentran prescritos y hacen que los mismos jueguen siempre las mismas cosas según las mismas reglas de la misma manera y que disfruten con los mismos juguetes, dejan que permanezcan en calma las leyes y costumbres de la vida real. Pero cuando, por el contrario, los hacen cambiar e innovar, practicando siempre nuevas variantes, mientras los niños nunca declaran que les agradan las mismas cosas, y provocan que nunca permanezca lo elegante y lo inelegante de la manera en que han acordado, ni en el aspecto exterior de sus propios cuerpos ni en los otros utensilios, sino que se honra por encima de todos al que innova constantemente e introduce algo diferente de lo acostumbrado en el aspecto, los colores y en todo ese tipo de cosas, tendríamos razón si dijéramos que no hay un daño mayor para la ciudad que eso. En efecto, hace cambiar la forma de ser de los jóvenes inadvertidamente y desacredita lo antiguo entre ellos, mientras celebra lo nuevo. Digo nuevamente que no hay un castigo mayor para todas las ciudades que esta palabra y esta doctrina.» (Platón, 1999, 797a-797d.)

La Antigüedad está repleta de alusiones dispersas al juego y a sus vínculos con el sacrificio, el ritual y la competición. El nombre de Plinio se une a los de Tito Livio, Varrón o Tibulio para describir determinados sacrificios, fórmulas rituales y juegos de primavera mientras en sus *Geórgicas* Virgilio aconseja al agricultor que juegue y Ovidio evoca en *Tristia* a los juegos florales o Floralias. Incluso la propia *Ilíada* describe toda una serie de actividades, a las que denomina juegos, que tienen un vínculo directo con el ritual (Homero, 1996, 315-318; 255-897; 255-270. Véase también Tertuliano, 1986, 1-2) y que permiten dar la razón a los que suponen que el juego nació relacionado con la religión porque era la religión la que justificaba y daba sentido a todas las actividades humanas. Cuando a partir de los años setenta del siglo XX, buena parte de los estudios que desde la historia, la literatura, la antropología y la filosofía vuelven a interesarse por el asunto del juego, lo harán asumiendo precisamente su casi ancestral relación con la fiesta y la religiosidad popular. Así, el núcleo de los trabajos parte ahora del análisis de la participación del pueblo y de sus manifestaciones habitualmente complejas y heterodoxas en las instituciones religiosas. El juego se convierte en una extraña herramienta que construye de algún modo la civilización y, aunque es cierto que el movimiento folklorista de los siglos XIX y XX había concentrado su atención en la arqueología de lo lúdico y del juguete, no puede pasarse por alto la deuda contraída con él a la hora de vincular juego, tradición oral y fiesta. El propio R. Caillois establece su ya célebre clasificación de las modalidades lúdicas partiendo del hecho de que juego y fiesta comparten una especie de liberación transgresora del imaginario (1996), mientras W. Benjamin

defiende que el juguete es la manera que tiene el niño para formar parte de una sociedad (1974).

«El ambiente entre los historiadores es contrario a las grandes conceptualizaciones civilizatorias y favorable a pormenorizar los estudios sobre fiesta, ceremonia y juego conforme a una taxonomía más elaborada. Heers adopta la visión de la nueva literatura etnológica que ve en la fiesta y en el juego un locus civilizatorio reducible a una estructura cultural donde convergerán componentes sociales, económicos, políticos y religiosos, unas veces para afirmar y otras para transgredir los roles» (González Alcantud, 1993, 225).

Escasamente inocente, lo cierto es que el juego acostumbra a proliferar de forma desmesurada en momentos de crisis y ello puede constituir una razón de peso para considerarlo un medio de construir, afirmar y mostrar la pertenencia a un grupo tanto como un mecanismo de transformación del orden social equiparable a la fiesta (González Alcantud, 1993). Prosigue González diferenciando los juegos públicos como manifestaciones de soberbia y reconocimiento de poder de los juegos privados directamente relacionados con el azar, y acaba afirmando que ambos se acercan cuando se admite la posibilidad de que un rico no solo nace rico sino que puede devenir rico. Ello coincide, continúa, con la recuperación de la diosa pagana Fortuna y el surgimiento del horizonte nuevo y arriesgado de América. Los juegos de cartas empiezan entonces a relacionarse con el tarot, compiten con aquellos antiguos juegos de dados relacionados con los augurios y se dedican a cuestionar el orden establecido. Como dijo Alfonso X en su *Libro de Tafulerías* el juego puede ser un don divino pero, hablando de los juegos de dados tan frecuentados por los soldados en aquella época, el azar rompe la norma religiosa. Dios lo provee todo conforme a designios inescrutables y al orden social. La fortuna rige únicamente en el nacimiento que, a su vez, también está regido por Dios.

«Los juegos de dados, de cartas o parecidos, cuya ganancia depende del azar no son solo recreaciones peligrosas, como los bailes, sino que simple y naturalmente son malas y censurables; es por ello por lo que son prohibidas por las leyes civiles y eclesiásticas. Pero ¿qué gran drama hay en ello?, me diréis. —Pues que la ganancia no se consigue en estos juegos por la razón sino en función de la suerte que recae normalmente en aquellos que por habilidad y talento no merecerían nada; la razón es ofendida con esto.» (Sales, 1961, XXXII)

C. Bromberger y G. Ravis afirmaron que el azar aparece al mismo tiempo como un factor de mantenimiento y/o de retorno a la igualdad y como uno de los grandes creadores de una desigualdad necesaria. Si en el primer caso tiene el efecto de reproducir el orden social remitiendo al grado cero de las situaciones sociales que podrían alterarse, en el segundo produce una serie ilimitada de desigualdades que se juzgan inevitables (1987). La imagen típicamente barroca del pícaro que vive al margen de la sociedad aun conservando su simpatía encarna lo efímero del poder y del dinero y se opone a la del pobre medieval que con su sola existencia consolida el

orden deseado por Dios. El pícaro no se resigna a su estatus sino que aspira a traspasarlo con la fortuna y el azar. Toda una fauna de timadores y personajes marginales que se aprovechan del juego cubre buena parte de la literatura barroca; e incluso se ha llegado a establecer que avanzado el siglo XVII, el juego tuvo que prohibirse dentro de los cementerios. Y es que como defendió T. Veblen (1974), la naturaleza de los juegos de azar es la ociosidad y aunque ella se ha identificado siempre con las capas altas de la sociedad, los estados han considerado un riesgo inasumible permitir que elementos básicos de la realidad puedan llegar a desrealizarse a través del juego.

En efecto, la obtención de dinero sin esfuerzo ni trabajo es tildada de injusta e inmoral y vista como una verdadera negación del reparto social y legítimo del poder. Si mediante el juego cualquiera puede enriquecerse y obtener lo que debería lograr por rango o a través del trabajo, es que el juego permite al dinero salir del sistema social y perder realidad mientras él mismo se transforma en un medio de existencia. Como señala González Alcantud (1993), el sentido de culpa derivado seguramente de determinadas prácticas usureras y el sentido de utilidad en un Estado incapaz de cubrir las necesidades básicas de sus ciudadanos pueden hallarse detrás de la obligación impuesta a todo tipo de juegos de azar de contribuir a la beneficencia pública e incluso del monopolio que a partir del siglo XVIII ejerce el poder sobre el juego y que se consolida en la creación de las loterías estatales. En este sentido es importante traer a colación que el siglo XIX asistió al auge de los tratados de juegos de salón, al surgimiento de la bolsa como nueva tipología de juego y a un debate intenso sobre su posible legalización. En definitiva, los lazos entre el juego y el vicio se reforzaron entonces claramente y junto a ellos se añadieron los creados entre el juego y la política, el juego y el valor social y el juego y el poder político y/o religioso.

«Está claro que en el imaginario colectivo, en cualquier caso, el juego de casino era una modalidad nueva, fascinante, de la clase ociosa internacional. Obras literarias como *El jugador* de F. Dostoievski aumentarían esa fascinación por el gran casino, engendro último de la ociosidad aristocrático-burguesa y de cierto spleen finisecular.» (González Alcantud, 1993, 205)

La aparición de una especie de antropología criminal que intentó explicar no solo el porqué del juego sino también el porqué de sus lazos con la delincuencia es una muestra más de lo dicho. A pesar de que el pensamiento más progresista impulsó una reforma a través de la educación y se opuso a la ideología dominante según la cual el juego era sinónimo de delito colectivo y debía por ello ser reprimido, lo cierto es que hay una abundante literatura sobre el particular que testifica la extensión de lo lúdico y su incidencia en la marcha normal de la sociedad. El juego no era algo únicamente de las clases altas que frecuentaban el casino o de las clases bajas que intentaban conseguir mediante el azar lo que no tenían por rango. El juego era algo más que todo ello. Y lo peor de todo: siempre había sido algo más.

## Competir para y delante de

«¿Por qué no habrá de juzgar tanto o más de Alejandro en la mesa, cuando hablaba y bebía? O si jugaba al ajedrez, ¿qué cuerda de su mente dejaría de tocar y usar ese juego simple y pueril? Lo odio y lo rehúyo por no ser bastante juego y por entretenernos demasiado seriamente, avergonzándome de prestarle una atención que convendría a otra cosa buena [...] Ved cuánto engorda y aumenta nuestra alma este divertimento ridículo, si no se oponen todos los nervios, cuán ampliamente permite a cada cual en esto, conocerse juzgar rectamente de sí mismo. Ni me veo ni me palpo más totalmente en ninguna otra actitud. ¿Qué pasión se salva de agitarnos? La cólera, el despecho, el odio, la impaciencia y una vehemente ambición de vencer, en cosa en la que sería más perdonable ambicionar el ser vencido.» (Montaigne, 1998, 372.)

Aunque la ambición de vencer en un juego de azar podría explicar el comportamiento de las clases bajas de la sociedad y aclarar parte del porqué de la hipertrofia de lo lúdico en determinadas circunstancias, no tiene ningún sentido utilizar este mismo argumento para las clases altas. Si vencer es algo más que ganar dinero, debe cuestionarse hasta qué punto es real lo que se gana mediante el juego. ¿Cuál es, pues, la verdadera ganancia del juego? El ejemplo clásico de los juegos olímpicos puede contribuir a precisar mejor la idea del juego como una competición ejecutada delante de la comunidad lúdica para obtener el reconocimiento de héroe de gran fuerza. Los juegos entonces no eran tanto actividades colectivas como espacios donde el vencedor asumía todo el éxito a la espera de que los otros lo ratificaran. Tal y como sugirió J. J. Jusserand (1986), originalmente los juegos eran competiciones en las que se asumía un riesgo relativo y ficticio — que no falso— que conllevaba fuerza: el vencedor de unos juegos o incluso el ganador de un torneo era el más fuerte y, dado que la fuerza era un valor abstracto pero absoluto en el contexto lúdico, el vencedor ganaba la consideración de héroe y presumía de una victoria cuyo valor era la supervivencia. En un mundo en el que la vida era muy breve y se hallaba amenazada constantemente, proseguía Jusserand, era mucho más fácil ponerla en riesgo y luchar para conseguir una buena preparación física que ayudase a evitar la fatiga y a sobrevivir. Las justas se organizaban no solo para distraerse, distender los músculos o preparar un viaje sino también para romper la monotonía de guerras que duraban siglos y atenuar mediante ciertos intermedios corteses la fatiga de los odios perpetuos (Jusserand, 1986, 120). Del mismo modo que no queda claro hasta qué punto la esgrima es un deporte o una lucha, ¿podía la vida considerarse otra cosa que un juego o una guerra sin fin?

En sus *Etimologías*, Isidoro de Sevilla dedica una parte nada desdeñable al juego y la precede de una serie de observaciones sobre la guerra y los elementos circenses particularmente detallados —ornamentos, metas, obeliscos, aurigas, cuadrigas, caballos, número de vueltas... (1982-3, 29-41; 17). Del juego destaca la velocidad y la gloria del vencedor y puntualiza:

«Lo que los latinos denominan certamina, “competiciones”, es conocido entre los griegos como agônes, por la cantidad de público que asistía a su celebración. Y es que a toda reunión y concentración de gente se denomina agon; otros opinan que se llaman agônes porque se celebran en lugares circulares o, por así decirlo, en “agonios”, esto es, en “lugares sin ángulos”.» (1982-3, 25)

La enorme cantidad de leyes y decretos de reyes y papas para prohibir los torneos prueba de modo fehaciente el fracaso de los unos (leyes y decretos) frente al éxito de los otros (las prácticas lúdicas). Sin embargo, también es verdad que los juegos violentos que son auténticas imágenes de la guerra se van convirtiendo en oportunidades para ejercitar las posibilidades del cuerpo sin riesgo. El antecedente del ajedrez, considerado por muchos como el auténtico rey del mundo medieval, es visto como un símbolo de la guerra y, por lo tanto, como un juego de lucha real y sofisticado. Pero el ajedrez no solo finge la destrucción sin provocarla en el ámbito de la realidad, sino que precisamente por ello impulsa la exhibición del vencedor en un nivel más complejo que el de la pura praxis. En *L'estime des apparences*, G. W. Leibniz concede un valor singular al ajedrez porque reconoce que en él la crueldad de la lucha es metafórica: el ajedrez aísla y destruye al adversario de una forma diplomática que elimina cualquier tipo de violencia real (1995).

En un sentido similar, el ejemplo de la caza, brindado por el propio Erasmo de Rotterdam en su *Elogio de la locura* (1937) es una muestra más de lo acontecido con la belicosidad del juego medieval. Si en principio se trata de una actividad necesaria para la supervivencia, con el tiempo deviene un juego de *guerra total* contra los animales. El problema, evidentemente, es que como en otros muchos, el caso de la caza únicamente puede referir las prácticas de las clases propietarias de los terrenos cinegéticos, porque solo ellas pueden permitirse el lujo de destruir las fuentes de alimento. Las clases populares, por el contrario, deben contentarse con unas luchas relativamente fingidas que ya no mantienen el formato de los torneos —donde alguien tenía siempre que fallecer— sino que implican la sustitución del rival por un mero maniquí.

A pesar de que como defendió J. Huizinga (2000) incluso la tradición griega distinguía las competiciones que se referían al Estado, a la guerra y al derecho o, según otras clasificaciones, las de fuerza, sabiduría y riqueza, todas compartían un mismo elemento fundamental: el hecho de competir para exhibir determinadas habilidades frente a la comunidad lúdica o, de un modo más general, de hacer algo valioso delante de. Ahora bien, si la ganancia se convierte en algo valioso que se expone a la contemplación de los otros, es evidente que la competición se simplifica y organiza exclusivamente en función de uno de sus aspectos que la bibliografía especializada siempre ha considerado externo: no se compite por competir sino que se compete para obtener una ganancia posible a través de un juego que deviene por ello únicamente un medio para conseguirla. ¿Debe entenderse entonces el juego como una transposición simbólica y según en qué circunstancias incluso sacrílega de la vida? Y, en caso afirmativo, ¿debe entenderse también que el juego es

algo más que un ejercicio, una diversión o la exhibición de una ganancia? Volvamos sobre lo dicho. En la medida en que en los juegos se aceptan unas reglas muy estrictas con unos significados también muy estrictos que son los que definen los límites del grupo lúdico, es evidente que *jugar* implica insertarse en un nivel de realidad concreto que no disimula que es *otro* nivel. Jugar es interpretar roles y entrar en un nuevo espacio donde la cotidianeidad desaparece y donde reina la libertad y se contradice la norma. ¿A qué viene pues la exhibición de una ganancia? O mejor aún, ¿puede considerarse que el cuestionamiento de las normas es esta exhibición de una ganancia cuyo verdadero y único sentido está en el interior del juego?

