

RECERCA EN HUMANITATS 2023

Edició a cura de
Ramon Arnabat Mata

RECERCA EN HUMANITATS 2023

Coordinació de
Ramon Arnabat Mata



Tarragona, 2024

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Av. Catalunya, 35 · 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat
www.publicacions.urv.cat



1a edició: octubre de 2024
ISBN (paper): 978-84-1365-155-2
ISBN (PDF): 978-84-1365-156-9

DOI: 10.17345/9788413651552
Dipòsit legal: T 913-2024

Imatge de coberta: «Dona amb tauletes i llapis encerats», fresc sobre Gesso.
Museu Arqueològic Nacional de Nàpols
(<<https://ja.cat/xmFtz>>)



Cita el llibre.



Consulta el llibre a la nostra web.



Llibre sota una llicència Creative Commons BY-NC-SA.

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili és membre de la Unió de Editoriales
Universitarias Españolas i de la Xarxa Vives, fet que garanteix la difusió
i comercialització de les seves publicacions a nivell nacional i internacional.

CONTINGUTS

Presentació	7
<i>Ramon Arnabat Mata</i>	
Universales en las lenguas: sus distintas definiciones y una nueva propuesta gradual	9
<i>Antoni Brosa Rodríguez</i>	
Guía de etiquetado para el análisis de la violencia verbal en Twitter ...	23
<i>Susana Campillo Muñoz</i>	
La necrópolis de al-Khudairah (Sharjah, EAU)	37
<i>Paula Gómez Sanz</i>	
Educación musical en las escuelas primarias de China: situación actual y propuestas de mejora	51
<i>Xin Kang</i>	
Fundamentos teóricos y delimitaciones terminológicas en torno a la novela de consumo popular	65
<i>Tania Isabel Martínez Martínez</i>	
Las relaciones entre los discursos musical y lingüístico en la enseñanza de E/LE: adquisición y aprendizaje	79
<i>Judith Sánchez Giménez</i>	
Comisariado trans. Prácticas comisariales para la era posdigital	95
<i>Desirée Vidal Juncal</i>	

PRESENTACIÓ

Presentem un nou volum de la *Recerca en Humanitats*, que inclou els articles corresponents a la vuitena edició de les Jornades del Doctorand, dutes a terme al mes de maig de 2022 organitzades per la Comissió Acadèmica del Programa de Doctorat en Estudis Humanístics de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Els set treballs, ordenats alfabèticament pel cognom dels autors, són una bona mostra de la recerca en humanitats que es fa a l'hora d'elaborar les tesis doctorals que es desenvolupen en el programa esmentat. D'aquesta manera, es plantegen investigacions relacionades amb la llengua, la literatura, la història i la història de l'art i l'educació, eixos bàsics dels nostres estudis de doctorat.

L'exercici que suposa per als nostres doctorands presentar l'estat de la seva recerca en forma de comunicació s'inclou dins dels primers passos que ha de fer un investigador, tal com es reflecteix a la memòria de verificació del programa. També esdevé un element significatiu de la seva qualitat, com es va posar de manifest en el moment de l'acreditació, en què es va subratllar el seu alt valor formatiu.

Els temes tractats són un testimoni del fet que les humanitats segueixen sent un element fonamental del saber i del fer de les persones. Perquè les humanitats estan conformades per aquells coneixements que són indispensables per exercitar la ment, per transitar per la vida i per poder escollir i desenvolupar altres sabers o ciències al servei de la transformació positiva de l'espècie.

Des de la Universitat Rovira i Virgili reivindicuem les aportacions de les humanitats a la nostra realitat contemporània, especialment en la creació de valors que doten de sentit l'existència humana, els seus sabers, la seua experiència vital. És per això que l'humanisme, la visió humanística com a concepte vital, defensa la llibertat de pensament, la formació, la ciència, saber pensar, saber fer, raonar, informar-se, formar-se, respectar,

buscar solucions, dialogar..., tot allò necessari per a tots els altres sabers, tot allò necessari per a qualsevol persona, per a qualsevol professió i, en última instància, per saber més.

Les humanitats tenen una clara transcendència social, ja que ens permeten entendre com s'ha format una societat, la seva cultura. Permeten i possibiliten el pensament crític i fomenten el treball en favor de la comunitat, la curiositat i el desig d'aprenentatge. Contribueixen a la formació integral com a persones que pensen, analitzen, comparteixen i participen en la comunitat. Les humanitats ens ajuden a comprendre el món en què vivim i a plantejar-nos els reptes de futur cap a una societat més justa, més lliure, més feliç.

Finalment, agraïm el suport constant del Servei de Publicacions de la URV perquè aquesta publicació es dugui a terme.

Ramon ARNABAT

Coordinador del programa de doctorat en Estudis Humanístics
de la URV

UNIVERSALES EN LAS LENGUAS: SUS DISTINTAS DEFINICIONES Y UNA NUEVA PROPUESTA GRADUAL

Antoni Brosa Rodríguez
Universitat Rovira i Virgili
antoni.brosa@urv.cat

Resumen. En este estudio se tratan las distintas definiciones de universales y se analizan las implicaciones prácticas que tienen estas. A partir de las limitaciones observadas, especialmente en relación con el encaje de la excepción en los estudios de universales, se formula una posible nueva definición de universal. Esta se basa en un cambio de lo discreto a lo difuso. Se propone una escala gradual, ya que lo universal es entendido como un *continuum*. Además, también se presenta una adaptación de un modelo matemático que permite una nueva clasificación de los universales, que facilita una reordenación y una simplificación del objeto de estudio.

Palabras clave: universales en las lenguas, universales estadísticos, excepciones, definición, difuso, *continuum*

Abstract. This study discusses the various definitions of universals and analyses the practical implications of these definitions. Based on the limitations observed, especially in relation to the approach to exceptions in the studies of universals, a new definition of universals is formulated, which shifts from the discrete to the diffuse. A gradual scale is proposed, as the universal is understood as a continuum. In addition, a mathematical model is also adapted so that universals can be newly classified, and the object of study reordered and simplified.

Keywords: universals of language, statistical universals, exceptions, definition, fuzzy, *continuum*

Introducción

En este artículo proponemos un nuevo acercamiento al concepto de *universal en las lenguas* más detallado y natural, entendido como un *continuum*. A través de este cambio de paradigma, pretendemos ayudar a recuperar la etiqueta *universal*, que los investigadores han sustituido por otras versiones más eufemísticas en los últimos años como *tendencia tipológica*. El origen de tal cambio está en un difícil encaje de algunos de los componentes de la definición de universal con la práctica de su investigación.