La idea de exhibición es otra de las cuestiones clave que la literatura sobre el juego en general y aquella que lo hace derivar del ritual y lo vincula por ello al espectáculo en particular ha dado por sentada. Si se admite que exhibir es hacer algo valioso delante de alguien, es evidente que el término mismo de exhibición podría contener los puntos básicos que J. P. Carse consideraba cruciales para definir lo lúdico: la comunidad de juego, el valor abstracto que debe ser posible y la obtención de algún tipo de reconocimiento. Pero lo más relevante aquí es que en cualquier proceso de exhibición —y por lo tanto también en cualquier proceso de juego— hay implícita una atracción hacia algo que se ofrece a la contemplación intelectual como notable y digno de atención. O lo que es lo mismo, hay algún tipo de lazo entre la exhibición y el espectáculo y, por ende, entre el espectáculo y el juego. Como ya señaló el propio San Agustín, los espectáculos son los juegos de las personas mayores (1997, 10) que se abren a la expectación del público y se realizan en los *ludus* (Isidoro de Sevilla, 1982-3, 16). En un sentido similar, Isidoro de Sevilla afirmó que los juegos pueden ser gimnásticos —de salto, carrera, lanzamiento, fuerza o lucha—, circenses, de gladiadores o escénicos (1982-3, 18-23). Y, concluyó:

«Teatro es el lugar en que se encuentra un escenario; tiene forma de semicírculo y en él todos los presentes observan [...] El nombre de theatrum le viene del espectáculo mismo, derivado de teoría, porque en él el pueblo, colocado en los lugares elevados y asistiendo como espectadores, contemplaba los juegos. Al teatro se le denomina también “prostíbulo”, porque, terminado el espectáculo, allí se prostituían (prostrare) las rameras.» (1982-3, 42)

El término *ludi* deriva de los rituales (*lidi*) transformados por actores y de los divertimentos juveniles (*lusus*) más o menos mantenidos en la edad adulta. *Ludus* y *lusus* acostumbra a referir el juego infantil, la recreación, la competición, la representación litúrgica, el azar o hasta el propio teatro, y se oponen al término *iocus* que alude más concretamente al chiste y a la broma.

«En latín el concepto griego de drama equivale a *luid* (-orum), o sea: juego. El drama es “jugado”. Los *ludi* eran en Roma fiestas, espectáculos ofrecidos al pueblo para diversión u honra de las divinidades. Los había circenses, escénicos, florales, votivos, máximos, capitolinos, cereales, etc. *Ludia* (-ae) era la bailarina o actriz cómica que “jugaba” públicamente farsas. *Ludius* (-ii), el actor que hacía lo propio. La misma acti-

tud espiritual del público frente al espectáculo, el “vivir” la ficción, era y es esencialmente juego.» (Castagnino, 1958, 47.)

De algún modo, la antigua Roma sintetiza el problema de la hipertrofia de lo lúdico que abría la presente investigación y lo concentra: lo lúdico es un aparte de la vida, un ejercicio de libertad en el sentido de ruptura de las normas establecidas y un riesgo cierto de trastocar el orden social. La suerte del espectáculo discurre en paralelo a la suerte del juego. Como sostuvieron Tertuliano, Isidoro de Sevilla, Clemente de Alejandría, Orígenes o el ya citado San Agustín entre otros, el problema del juego no solo es el de su procedencia pagana y supersticiosa, sino que los hombres se visten de mujer y se afligen por cosas que no les conciernen, comunican sentimientos falsos y generan una experiencia errónea a la que se acaba por dar crédito (Tertuliano, 1960, XXXVIII; 1986, 20-24; 18-21; 1982-3, 27-28). En el juego *teatral* se aprueba aquello que fuera de él se desaprueba, se justifica la impudicia, la crueldad, la barbarie o la impiedad y, por si fuera poco, resulta obsceno en la medida en que muestra cosas que de otra manera no se verían (Tertuliano, 1986, 1-4; 20-27).

«Estos espectáculos de crueldad y la contemplación de estas vanidades fueron establecidas no sólo por la mala inclinación de los hombres, sino además por orden de los demonios. Por semejantes motivos no debe el cristiano tener relación alguna con la locura circense, con la liviandad del teatro, con la crueldad del anfiteatro, con el sanguinario espectáculo de la arena ni con la lujuria de los juegos. Pues el que asiste a semejantes espectáculos niega a Dios; y prevarica de su fe el que de nuevo siente la atracción de lo que renunció en el bautismo, es decir, el diablo, sus pompas y sus obras.» (Isidoro de Sevilla, 1982-3, 59.)

En un sentido similar, cuando San Agustín analiza el origen de los juegos sostiene que:

«Los juegos escénicos, espectáculos de torpezas y libertinajes de vanidades, fueron instituidos en Roma, no por los vicios de los hombres, sino por mandato de vuestros dioses. [...] Los dioses, para acabar con la pestilencia de los cuerpos, mandaron que se les celebrasen los juegos escénicos. Vuestro pontífice, en cambio, para salvaguardar la pestilencia de las almas, prohibió que se construyese la escena [...] En un pueblo guerrero y avezado antes no más que a los juegos circenses, se introdujo la lasciva locura de las representaciones teatrales [...] Con tantas tinieblas, ofuscó los ánimos de los miserables y los afeó con tal deformidad, que aun ahora (que quizá será cosa increíble si viniera a noticia de nuestros descendientes), después de destruida Roma, los que estaban poseídos de esa pestilencia y, huyendo de allí, pudieron arribar a Cartago, diariamente y a porfía acuden a los teatros por su afición a estos juegos.» (San Agustín, 1964, 33.)

Por eso:

«Debes darte cuenta, cristiano, de qué inmundas divinidades son las dueñas del circo. Por eso debe serte ajeno ese lugar que ocuparon numerosos espíritus de Sata-

nás, pues todo él está repleto del diablo y de sus ángeles [...] Tú, cristiano, debes aborrecer este espectáculo del mismo modo que aborreciste a sus patronos.» (Isidoro de Sevilla, 1982-3, 41; 51.)

Y ratifica San Agustín:

«¡Oh Escévola, pontífice máximo, quita los juegos si puedes! Da orden a los pueblos de que no ofrenden tales honores a los dioses inmortales en los lugares en que gustan de admirar bellaquerías de los dioses y en los que les plazca imitar cuanto les fuere posible [...] Rogad a esos dioses, movidos por los cuales lo ordenasteis, que no manden exhibir en su honor tales ruindades.» (1964, 27.)

En consecuencia, tanto Tertuliano (1993, 15-16) como Clemente de Alejandría coinciden en su sentencia:

«El Pedagogo tampoco nos llevará a los espectáculos. No sin razón, se ha podido llamar a los estadios y a los teatros cátedra de pestilencia; ya que allí también hay un concilio que trama el mal contra el Justo, razón por la cual se maldice a esta asamblea que lo condena [al Justo]. Unas reuniones como éstas están llenas de desórdenes e iniquidades; el pretexto de tal reunión es la causa del desorden, porque se reúnen indiscriminadamente hombres y mujeres con el único objetivo de mirarse mutuamente. De aquí que la reunión esté llena de frivolidad. En efecto, los apetitos se inflaman con la lascivia de la mirada, y los ojos, habituales a mirar impudicamente al prójimo por estar ocioso, encienden los deseos eróticos. Que se prohíban, pues, los espectáculos y los conciertos que están llenos de bufonadas y [chanzas]. ¿Qué acción torpe no se muestra en el teatro? ¿Qué palabras desvergonzadas no pronuncian los bufones? Los que se complacen en los vicios de aquéllos, los imitan abiertamente después en sus casas; en cambio, los que no se dejan seducir e impresionar, no resbalarán nunca hacia los placeres fáciles. Y si me dicen que toman los espectáculos como un juego, a manera de pasatiempo, yo les diré que no son sabias aquellas ciudades que toman en serio los juegos. No, no son juegos estas despiadadas condiciones de gloria, que llegan a causar la muerte; ni la avidez de vanidades, ni estas ostentaciones irracionales y dispendios cuantiosos; ni las discordias que se originan con este motivo: no, no son un juego.» (Clemente de Alejandría, 1994, 76-77.)

Aparentemente, el problema principal del juego se halla en su origen y en su efecto pernicioso sobre la sociedad. Ahora bien, si esto es así y así se acepta de un modo generalizado, ¿a qué se debe que los más sabios coloquen entre las cosas divinas los juegos escénicos si estos relatan, exhiben y cantan ruindades en honor a los dioses (San Agustín, 1964, IV)?

«Más atento que a los mismos juegos observaría al pueblo: hasta tal punto le ofrecería un espectáculo mucho más variado; pensaría que los escritores contaban una historia a un asno sordo, pues ¿qué voz hay capaz de superar el ruido que producen nuestros teatros? [...] con tal estruendo se contemplan las representaciones artísticas y esas extravagantes riquezas. Desde el momento que el actor se presenta en escena recubierto de ellas, las manos empiezan a aplaudir. ¿Ha tenido tiempo de decir algo?: nada en absoluto; ¿qué es por tanto, lo que gusta al público?: la túnica de lana

que imita el color de las violetas gracias al tinte de Tarento. Y no vayas a creer que soy mezquino para elogiar lo que yo me niego a hacer porque otros lo hagan bien: me parece que podría pasar sobre una maroma extendida el poeta que con una ficción me angustiase el corazón, me irritase, me cautivase, me llenase de falsos temores y, como un mago, me hiciese sentir, ya en Tebas, ya en Atenas.» (Horacio, 1986, II, 1.)

La figura del actor que deleita fingiendo aunque esta ficción no pueda en ningún caso interpretarse como un engaño deviene clave. De acuerdo con la clasificación propuesta por Isidoro de Sevilla, el mimo imita las cosas humanas mientras que el histrión se viste con ropas femeninas, imita los gestos de las mujeres impúdicas y con sus danzas representa historias y hechos ocurridos (1982-3, 48-49). El teatro no puede ser, pues, un pecado mortal (Micaelli, 1993, 71) sino una locura consciente que provoca una excesiva admiración, una lógica rivalidad y un grado tal de pasión y placer que puede poner en peligro incluso la propia integridad (Orígenes, 1947). Ahora bien, puesto que nadie puede alcanzar placer sin pasión y nadie se apasiona sin correr riesgos, todo lo que se relaciona con el juego teatral es un verdadero aguijón de las pasiones y un peligro real para la sociedad (Tertuliano, 1986, 20-22; 10-14. Cf. San Ambrosio, 1984-1992, 19; 23; 58; San Juan Crisóstomo, 1955-6, 57; 70).

«Nosotros hemos de mantenernos alejados de cualquier espectáculo o audición vergonzosa; en una palabra, de todo aquello que produzca una sensación desordenada, que tiene en realidad efectos anestésicos. Hemos de protegernos de todo esto para evitar que, a través de los ojos y del oído, se nos cuele placeres que banalicen y afeminen [...] Los que se estremecen al son de las flautas, de las arpas, de los coros, de las danzas, de las castañuelas de los egipcios, o al son de diversiones semejantes, al ritmo de los címbalos y de los tambores, aturdidos por los instrumentos de seducción, se convertirán en bobos, desordenados e ineptos. Una clase como esta de banquetes acaba por convertirse —creo yo— en un teatro de embriaguez.» (Clemente de Alejandría, 1994, 41.)

Lo lúdico es una desviación de lo correcto y un peligro para el orden establecido. Y sin embargo:

«Yo me pregunto: ¿qué explicación tiene que el hombre quiera, por una parte, sentir dolor ante espectáculos luctuosos y trágicos, mientras que, por otra, no desea sufrirlos en su propia carne? No obstante, observamos que el espectador lo que busca realmente en los espectáculos es compartir el dolor y que este dolor se le convierta en fuente de placer. ¿Qué es todo esto sino una locura fuera de lo común? El caso es que la conmoción que personalmente siente el espectador va en proporción inversa de su propio estado de salud respecto de las pasiones. Aunque, según nuestro modo de hablar, cuando uno sufre a nivel individual, a este tipo de dolor se le suele llamar miseria; pero cuando el sufrimiento es compartido con otros se le llama misericordia o compasión. En resumidas cuentas: ¿qué clase de misericordia o compasión puede existir en temas de ficción llevados al teatro? Porque hay una cosa cierta: al espectador no se le intima a que acuda a prestar auxilio; únicamente se le invita a la compasión, al sufrimiento, y cuanto más se sufre tanto mayor es la cortesía y deferencia que se tiene con el autor. Y si se da el caso de que las desgracias humanas —históricas o de ficción— se representan de modo que el espectador no siente dolor o compasión,

entonces uno se va del teatro aburrido y censurando la obra, mientras que si uno se siente embargado de dolor, se mantiene atento y divertido [...] A nadie le gusta ser un miserable, pero sí que le gusta ser compasivo, y puesto que ser compasivo conlleva necesariamente el dolor, ¿será ésta la única razón que explica nuestro gusto por el dolor? [...] Por aquellas fechas andaba buscando algo por lo que sentir dolor, porque me gustaba sentir dolor. Me gustaba dolerme de las desgracias ajenas, tanto en los espectáculos de carácter ficticio como en los de entretenimiento. [...] De aquí procedía el gusto que yo sentía por los dolores, y no precisamente por aquellos dolores de profunda incidencia en mi ánimo —pues no me gustaba sufrir aquellas desgracias que se representaban en los espectáculos—, sino por aquellos dolores cuya visión y audición viniera a ser para mí una especie de rasguño superficial sobre la piel. Pero a estos dolores superficiales, equivalentes a un simple arañazo, les seguía una inflamación acompañada de fiebre, una llaga purulenta y una infección tremenda» (San Agustín, 1997, 2-4).

### La escoba y el caballo

¿Cómo explicar que críticas de semejante calibre pudiesen dirigirse a una actividad dispuesta como un aparte de la vida cotidiana en la que no interfiere? ¿Cómo justificar que una diversión pudiese ser interpretada como un verdadero asunto moral? ¿Cómo entender que se penalizase hasta tal punto lo lúdico en sentido amplio y al mismo tiempo se le reconociera una influencia tan importante sobre el alma de los espectadores como para convertirse en un problema de estado? El paralelismo que debería establecerse entre las críticas al juego de azar y las críticas dedicadas al juego como espectáculo no resulta fácil. Aunque en los dos casos hay un eje claro alrededor del efecto sobre el orden social que puede provocar lo lúdico, en el juego como espectáculo dicho efecto adquiere además un sesgo espiritual: no se trata únicamente de cambiar la estructura social sino de *apasionarse* y desarrollar una *locura consciente*. ¿Acaso el juego incide en el intelecto, lo forma y lo transforma? Recordando las observaciones de Aristóteles en su *Retórica*, podría afirmarse que aprender y admirar son acciones agradables, que imitar también debe serlo y que, aun cuando lo imitado en sí mismo no sea placentero, puede conllevar el placer de razonar que *esto no es aquello* (1971,1371b).

«En la edad que sigue a ésta, hasta los cinco años, en la cual no conviene aún iniciarles en ningún aprendizaje ni en los trabajos obligatorios para no impedir su crecimiento, deben conseguir el movimiento necesario para evitar la indolencia de sus cuerpos, cosa que hay que procurar a través de diversas actividades y también a través del juego. Y los juegos no deben ser indignos de hombres libres, ni fatigosos, ni relajados. En cuanto a los relatos históricos y los mitos, cuáles deben escuchar los niños de esa edad, que se ocupen de ello los magistrados llamados inspectores de niños. Todas esas narraciones han de preparar el camino para sus ocupaciones futuras. Por ello los juegos deben ser en su mayor parte imitaciones de las tareas serias de su vida futura. En cuanto a las rabietas y los llantos, no hacen bien los que los prohíben en las Leyes, pues son convenientes para el desarrollo, ya que son en cierta manera una gimnasia para los cuerpos.» (Aristóteles, 1994, 1336 a.)

El vínculo entre el juego y el mundo infantil al que ya se tuvo ocasión de aludir a través de la referencia a Heráclito añade un elemento más de confusión y abre un terreno amplísimo de exploración que va desde el propio Aristóteles hasta las aportaciones más radicales de la pedagogía de los siglos XVIII, XIX y XX. No obstante, lo que aquí se quiere destacar es hasta qué punto la comunidad de juego, el valor abstracto que debe ser posible y la obtención de algún tipo de reconocimiento que parecen constituir los ejes principales de lo lúdico pueden y/o deben interpretarse también en términos educativos. El juego así sería aquel espacio donde se construye el aprendizaje y dicha construcción es ratificada mediante algún tipo de certificado que únicamente tiene sentido dentro de un determinado contexto. La relación entre el juego y la educación no tendría mayor relevancia de no ser por la afirmación de Aristóteles de que imitar implica el placer de razonar que esto no es aquello; de introducirse en el terreno de lo posible donde se puede imaginar y hacer lo que en el terreno de lo real no puede llevarse a cabo, y de lograr con ello una actividad intelectual que I. Kant resumió como el libre juego armonioso de las facultades mentales. ¿Acaso el aprendizaje no incluye el trabajo en la simulación y, en este sentido, exige el desarrollo libre — en tanto que exento de las restricciones que impone lo real— de algún tipo de valor abstracto que debe ser posible alcanzar?

La práctica totalidad de los denominados *primeros* pedagogos apeló una y otra vez a la necesidad de que el ser humano desplegara su naturaleza —humana, habría que añadir—, y cifró los grandes problemas de la sociedad en las limitaciones que esta ponía a dicho despliegue. Baste recordar el análisis de la evolución histórica elaborado por F. Schiller para darse perfecta cuenta de ello. Pues bien, uno de sus seguidores más o menos indirectos, F. Fröbel afirmó que el juego es algo así como la naturaleza en potencia del ser humano en la medida en que en lo lúdico se dan cita la capacidad creativa —del humano que se construye a sí mismo desarrollando las facultades que tiene en potencia—, la regularidad y la autonomía (1989). Cuando en 1774, J. B. Basedow fundó su institución pedagógica en Dessau para formar a maestros y alumnos, partió precisamente del supuesto de que hay que seguir a la naturaleza y educar aquella sensibilidad, emoción e intuición que las costumbres han descuidado. El mismo Kant consideraba que la pedagogía es el arte de hacer emerger la naturaleza del ser humano (1983) y sostenía que dicha naturaleza es al mismo tiempo un conjunto más o menos vago de inclinaciones y una determinada voluntad para seguir las. La sumisión a una voluntad ajena sería por lo tanto tan antinatural y terrible como fácil seguir la propia desarrollando uno mismo las capacidades que están a su alcance. Por lo tanto, si el juego consigue el libre despliegue de las facultades humanas porque las ejerce y forma al niño en la disciplina y el constreñimiento, lo lúdico no solo debería interpretarse como una actividad que alimenta la invención sino que al hacerlo debería potenciarse como aquello que contribuye *placenteramente* a la construcción del ser humano.

En una dirección similar, J. H. Pestalozzi añadía que el juego inculca el hábito del esfuerzo y del trabajo a la vida profesional adulta, revela lo que de humano se esconde tras la naturaleza y sirve al sistema educativo para que este se convierta en un proceso de aprendizaje y control de la

agresividad y el egoísmo animal por la combinación de los valores individuales con los intereses sociales (1986). El educador, afirmaba, tiene que proporcionar al educando el mayor número posible de experiencias para que ellas le obliguen a desarrollar el mayor número posible de sus capacidades. Y si es verdad que en la variación y la fantasía —entendidas como esa diversidad con la que se enfrenta y a la que da solución el individuo— se halla la clave de lo humano también lo es que allí tienen que arraigar los fundamentos de lo lúdico (Pestalozzi, 1986). Al fin y al cabo, el juego fomenta el hábito del trabajo pero también el respeto por el otro y el afecto de vivir en comunidad. El juego es la primera acción espontánea, libre y creativa del niño; el lugar donde se refleja en sus compañeros —de juego— y, del mismo modo que lo haría frente a un espejo, mide con ellos sus fuerzas (Fröbel, 1989). Mediante el juego, el niño llega a ser el centro de todo y a contemplar las cosas en relación consigo mismo; se familiariza con su entorno y así observa la unidad, la constancia y la regularidad que para el autor de *Canciones de madre y canciones de arrullar* son la base de la belleza y de la creación. El juego así evolucionaría de la pura satisfacción del deseo natural hacia la elaboración de estrategias cada vez más sofisticadas y, por lo tanto, no podría definirse únicamente como un conjunto de pruebas de fuerza y habilidad sino que sería también un recurso fundamental para construir el sentido de pertenencia, transformar la sociedad y descubrir la justicia, la moderación, el autocontrol, la verdad, la fidelidad, la hermandad y la imparcialidad (Fröbel, 1989). Es decir, de algún modo, el juego conseguiría convertir la arbitrariedad en orden, la necesidad en libertad y la sensación en conocimiento.

¿Podría entonces deducirse que el niño es niño porque no tiene experiencia de la vida o porque es a través de la infancia y del juego que debe construir los mecanismos para obtenerla? Ya en el siglo XX, E. Claparède (1930) sostuvo que el niño solo lo es en la medida en que desea aprender imitando las actividades adultas a través del juego; con lo que el juego vendría a ser el objetivo último de todos los intereses de la infancia (ver también James, 1996), y la educación aquella actividad que desvela la acción del niño. Sin embargo, y a pesar de que en este contexto la escuela parece convertirse en el espacio donde el juego despliega sus capacidades y por ello en el lugar donde el futuro adulto aprende a encontrarse a sí mismo, Claparède no descuida que el juego es un ejercicio de facultades que puede practicar perfectamente el adulto. Es jugando, sostiene, como el hombre hace la mayoría de sus descubrimientos científicos porque es únicamente en lo lúdico donde el provecho material se ignora. Según él, no hay diferencia funcional demostrable entre el juego y el trabajo: los dos exigen la producción de un valor. Pero sí que existe una distancia técnica y estructural entre ambos por la cual el trabajo es de realización diferida mientras que el juego es de realización inmediata —en la medida en que no se subordina jamás a exigencias ajenas a su propia naturaleza. Además, Claparède atribuyó al juego una función de derivación, de desarrollo social, de transmisión de ideas y costumbres (o función accesoria) y de distracción del aburrimiento que le permitió contemplar las prácticas de formación, crecimiento, ejercicio y perfeccionamiento junto con las ocupaciones catárticas y de compensación como una purga de las tendencias antisociales del ser humano.

Sin embargo, si el jugador sabe en todo momento que se somete a una ilusión y se abandona gustoso a ella (Souriau, 1889), ¿es correcto afirmar que el juego es también el espacio donde el hombre expresa su autonomía, explora su libertad y construye su sentido de pertenencia? La respuesta puede hallarse en la observación de J. Vial (1988) en virtud de la cual la esencia del juego no solo es social porque todo juego conlleva una rivalidad admitida sino que sobre todo es contradictoria. Jugar, prosigue, es interpretar las reglas, entrar en un mundo particular y aceptar tanto una técnica concreta de aplicación de dichas reglas como una ética de sumisión a las mismas. El juego pues se define por la transformación que cada jugador hace de las reglas que lo caracterizan mientras forma seres autónomos y libres que despliegan su naturaleza sometiéndose a una imposición voluntaria. Aprende así el ser humano a superar la competición, la ociosidad, la codicia de la victoria y la violencia de la conquista; sobrepasa su naturaleza con fines sociales de convivencia y, al final del proceso, nos sigue ofreciendo la pregunta de cómo una escoba sin prácticamente modificar su aspecto y por una simple decisión del niño puede devenir un caballo.

«Por ridícula que pareciese esta idea de esperar tanto de la ruleta, todavía más ridícula es la opinión vulgar, tan generalizada, de que esperar algo del juego es estúpido y absurdo» (Dostoievski, 1969, 24).

¿Qué debemos esperar entonces del juego y qué debemos admitir que activa en la mente humana? Afirmaba J. Château (1967) que el niño es un ser que juega y no trabaja; de modo que su acción no puede tener otro interés que el placer inmediato que proporciona el hecho de hacerla (1967, 15). En este sentido, el juego es una actividad gratuita regulada por el principio de placer que surge del éxito obtenido al cumplir con las funciones propias. Para Château, el juego no está determinado por la curiosidad sino por una exploración implícita y subjetiva del hombre que nada tiene que ver con la explícita y objetiva de la ciencia. Por ello el juego no lleva nunca de la ignorancia al conocimiento sino que hace de bisagra entre el conocimiento y un reconocimiento que a su juicio se produce siempre en el interior del grupo donde se halla lo otro. Allí el individuo detecta una primera estructura condicionada por una actividad anterior (lo ya hecho da la pauta de lo que se hará), percibe después lo que Château denomina copia o proceso regulado por un modelo externo, se libera de dicho modelo hasta configurar la ilusión y finalmente construye una regla arbitraria.

En opinión de Château, mientras que los adultos se aburren con una excesiva repetición, es el niño quien más claramente se reencuentra a sí mismo experimentando su superioridad frente a una disposición de las cosas que él mismo ha contribuido a establecer. El orden es un rastro que el niño descubre en la realidad y que le permite afirmar su personalidad copiando. Porque copiar es proceder en función de una regularidad ofrecida por el modelo, pero analizar y reconstruir una estructura a partir de dicha regularidad es convertir la copia en una representación. Ahora bien, puesto que a la práctica el niño es poco hábil copiando, la supuesta voluntad imitativa del individuo queda coartada por una incapacidad de ejecución que, al parecer de Château, explica el na-

cimiento de la invención como un signo de riqueza en el adulto y una muestra de torpeza en el niño. En consecuencia, concluye, la regla vendría a ser una entidad abstracta y convencional que guía el comportamiento, fundamenta la invención y, en el terreno de lo lúdico, permite que el juego modifique la visión que el jugador tiene de sí mismo y del rival y recree los objetos en su ausencia. Château habla entonces del «faire semblant», esto es, de aquella actuación realizada en ausencia de la cosa que trabaja como si dicha cosa estuviese presente, puesto que al fin y al cabo representar es apropiarse del ser representado, hacer perder efectividad al objeto y convertirlo en un signo determinado de la realidad objetiva (1967, 228, 396, 446).

Jugar pues, es seguir unas reglas, someterse a ellas e integrarse en un grupo cooperativo donde el niño no halla aprendizaje —entendido como el paso de la ignorancia al conocimiento—, sino la posibilidad de crear su propio yo (Château, 1967, 294). En este sentido, es lógico que al niño le guste complicar las reglas y exija retos cada vez más sofisticados pero también que el juego no se apoye nunca en una obra durable sino en la superación constante de una dificultad. A medio camino entre el placer y el miedo de lo nuevo, el juego fluctúa entre la revelación de una potencia desconocida que nos ayuda a reaccionar frente a lo imprevisible y la tendencia a repetir lo ya conocido. Y es así como a medida que el niño crece, el placer por lo nuevo se convierte en el placer por los nuevos poderes descubiertos en uno mismo: una especie de búsqueda prolongada de novedad que tiende a anular el pasado durante el tiempo que dura el juego. O, lo que es lo mismo, cuando el niño se capacita para nuevas tareas deja de ver en el juego su único medio de descubrir el mundo y entonces lo lúdico se convierte en una distracción que elimina el esfuerzo y pretende recuperar un pasado perdido. Utilizando el ejemplo brindado por el propio Château, la ruleta ofrece el placer de la sorpresa inesperada pero nunca de la novedad absoluta. El jugador sabe que puede ganar o perder una determinada cantidad e incluso calcular sus posibilidades de éxito. Por lo tanto, el juego es al mundo infantil lo que la diversión representa en el mundo del adulto. Pero solo hasta cierto punto.

Si el niño no juega ni por interés sino únicamente para probar sus facultades, tan pronto como obtiene de ello una respuesta afirmativa, su placer se convierte en el gozo moral de ver cumplida una de sus capacidades. Desde este punto de vista, Château concluye defendiendo que la diferencia entre los juegos de cada especie radica en sus estructuras y, concretamente para el caso humano, en la subordinación de los instintos primarios a un principio moral superior. El hecho de que el hombre vaya superando dificultades, ordenando el mundo y creando para sí nuevos retos es la prueba suficiente de que el juego humano es una actividad animal que deviene humana cuando aparece el «faire semblant». Entonces, la búsqueda de la novedad y la regla que garantiza el reconocimiento público de la superioridad del ganador, definen internamente el juego como la revelación del progreso de la inteligencia humana.

### Algunas notas para concluir

El juego no es una actividad exclusivamente humana. O al menos no lo es sin más. Lo humano del juego es la exhibición de la libertad que él permite e incluso exige en un entorno lúdico concreto.

El pensamiento occidental, recordaba Fink, nació por oposición al pensamiento mítico-trágico del juego y situó todo lo que tenía que ver con él en un peculiar aparte de la vida en la que no podía interferir. Su realidad venía determinada por la aceptación voluntaria de una regla y, en este sentido, por el ejercicio fundamental de la libertad en el seno de un grupo donde el individuo construye su sentido de pertenencia mientras transforma el orden social establecido. Pero solo momentáneamente y hasta cierto punto porque el juego es siempre un aparte de la vida en la que no interfiere.

Lo humano del juego tampoco se resuelve en la exhibición ni menos aun la exhibición de una ganancia. A no ser que dicha ganancia sea un valor abstracto reconocido por el grupo lúdico y se ofrezca a la contemplación intelectual como algo digno de atención, espectacular por lo tanto. Los términos de mentira, ficción, pasión, delectación y desviación se reúnen para caracterizar esa exhibición como el placer de descubrir que *esto no es aquello* aunque pueda parecerlo.

El juego tampoco es solo un espacio de simulación porque en él se despliegan efectivamente las facultades mentales. El niño se construye como ser humano experimentando, explorando y delimitando su autonomía: representa, hace como si y convierte escobas en caballos. Lentamente el juego va siendo más y más exigente hasta que se transforma en diversión: un lapso temporal más o menos duradero que se inmiscuye en el fluir de la rutina, la rompe momentáneamente y la reanuda. Entonces el juego es ya adulto.

Hasta qué punto todas estas características el juego las comparte con el arte es algo pendiente de discutir. Ambos son una exhibición de la libertad en el seno de una comunidad concreta pero a diferencia del arte, lo que se construye con y en el juego no tiene incidencia en la realidad. Ni siquiera permanece: desaparece para volver a empezar.

## Referencias

- Agustín, san. (1997). *Confesiones*. Madrid: Editorial Católica.
- Agustín, san. (1964). La ciudad de Dios. In J. Morán (ed.). *Obras de San Agustín XVI*. Madrid: Editorial Católica.
- Alain. (1969). *Propos I*. Paris: Gallimard.
- Ambrosio, san (1984-1992). *De Officiis. Les Devoirs*. Paris: Les Belles Lettres.
- Aristóteles. (1994). *Política*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Benjamin, W. (1974). *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bromberger, C., y Ravis, G. (1987). Penser, agir et jouer avec le hasard. *Ethnologie Française*, 17(2-3), 129-136.
- Caillois, R. (1996). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris: Gallimard.
- Carse, J. P. (1988). *Jeux finis, jeux infinis. Le pari métaphysique du joueur*. Paris: Seuil.
- Castagnino, R. H. (1958). *¿Qué es literatura? Naturaleza y función de lo literario*. Buenos Aires: Nova.
- Château, J. (1967). *Le Réel et l'Imaginaire dans le jeu de l'enfant. Essai sur la genèse de l'imaginaton*. Paris: J. Vrin.
- Claparède, E. (1930). *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*. Madrid: F. Beltrán.
- Clemente de Alejandría. (1994). *El Pedagogo*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Dostoievski, F. (1969). *El jugador*. Madrid: Salvat.
- Duflo, C. (1997). *Jouer et philosopher*. Paris: P.U.F.

Erasmus de Rotterdam (1937). *Éloge de la folie*. Paris: Éditions de Cluny.

Fink, E.: (1966). *Le jeu comme symbole du monde*. Paris: Minuit.

Fröebel, F. (1989). *L'educació de l'home i el Jardí d'Infants*. Vic: EUMO, Diputació de Barcelona.

Gombrich, E. H. (1968). *Meditaciones de un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.

González Alcantud, J. A. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropológica del juego*. Barcelona: Anthropos.

Groos, K. (1902). *Les jeux des animaux*. Paris: Alcan.