Por ello, el presente estudio tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar los problemas existentes a la hora de definir los universales en el lenguaje y a la hora de incorporar las excepciones a su investigación. En segundo lugar, proponer una nueva definición que mitigue las restricciones observadas en el primer objetivo. En definitiva, nuestra hipótesis es que si entendemos los universales como un concepto gradual, podremos solucionar algunos de los problemas inherentes a la investigación de estos, especialmente en cuanto al tratamiento de las excepciones.

El artículo se estructura de la siguiente manera. En el primer apartado, repasaremos la concepción clásica de universal y sus definiciones más representativas. En el segundo apartado, analizaremos el encaje de la excepción dentro de los estudios sobre universales. En el tercero, propondremos una nueva definición de universal coherente con los problemas analizados previamente. Finalmente, terminaremos el estudio con las conclusiones y destacaremos las implicaciones futuras de nuestra contribución.

1. Estado de la cuestión

Los universales, en lingüística, pueden ser entendidos de distintos modos. Generalmente, se suele ofrecer una oposición entre universales desde una perspectiva funcional-tipológica y universales desde una perspectiva generativista. Es decir, todavía, actualmente, no hay una definición clara ni unánime de qué significa un universal: «In view of this development it is surprising to find that little progress has been made in clarifying the central concept of language universal» (Lieb, 1975: 472).

1.1 UNIVERSALES SEGÚN GREENBERG

Para los primeros, los universales son «by their very nature summary statements about characteristics or tendencies shared by all human speakers» (Greenberg, Osgood y Jenkins, 1963: 255). Es decir, un universal es una afirmación acerca de una característica presente en todas las lenguas habladas del mundo. En dicha cita se deben destacar dos aspectos que no deben obviarse.

En primer lugar, los autores deciden añadir la palabra *tendencia* también a la definición, abriendo la puerta a que dicha característica sea algo común en la mayoría de las lenguas del mundo, pero no en todas. Este hecho entra en contradicción con el «by all human speakers» que le sigue.

En segundo lugar, es llamativo el hecho de que decidan centrarse en los hablantes de una lengua y no en la lengua. Esto se puede deber a la perspectiva funcionalista que hay detrás de las propuestas más tipológicas. Es decir, dichos universales son producidos por los propios hablantes, que encuentran facilidades (fisiológicas, de procesamiento, etc.) a la hora de producir un determinado enunciado de un modo concreto, sin importar la lengua. No obstante, también se puede utilizar dicha mención a los hablantes para destacar claramente el objeto de estudio para los funcionalistas: las distintas lenguas. Esto debe entenderse como una oposición al generativismo que se comentará a continuación, en el que el objeto de estudio es el lenguaje.

1.2 UNIVERSALES SEGÚN CHOMSKY

Para los segundos, «The study of universals is the study of the properties of any generative grammar for a natural language. Particular assumptions about linguistic universals may pertain to either the syntactic, semantic, or phonological component, or to interrelations among the three components» (Chomsky, 1965: 28).

En este caso, un universal es cualquier propiedad presente en la gramática generativa de cualquier lengua. En este caso, no hay lugar para hablar de tendencias, obviamente. Tampoco se mencionan a los hablantes, cualquier lengua permite alcanzar el objeto de estudio, que es el lenguaje.

De hecho, a pesar de que no es muy explícita esta distinción por los diferentes investigadores, se debe señalar que hay una tendencia a hablar de *linguistic universals* (universales lingüísticos) en el caso de estas pro-

puestas generativistas (Chomsky, 1980). Los estudios más tipológicos, sin embargo, suelen preferir hablar de *universals in language*, *language universals* o *universals of language* (Comrie, 1989), cuya traducción más apropiada podría ser *universales en las lenguas*.

1.3 UNIVERSALES SEGÚN HOCKETT

Además de estas dos distinciones, hay otra definición fundamental de universal que implica cambios bastante grandes en su estudio. Hockett, en la misma publicación de Greenberg, aboga por un tipo de universales distinto: «A language universal is a feature or property shared by all languages, or by all language. The assertion of a (putative) language universal is a generalization about language» (Hockett, 1963: 1). La primera parte de la definición —bastante general— puede hacernos creer que es la misma que aportó Greenberg (a pesar de que hay que destacar que en este caso no hay mención explícita al concepto de «tendencia»). No obstante, en la segunda oración, equipara un universal presente en las lenguas con una generalización acerca del lenguaje. Es este el aspecto clave de esta propuesta de definición.

Si los universales deben entenderse como características presentes en todas las lenguas y, por lo tanto, constitutivas de lo que supone el lenguaje, el tratamiento que se hace con las excepciones es totalmente distinto. Como indican Plank y Filimonova (2000), si analizamos «un sistema de comunicación usado por humanos» que no manifiesta uno de los considerados como universales, en vez de ser considerado como un contraejemplo a dicho universal, ese sujeto no puede ser considerado una lengua. En otras palabras, si entendemos que los universales son reglas presentes en todas las lenguas, puesto que son parte esencial del lenguaje, no podemos tolerar una excepción. Estos universales, de hecho, sirven para poder discernir qué es una lengua de qué no lo es; es decir, son clasificatorios.

Además, como ocurre con la definición de Greenberg, Hockett también asegura que la formulación en sí es lo que se considera un universal («assertion» en el caso de Hockett; «statements» en el caso de Greenberg). Para Chomsky, en cambio, las propiedades en sí son lo que deben considerarse universales. Lieb comenta al respecto lo siguiente (1975: 472):

Language universals are taken not as statements but as ‘features,’ ‘properties,’ ‘characteristics’ etc., of languages. [...] There are two types of answers to the

question which kind of entities should be called universal: Universality is to be predicated of parts of formal properties of ‘descriptions’ of languages or language. Universality is to be predicated of properties of languages. [...] The metalinguistic answer and the ontological answer.