Heráclito. (1987). Fragmentos. In G. S. KIRK, J. E. Raven, M. Schofield, y J. García Fernández (eds.). *Los filósofos presocráticos: historia crítica con selección de textos*. Madrid: Gredos.

Homero. (1996). *Ilíada*. Madrid: Gredos.

Horacio (1986). *Obras completas, II*. Barcelona: Planeta.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Isidoro de Sevilla. (1982-3). *Etimologías I y II*. Madrid: Editorial Católica.

James, W. (1996). *Some problems of philosophy: a beginning of an introduction to philosophy*. Lincoln/London: University of Nebraska Press.

Juan Crisóstomo, san. (1955-6). *In Matthaeum*. Madrid: Editorial Católica.

Jusserand, J. J. (1986). *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*. Genève/Paris: Slatkine.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Leibniz, G. W. (1995). *L'estime des apparences: 21 manuscrits sur les probabilités, la théorie des jeux, l'espérance de vie*. Paris: J. Vrin.

Lenain, T. (1993). *Pour un critique de la raison ludique. Essai sur la problématique nietschéenne*. Paris: Vrin.

Lévy-Bruhl, L. (1960). *La mentalité primitive*. Paris: P.U.F.

Micaelli, C. (ed.). (1993). *La Pudicité*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Montaigne, M. de (1998). *Ensayos I*. Madrid: Cátedra.

Orígenes. (1947). L'amerture des eaux de Marra. In P. Fortier y H. de Lubac (eds.). *Homélie sur l'Exode*. Paris: Éditions du Cerf, VIII, 2.

Pestalozzi, J. H. (1986). *Com Gertrudis educa els fills*. Vic: EUMO.

Platón. (1999). *Leyes (Libros VII-XII)*. Madrid: Gredos.

Sales, F. (1961). Des jeux défendus. In Ch. Florisoone (ed.). *Introduction à la vie devote*. Paris: Les Belles Lettres, XXXII.

Sinding Larsen, M. H. (1985). Le Rite et le jeu, deux modes d'expérience dans la fête. In AA.VV. *Le carnaval, la fête et la communication*. Niza: Serre-Unesco, 345-350.

Souriau, P. (1889). *L'esthétique du mouvement*. Paris: Alcan.

Tertulià, Q. S. F. (1960). *Apologètic*. Barcelona: Bernat Metge.

Tertullien, Q. S. F. (1986). *Les spectacles (De spectaculis)*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Tertullien, Q. S. F. (1993). *De pudicité*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Veblen, T. (1974). *Teoría de la clase ociosa*. México: F.C.E.

Vial, J. (1988). *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid: Akal.

---

**La poesía escénica de Joan Brossa a la luz del pensamiento europeo de la primera mitad del siglo XX: análisis estructural de *La Ciutat del Sol***

**The scenic poetry of Joan Brossa seen through the European thought of the first half of the twentieth century: Structural analysis of *La Ciutat del Sol***

**Manuel Aramendia Zuazu**

Universitat de Barcelona

[m.aramendia@ub.edu](mailto:m.aramendia@ub.edu)

**Fecha de recepción del artículo:** mayo 2013

**Fecha de publicación:** noviembre 2013

**Resumen**

En *La Ciutat del Sol*, Joan Brossa enfoca las problemáticas relaciones individuo-sociedad y de diferentes estratos sociales entre sí. El modo en que Brossa nos ofrece esta obra es esquemático y abierto a la interpretación. La dificultad interpretativa y la irrepresentabilidad de la obra se desvanecen si la leemos aplicándole los valores definidos en los grupos de 4 o grupos de Klein. Dicha aplicación del modelo de Klein a *La Ciutat del Sol* nos permite evidenciar el orden interno de la obra y desvelar la incógnita planteada en torno a la naturaleza de la relación entre los dos personajes opuestos que aparecen en la misma sin tener que recurrir una la lectura maniquea.

**Palabras clave:** poesía escénica, simbología brossiana, modelo dual.

**Abstract**

In *La Ciutat del Sol* Joan Brossa tackles these problematic relationships of individual-society and even the relationships of the different social stratum with each other. This piece is shown as is quite schematic and open to interpretation. It's interpretative difficulty and the inability to play this piece fade away if we read it applying the values shown in the groups of 4 or the groups of Klein. While applying Kein's model to *La Ciutat del Sol* we can make the inner order quite clear and, at the same time, reveal the mystery around the nature of the relationship between the two opposing characters without resorting to a manichaeian view.

**Keywords:** scenic poetry; brossian symbology, dual model.

### Vías de estudio

Hasta el momento, los estudios de la poesía escénica de Brossa han seguido dos vías que, a grandes rasgos, podríamos definir como *vía taxonómica* y *vía biográfica*. Esta última está vinculada generalmente a la disciplina poética y al mundo del arte. La primera vía nos muestra de manera ordenada, tanto cronológica como temáticamente, toda la producción brossiana en el ámbito de la poesía escénica. Aunque siempre será posible suscitar variantes en el modo de catalogar y presentar esta materia, tenemos ejemplos de publicaciones que resuelven de manera excelente este propósito. Algunos ejemplos de ellos son los tres tomos recientemente publicados por Glòria Bordons (2012a, 2012b, 2012c) sobre poesía escénica o *La poesía escénica de Joan Brossa* que constituyó la tesis doctoral de Eduard Planas (2002). Estos estudios de catalogación nos presentan, en ocasiones de manera muy gráfica, la extensión física de un corpus de producción poética sobre el que se pueden construir nuevos estudios. Así, Xavier Fàbregas nos presenta incluso una idea de la extensión física de la poesía escénica de Brossa cuando nos dice que su teatro ocupaba casi cuatro metros de longitud por medio metro de ancho (1973).

La vía biográfica de estudio recoge diferentes aspectos que vinculan al poeta con su medio social, incluyendo sus referentes poéticos y artísticos y la fortuna variable de recepción de sus obras en el público. En este sentido, cabe situar los esfuerzos de algunos especialistas por captar la esencia interna de la poesía escénica de Brossa y definir la viabilidad de su teatro como obras de obligado repertorio; así como aquellos otros en los que se constata la desigual valoración e incluso la incompreensión de las obras brossianas según la época de recepción. Uno de los libros en los que más claramente se nos presenta la red de contactos vitales que impulsan el crecimiento de la figura del poeta es el catálogo de la exposición *Joan Brossa o la revolta poètica* cuya edición estuvo a cargo de Manuel Guerrero (2001).

De la necesidad de seguir trabajando en el conocimiento de la poesía escénica de Brossa surge una tercera vía de estudio que podemos clasificar de interdisciplinar; a ella está dedicado este artículo. Sin embargo, poner sobre la mesa elementos de diferentes disciplinas, incluyendo desde la poesía hasta las matemáticas, con la esperanza de aproximarnos a visualizar algunos rasgos del pensamiento europeo de la primera mitad del siglo XX y desde él retornar con fuerza renovada al análisis estructural de una obra concreta de poesía escénica de Brossa, pondrá en evidencia, por un lado, mis propias limitaciones y, por el otro, la imposibilidad de seguir un planteamiento exhaustivo de disciplinas y teorías a tener en cuenta.

A pesar de ello y tras solicitar la comprensión y benevolencia de los especialistas en las disciplinas a las que me referiré, me dispongo a utilizar una herramienta conceptual que permita representar, aunque sea de forma abocetada, una suerte de pensamiento común a las citadas disciplinas sustentado en la primera mitad del siglo XX. Esa forma de pensamiento capaz de aprehender

las multiplicidades es lo que Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977) denominan Rizoma: ese modelo descriptivo en el que la organización de los elementos no responde a una subordinación jerárquica de contenidos, sino una incidencia similar de cualquier elemento sobre otro. Esto favorecerá las conexiones interpretativas que quiero llevar a cabo entre elementos aparentemente tan dispares como *La Ciutat del Sol* y los grupos de 4 o grupos de Klein.

Esta manera de construir conocimiento parte de la crítica a la tradición jerárquica fundacionalista que se remonta a Aristóteles, quien sostenía que el fundamento del conocimiento estaba en el silogismo. Frente a este funcionamiento basado en un conjunto de primeros principios, la propuesta de Deleuze y Guattari se elabora simultáneamente desde todos los puntos tenidos en cuenta en este boceto de imagen del pensamiento. Ambos autores nos advierten del error que supondría pensar que al negar la estructura jerárquica se negase toda estructura a la imagen de pensamiento y, frente a ello, proponen la estructura rizomática basada en ciertas líneas de organización que se sustentan en conceptos afines denominados *Mesetas*. La meseta organizativa que he perseguido en todas las disciplinas a las que me refiero en el presente escrito es el tratamiento de la relación de conceptos por oposición dual, o si se prefiere la manera de entender la relación de *lo uno con lo múltiple o con lo otro en general*.

En *La Ciutat del Sol* Brossa contrapone dos tipos de hombre —el popular y el aristocrático— en una relación dialéctica compleja y problemática entre ellos y sus respectivos ambientes sociales. La obra poética de Brossa, generalmente interpretada desde la perspectiva de la poesía o el teatro, requiere de una lectura más amplia que nos permita recorrer los complejos sistemas de significación que pone en marcha. Solo así seremos capaces de comprender la oposición planteada por Brossa que rehúye un tratamiento maniqueo y que se resuelve en la unidad elíptica de los términos en oposición. Los grupos de Klein nos ayudarán a entender las numerosas obras de Brossa en las que el sujeto de la acción poética se muestra de manera elíptica, ya que esta teoría nos presenta simultáneamente todas las constantes que se generan en las relaciones complejas de grupo y nos da una visión inmediata del elemento que ha sido escondido de forma intencional. De paso, dicha teoría pone de relieve los juegos de prestidigitación y desaparición mágica tan apreciados por Brossa.

### **La renovación poética: tradición hermética y tradición revolucionaria**

El camino abierto por Stéphane Mallarmé, Marcel Duchamp y André Breton favorece el paso de la imagen verbal a la imagen visual y de la imagen de lo cotidiano a la imagen de lo artístico, y es desarrollado por Octavio Paz y Joan Brossa en paralelo con John Cage y Marcel Broodthaers. Ello impulsa la renovación de la poesía y el teatro en una dialéctica entre lo escondido o elíptico de la tradición hermética y la visibilidad social de la tradición revolucionaria. En *Los hijos del limo*, Octavio Paz habla de la dialéctica de dos tradiciones fundamentales en la poesía moderna que se co-

responden con la magia y la política: la tradición hermética y la tradición revolucionaria. Es conocido el inconformismo político de Octavio Paz que le hacía estar tan incómodo con los abusos de la izquierda como con los de la derecha, y que le impulsó a imaginar una tercera vía para superar la tradicional oposición maniquea de los partidos mayoritarios y a posicionarse, como los libertarios, al margen de la derecha y de la izquierda. Esta posición se configuró como el ideario político de la *Revista Mexicana de Literatura*, en cuya fundación jugó un gran papel. Un dato relevante para entender la relación de Octavio Paz con Joan Brossa radica en la naturaleza experimental de la poesía de ambos que, junto a imágenes de gran lirismo, muestra la obsesión por huir del tiempo discursivo y plantea un tipo concreto de poesía espacial: los denominados «topoemas» en el caso de Paz, y la deriva hacia el teatro, las acciones y la poesía escénica en el de Brossa. Ambos practicaron una poesía que se oponía a la temporalidad discursiva y que mezclaba signos lingüísticos con signos visuales.

La tradición hermética tiene unos orígenes medievales con Ramon Llull y Arnau de Vilanova que pervivirán en poetas como Jacint Verdaguer, Joan Maragall y Josep Vicenç Foix. Este último actuará como transmisor del hermetismo mágico a la nueva generación de artistas representados por el grupo Dau al Set, del cual Brossa era uno de los miembros más activos. Por otra parte, la influencia del poeta socialista Joao Cabral de Melo a partir del año 50 hace que la idea de revolución poética y de revolución social sean indisolubles. Su influencia marca el paso del neosurrealismo a un realismo crítico: el lenguaje hermético y complejo deviene simple y coloquial, compuesto por elementos tomados de la realidad cotidiana. La obra poética de Brossa recorre todo el eje dialéctico generado por estas dos tradiciones poéticas y consigue unirlas en una síntesis personal. La conciencia político-social y los elementos de la tradición hermética se fusionan cuando Brossa toma como modelo los mitos cíclicos de destrucción y renovación de las fiestas populares, especialmente el carnaval, y el enorme caudal de imágenes metamórficas que le sugiere la figura del transformista Leopoldo Fregoli. La máscara en Brossa se comporta como un símbolo que simultáneamente oculta y revela la realidad interior del individuo. En definitiva, asocia máscara y símbolo lingüístico con la idea de metamorfosis individual y social.

### De la forma poética libre a la estructura simbólica del soneto

Los especialistas en Brossa señalan una etapa inicial en su obra conocida como periodo hipnagógico, situada entre 1939 y 1949 y que, según contaba el propio Brossa, estuvo determinada por un extraño incidente que le tocó vivir en plena guerra civil. Cuenta Brossa que estando en la trinchera republicana oyó su nombre claramente, se levantó y buscando el origen de esa voz se desplazó algunos metros viendo, con no poco temor, que una granada impactaba en el punto exacto que él ocupaba tan solo hacía unos segundos. En 1940 Brossa vuelve a Barcelona y de su estudio de los escritos de Sigmund Freud y Carl Jung surge el interés por el automatismo psíquico de los símbolos homeostáticos o compensatorios del equilibrio psíquico que describe Freud y por el ca-

rácter premonitorio e incluso utópico del símbolo tomado desde la perspectiva junguiana. El ensayo de Mario Trevi (1996) *Metáforas del símbolo* expone con claridad meridiana las relaciones entre las concepciones del símbolo en Freud y Jung. La imagen hipnagógica que Brossa asocia a la voz que oyó en el frente expresa las situaciones de tránsito entre el sueño y la vigilia. Dichas situaciones revelan una posición de conciencia excepcional que permite vincular la consciencia y el subconsciente e incluso recuperar la idea de conciencia premonitoria o adivinatoria tal y como la entendía Jung. Así pues, el núcleo creativo de Brossa es fruto del impacto de una imagen de estructura libre que golpea súbitamente en su conciencia.

El origen remoto de la poesía escénica de Brossa lo encontramos en el conjunto de poemas experimentales que elaboró entre 1941 y 1942. En ellos vuelca la imagen hipnagógica en el espacio de la hoja de papel. El primer poema experimental es bastante claro: reúne de manera simbólica la razón matemática con el anhelo poético. Muestra una raíz cuadrada que opera sobre un signo lingüístico compartiendo el espacio de la hoja con una estrella, casi mironiana, dibujada en la esquina superior derecha. Creo que este poema experimental es incitación suficiente para explorar territorios extraños al ámbito de la poesía y el arte que nos pueden brindar magníficas plataformas de análisis. En este sentido, como veremos mas adelante, se abre la posibilidad de aportar determinadas estructuras matemáticas, como los grupos de Klein, para una lectura más profunda de la poesía escénica de Brossa. La suma de una experiencia que aporta un impacto psíquico de premonición —tratado como imagen hipnagógica— con el símbolo junguiano que se abre al futuro en forma de proyecto da pie a la primera estratificación que actuará como germen constante en todas las formas poéticas que Brossa investigó, mientras incorporaba los referentes de la primera vanguardia europea de sueño, magia y azar.

En este periodo formativo de los años 40 es fundamental el contacto con el poeta J.V. Foix, que animó a Brossa a hacerse con el oficio de poeta, practicando la estructura compleja del soneto, y cuya personalidad permitió realizar el vínculo entre la vanguardia anterior y posterior a la guerra civil española. Gracias a su influencia, Brossa sale de la mera asociación de ideas surreal, representada en la imagen hipnagógica, para avanzar en la definición de una poesía que Manuel Guerrero (2001) califica muy acertadamente de poesía sobrerreal. Antes de la irrupción de la forma soneto, para Brossa la imagen hipnagógica era el poema, pero a partir de sus estudios de la forma poética pasará a ser material para el poema. En 1941 alterna la producción de verso libre y soneto, pero ya en 1944 empiezan a aparecer formas de poesía escénica y de prosa poética. Pongamos un ejemplo que ilustre esta evolución de la imagen hipnagógica de poema a material estructurado de un poema.

Partiendo del impacto emocional que supuso la experiencia traumática del frente, Brossa escribe un verso libre que reúne las características de una imagen hipnagógica y que dice: «Guitarra re-torta automàtica del cel estrellat», la cual ya contiene un tratamiento de la imagen poético-

simbólico que aporta lirismo y forma al hecho psíquico. Vemos que poco después, en 1942, esta imagen hipnagógica aparece reflejada en un poema experimental y que en 1944 reaparece en varios poemas escénicos. Uno de ellos es el titulado *El cop desert*, en el que el personaje *Ballarí* repite varias veces la frase «Guitarra retorta automàtica del cel estrellat». La sustitución de la explosión ruidosa y anónima de una granada que cae del cielo por «Guitarra retorta automàtica del cel estrellat» es una inspiradísima aplicación lírica del símbolo homeostático de Freud. Cuando Brossa descubre que puede crear una atmósfera capaz de producir el mismo impacto sorpresivo de la imagen hipnagógica iniciará la escenificación del poema. Este comportamiento, que Bordons denomina de reciclaje, responde a una peculiar y muy brillante comprensión de la estructura del soneto. Recordemos que el soneto es una forma poética formada por catorce endecasílabos, cuyos versos se organizan en cuatro estrofas repartidas en dos cuartetos, formados por estrofas de cuatro versos cada uno, y dos tercetos, formados por estrofas de tres versos respectivamente. Las rimas alternas de estos versos tienen un claro eco en las identidades y dualidades que Brossa desarrolla en los poemas visuales y que merecerían un estudio aparte: ABBA-ABBA/CDE-CDE. La rima de los tercetos también puede ser CDE-DCE o CDC-DCD.

Es en el modo en que el soneto trata el tema donde encontramos un claro impulso programático que Brossa podría haber usado. El primer cuarteto presenta el tema que para Brossa sería una imagen hipnagógica concreta; el segundo lo amplía o desarrolla hasta revestirlo de una forma simbólica. El primer terceto reflexiona sobre la idea central del tema de los cuartetos o expresa algún sentimiento; en términos brossianos diríamos que desarrolla una atmósfera; el terceto final, el más emotivo, remata con una reflexión grave y profunda que se condensa en la definición de un personaje que dramatiza el tema. Según esta interpretación sería correcto deducir que Brossa hace explotar el soneto, lo habita y hace de su forma un programa vital y artístico. Por otra parte, nótese que el comportamiento en forma de soneto de Brossa arroja luz sobre la supuesta superación del dualismo cartesiano o del estructuralismo post-saussuriano mediante la relación triádica de Charles S. Peirce, ya que ésta, compuesta de signo o representamen del objeto, objeto desencadenante de la representación sígnica, y finalmente el signo equivalente o más desarrollado causado por el signo original en la mente de quien lo interpreta, no deja de ser una relación dual matizada por un desplazamiento. La propuesta de Peirce implica una estructura dual dinámica en la que el objeto se representa por un signo que será elaborado por la mente de quien lo interpreta —en este caso el propio Brossa— proyectando un nuevo signo equivalente: siguiendo la comparación con la imagen hipnagógica inaugural de Brossa, el personaje *Ballarí* diciendo repetidas veces «Guitarra retorta automàtica del cel estrellat». La relación dual vincula un signo con un objeto al que se refiere —esté ahí o no— en función de la diferente acepción que le demos a los términos signo y símbolo. El intérprete toma el signo y lo transforma en objeto de su reflexión provocando la aparición de un signo equivalente o signo desplazado, y así sucesivamente de forma análoga a lo que sucede en el juego de transmisión en círculo, donde un interprete A dice una frase al oído de un intérprete B y este a su vez la desplaza distorsionada al oído de C. La risa sur-

ge al final cuando el signo último resultante muestra su analogía y su distancia respecto al signo o frase inicial.

### Poesía Escénica

Según explica Eduard Planas (2002) en su tesis doctoral, Joan Brossa produjo dos grupos de propuestas de teatro-danza, englobadas en *Normes de mascarada, ballets*, entre 1948 y 1954 y *Troupe* entre 1955 y 1968. Todas estas obras ponen en relación conflictiva diferentes estamentos sociales y manifiestan una marcada inclinación sociológica. El conjunto de propuestas para danza de Joan Brossa cuestiona las bases de la danza para subrayar los aspectos propiamente escénicos. La materia de este conjunto es una escritura escénica orientada hacia la ordenación del espacio y el tiempo mediante la concreción y simplificación de las acciones. Genera situaciones escénicas en las que se desarrolla el lenguaje gestual, se retoma el papel narrativo del cuerpo de danza y se potencia extraordinariamente el valor simbólico del color y de los tres ejes espaciales. En este grupo de obras, Brossa prescinde del texto y se expresa mediante imágenes de objetos y personajes que ocupan un mismo rango. La riqueza de estas obras proviene de la percepción de las acciones que devienen significativas en su concreción. Eduard Planas (2002) califica de posteatro los elementos formales de las acciones teatrales de la poesía escénica de Brossa.

Del estudio pormenorizado de las obras y del excelente trabajo de catalogación de esta producción brossiana, Planas extrae algunas conclusiones que colocan la poesía escénica de Brossa en las formas preliminares y premonitorias de lo que en la siguiente década ya se calificará de teatro posdramático. Así, en la desintegración de la unidad de tiempo, de espacio y de acción de estas obras detecta la ruptura de la unidad teatral convencional. Y, efectivamente, las diferentes escenas se suceden sin un hilo narrativo convencional; pero creo que la estructura de estas obras es algo más que una mera diferenciación de elementos y no comparto el carácter autónomo que Planas da a cada una de las escenas ya que el sentido estructural de los elementos diferenciados se desprende al percibir las interrelaciones no siempre explícitas entre ellos:

«Les “accions spectacle” presenten com a novetat la ruptura de la unitat teatral convencional. La unitat de temps, d'espai i d'acció, característica que defineix el teatre tradicional, ara es desintegra. Així, podem constatar que la major part de les escenes que configuren el conjunt de cada peça són relativament heterogènies i vàlides per sí mateixes, sense que hi hagi sempre, necessàriament i efectivament un fil lògic i temàtic que les relacioni. Normalment, les diferents escenes se succeeixen compartimentant la peça en diferents unitats d'espai i de temps, i les trobem estructurades en parts explícitament assenyalades». (Planas, 2002, 33)

En el análisis de *La Ciutat del Sol* que sigue pretendo demostrar la lógica interna y la cohesión de los diferentes elementos vinculados a una estructura global que, entre otras cosas, permite a Brossa jugar elípticamente con elementos que actúan en el conjunto desde su ausencia. Más ade-

lante, cuando Planas reflexiona sobre la situación temporal en las acciones brossianas confirma esta voluntad de juego entre elementos positivos y negativos.

«D'altra banda, i en un altre ordre de consideracions, les accions rarament s'acompanyen de dades temporals estrictes; si bé hi ha alguns moments l'extensió o la durada dels quals és prevista en la mateixa redacció del text, la major part de les peces són obertes en el seu plantejament temporal. A més hi ha un factor molt significatiu pel que fa a la durada i a la compartimentació de les *accions spectacle*: ens referim a la reiterada inserció de pauses en el decurs de la redacció i, per tant, de la representació. Aquestes pauses constitueixen, per una banda, l'element rítmic indispensable amb el qual s'optimitzen la temporalització, l'estructura i la interpretació de cada peça». (Planas, 2002, 38)

Respecto al papel escénico de los actores brossianos, podemos ver el mismo sometimiento a un proceso experimental que rompe el continuo narrativo: a una información precisa, a la manipulación o transporte de objetos, a determinadas representaciones, a diferentes formas de vincularse y distanciarse del texto —decirlo, improvisarlo, leerlo, mostrarlo escrito, escribirlo, sustituirlo por pura acción. En todos estos casos se da un proceder autorreflexivo sobre la dimensión textual del teatro que tendrá un desarrollo pleno en el teatro que Hans-Thies Lehmann (2006) denominará teatro posdramático. El texto escrito y el libro son puestos en discusión y la manera de percibir lineal y sucesiva se va reemplazando por la percepción simultánea de perspectivas plurales. Brossa realizó numerosas propuestas teatrales para espacios alternativos de carácter público general o para pequeños espacios de carácter privado, pero el conjunto de propuestas para danza está pensado para el espacio convencional de un teatro a la italiana, contando con el uso de los recursos de su equipamiento escénico y, sin duda, con un público receptor más amplio. Aquí nos encontramos pues con un primer problema para interpretar la intención de Brossa de llegar al gran público, ya que son obras para ser representadas en el teatro pero el lenguaje empleado es sumamente hermético. Podríamos entenderlo como una incitación a la acción interpretativa y a la demanda de una participación activa del público en un proceso de comunicación que requiere de sus propias capacidades de interrogación y respuesta.

Este corpus de sesenta y siete obras formado por las *Normes de mascarada* y *Troupe*, está dirigido al gran público del teatro aunque es poco conocido. El contenido, al igual que las narraciones míticas, está disperso en varias narraciones y el lenguaje que utiliza es muy similar al que usa Claude Lévi-Strauss cuando recoge el pensamiento mítico, sumamente sintético y referido a acciones simbólicas complejas. Las propuestas para danza que componen las *Normes de Mascarada* aportan sugerencias escénicas de gran plasticidad y capacidad simbólica, aunque su lenguaje extraordinariamente sintético y estructurado hace difícil su interpretación —de ahí que apenas hayan sido representadas. Esta dificultad de recepción social del teatro brossiano será una constante en todo el teatro posdramático pues, como sostiene Hans Thies Lehmann:

«El compromiso firme que adoptamos a favor de una perspectiva estética del teatro engloba, desde siempre, cuestiones de orden ético, moral, político y jurídico. El arte en general, y en particular el teatro, imbricado en la sociedad en variadas formas, que van desde el hecho social de la producción hasta la manera de recepción colectiva, pasando por el financiamiento público, se halla en el campo de la práctica real socio-simbólica. Toda interrogación sobre la estética teatral es ciega si, en la práctica artística del teatro, no se reconoce la reflexión sobre las normas sociales de la percepción y el comportamiento. La descripción de las formas de teatro posdramático trata de ubicar la evolución del teatro del siglo XX en una perspectiva histórica; de favorecer la conceptualización y verbalización de la experiencia de este teatro contemporáneo, a menudo calificado como difícil». (Lehmann, 2010, 5-6).

A continuación intentaré, siguiendo las pautas del comportamiento rizomático de «actuar por picotazos», arrancar fragmentos significativos de las relaciones complejas con *lo otro* en el contexto europeo en el que Brossa trabajó y con el que debe ponerse en contacto, a pesar de las dificultades impuestas por el aislamiento franquista de España. Los siguientes subapartados, por lo tanto, no pretenden ser exhaustivos y simplemente señalan un ámbito en el que es necesario trabajar: la vinculación de la poesía brossiana con el pensamiento europeo de la primera mitad del siglo XX.

### **Tensión en la Europa del siglo XX con los modelos culturales del Arte primitivo**

El esfuerzo de relativización impulsado a partir de la nueva mirada vertida sobre las artes primitivas favorece ese posicionamiento dialéctico que se halla en la base de los nuevos modos de entender las relaciones individuo-sociedad. Simultáneamente desde la lingüística, la antropología, la filosofía y las matemáticas aparecen puntos de vista que conducirán al desarrollo del estructuralismo. El momento en el que Brossa escribió la obra escénica que nos ocupa, allá por el año 1950, está influido por numerosas reflexiones acerca de las relaciones humanas en el seno social y es heredero de un modelo cultural múltiple en el que Occidente ya no tiene la primacía. Las primeras décadas del siglo XX son testigos de una revisión de las artes llamadas primitivas que tendrá profundas repercusiones en los lenguajes artísticos desarrollados a lo largo de todo el siglo. Aunque las máscaras africanas y de otras culturas no occidentales tenían presencia en Europa desde antes del descubrimiento de América, el paso de la consideración de estos objetos de muestra étnica a obra de arte no se dará hasta las primeras décadas del siglo XX. Y ello no sin ciertas reticencias, como bien lo atestigua Frederic Marés (2006) en sus memorias al atribuir al marchante interesado el impacto del arte primitivo: el arte y el gusto europeo, saturado de formas y módulos clásicos, cansado de refinamientos, se lanza a la aventura de un arte bárbaro y primitivo cuya valoración no debía rebasar la consideración etnográfica. Salvador Dalí, con su característico estilo ambiguo y provocador, parece burlarse de esta prevención etnográfica y decorativa. En una entrevista que concedió en 1974 se reía de la extendida opinión de la inferioridad del arte no europeo y afirmaba haber encontrado los apartamentos de respetadas y refinadas personas, llenos de lo que calificaba como «horrorosas esculturas negras», aludiendo especialmente a Pablo Pi-

casso. Detestaba esos feos objetos etnológicos y señalaba que ese arte salvaje era producido por gentes lamentables. Pero en ese momento hacía una verdadera fusión de conceptos opuestos, ya que construía una imagen poética en la que consideraba que tales gentes eran «como criaturas que ante el cosmos tiemblan como hojas».

No es extraño encontrar en los primeros años de nuestro siglo exposiciones retrospectivas en torno a diferentes personajes de la cultura que impulsaron la reconsideración crítica de las vanguardias gracias a la influencia del arte africano. La exposición *La invención del siglo XX. Carl Einstein y las vanguardias* realizada en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en el año 2009, o la que el Musée du Quai Branly de etnología de París dedicó a *Charles Ratton, L'invention des arts primitifs* en 2013, son una buena muestra de lo dicho. Precisamente fue Charles Ratton (1897-1986) quien se trasladó a París siendo muy joven y descubrió el arte africano a través de la «moda negra» de los cubistas. Su pasión por este arte actuó de manera determinante en la implicación de intelectuales y artistas para defender el rango artístico de las manifestaciones culturales originadas fuera de Occidente y que la Europa colonialista despreciaba estéticamente. La curiosidad y pasión de Ratton le permitió superar todos los prejuicios culturales y mirar objetivamente las diferentes culturas, hasta el punto de sustituir su denominación de «primitivas» por la de culturas de «zonas más alejadas». La violencia del choque cultural quedó atestiguada en la exposición de arte africano y oceánico que se realizó en la Galería del Teatro Pigalle de París en 1930, de la cual tuvieron que retirar numerosas esculturas por su temática abiertamente sexual. La creencia en la superioridad de la cultura europea se desmoronó, lo que paradójicamente sirvió para establecer un diálogo entre modelos antagónicos que resultó fundamental para la renovación del pensamiento europeo y el planteamiento de unos lenguajes artísticos con una simbología más directa y liberada de prejuicios. Desde la primera década del siglo XX se aprecia en Europa una evolución en el modo de entender las culturas llamadas primitivas. Así, entre 1915 y 1940 los artistas de la Escuela de París cambian el modo de ver los objetos procedentes de las antiguas culturas africanas como rarezas primitivas de rango inferior y empiezan a valorarlos por su belleza formal, su fuerza de abstracción y sus sutilezas simbólicas.