Seguramente, un factor muy influyente para que exista esta diferencia entre considerar la afirmación como universal o la característica en sí es lo que se suele conocer como universal implicacional. Este se caracteriza por ser una afirmación condicional, es decir, si hay X en una lengua, entonces también habrá Y (Greenberg, 1963); o como explica Croft (2003: 53): «Implicational universal differ from unrestricted universals in that they do not assert that all languages belong to one type. Instead, they describe a restriction on logically possible language types that limits linguistic variation but does not eliminate it». Este tipo de expresiones condicionales son muy fructíferas en las metodologías más tipológicas. Por un lado, al reducir el objeto de estudio, permiten que la afirmación tenga un mayor porcentaje de aplicación. Por otro lado, permite conocer el funcionamiento de las lenguas que comparten un mismo tipo lingüístico (uno de los intereses fundamentales de la tipología). De hecho, hay algunos autores, como Grandi (2014) o Steedman (2009), que, incluso, llegan a considerar la etiqueta *universal implicacional* como sinónima de *universal tipológico*, también conocido como *universal superficial* (Newmeyer, 2008). En cambio, esta consideración no tiene tanto éxito en las propuestas englobadas en la *universal grammar* de Chomsky, pues estas reglas son universales *per se* y no necesitan ningún tipo de condición.

2. *Universales y excepciones*

Además de la falta de consenso sobre el objeto de estudio, el otro aspecto controvertido del estudio de universales visto en las distintas definiciones, especialmente en tipología, es el encaje de la excepción dentro del concepto *universal*, como se ha introducido anteriormente. En el caso del generativismo, este problema no suele ser tan relevante, pues las características de las lenguas propuestas como universales están formuladas desde una perspectiva bastante abstracta. Esto supone que dicho universal sea menos proclive a ser contradicho. En los estudios de universales englobados en la *universal grammar*, además, es bastante frecuente el hecho de naturalizar la ausencia de una determinada característica en una lengua. Es

decir, un generativista busca conocer qué herramientas tienen las lenguas para funcionar. Esto no significa que dichas herramientas deban ser usadas siempre en su totalidad y en todas las lenguas. El hecho de que una lengua no presente alguno de estos universales no impide que la lengua funcione igualmente. La elección de estos universales en cada lengua tiene que ver más con la configuración de sus parámetros, pero en ningún caso supone una amenaza para la existencia de un grupo de universales para un seguidor de Chomsky.

En tipología lingüística, en cambio, el hecho de que una afirmación no sea aplicable a la totalidad de lenguas genera una clara contradicción con el uso de una etiqueta tan contundente como *universal*. En este caso, hay que recordar que un universal es una formulación que trata de explicar el comportamiento de la totalidad de lenguas de un tipo lingüístico determinado. La solución más aceptada es la recogida bajo el término *universal estadístico* (Abraham, 1989), en oposición a *universal absoluto* o sin excepciones (Jakobson, 1963). En palabras de Moravcsik (2010: 1):

Like all generalizations, language universal statements may vary in modality and domain. With respect to modality, some universals are stated as exceptionless, holding for every member of their universe. These are called absolute universals. Others are probabilistic (also called statistical), stated as holding for most but not all languages.

La aceptación de la presencia de excepciones a un universal formulado responde a problemas inherentes al estudio de las lenguas en su variedad. En primer lugar, si solo se tuviesen en cuenta los universales que no presentan ninguna excepción, la cantidad de afirmaciones sería muy baja. Estos universales serían escasos y no se podrían proponer prácticamente reglas nuevas aplicables al 100% de las lenguas. Cualquier investigador podría estar tentado a modificar un universal previamente formulado, mediante la supresión o simplificación del elemento de la afirmación que genera alguna excepción. Esta posición no resulta muy útil, pues el objetivo final de la propuesta de un universal es la capacidad de explicación que tiene. Es decir, ayudar a entender cómo funcionan las lenguas, entender el motivo detrás de dicha elección y a predecir el comportamiento de estas a partir de otros parámetros. Si se reduce o abstrae el universal formulado para evitar las excepciones, se obtendrán afirmaciones poco relevantes para un lingüista, que ayudan muy poco o nada al análisis lingüístico.

En segundo lugar, pueden aparecer excepciones en el futuro, lo que destruiría todo el trabajo previo. Hay múltiples factores que dificultan el estudio de las lenguas para formular universales y favorecen estas posibles excepciones en el futuro. Entre ellos, se pueden mencionar:

- No conocer el número total de lenguas existentes por falta de alcance; cada cierto tiempo se descubren lenguas nuevas (Rijkhoff y Bakker, 1998).
- No tener un número finito de nuestro objeto de estudio (las lenguas) por la falta de acuerdo, todavía, entre la distinción de lengua y dialecto (Hammarstrom, 2008).
- No tener un número finito de nuestro objeto de estudio (las lenguas) por la desaparición o el nacimiento de lenguas (Lahiri y Plank, 2009).
- No tener documentación de una gran parte de lenguas del mundo, vivas o muertas, aunque cuestionado por Dryer (1989).
- Existir una gran cantidad de lenguas y datos, hecho que dificulta una investigación eficaz y asumible (Comrie, 1989).

Cualquier cambio leve en alguno de estos parámetros podría suponer la presencia de una excepción a un universal formulado. Además, dadas las dificultades expuestas, el análisis de lenguas para formular universales se hace mediante una selección representativa (Perkins, 1989). Ello supone que existan cientos o miles de selecciones distintas de lenguas (con equilibrio probabilístico) y que los datos puedan ser distintos (Rijkhoff, Bakker, Hengeveld y Kahrel, 1993). Es decir, que si se selecciona una muestra representativa distinta a la utilizada para formular el universal, puede aparecer una excepción y que se convierta de absoluto a estadístico automáticamente. En palabras de Bickel (2010: 77):

the boundary between absolute and statistical according to whether a sample of languages contains exceptions to a universal. But the notion of an exception-free sample is not very revealing even if the sample contained all known languages: there is always a chance that a yet undescribed language, or an unknown language from the past or future, will provide an exception.

En tercer lugar, debemos considerar la naturaleza viva y móvil de las lenguas (en definitiva, de sus hablantes). Desde una perspectiva tipológica, la existencia de universales se justifica desde el funcionalismo. Es decir, hay una explicación funcional para la proliferación de una combinación

sintáctica específica, ya sea de facilidad de procesamiento, fisiológica, etc. A modo de ejemplo, podemos destacar el universal 3 de Greenberg (1963): las lenguas cuyo orden sintáctico predominante es Verbo-Sujeto-Objeto son siempre preposicionales. Si encontráramos una lengua con dicho orden, pero tuviera posposiciones en vez de preposiciones, podríamos también entenderlo como un contacto lingüístico con alguna lengua vecina, que tuviera otro orden sintáctico y posposiciones. Desde esta perspectiva, pues, la excepción se justificaría por una influencia de una lengua vecina. Además, se puede llegar a considerar la anomalía expuesta de ejemplo como una fotografía concreta de un proceso de cambio lingüístico. En otras palabras, seguramente, la lengua en cuestión, que resulta ser una excepción, está mutando sus características de «VSO + preposición» a «SOV + posposición», por ejemplo. Este proceso de cambios sintácticos, obviamente, es lento, pero tenemos ejemplos cercanos, ya sea en el inglés o en las lenguas romance.

En definitiva, no hay que olvidar que las lenguas son usadas por humanos y que estos se relacionan con hablantes de lenguas cercanas (y cada vez más). Por ello, los estudios en tipología deberían tener una mayor cercanía con los preceptos en biología que con los de las matemáticas. Es decir, estar abiertos a considerar que hay mutaciones y cambios. Todo lo anteriormente expuesto hace, por lo tanto, que los lingüistas que traten de buscar universales acepten con gran naturalidad la existencia de excepciones, incluso con mayor agrado que los universales sin ellas (Dryer, 1998).

3. Nueva definición de universal como un continuum

Nuestra propuesta se basa en dejar de entender los universales como un concepto discreto y hacerlo como algo difuso. Entendemos que el principal problema de las distintas definiciones de universal en la literatura clásica es la limitación del estudio de los universales al solamente permitir que una regla sea universal cuando no presente excepciones. La solución de ofrecer etiquetas clasificatorias alternativas no ha resultado tampoco fructífera, pues hay más de una docena; no se asientan con claridad y generan confusión.

Por ello, podría resultar más conveniente considerar que, en realidad, *universal* funciona como una expresión evaluativa. Es decir, que su comportamiento es el mismo que el adjetivo *calvo*, por ejemplo, con distintos

grados progresivos. Podemos considerar que existe un espectro de universalidad o, en otras palabras, un *continuum*.

Esta misma idea, de hecho, en los últimos años, está siendo desarrollada en tipología lingüística a la hora de tratar con los aspectos concretos propios de una lengua (Levshina *et al.*, 2021). Por ejemplo, hay propuestas para dejar de considerar el español como una lengua que tiene el objeto detrás del verbo (VO) y, en cambio, hablar de que el español es una lengua VO en un 75 % de las ocasiones (Gerdes *et al.*, 2021). Esta crisis de lo discreto se debe, principalmente, a que la ficción conveniente de utilizar etiquetas tan categóricas como puede ser VO simplifica la realidad. Es interesante diferenciar entre lenguas que no permiten la movilidad en absoluto y lenguas con mayor flexibilidad, dentro de una misma preferencia. Sin embargo, como se ha podido observar, no se ha formalizado ninguna propuesta similar en el estudio de universales.

Por lo tanto, podemos definir un universal como «cualquier regla presente en cualquier lengua». Lo que se deberá hacer, por consiguiente, es tasar el valor de universalidad que tiene una determinada regla. Si está presente en muy pocas lenguas, tendrá un valor bajo de universalidad y no interesará a los investigadores de universales, o interesará en tanto que característica atípica, conocido como *rara* (Wohlgemuth y Cysouw, 2010a, 2010b). El objeto de interés para los lingüistas que quieran trabajar con tendencias en las lenguas del mundo son los universales de valor alto (o *high-universals*).

Con este cambio de definición o perspectiva, las excepciones no son un impedimento para hablar plenamente de universales. Además, la transición existente es mucho más natural. Desde una definición clásica, existía una etiqueta para los universales sin excepciones y otra que aglutinaba a todos los universales con excepciones, sin importar el número. En nuestro caso, al proponer verlo como un *continuum*, ubicamos un universal con 1 excepción más cerca de un universal sin excepciones que de un universal con 20 excepciones.

Sin embargo, con esta nueva definición hay un problema clásico que sigue sin resolverse y que es conocido como *vaguedad*. En los estudios sobre universales no existen referencias claras sobre dónde debe ubicarse el punto de corte o, otras palabras, sobre cuántas son las excepciones máximas que puede tolerar un universal para seguir siéndolo. Si consideramos lo universal como una escala, debemos decidir qué ocurre con todo lo que no forma parte de los extremos y dónde empieza tal discriminación,

conocido como la paradoja de sorites (Kamp y Sassoon, 2016). El punto de corte que se propone está basado en un modelo matemático que permite una división proporcional de la escala en tres grupos: bajo, medio y alto. Los únicos universales que serían de interés para el estudio de características comunes en todas las lenguas son los del grupo alto (Torrens-Urrutia, Jiménez-López y Brosa-Rodríguez, 2021).

4. Conclusiones

Actualmente, sigue existiendo un problema a la hora de definir qué es un universal y qué tratamiento se les debe dar a las excepciones. Además, este vacío genera problemas a la hora de investigar universales, que generan que la disciplina sea vista con escepticismo. Estos son:

- Formular reglas que son contradicciones, pues son denominadas universales, pero no están presentes en todas las lenguas.
- Disponer de un amplio catálogo de etiquetas clasificatorias, que tratan de mitigar la contradicción de la formulación de universales tipológicos.
- Formular reglas que pueden cambiar su categorización en el futuro con una simple excepción, fruto de un cambio lingüístico, por ejemplo.
- Desconocer qué cantidad de excepciones es tolerable para que un universal siga siendo relevante para la lingüística.

Si seguimos la propuesta realizada en este estudio y, por lo tanto, entendemos la universalidad como un *continuum*, podemos mejorar los resultados obtenidos de un modo mucho más natural y respetuoso con la realidad del objeto de estudio. Los beneficios a los problemas revisados anteriormente los exponemos a continuación:

- Reformulación de la definición de universal

Con la inclusión de cualquier regla formulada presente en cualquier lengua dentro del concepto de universalidad (a falta de comprobar su grado), se supera la contradicción de definir un universal como algo presente en todas las lenguas, aunque después no se cumpla. Por ello, lo universal sería, en este caso, la escala. Cualquier regla formará parte de ese grado de membresía, en una posición distinta dependiendo de su naturaleza.

- Reducción y simplificación de las etiquetas clasificatorias

La nómina de etiquetas utilizadas para clasificar universales con excepciones es inagotable: universal estadístico, tendencia tipológica, casi universal, universal relativo, generalización tipológica, patrones entre lenguas, *rara*, *rarissima*, *nonesuch*, etc. Con una propuesta basada en lo gradual y en el modelo matemático referenciado anteriormente se propone eliminar toda la terminología anteriormente expuesta y utilizar tres conceptos más claros y simples: universal bajo (reglas poco presentes en las lenguas), universal medio (reglas presentes en las lenguas), universal alto (reglas muy frecuentes en las lenguas). El interés de un investigador de universales se hallará en los universales altos.