En abril de 1920, Juan Gris defendía en la revista *Action* que las esculturas negras son una prueba flagrante de un arte anti-idealista. Se interrogaba a sí mismo sobre el procedimiento de un arte capaz de individualizar lo general y de hacerlo en permanente renovación. Oponía el comportamiento del arte africano con el modelo occidental, de raíz griega, es decir, ponía en relación dialéctica de oposición el modelo basado en principios e ideas generales africano con el modelo griego que se basaba en el individuo para sugerir un tipo ideal general. En 1924-1925 Joan Miró pintó el cuadro *Carnaval de Arlequín* en el que este personaje es representado en perfecta sintonía con el mundo del que forma parte. Estilísticamente se puede notar una cierta influencia de las telas pintadas del lago Sentani (Nueva Guinea) —en las cuales aparecen lagartos en forma de huso insertos en una constelación de estrellas—, así como ciertas reelaboraciones de elementos

figurativos de las obras de Pieter Brueghel y El Bosco de acuerdo con una estructuración clásica según los tres ejes espaciales. El paralelismo temático y estructural entre Miró y Brossa es notable al comparar *El Carnaval de Arlequín* con *La Ciutat del Sol*, aunque se pueden señalar dos posiciones antitéticas en la forma de desarrollar el tema. Miró hace un despliegue de objetos que señala al mundo entero, mientras que Brossa marca un esquema general de acciones sin apenas explicitar los objetos que intervienen. Un dibujo preparatorio conservado en la Fundació Miró de Barcelona pone de manifiesto la preocupación de Miró por la composición de todos y cada uno de los motivos que aparecen dispuestos de forma inconexa y arbitraria aunque sorprendentemente estructurada.

El personaje principal es un Arlequín con bigotes-antena dalinianos y rostro azul-grana, cuyo universo se compone de un autómatas tocando la guitarra, gatos jugando con ovillos de lana, pájaros poniendo huevos de los que salen mariposas o peces voladores, un insecto saliendo de un dado, un mapamundi sobre la mesa, una escalera con una oreja humana y un ojo entre los travesaños, ojos abiertos sobre cilindros y conos. En ambos casos —*La Ciutat del Sol* y *El Carnaval de Arlequín*— se comparte la concepción del espacio escénico como caja a la italiana y se remarcan claramente los tres ejes espaciales. En el centro del cuadro, el eje longitudinal sirve para marcar la entrega del plano del suelo con el telón del fondo; el eje vertical es la línea que da cuerpo al autómatas que toca la guitarra, mientras que el eje de profundidad viene referido a ambos lados del cuadro por el triángulo negro de la izquierda —que aporta un elemento perspectivo frente a la concepción bidimensional de todos los personajes y objetos— y la ventana de la derecha a través de la cual podemos ver otro triángulo negro —en este caso referido a la torre Eiffel—, una llama roja y un sol. Un pájaro-flecha apunta desde la esquina inferior izquierda, en diagonal, a la ventana abierta.

### **La oposición dual de conceptos en la renovación de la Lingüística y en la obra de Brossa**

Esta reflexión de las relaciones entre lo individual y lo colectivo agita el mundo de la ciencia y la cultura europeos de las primeras décadas del siglo XX. La lingüística vive una auténtica revolución con el aporte teórico de Ferdinand de Saussure a través de sus cursos de lingüística general (Saussure, 2008). Saussure proponía una serie de dicotomías para hacer del estudio del lenguaje una ciencia más racional de lo que hasta entonces había sido, así como una serie de conceptos que conformaban la lengua como estructura. En el *Curso de lingüística General* encontramos cuatro dicotomías fundamentales. La primera escinde el lenguaje en lengua y habla, siendo necesariamente anterior la lengua al habla ya que aquella se apoya en lo social, mientras que el habla es de uso individual y modificable a voluntad. Saussure propone el estudio de la lengua externa al sujeto. La segunda escisión nos muestra las dos caras íntimamente unidas del signo lingüístico, el significante o forma fónica y el significado o forma mental, siendo la relación entre ambos aspec-

tos arbitraria. La arbitrariedad del signo enunciada por Saussure y las noticias antropológicas aportadas por Lévi-Strauss en los años 50 pudieron influir en unos poemas que Brossa escribió en 1950 con el título de *Petits Poemes*, y que posteriormente incluyó en el séptimo acto de la obra teatral titulada *El Sabater*.

La tercera escisión se refiere a la relación temporal. La diacronía estudia el lenguaje a lo largo del tiempo, frente a la sincronía que propone el estudio del lenguaje en un determinado momento histórico. Los estudios de Saussure son sincrónicos, y esta opción influye no solo en la forma de hacer o de relacionarse con el medio por parte de los artistas sino también en la forma de estudiar estas producciones por parte de los críticos. Se hace patente la mirada sincrónica en exposiciones como *Brossa i el seu temps*, en el catálogo de la cual Maria Lluïsa Borràs (2002) explica que para situar la obra plástica de Brossa atiende a la generación que surgió a finales de los 60 y que sustituyó a la vanguardia histórica. En ese mismo texto insiste en que la exposición opta por una visión sincrónica, pero no sostiene el concepto con la fuerza suficiente y enseguida cae en el tópico de definir mediante una negación:

«L'exposició opta doncs per una visió sincrònica que parteix de l'esgotament del corrent hegemònic de l'expressionisme abstracte nord-americà que va obrir les portes al *pop art* i l'exaltació de l'objecte de consum [...] Si en els dies del surrealisme ortodox no feia falta haver llegit Freud per deixar-se influir per unes teories que estaven en boca de tothom, sembla igualment possible que l'estructuralisme i la lingüística es trobessin en l'origen de l'art conceptual. No pas tots els artistes influïts per l'estructuralisme havien llegit Wittgenstein, però entre els conceptuals catalans es parlava de les seves teories potser sense ni tan sols saber que eren d'ell. Així com el pensament de Freud va tenir influència en tot el grup surrealista i que tot i que no haguessin llegit les seves obres era fàcil de detectar-hi el subconscient de què parlava el filòsof alemany, també en l'estudi de les estructures del llenguatge portat a terme per Saussure, Frege o Peirce es troba l'origen d'una sèrie de propostes artístiques, protagonitzades per diferents grups de caràcter divers i heterogeni (encara que ni tan sols coneguessin les bases teòriques de la lingüística)». (Borràs, 2002, 11 y 14).

En el mismo catálogo, se abunda en la idea de basar la crítica artística en la lectura de las relaciones estructurales (Borràs, 2002), lo cual resultaría óptimo si no fuese porque el contexto estructural que se plantea en esta exposición tiene dos serios problemas:

- El corte temporal es aleatorio y responde a un cierto fetichismo en relación con los hechos históricos: 1968.
- La colección en la que se pretende insertar la obra de Brossa no responde a una reflexión propia, sino que es una colección ya hecha en 1999 como exposición inaugural del Museo de Arte Contemporáneo de la Fundación Serralves de Oporto.

Finalmente la cuarta dicotomía, muy influyente en la trayectoria de Brossa y sobre todo en la obra que analizaremos más adelante, diferencia entre paradigma o relación en ausencia entre los elementos que pueden formar una enunciación y sintagma o relación en presencia entre todos los elementos de la enunciación. En su concepción estructuralista de la lengua como sistema en el que todos los términos son solidarios, Saussure aporta el concepto complementario de *valor* del que también podemos constatar una influencia notable en Brossa. El valor de una unidad lingüística está determinado, limitado y precisado por el de las otras entidades del sistema. El lingüista Amado Alonso, en el prólogo a la séptima edición del *Curso de Lingüística General* de F. de Saussure, lo resume de este modo:

«El valor, que consiste en la solidaridad e interdependencia de una significación con las otras significaciones, emana del sistema e implica la presencia concreta del sistema en cada uno de sus elementos. El concepto lingüístico de valor ha sido revolucionario y de una incalculable fecundidad científica. El funcionamiento entero de una lengua consiste en el juego de identidades y diferencias, valores y sus oposiciones». (Alonso, 2008, 7).

### **Antropología: arte y temeridad experimental**

Paralelamente se inicia también una revisión de las bases del comportamiento de los grupos humanos en el que las estructuras sociales se explican en términos dialécticos. El aporte teórico de Lévi-Strauss fruto de sus experiencias de campo con varias sociedades de la selva amazónica se gestó en los años 30, aunque fue publicado bajo el título *Tristes Trópicos* veinte años después. En él encontramos las bases de una nueva sociología consciente del error de la cultura occidental que de manera arrogante había usado su superioridad tecnológica y militar para suprimir la diversidad cultural. Recuperando la reflexión filosófica de Jean-Jacques Rousseau (1973), llega a plantear la fusión de filosofía y antropología. Especialmente relevante en este sentido es la consideración rousseauiana acerca del estudio de los hombres, en la que recomienda tomar la distancia apropiada para descubrir, en el análisis de las diferencias, las propiedades comunes a la humanidad. En el prólogo de la edición de 2010 de *Tristes Trópicos* Manuel Delgado Ruiz afirma que:

«Por encima de todo, del otro, aquel él con quien me reconcilio y que me obliga a descubrir que siempre estuvo en mí, de manera que es a mí mismo a quien encuentro ahora tan lejos, en una humanidad extraña a quien una superstición me hizo creerme distinto». (Delgado Ruiz, 2010, 17).

Lévi-Strauss reflexiona en unos términos muy semejantes a Saussure y Maurice Merleau-Ponty cuando presenta al hombre como nexo de comunicación entre el mundo y la sociedad y como sujeto en el que se evidencia la asimilación de los términos hombre, sociedad y lenguaje. Realiza un canto desesperado en favor de la cultura múltiple cargando contra la cultura-masa en un párrafo que bien podría haber firmado José Ortega y Gasset en *La rebelión de las masas*.

«Entonces comprendo la pasión, la locura, el engaño de los relatos de viaje. Traen la ilusión de lo que no existe y que debería existir aún para que pudiéramos escapar a la agobiadora evidencia de que han sido juzgados 20.000 años de historia. Ya no hay nada que hacer: la civilización no es más esa flor frágil que preservábamos, que hacíamos crecer con gran cuidado en algunos rincones abrigados de un terruño rico en especies rústicas, sin duda amenazadas por su lozanía, pero que permitían variar y vigorizar el plantel. La humanidad se instala en el monocultivo; se dispone a producir la civilización en masa, como la remolacha. Su comida diaria sólo se compondrá de este plato». (Lévi-Strauss, 2010, 46).

No podemos dejar de sentir cierta melancolía por el polinomio hombre-sociedad-lenguaje cuando vemos paralelismos de tan clara identidad entre el esfuerzo surreal por describir un lenguaje al margen de la lógica de lo cotidiano —alimentado por la secreta esperanza de encontrar contactos fortuitos entre elementos separados capaces de generar una chispa poética— y las pruebas a las que debían someterse los adolescentes de las tribus de América del Norte, en las que todo era un pretexto para provocar el más allá.

«Conmovido por la intensidad de sus sufrimientos y plegarias, un animal mágico se verá forzado a aparecérselos... el único medio de forzar la suerte sería arriesgarse en esas fronteras peligrosas donde las normas sociales dejan de tener un sentido al mismo tiempo que las garantías y las exigencias del grupo se desvanecen: ir hasta los límites de lo civilizado, de la resistencia fisiológica o del sufrimiento físico y moral. Pues es sobre este borde inestable donde se exponen a caer, ya sea del otro lado para no volver o, por el contrario, a captar, en el inmenso océano de inexploradas fuerzas que rodea a una humanidad bien regulada, una provisión personal de poder gracias a la cual será revocado un orden social, de otra manera inmutable, en favor del temerario». (Lévi-Strauss, 2010, 48).

Ambos modelos de individuo, el artista surreal y el adolescente que se extravía para encontrar su propia fuente de poder, están fundamentados en lo que Thomas Hobbes definía como el «derecho de naturaleza». Este derecho corresponde a una situación natural del hombre, previa a la norma social, y consiste en la libertad de utilizar el poder que cada uno tiene para garantizar la autoconservación. El riesgo de caída es una muerte estúpida en el caso del adolescente tribal, o la afirmación de la propia estupidez en el caso del artista surreal. Recordemos la sentencia de Breton según la cual el método surreal en manos de un idiota produce una idiotez. Una idiotez que consiste en el *no retorno* del adolescente o del artista surreal al seno de la sociedad; que es una tragedia precipitada, un final antes de tiempo, una pérdida. Para Clément Rosset (1993), la palabra idiotez es un derivado del término griego *Idio* (propio) y se define como una característica inherente a todos los hombres. Fuera del orden cultural establecido, el modelo occidental de esta aventura temeraria se desequilibra y propone la definición de una originalidad individual que amenaza con transformar la característica idiotez subjetiva en un valor universal. En ella reposan todos los atributos de las antiguas divinidades, pero no restituye a la sociedad su poder regenera-

dor. Se exacerba lo individual en detrimento de lo social sin que se produzca el necesario proceso dialéctico equilibrador con una sociedad sin crédito y cada vez más debilitada.

Esta debilidad social queda atestiguada en la reflexión de Richard Sennet (2001) sobre las concepciones posmodernas del yo, en las que el riesgo que otorga valor es el moverse de una situación a otra, de una empresa a otra hasta llegar al extremo de que grandes cantidades de gente joven apuestan a que ellos serán uno de los pocos escogidos dentro del mercado de *el-ganador-se-lo-lleva-todo*. Las concepciones posmodernas del yo hacen hincapié en la ruptura y el conflicto, pero no en la comunicación de fragmentos del yo. Se da un modelo de crecimiento explosivo en el que la experiencia pasada no cuenta, se renuncia a la repetición. Las habilidades complejas ya no son aditivas, es decir, ya no se puede construir siempre más alto sobre los mismos cimientos. Como antídoto a la idiotez universal podemos acercarnos al peculiar sentido del humor trágico de Rosset (1993) que rezuma de sus escritos sobre la ilusión. Basándose en la filosofía de Schopenhauer, Rosset analiza la importancia de la repetición en las artes y deja al desnudo el comportamiento «snob» de todo aquel que, dudando de sí mismo, busca la salvación en un modelo en cuya imagen se reconoce. Este doble fruto de la proyección psicológica de sí mismo atestigua el mecanismo profundo de la identidad y la diferenciación, poniendo de manifiesto la carencia de una sociedad viva capaz de aportar una convención suficiente para el despliegue de la personalidad.

«Seule l'Institution —et non une hypothétique nature— est un mesure de donner corps et existence à ce que Platon et Aristote concevront comme *substances*: l'individu sera social ou ne sera pas; c'est la société, et ses convencions, qui rendront possible le phénomène de l'individualité.» (Rosset, 1976, 114).

En su concepción de la diferenciación individual tanto Rosset como Lévi-Strauss se nutren del discurso iniciado por Rousseau sobre la desigualdad de los hombres y sobre el hombre natural. Los rasgos del hombre natural de Rousseau nos serán de gran utilidad en la última parte de este artículo cuando nos enfrentemos a la interpretación del Arlequín de Brossa. Rousseau examina dos tipos de desigualdad en los hombres: la natural o física que no le preocupa en absoluto y la ético-política o moral sobre la que centra sus reflexiones. Considera que esta última es la causante de las diferencias de poder y riqueza en los hombres. Realiza un viaje imaginario en el tiempo y perfila un hombre feliz anterior a las sociedades civiles, inserto en lo natural pero con unos rasgos propios que le diferencian del animal. El buen salvaje de Rousseau vive disperso entre los animales pero se diferencia de ellos en su capacidad para elegir o anteponer el raciocinio al instinto, en su capacidad de perfeccionamiento de los comportamientos heredados y en la compasión o capacidad de ponerse en la piel del otro. Rousseau se posiciona frente a la sociedad civil desde un punto de vista cínico basado en la constatación de que el amor a sí mismo, natural y no destructivo avanza gradualmente a un nuevo estado de amor propio que se guía por el orgullo y la envidia más que por la elemental auto-conservación.

### De la sensación atomizada a la *Fenomenología de la percepción*

John Locke es considerado el padre del empirismo y del liberalismo moderno y, si bien su sistema de analogías y relaciones de ideas diferentes le permitieron despejar algunos errores capitales del pensamiento moderno tales como el innatismo y el determinismo, hay un punto en el que su estructura arborescente de palabras que remiten a ideas generales se debilita. El punto crítico de las relaciones entre lenguaje y pensamiento de Locke está en el hecho de que para evidenciar las ideas generales opta por la sustracción sistemática de todas las particularidades circunstanciales; lo cual le llevará a afirmar que el conocimiento humano se basa en definiciones y que la libertad del sujeto no debe condicionarse por consideraciones circunstanciales. Este modo de pensar nos conduce a una atomización de la sociedad en la que el sujeto lucha por la definición de su propio valor como sujeto al margen de toda consideración social. Esta es una de las raíces del liberalismo político, cuyas limitaciones a la hora de percibir la realidad social estamos padeciendo actualmente (Herráiz Martínez, 1993; Lasalle, 2003; Martínez Liébana, 1996).