- Creación de una categoría amplia y unificada de universales

En relación con el punto anterior, la creación del grupo universal alto engloba tanto universales sin excepciones como con excepciones. Este cambio en su clasificación permite una mayor naturalidad a la hora de reconfigurar un universal en el futuro. Es decir, si en el futuro se encuentra alguna excepción más al universal, este no dejará de formar parte del objeto de estudio. Esto se debe a que, por un lado, dicha formulación sigue siendo de interés para la lingüística por su poder de explicación, a pesar de que haya alguna lengua que, por los motivos comentados anteriormente, no siga tales preceptos. Por otro lado, nunca se podrá saber si tal universal estará libre de excepciones realmente.

- Establecimiento de un límite preciso dentro del *continuum* para resolver la vaguedad de los antiguos universales estadísticos

Aunque pueda parecer contradictorio, como bien indica Cook (2002), el modelo matemático previamente referenciado permite dar un orden al *continuum* expuesto, sin negar la existencia de ello. En la bibliografía existente, con las propuestas más clásicas no hay ninguna propuesta relevante que pueda diferenciar los universales que interesan de los que no. Además, dicho modelo también permite fácilmente la comparación entre distintos universales. Hay que recordar que, dependiendo del ámbito lingüístico, la disponibilidad de datos varía mucho. En este caso, todos los universales son presentados con una proporción que permite comparación de muestras distintas.

En definitiva, por todos estos aspectos, creemos que un cambio de lo discreto a lo difuso a la hora de entender los universales sería beneficioso para su estudio.

5. Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, W. (1989). «Language Universals: The Chomskyan Approach vs. Greenberg's Typological Approach». *Belgian Journal of Linguistics*, vol. IV: 9–25. DOI: <<https://doi.org/10.1075/bjl.4.02abr>>
- BICKEL, B. (2010). «Absolute and statistical universals». En: P. COLM HOGAN (ed.). *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: 77-79.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-017-2239-1_2
- CHOMSKY, N. (1980). «Rules and representations». *Behavioral and Brain Sciences*, vol. III(1), 1–61. DOI: <<https://doi.org/10.1017/S0140525X00001680>>
- COMRIE, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COOK, R. T. (2002). «Vagueness and Mathematical Precision». *Mind*, vol. CXI (442): 225–247.
- CROFT, W. (2003). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <<https://doi.org/10.2307/416749>>
- DRYER, M. S. (1989). «Large linguistic areas and language sampling». *Studies in Language*, vol. XIII (2): 257–292. DOI: <<https://doi.org/10.1075/sl.13.2.03dry>>
- DRYER, M. S. (1998). «Why Statistical Universals are Better than Absolute Universals». En: *Papers from the 33rd Annual Meeting of the Chicago Linguistics Society*. Chicago: 1–23.
- GERDES, K., KAHANE, S. y CHEN, X. (2021). «Typometrics: From implicational to quantitative universals in word order typology». *Glossa*, vol. VI (1). DOI: <<https://doi.org/10.5334/gjgl.764>>
- GRANDI, N. (2014). *Fondamenti di tipologia linguistica*. Roma: Carocci.
- GREENBERG, J. H. (1963). *Universals of Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- GREENBERG, J., Osgood, C. y Jenkins, J. (1963). «Memorandum Concerning Language Universals». En: J. GREENBERG (ed.). *Universals of Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press: 255–264.

- HAMMARSTROM, H. (2008). «Counting languages in dialect continua using the criterion of mutual intelligibility». *Journal of Quantitative Linguistics*, vol. XV (1), 34–45. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09296170701794278>>
- HOCKETT, C. (1963). «The Problem of Universals in Language». En: J. GREENBERG (ed.). *Universals of Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press: 1–22.
- JAKOBSON, R. (1963). «Implications of Language Universals for Linguistics». En: J. GREENBERG (ed.). *Universals of Language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press: 208–219.
- KAMP, H. y SASSOON, G. W. (2016). «Vagueness». En: M. ALONI y P. DEKKER (eds.). *Cambridge Handbook of Formal Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press: 389–441.
- LAHIRI, A. y PLANK, F. (2009). «What Linguistic Universals Can be True of». En: S. SCALISE, E. MAGNI, y A. BISETTO (eds.). *Universals of Language Today*. Bologna: Springer: 31–58.
- LEVSHINA, N., NAMBOODIRIPAD, S., ALLASSONNIÈRE-TANG, M., KRAMER, M. A., TALAMO, L., VERKERK, A., ... LIU, Z. (2021). «Why we need a gradient approach to word order». *En prensa*. DOI: <<https://doi.org/https://doi.org/10.31234/osf.io/yg9bf>>
- LIEB, H.H. (1975). «Universals of Language: Quandaries and Prospects». *Foundations of Language*, vol. XII (4): 471–511.
- MORAVCSIK, E. A. (2010). «Explaining Language Universals». En: J. J. SONG (ed.). *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press: 69–89. DOI: <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199281251.013.0005>>
- NEWMAYER, F. J. (2008). «Universals in syntax». *Linguistic Review*, vol. XXV(1–2): 35–82. DOI: <<https://doi.org/10.1515/TLIR.2008.002>>
- PERKINS, R. D. (1989). «Statistical Techniques for Determining Language Sample Size». *Studies in Language*, vol. XIII(2): 293–315. DOI: <<https://doi.org/10.1075/sl.13.2.04per>>
- PLANK, F. y FILIMONOVA, E. (2000). «The Universals Archive: A Brief Introduction for Prospective Users». *STUF - Language Typology and Universals*, vol. LIII (1): 109–123. DOI: <<https://doi.org/10.1524/stuf.2000.53.1.109>>
- RIJKHOFF, J. y BAKKER, D. (1998). «Language Sampling». *Linguistic Typology*, vol. II: 263–314. DOI: <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199281251.013.0007>>