La aventura que significaba la búsqueda del valor atomizado que veíamos en el apartado anterior con los ejemplos del adolescente y del artista surreal podían resolverse por dos vías: o bien acababan realimentando la estructura social o bien insistían en la idiotez repetida hasta la saciedad. En cierta forma también es consecuencia del liberalismo moderno la posición existencialista de Jean-Paul Sartre, quien al no encontrar la definición exacta del ser e incapaz de mirar a su alrededor, declara el vacío absoluto. Para Sartre (2008) la relación intersubjetiva es una relación de egos, de manera que todo otro ego queda reducido a la categoría de objeto. En el polo opuesto encontramos las tesis de Merleau-Ponty, para el cual la relación existencial y el compromiso que implica hacen que todo ser deba reconocer a otro ego como un semejante y no solo como un objeto. Esta capacidad de percibir el propio entorno será una pieza clave a la hora de resolver la problemática relación de Arlequín con el personaje del frac en *La Ciutat del Sol*.

Merleau-Ponty rompe el círculo vicioso de la consciencia objetiva —toda consciencia es consciencia de algo— mediante la consciencia perceptiva que lo conduce al compromiso existencial entre el sujeto y sus circunstancias. Sabedor de que la percepción del color varía correlativamente a la percepción de la iluminación y la superficie de los objetos organizados en el campo perceptivo, afirma que no existe una percepción de colores puros sino que estos solo se dan en su interrelación estructural con otros aspectos de la cosa que aparece (Merleau-Ponty, 1985). En definitiva, la experiencia perceptiva del sujeto es siempre experiencia de estructuras, antítesis de las posiciones nihilistas y de sus derivas antisociales de hipertrofia del ego como única realidad a tener en cuenta. El *sobrerrealismo* de Brossa, como la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty, establece un teatro de relaciones donde se genera, a pesar del vacío o precisamente por ello, un nuevo sentido del ser que se expresa en forma de proyecto social necesariamente ético.

### Teoría matemática de conjuntos

A finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX, encontramos los estudios del matemático Felix Klein que nos propone un modelo matemático para el estudio del comportamiento de los grupos complejos, perfectamente aplicable a los grupos humanos. Este modelo se conoce como *grupo de 4* o *grupo de Klein* y aporta una estructura directamente vinculada con la matemática moderna de conjuntos que clarifica enormemente el modo en que se desarrollan la identidad y las relaciones humanas dentro de los grupos o pueblos. Al reflexionar sobre el pensamiento salvaje y los valores normativos de las sociedades amazónicas, el propio Lévi-Strauss utiliza dicho modelo para afirmar que:

«La explicación científica corresponde siempre al descubrimiento de un ordenamiento. La *puesta en estructura* poseería entonces una eficacia intrínseca cualesquiera que sean los principios y métodos en que se inspira». (Lévi-Strauss, 1964, 28).

Si bien el concepto matemático de grupo fue desarrollado anteriormente por Camille Jordan, fue Klein (2006) el que descubrió que cada geometría es el estudio de ciertas propiedades que no cambian cuando se les aplica un tipo de transformaciones. A estas propiedades las denomina invariantes. Entre la aproximación a la realidad de Arthur Schopenhauer, que consideraba la realidad musical como la imitación analógica de un modelo irrepresentable —la voluntad—, y la ausencia de modelo de Friedrich Nietzsche encontramos el modelo múltiple de la geometría:

- La *geometría euclidiana* se comprende como el estudio de las invariantes mediante el grupo de los movimientos rígidos —simetrías y giros.
- La *geometría afín* como el estudio de las invariantes mediante el grupo de traslaciones —por ejemplo, la traslación de un punto a otro de un vector.
- La *geometría proyectiva* como el estudio de las invariantes mediante el grupo de las proyectividades, lo cual permite estudiar las figuras geométricas al margen de su medida y fundamenta matemáticamente los métodos de la perspectiva que habían desarrollado los artistas del Renacimiento.
- La *topología* como el estudio de las invariantes mediante el grupo de funciones continuas y de inversas continuas. Mientras en la geometría euclídea dos objetos se pueden considerar equivalentes mientras podamos transformar uno en otro mediante isometrías —simetrías, giros, traslaciones—, en topología dos objetos son equivalentes en un sentido mucho más amplio: a condición de no romper ni separar lo que estaba unido o de no pegar lo que estaba separado, la topología considera equivalentes dos cuerpos si podemos pasar de uno a otro mediante pliegues, estiramientos, encogimientos, torsiones, etc. y ambos tienen el mismo número de trozos, huecos e intersecciones.

Actualmente, la teoría de grupos es una de las áreas matemáticas con más aplicaciones, desde las ciencias exactas hasta la música (Mazzola, 2002), pasando por la antropología, la lingüística y la poesía, en particular la poesía escénica de Joan Brossa. Los grupos de Klein estudian diferentes casos, pero aquí nos bastará como referente el grupo  $G$  que es el más general. Estos grupos tienen al menos cuatro elementos o subgrupos. En cualquier grupo humano que estudiásemos se podrían distinguir más de cuatro subgrupos, pero cuatro es el mínimo suficiente para comprender la base de las dinámicas sociales. Estos cuatro subgrupos se constituyen por diferenciación social y pueden aludir a diferencias de sexo, de gremio, de edad, de clase, de religión, etc. Esta misma diferenciación social la emplea Joan Brossa en su poesía escénica para definir sus personajes, tal como atestigua Bordons en sus estudios sobre la poesía escénica de Joan Brossa:

«Els personatges d'aquestes històries són generalment anònims i apareixen sota categories d'edat, parentiu, relació o ofici, com ara "noi", "noia", "vell", "vella", "mare", "venedora", "client" o "amic". En els diàlegs s'esmenten noms de caràcter popular: Pep, Enriqueta, Prudència, Munda, Nicolau o d'altres enigmàtics com ara els cognoms amb que s'anomenen els "amics" d'Olga sola: Tolosa, Súrria o Berlua, alguns dels quals topònims que actuen gairebé com a antropònims simbòlics». (Bordons, 2012c, 13).

Klein nos propone los cuatro subgrupos de la siguiente manera:  $G = (e, a, b, ab)$ , cuyas principales características de relación podríamos enunciarlas así:

- Estos subgrupos son homogéneos, es decir que tienen la misma influencia en el grupo o la misma consideración de valor.
- Interaccionan todos con todos; esto es, no se da exclusión y cuando aparecen las relaciones de oposición estas no determinan que un subgrupo acabe con otro, sino que da pie al reparto de roles en la sociedad.
- Son idénticos a sus inversos. Un individuo se identifica con el subgrupo al que pertenece, aunque no se confunde con él. La relación de inversión conecta lo individual con lo social idéntico. Se trata de relaciones de pertenencia del tipo de asociaciones gremiales, sindicatos y origen de no pocos apellidos en los cuales se nombra al individuo por su lugar de origen.

En cuanto a la dinámica general de estos grupos, Klein nos dice que es de naturaleza cíclica. O, lo que es lo mismo, que estas sociedades tienen una fundación, un desarrollo y un declive en el cual la sociedad se regenera dando pie a ritos y festividades y afirmando por ello una constitución elástica y con cierto margen para los cambios. Este es el sentido del carnaval que celebra el fin del tiempo, el desorden de todos los estamentos sociales y naturales y la refundación de lo social, y que debe ponerse en conexión con el papel de la máscara y el disfraz en la obra de Brossa. Veamos ahora cuál es el valor de cada subgrupo:

- «e» es el elemento neutro que no se puede manifestar por sí solo. Corresponde a la idea de identidad que todo grupo posee. El inverso de «e» no es su negación sino aquello en que se concreta la acción de identificarse. La identidad se vincula a un tiempo, a una memoria o a un proyecto. Por lo tanto, el inverso de la identidad es el tiempo. En cierto sentido podríamos vincular este elemento y su inverso con la tercera dicotomía que aparece en el curso de lingüística de Saussure. En ella se estudia la relación temporal del lenguaje y se relaciona la diacronía o estudio del lenguaje a lo largo del tiempo con la sincronía o estudio del lenguaje en un determinado momento: «e» vendría a ser la identidad en sincronía, mientras que el «inverso de e» sería la identidad diacrónica con todas las implicaciones de culto a los antepasados y de consciencia histórica de la identidad.
- «a» podría ser cualquier elemento diferenciable, por ejemplo un hombre. Este hombre se identifica con su inverso, el grupo de hombres en el que el individuo se diluye y a su vez este subgrupo de hombres representa un tema.
- «b» es opuesto a «a». Ocupa otra posición que no excluye a «a» sino que se relaciona con él. Siguiendo con el ejemplo anterior, para «a» tendremos como opuesto «b» una mujer y el inverso con el que se identifica sería el grupo de mujeres con el que forma un subgrupo social.
- El cuarto subgrupo, esencial para la salud de cualquier sociedad, es el producto de «a» y «b», es decir «ab», en el cual tema y oposición no se anulan sino que forman algo nuevo. Si tomamos el contenido de «a»=hombre y «b»=mujer, «ab» podría ser la institución familiar. El inverso de esta institución en el que la casa individual se funde o se identifica es el poblado, la ciudad o, si hablamos de caseríos o masías, el valle.

Al parecer de Klein (2006), cualquiera de estos subgrupos formados por diferenciación puede enfermar cuando se escinde y forma un grupo cociente, y cuando uno o más de los subgrupos se escinde en un grupo cociente se anula su capacidad de interaccionar y todo el sistema colapsa. La escisión que produce el grupo cociente separa el ser del no ser como si fuesen entidades diferentes y aquí nace el conflicto. Brossa parece actuar instintivamente en la compensación de estas situaciones escindidas tan frecuentes en la sociedad española de la posguerra. Como ejemplo de esta compensación podríamos citar numerosos poemas visuales, pero uno de los más claros es el titulado *Homenaje al Che Guevara* que consiste en la serie de las letras del abecedario de las que se han excluido la C, la H y la E en recuerdo del líder revolucionario en el momento de su fallecimiento. Otro ejemplo para entender por qué se puede escindir un tema «a» o su opuesto «b» en el grupo cociente: si en el seno de una familia con dos hijos uno, que podría ser Abel, es muy querido por el padre y otro, que podría ser Caín, no lo es, este segundo querrá naturalmente ser querido. Pero si entiende que para ser querido tiene que ser Abel y ve que no puede serlo, su carácter podría escindirse en un conflicto íntimo entre lo que es y lo que no es. Probablemente acabará

negándose a sí mismo porque siendo Caín no puede ser Abel y dejará de relacionarse con normalidad con los otros subgrupos poniendo en serio peligro todo el sistema social familiar.

A escala de país, el grupo cociente tiene gravísimas consecuencias. Si un país X sueña con ser un imperio, emulando la grandeza de Roma, indefectiblemente topará con la imposibilidad de ser lo que no puede ser, dejará de relacionarse con normalidad con los otros subgrupos o países, se postulará como un pueblo en el que todo es «a» y pretenderá tener una constitución eterna. Podríamos decir que cualquier fascismo nace de un grupo cociente. La tendencia de un subgrupo a serlo todo, eliminando del panorama toda oposición, lleva a la sociedad a una dinámica enferma en la que la persecución de la unidad mediante el predominio de un fragmento toma tintes de locura. Niega las dinámicas cíclicas porque no puede admitir ser cuestionado. El orden establecido lo es de una vez para siempre y esto aporta esa idea de eternidad de inspiración divina. De un modelo cíclico pasaríamos a uno auto-fagocitado donde el crecimiento consistiría en eliminar al otro —«b»— para seguir siendo «a». En este modelo, el cuarto subgrupo «ab» es inexistente por definición. Más adelante veremos el modo elíptico en que Brossa presenta «ab» en *La Ciutat del Sol*. Tendremos que deducirlo para evitar la trampa —¿intencionada?— de una lectura maniquea de la obra.

### *La Ciutat del Sol*

La obra que da título al presente apartado fue calificada como danza-teatro y perteneció al conjunto denominado *Normes de mascarade* que Joan Brossa escribió entre 1948 y 1950. No hay texto, solo unas indicaciones esquemáticas, estructurales podríamos decir, caracterizadas por una serie de acciones que devienen significativas en el contexto general. Describo a continuación las acciones brossianas tal y como nos las propone el autor.

- «La peça comença amb un nombre elevat però indeterminat de ballarins que dansen en grups per tota l'escena, mentre un personatge s'hi maquilla al mig fins que marxa i es dispersa el cos de ball».
- «Tot seguit i després d'ajustar-se una perruca, el personatge es presenta completament vestit d'arlequí i marxa saltant per la dreta».
- «Entren tramoistes per guarnir i preparar l'escena amb els elements característics d'una festa de carnaval».
- «De sobte, però, i quan encara no han acabat, cau davant d'ells una decoració que figura un jardí; surt el cos de ball, dansa un minuet i es retira».
- «També: Cau dels dalt un personatge de frac, amb copalta i capa . S'aixeca i se'n va per l'esquerra. Pausa».
- «A poc instant apareix per l'escotilló el mateix personatge i se'n va per la dreta».

«TELÓ».

La primera complejidad que hemos de resolver para interpretar esta obra viene dada por la naturaleza doble de la caracterización del espacio usada por Brossa. En primer término tenemos un espacio ortogonal cartesiano cuyos ejes longitudinal —izquierda-derecha— y vertical —arriba-abajo— están definidos por los personajes que entran y salen a escena; mientras que el eje de profundidad —delante-detrás— viene dado por los sucesivos escenarios del baile popular del carnaval y el jardín aristocrático con el baile del minueto. Estos ejes aportan un primer nivel de significación superficial y una clara opción dialéctica para construir los ambientes. En segundo término, en una capa de significación más profunda, encontramos otra manera no ortogonal de representar el espacio que se basa en fórmulas tribales inspiradas en la idea de la pertenencia de cada elemento social a un orden que lo engloba. Se manifiesta como esquema o esquemas dialécticos de oposición —simétrico-asimétrico— que encajan en un grupo social. Lévi-Strauss estudió este comportamiento y su valor de orientación en los tatuajes caduceos y usó como herramienta de ordenación de sus observaciones la teoría de los Grupos de Klein, la cual aplicaré a continuación para avanzar en la lectura de los diferentes niveles simbólicos que Brossa utiliza en esta obra. Como decíamos en páginas anteriores, el grupo G de Klein o grupo de cuatro está compuesto por los elementos «e» (identidad), «a» (tema), «b» (opuesto) y «ab» (producto). Cabe recordar que Klein los designa como idénticos a sus inversos, con lo que aparece la doble relación tema-opuesto que genera un producto y la relación de cada elemento con su inverso que genera identidades. Si revisamos cada uno de estos elementos y sus inversos y los aplicamos a la obra de Brossa que nos ocupa, encontraremos que:

- «e», la identidad general del grupo, es catalana, y que el inverso de «e» es el tiempo en el que esta conciencia de identidad se defiende, es decir los años 50, en plena España franquista. Este valor de identidad, constante en toda la producción poética de Brossa, aporta a su obra un carácter reivindicativo y patentiza el compromiso político del autor con la Catalunya republicana negada por el franquismo.
- «a», el tema, viene dado por Arlequín, personaje central de la obra cuyo inverso, en el que se identifica, es el grupo popular del carnaval. Las simpatías del autor están claramente volcadas en este personaje y su grupo social, lo que dificulta la interpretación de la obra y puede inducir al error de considerar a Arlequín como bueno frente a su opuesto que será entonces visto como malo.
- «b», el opuesto, es caracterizado como personaje de frac, con sombrero de copa y capa. El ambiente social en el que se identifica, su inverso, es el baile aristocrático del minueto ambientado en un jardín clásico. Nótese aquí los diferentes niveles de oposición entre lo popular y lo aristocrático; entre el desorden del carnaval y el orden de un baile pautado como el minueto; fiesta popular y fiesta aristocrática, y el valor ambiguo del sombrero de copa, surgido en la Revolución francesa como transformación del sombrero frigio popular y

emblema del nuevo orden jacobino.