- RIJKHOFF, J., BAKKER, D., HENGEVELD, K. y KAHREL, P. (1993). «A Method of Language Sampling». *Studies in Language*, vol. XVII (1): 169–203. DOI: <<https://doi.org/10.1075/sl.17.1.07rij>>
- STEEDMAN, M. (2009). «Foundations of Universal Grammar in Planned Action». En: M. CHRISTIANSEN, C. COLLINS y S. EDELMAN (eds.). *Language Universals*. New York: Oxford University Press: 174–199.
- TORRENS-URRUTIA, A., JIMÉNEZ-LÓPEZ, M. D. y BROSA-RODRÍGUEZ, A. (2021). «A Fuzzy Approach to Language Universals for NLP». En: *IEEE International Conference on Fuzzy Systems*, vol. 2021 - julio. DOI: <<https://doi.org/10.1109/FUZZ45933.2021.9494516>>
- WOHLGEMUTH, J. y CYSOUW, M. (2010a). *Rara & Rarissima. Rara & Rarissima*. Berlin: De Gruyter Mouton. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110228557>>
- WOHLGEMUTH, J. y CYSOUW, M. (2010b). *Rethinking Universals: How Rarities affect Linguistic Theory. Rethinking Universals*. Berlin: De Gruyter Mouton. DOI: <<https://doi.org/10.1515/9783110220933>>

GUÍA DE ETIQUETADO PARA EL ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA VERBAL EN TWITTER

Susana Campillo Muñoz
Universitat Rovira i Virgili
susanamaria.campillo@urv.cat

Resumen. El interés por el análisis de la violencia verbal o hate speech ha crecido en los últimos años. Sin embargo, encontramos problemas en el proceso de etiquetado, que surgen por la variedad de términos que se consideran en la descripción de la violencia verbal y por la confusión de la presencia de violencia según el nivel de explicitud del enunciado. Para evitar la subjetividad en el etiquetado se proponen, en algunos estudios, guías de anotación. La guía que proponemos aquí está dirigida al análisis de la violencia verbal en Twitter. En ella se ofrecen aclaraciones terminológicas y las bases sociopragmáticas pertinentes (definición de violencia verbal, premisas socioculturales en español y distinción explícito/implícito). Para comprobar la validez de nuestra guía, hemos realizado una simulación entre siete expertos que debían etiquetar diez tuits como violentos o no violentos y el grado de violencia correspondiente (de 1 a 7), y como directos o indirectos y marcar el elemento en el que se encuentra la violencia verbal. Los resultados muestran un alto acuerdo en el etiquetado de violencia y cierto desacuerdo en el etiquetado explícito/implícito. Por ello, es necesario definir claramente la distinción explícito/implícito junto con ejemplos y dividir el proceso de etiquetado en dos fases: una para el etiquetado sociopragmático (presencia de violencia y grado) y otra enfocada al análisis lingüístico (explícito/implícito y elementos que desencadenan la violencia verbal). En síntesis, para obtener resultados coherentes y generalizables, creemos necesario el etiquetado de corpus de violencia verbal mediante una guía de anotación clara y pautada.

Palabras clave: análisis violencia verbal, guía de anotación

Abstract. Interest in analysing verbal violence or hate speech has grown, but some annotation problems remain because of the confusing definition of verbal violence and the mistaken correlation explicit-violent. In order to avoid subjectivity in the annotation of verbal violence, some annotation schemes are created. Our annotation scheme focused on the analysis of verbal violence in Twitter in Spanish. We define some terms (verbal violence and the explicit-implicit distinction) and establish the socio-pragmatic basis of Spanish discourse (face and verbal face-work). To validate our scheme, we run a simulation between seven experts. They must tag ten tweets as violent or non-violent, specify the degree of violence on a scale from 1 to 7, state whether the violence is explicit or implicit, and mark those elements which contain the verbal violence. The results show high agreement in the annotation of violence, but low agreement in the annotation of explicit/implicit messages. Thus, the distinction explicit/implicit needs to be clarified with examples and the annotation process divided into two steps: on the one hand, socio-pragmatic analysis (violent-non-violent and the degree) and, on the other, the linguistic analysis (explicit/implicit and the verbal violence triggers). To sum up, it is important to use an annotation scheme to tag verbal violence if results are to be generalisable.

Keywords: verbal violence analysis, annotation scheme

Introducción

El interés lingüístico y social hacia la violencia verbal se ha visto incrementado en las últimas décadas. Prueba de ello son los debates que se generan a raíz de situaciones en los medios de comunicación y las redes sociales en las que el límite entre la violencia verbal y el humor se difumina.

Por ello, las redes sociales revisan y actualizan sus normas de uso, en concreto aquellas relacionadas con el discurso de odio y a favor de la libertad de expresión. Sin embargo, los algoritmos de detección automática que se emplean como filtro masivo siguen encontrando falsos positivos y negativos.

Así, el análisis automático de la violencia verbal es actualmente el foco de interés de diferentes disciplinas y, por eso, el análisis de corpus es un paso fundamental. Anualmente, se organizan congresos como HatEval, HaSpeeDe u OffensEval, en los que, entre otras tareas, algoritmos distintos [tradicionales, como *logistic regression* y *random forest* o de redes

neuronales, como *convolutional neural network* y *recurrent neural network* (Shisha y Maulana), 2022] analizan el mismo corpus y muestran resultados dispares. Observamos que, en general, se da escasa información sobre el etiquetado del corpus empleado y creemos que es un aspecto muy relevante que se debe tener en consideración.

Para solventar algunos de los problemas enumerados, en este trabajo presentamos una guía de etiquetado para el análisis de un corpus de violencia verbal en español peninsular. Para diseñarla, hemos considerado la definición de violencia verbal y hemos establecido las premisas culturales, además de incluir la distinción explícito-implícito. Para testar la guía y el proceso de etiquetado, hemos llevado a cabo una simulación de etiquetado de tuits que nos ha permitido modificar y perfeccionar la guía que proponemos en este trabajo.

2. Etiquetado de corpus de violencia verbal

2.1 ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA VERBAL

Los estudios sobre violencia verbal se han abordado, principalmente, desde dos ramas: la lingüística y la computación.

Desde el ámbito de la lingüística, prioritariamente se han investigado fenómenos de descortesía. Los estudios de descortesía surgieron tras la propuesta de Culpeper (1996), que partía de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987). Sin embargo, varias investigaciones han cuestionado la supuesta universalidad de ambas teorías, pues parten del concepto de imagen de Goffman (1967) y establecen «contenidos» referentes a la imagen negativa y positiva que no son extrapolables a todas las culturas (Locher y Watts, 2008). Así, en las últimas décadas ha ganado presencia la perspectiva sociopragmática sobre los estudios de cortesía y descortesía.

De especial interés es lo que aquí concierne es la propuesta de Bravo (1999), que establece los conceptos de autonomía y afiliación como sustitutos de las imágenes negativa y positiva de Brown y Levinson. Según Bravo (1999), estas dos facetas son categorías vacías que cada cultura completa con distintos conceptos.

Asimismo, los estudios que analizan corpus reales se centran, en general, en el análisis discursivo realizado de forma manual. Los corpus analizados, además, son de gran variedad: desde discusiones en el ámbito educativo (Bravo, 2017) hasta conversaciones entre familiares o amigos

(Bernal, 2007) o series de televisión (Kaul de Marlangeon y Alba-Juez, 2012). Se extraen, así, rasgos lingüísticos específicos de dichos géneros como características de las actividades de imagen (Bravo, 2017) realizadas por los hablantes. Esta especificidad facilita al analista la contextualización de los enunciados, que, considerando la variabilidad contextual de la violencia verbal, permite analizar huyendo de la subjetividad, en gran medida, aunque quizás los rasgos no sean generalizables.

En los estudios computacionales, el interés se ha centrado en el análisis del llamado *hate speech* o discurso de odio. Estos análisis se realizan de forma automática, aunque la contribución de los hablantes cada vez es mayor. En la última década, se analizan corpus etiquetados, por lo que tanto expertos como hablantes pueden anotar dichos mensajes como discurso de odio o no. Debido a la gran cantidad de ejemplos que se analizan computacionalmente, actualmente se suele optar por el etiquetado mediante *crowdsourcing* (Basile, 2022); esto es, mediante plataformas que distribuyen a determinados hablantes seleccionados previamente (tras pasar determinadas fases de prueba y calcular un alto grado de acuerdo en las anotaciones) un número de mensajes que etiquetar. De este modo, el coste humano es inferior, pues participan distintas personas en una misma tarea, aunque no sean especialistas en el ámbito.

Además, la tarea de anotación o etiquetado puede llevarse a cabo sin guía (de manera subjetiva) o mediante una guía de anotación (con pasos pautados y definiciones de los conceptos), que garantiza una mayor objetividad y coherencia (Díaz-Torres y otros, 2020). En las últimas investigaciones se opta por el etiquetado mediante guía de anotación, en especial, en los etiquetados realizados mediante *crowdsourcing*.

2.2 PROBLEMAS TERMINOLÓGICOS Y ANALÍTICOS EN EL ANÁLISIS DE LA VIOLENCIA VERBAL

A pesar de los avances constantes desde las dos ramas de estudio expuestas, seguimos detectando ciertos problemas que influyen en los resultados que se obtienen.

2.2.1 Definiciones de violencia verbal

Puesto que la violencia verbal es un fenómeno cultural y contextual, es frecuente encontrar sesgos en las definiciones de los diferentes conceptos: desde qué se entiende por violencia hasta las categorías que se incluyen en la descortesía o el discurso de odio.

Tanto las definiciones del fenómeno (violencia verbal, descortesía o discurso de odio) como las categorías que se recogen en este (agresividad, racismo, ofensa) se solapan y no son claras. Encontramos definiciones de *hate speech* tales como «uso de un insulto racial o sexista, ataque a una minoría, promoción del discurso de odio o crimen violento, muestra de apoyo a *hashtags* problemáticos, defensa de la xenofobia o del sexismo, o el contener un nombre de usuario ofensivo» (Wassem y Hovy, 2016). En estas, se consideran distintos actos, algunos de ellos difíciles de limitar y especificar («muestra de apoyo», en las redes sociales, se puede traducir por un «me gusta», por ejemplo). Sobre las categorías incluidas, se tienen en cuenta diferentes criterios: la intención (Sharma, Agrawal, Shrivatsava, 2018), el carácter explícito o implícito (Waseem y otros, 2017) o diferentes categorías, algunas con gradación y otras sin [tóxico, severamente tóxico, insulto, amenaza, odio a una persona o a una comunidad, lenguaje obsceno (Risch, Ruff, Krestel, 2020)].

Las definiciones del fenómeno y los términos empleados como genéricos dependen de la rama de estudio de la que se parte (Culpeper, 2017) como también las categorías, que, en nuestra opinión, no se establecen con unos criterios claros, pues se mezclan aspectos lingüísticos (explícito, directo, indirecto...) y sociopragmáticos (ofender, atacar...). Esto provoca que los estudios del mismo fenómeno obtengan resultados dispares atendiendo a la definición que se considera. Por tanto, los resultados no acaban de ser genéricos ni extrapolables, puesto que se obtienen matices a causa de las distintas concepciones de las que se parte.

2.2.2 Etiquetado de corpus de violencia verbal

El proceso de etiquetado de un corpus es un «acto que comprende un proceso iterativo en el que cada anotador expresa su juicio sobre el fenómeno en cuestión en un ejemplo en el tiempo y modalidad definidas por el esquema de anotación» (Basile, 2022). Los componentes básicos del etiquetado son un conjunto de instancias, un fenómeno objetivo de estu-

dio, un esquema de anotación y un grupo de etiquetadores. Las instancias pueden agruparse y anotarse en tuplas en vez de individualmente y los valores pueden ser tanto categorías como números reales o escalas, entre otros. Además, el etiquetado pueden llevarlo a cabo, como se ha expuesto, tanto expertos competentes en el fenómeno de estudio (estudiantes, víctimas de discurso de odio, activistas por derechos sociales) como no expertos (*crowdsourcing*), seleccionando los hablantes mediante un filtro demográfico (Basile, 2022).

En relación con la descortesía, varios autores han estudiado el posible solapamiento entre distintos conceptos de descortesía (la llamada descortesía 1, subjetiva, propia de los hablantes; y la descortesía 2, objetiva, propia del ámbito científico) (Watts, Ide y Ehlich, 1992).

Por tanto, en el etiquetado de la descortesía o violencia verbal es necesario determinar el objetivo del etiquetado: observar la comprensión de los hablantes sobre el fenómeno, en la que interesa apelar a la subjetividad, o la detección de patrones lingüísticos, en la que es necesario partir de una definición común. El hecho de entremezclar ambos tipos de etiquetado en una misma fase limita la posibilidad de obtener resultados extrapolables y generalizables.

Otra de las fases del etiquetado es el cálculo del desacuerdo. Este grado de desacuerdo (*inter-agreement*) permite observar las discrepancias entre comprensiones de los mensajes etiquetados. Por ello, se suele realizar una segunda fase, la de *harmonización* (Basile, 2022), para unificar el etiquetado en aquellos mensajes en los que no hay acuerdo. Sin embargo, recientemente se está considerando el desacuerdo, pues permite obtener discrepancias que son valiosas para la descripción del fenómeno porque permiten observar posibles cambios en distintos grupos sociales y contextos (Sang y Stanton, 2021). En el caso de la violencia verbal, esta discrepancia puede dar información entre la distinta recepción de la violencia verbal en Twitter según el uso que el anotador haga de la red social (si es usuario o no, si habitualmente publica y lee en Twitter...).