- «ab», el producto, no está representado explícitamente, lo cual puede ser debido al reconocimiento de la imposibilidad de diálogo o a la intención brossiana de estimular la imaginación del espectador mediante un juego elíptico. Sin duda, este es el elemento más complejo. Su ausencia da pie, como decíamos antes, a una lectura errónea y maniquea muy alejada del juego brossiano. Pero esta ausencia no es absoluta, ya que existe un elemento que nos permitirá interpretar el sentido de «ab» a partir de su inverso. Aquel contexto social en el que este producto «ab» se identifica nos viene revelado en el propio título de la obra: *La Ciutat del Sol*. Interpretamos que la ciudad del sol es aquella en la que todo cuerpo proyecta su propia sombra, y en ese sentido podemos entender que «ab» es la unión del personaje cromático de Arlequín con el personaje negro de frac y capa, como la unión de cuerpo y sombra opuesta o proyectada.

Hemos visto, por tanto, un primer nivel de significación dado por los ejes espaciales; un segundo nivel dado por la relación estructural de los elementos en relaciones de oposición dialéctica y un tercer nivel de significación simbólica al que podremos acceder si escudriñamos con atención la evolución de Arlequín. Este personaje significa con sus acciones tres nacimientos o metamorfosis:

- Nacimiento físico de Arlequín: se maquilla, se pone la peluca y en definitiva construye su cuerpo gestante y metamórfico.
- Nacimiento social de Arlequín: una vez formado, sale de escena y vuelve a aparecer con el grupo de carnaval en el que se identifica. Sale de la infancia y se socializa.
- Nacimiento de Arlequín a la conciencia superior: admite la sombra como constitutiva de su ser. Se acepta y se conoce a sí mismo con sus luces y sus sombras.

Finalmente, para hacer de este magma de significación un hecho teatral representable he planteado una propuesta que se establece como diálogo activo con la estructura dada por Brossa. Esta propuesta ordenada en cuadros, actualmente en vías de publicación, nunca será la solución definitiva y única del enigma brossiano, sino que será un diálogo abierto con un hecho poético y estructural bajo el título *Diàlegs amb La Ciutat del Sol*.

## Referencias

- Alonso, A. (Ed.). (2008). Prólogo. In Saussure, F. *Curso de Lingüística General* (7-22). Buenos Aires: Losada.
- Bordons, G. (2012a). *Poesia Escènica I: alvoltant de Dau al Set*. Tarragona: Arola Editors.
- Bordons, G. (2012b). *Poesia Escènica II: strip-tease i teatre irregular (1966-1967)*. Tarragona: Arola Editors.
- Bordons, G. (2012c). *Poesia Escènica III: Mirades sobre l'amor i la vida (1956-1962)*. Tarragona: Arola Editors.
- Borràs, M. L. (Com.) (2002). *Brossa i el seu temps*. Catálogo de la exposición realizada entre el 18 de diciembre de 2002 y el 15 de marzo de 2003, en el espai VolArt de la Fundació Vila Casas en colaboración con la Fundació Joan Brossa. Barcelona: F. Vila Casas y F. J. Brossa.
- Fàbregas, X. (1973). Joan Brossa en terra de meravelles. In Brossa, J. *Poesia escènica (1945-1954). Volum I* (5-58). Barcelona: Edicions 62.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1977). *Rizoma: introducción*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado Ruiz, M. (Ed.). (2010). Prólogo. In Lévi-Strauss, C. *Tristes trópicos* (11-16). Barcelona: Paidós.
- Guerrero, M. (Ed.) (2001). *Joan Brossa o la revolta poètica*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, Fundació Joan Brossa, Fundació Joan Miró.
- Herráiz Martínez, J. M. (1993). *La conciencia en el Ensayo sobre el entendimiento humano de John Locke: actividad y pasividad*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Klein, F. (2006). *Matemática elemental desde un punto de vista superior*. Madrid: Nivola Libros y Ediciones.
- Lasalle, J. M. (2003). *Locke, liberalismo y propiedad*. Madrid: Colegio de Registradores de la propiedad y Mercantiles de España, Fundación Beneficencia et Peritia Iuris.
- Lehmann, H. T. (2006). *Postdramatic Theatre*. London: Routledge.

- Lehmann, H. T. (2010). El teatro posdramático: una introducción. *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 12, 1-19.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México D. F. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (2010). *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Marès Deulovol, F. (2006). *El mundo fascinante del coleccionismo y de las antigüedades. Memorias de la vida de un coleccionista*. Barcelona: Institut de Cultura de Barcelona.
- Martínez Liébana, I. (1996). *El problema del conocimiento del mundo externo en Descartes, Locke y Berkeley*. Madrid: EOS.
- Mazzola, G. (2002). *The topos of music: Geometric Logic of Concepts, Theory and Performance*. Basel-Boston-Berlín: Birkhäuser Verlag.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Planas, E. (2002). *La poesía escénica de Joan Brossa*. Barcelona: Associació d'Investigació i Experimentació Teatral.
- Rosset, C. (1993). *Lo real y su doble. Ensayo sobre la ilusión*. Barcelona: Tusquets.
- Rousseau, J. J. (1973). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Aguilar.
- Sartre, J. P. (2008). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- Saussure, F. de (2008). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- Sennet, R. (2001). *La corrosión del carácter (Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo)*. Barcelona: Anagrama.
- Trevi, M. (1996). *Metáforas del símbolo*. Barcelona: Anthropos.

## El portafolio como estrategia para evaluar la docencia universitaria

(Arbesú García, M. I., y Barriga Arceo, F. (coord.) (2013). *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*. México: Ediciones Díaz de Santos, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco)

### The portfolio as a strategy for assessing university teaching

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

[tmoreno@correo.cua.uam.mx](mailto:tmoreno@correo.cua.uam.mx)

**Fecha de recepción del artículo:** octubre 2013

**Fecha de publicación:** noviembre 2013

#### Resumen

El presente texto es una reseña del libro *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias*, en el que se reflexiona sobre el portafolio docente y se comenta su aplicación en la evaluación de la docencia en diferentes contextos académicos y con diferentes finalidades. El libro incluye también una sección final dedicada al portafolio del estudiante.

**Palabras clave:** portafolio docente, carpeta de aprendizaje, evaluación de la docencia, evaluación auténtica.

#### Abstract

This paper is a review of the book *Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias* (Teaching portfolio. Principles, models and experiences). The author reflects on the teaching portfolio and discusses its use in evaluating teaching in different academic situations and for different purposes. The book also includes a final section on student portfolios.

**Keywords:** teaching portfolio; learning portfolio, teaching assessment, authentic assessment.

Siempre que me invitan a presentar una obra tengo como objetivo en mente persuadir, convencer y motivar al público para que se interesen por su lectura, para que se adentren en ella y logren apropiarse de las ideas que la obra alberga; considero que todo libro en realidad solo logra su cometido cuando el lector atribuye significado al contenido de sus páginas, pues la lectura es fundamentalmente un espacio de construcción de sentido. En esta ocasión espero lograr mi propósito. No voy a referirme de forma pormenorizada a los valiosos aportes que los distintos autores hacen a la temática en cada uno de los capítulos que desarrollan porque no quisiera dejar fuera o no ser justo en la distribución de los méritos que cada sección tiene, de modo que presentaré una visión de conjunto de la obra para que ustedes puedan tener un referente global pero al mismo tiempo logren identificar, a partir de esta semblanza, ciertos aspectos clave de la misma; lo que espero despierte su interés por la lectura completa del libro.

La obra *Portafolio Docente. Fundamentos, modelos y experiencias* está conformada por cuatro apartados: la primera parte aborda los aspectos teóricos sobre el portafolio y está constituida por cinco capítulos; la segunda comprende los modelos y las experiencias durante la construcción del portafolio docente y abarca dos capítulos; la tercera parte se denomina «Los profesores como autores de su portafolio» y consta de cinco capítulos y, la cuarta y última, se dedica a los modelos y experiencias durante la construcción del portafolio estudiantil e incluye tres capítulos; en total el libro consta de quince capítulos. ¿Cuál considero que es el mérito de esta obra? Encuentro que tiene muchos méritos, yo destacaré tres de ellos:

- Primero, su *conformación y estructura*, la obra inicia con un conjunto de documentos fundamentalmente de corte conceptual, lo que brinda al lector, tanto al enterado como al profano, una perspectiva general sobre el tema del portafolio docente, para después abordar experiencias concretas de elaboración del portafolio tanto docente como estudiantil; esta distribución permite que uno tenga, de entrada, un marco teórico básico que sirve como referencia para comprender mejor la distintas lógicas de construcción de las experiencias en el diseño y empleo del portafolio docente que se narran posteriormente.
- El segundo acierto tiene que ver con la *participación de diversos autores*, tanto nacionales como internacionales, cosa que indudablemente dota de vigor y dinamismo al texto, toda vez que un mismo asunto es abordado desde diversas perspectivas teórico-metodológicas y desde diferentes disciplinas —sean las matemáticas, el diseño o la fisiología veterinaria—, lo que ofrece al lector marcos de referencia alternos a partir de los cuales puede contrastar su propia experiencia en el empleo del portafolio como una estrategia de evaluación.
- Por último, la *pertinencia y oportunidad* de su publicación. Estamos viviendo una época en nuestro país en que la evaluación educativa es un asunto de primer orden; todos los días leemos o escuchamos en los medios masivos de comunicación alguna nota relacionada con esta temática, y ello sin duda refleja el interés que ha despertado en la sociedad la

evaluación en educación (Moreno Olivos, 2010). De tal suerte que la publicación de este libro no podía ser más acertada, sobre todo porque el texto está dedicado a uno de los actores centrales del proceso formativo: el docente, figura que ha estado en la palestra —algunos dirían en la picota— en los últimos tiempos, por el asunto de la cuestionada calidad de la enseñanza y su siempre compleja y polémica valoración. También la oportunidad de la obra está dada por el nivel educativo al que se dirige: la educación superior, tramo de la enseñanza tan necesitado de investigaciones y publicaciones educativas específicas que refieran a la complejidad y dificultades que afronta el profesorado que atiende la enseñanza superior de nuestro país.

Es verdad que en las dos últimas décadas han proliferado diversas propuestas metodológicas —tanto cuantitativas como cualitativas— para evaluar al docente, solo que la mayoría de ellas refieren a otros países —sobre todo a Estados desarrollados— donde ser profesor universitario tiene otras connotaciones, tradiciones, valoraciones, características y condiciones que en ocasiones distan mucho de las nuestras. Lo anterior, no debe interpretarse como que estos aportes procedentes de ultramar carecen de valor, por supuesto que no; también se puede aprender de forma vicaria, a través de reconocernos en las experiencias de otros, pero en esta obra uno puede identificarse más fácilmente con los casos descritos por los colegas que nos resultan más cercanos y familiares y con los que compartimos niveles similares de estrés y ansiedad, en un contexto académico donde la evaluación se ha convertido en una actividad compulsiva (Santos Guerra, 2003; Díaz Barriga, 2008; Moreno Olivos, 2011). Como toda obra que busca trascender y hacer una contribución importante al conocimiento, en *Portafolio docente, fundamentos, modelos y experiencias*, uno encuentra, además de una gran riqueza conceptual, sugerentes e interesantes aportes prácticos respecto a las diversas posibilidades que ofrece el portafolio como una estrategia metodológica para evaluar el desempeño del docente.

La obra también advierte que uno de los primeros problemas que afronta quien se interna en esta temática es la multiplicidad de nombres con los que los especialistas refieren, aparentemente, el mismo objeto de estudio: carpeta, portafolios o portafolio docente, empleado sea con fines formativos o acreditativos. A través de sus páginas diversos autores llaman la atención sobre algunos riesgos existentes: uno de estos puede suscitarse al confundir la carpeta del docente con la del estudiante, que antecede cronológica y teóricamente a la del profesor. Al respecto se identifican tres puntos críticos: 1) el afán de aplicar las características de la carpeta del estudiante a la descripción de la naturaleza de la del profesor. Pero resulta que el asunto de sus contenidos así como el cómo, cuándo y dónde debe aplicarse sigue siendo una asignatura pendiente en el seno de la comunidad académica. Por ejemplo, sigue vivo el debate sobre si la carpeta debe ser abierta, semi-abierta o cerrada. 2) El problema de definir la carpeta del profesor a partir de la del estudiante radica en la posible confusión entre ambas: bien en el sentido de que se interprete la carpeta como instrumento exclusivo de los estudiantes de ciencias de la educación o bien en el sentido de

que se interprete como una herramienta sólo para profesores noveles y, 3) el riesgo de disolver hasta tal punto las fronteras que separan ambas carpetas que se pueda llegar a caer en el absurdo de utilizar dos nombres diferentes para un mismo objeto. Otro riesgo del que se nos alerta en la obra es el de convertir a la carpeta docente en un mero receptáculo de evidencias inconexas, injustificadas y escasamente representativas.

Comparto plenamente la concepción de la carpeta del profesor como una carpeta de aprendizaje del profesor lo cual conlleva establecer los márgenes en los que un profesional de la educación aprende de y en su profesión, del mismo modo que uno aprende actuando y reflexionando sobre su actuación. «La carpeta docente es el único recurso que concita al profesor como practicante reflexivo, su naturaleza metacognitiva posibilita el ciclo de aprendizaje que lleva de la experiencia a la experimentación pasando por la reflexión y la conceptualización como estadios intermedios», sentencia José Luis Menéndez, uno de los autores. Sin duda, la carpeta o portafolio docente representa un recurso valioso al haber sido concebida para explorar, documentar y justificar el ejercicio del profesor *in situ* y desde su propia perspectiva. El tema central de esta obra se sitúa en un paradigma de evaluación cualitativa que en palabras de Robert Stake —uno de los autores que colabora en esta obra— tiene cinco características:

- Es *holística*. Evita las clasificaciones, destaca la calidad del desempeño en descripciones completas e integrales.
- Es *experimental*. Es empírica, orientada al campo de labor y conocida mediante los sentidos.
- Es *de situación*. Reconoce la singularidad del momento, el lugar y las palabras expresadas.
- Es *personalizada*. Es empática, al tratar de entender las percepciones individuales.
- *Busca la singularidad* en lugar de lo colectivo; exalta la diversidad.

En definitiva, el lector tendrá en sus manos una obra valiosa, repleta de buenas ideas para mejorar la enseñanza universitaria a través de la evaluación docente, y empleando para ello una de las herramientas más potentes que forman parte de la denominada evaluación alternativa: el portafolio docente. En estos tiempos en que la evaluación consume buena parte de nuestro tiempo y de nuestras energías, es perentorio reflexionar acerca de cómo podemos valorar la actuación docente desde una concepción de evaluación más amplia y comprensiva y lejos de esquemas rígidos y estrechos que pretenden encorsetar o estandarizar un proceso que es por naturaleza singular, complejo, multidimensional y heterogéneo. «En México es mucha la presión interna y externa por evaluar la docencia y poco el conocimiento y la investigación sobre el uso y el abuso de estos instrumentos [cuestionarios de evaluación]» (García Garduño, 2000, 16).

En definitiva, este libro ofrece un abanico de propuestas para evaluar al docente universitario empleando el portafolio, y al hacerlo, reconoce las condiciones contextuales en que este lleva a cabo su trabajo, valora su trayectoria profesional y respeta su peculiaridad. En ese sentido, se trata de una obra que concibe el portafolio docente en su faceta más constructiva y formativa y considera que combinado con otras técnicas e instrumentos de evaluación, sobre todo de tipo cualitativo, nos puede aproximar al fomento de prácticas de evaluación más justas y equitativas de la actuación docente.

### Referencias

- Díaz Barriga, A. (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. In A. Díaz Barriga (coord.), C. Barrón, y F. Díaz Barriga. *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: IISUE-UNAM, pp. 21-38.
- García Garduño, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior?, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10), 303-325.
- Moreno Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. IISUE-UNAM/ Universia, 1(2), 88-101.
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131), 116-130.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.