3. Propuesta de guía de etiquetado para el análisis de la violencia verbal

Presentamos aquí nuestra propuesta de guía de anotación de la violencia verbal en español en Twitter. Esta guía se utilizará para etiquetar un corpus de tuits de varias temáticas que puedan generar violencia verbal. Se

ha realizado una simulación de etiquetado con el objetivo de detectar los vacíos de la guía que se expondrá a continuación.

3.1 CONTENIDO DE LA GUÍA

En nuestra guía de etiquetado se muestran varias definiciones y pasos que seguir. Se define, en primer lugar, la violencia verbal, las premisas socioculturales del contexto y la distinción explícito-implícito:

- **Violencia verbal.** La definición de violencia verbal parte de las definiciones de distintos ámbitos del concepto de violencia (Henry y Milovanovic, 1996; Levi y Maguire, 2002; Riches, 1986). Así, entendemos como violencia verbal cualquier «acto realizado mediante el lenguaje que daña la imagen (autoconcepto) del receptor o de la persona a la que hace referencia, que se basa en normas sociales y se percibe como intencional». Utilizamos, pues, el término *violencia verbal* como genérico que incluye sus vertientes (discurso de odio, descortesía, agresividad...). Huimos del término *descortesía* porque, tal y como muestra Bou-Franch (2021), actualmente es el término menos usado por los hablantes y se relaciona con las faltas de respeto y de educación. Por tanto, al emplear *violencia verbal* consideramos distintos grados, entre los cuales está la descortesía.
- **Premisas socioculturales.** Exponemos también distintos conceptos socioculturales que consideramos relevantes. Partimos de que la comunicación humana es una actividad social en la que entra en juego la imagen de los hablantes (Bravo, 2019). Dicha imagen es variable según condicionamientos socioculturales y el salvaguardarla es condición de la comunicación, aunque no sea el objetivo (Bravo y Briz, 2004). Así, socialmente se comparte que se ha de respetar la imagen de los hablantes y contribuir a su reafirmación. Esta imagen, además, está formada por la autonomía (aquello que permite al hablante diferenciarse del grupo) y la afiliación (aquello que le permite identificarse con el grupo). En el caso de la cultura española, la autonomía se refleja en la afirmación de la originalidad y las buenas cualidades, y la afiliación, en la reciprocidad y generosidad, y el respeto por la posición social (Bravo, 1999).

- **Distinción explícito/implícito.** Por último, establecemos la distinción entre mensaje directo o indirecto en relación con los rasgos lingüísticos de cada tuit. De especial interés es observar si la violencia verbal se suele comunicar de forma explícita o implícita, por lo que hemos incluido en nuestra guía estas dos definiciones: se considera directo cualquier tuit que contenga una o varias palabras o expresiones cuyo significado es extrapolable a otro tuit con el mismo efecto; se considera indirecto cualquier tuit cuyo significado dependa del mensaje y de la situación.

Tras las definiciones, se establecen un conjunto de pasos que seguir en el etiquetado en forma de interrogantes:

1. ¿Considera que el tuit puede dañar la imagen de una o varias personas? En el caso de que fuera dirigido a usted, ¿se sentiría atacado/a? No = 0, Sí = 1.
2. En una escala de 1 (poco) a 7 (mucho), ¿en qué grado es violento dicho tuit ?
3. La información que pretende atacar la imagen de otra persona, ¿está expresada directa o indirectamente? D = directa, I = indirecta.
4. ¿En qué fragmento/s del tuit considera que está la información que permite comprender la violencia y ataque del tuit ? Copie y pegue en cada columna la información según relevancia.

De este modo, cada anotador ha de etiquetar cada tuit según cuatro rasgos: violento vs. no violento; grado de violencia; nivel de explicitud; secuencia que transmite el contenido violento. La información de cada tuit que se ha mostrado se detalla a continuación.

3.2 SIMULACIÓN DEL ETIQUETADO

Tras la explicación de las definiciones y los conceptos básicos, se ha utilizado una hoja de cálculo en la que se mostraban los mismos tuits a todos los anotadores, que debían etiquetar en tiempo real.

Dicha simulación se ha realizado con siete expertos, de entre 25 y 50 años, y que son tanto usuarios habituales de redes sociales como no usuarios.

Se han mostrado 10 tuits y, de cada uno, se ha dado la siguiente información:

- la fecha y hora,
- el nombre,
- la cuenta de usuario,
- el mensaje,
- el número de retuits,
- el número de respuestas,
- el número de *me gusta* y
- las etiquetas o *hashtag*.

Se ha pedido a cada experto que etiquetara cada tuit como violento (1) o no violento (2), con el grado de violencia que le asocia (del 1 poco, al 7 mucho), que lo anotara como directo (D) o indirecto (I) y que marcara el elemento o elementos en los que se encuentra la violencia verbal. Por tanto, se han ofrecido 4 casillas para realizar la anotación: dos relacionadas con la violencia y el grado, y dos relacionadas con la información verbal y situacional.

4. Resultados de la simulación de etiquetado

Tras la simulación del etiquetado, observamos dos tendencias distintas en las anotaciones:

1. Por un lado, se da un alto grado de acuerdo en el etiquetado de los mensajes como violentos y en los grados de violencia asociados, y,
2. por otro lado, hay cierto desacuerdo en el etiquetado de los mensajes como directos o indirectos, y del elemento que vehicula la violencia verbal.

Estos resultados nos permiten considerar como eficaz la definición del concepto de violencia verbal como término genérico. Al concebir la violencia verbal como un fenómeno gradual, se reduce en gran medida la subjetividad en la anotación. Asimismo, la explicación de los conceptos sociopragmáticos también ha sido positiva, ya que ha permitido acotar al español peninsular el etiquetado, aunque los resultados del etiquetado final nos permitirán observar si los conceptos de las dos facetas

—«autonomía» y «afiliación»— propuestos por los estudios sociopragmáticos, se mantienen en el plano virtual.

Sin embargo, el desacuerdo en la etiqueta *directo* o *indirecto* y en el elemento que contiene la violencia verbal muestra que el proceso de anotación en términos lingüísticos se ha de reformular. Las definiciones han de ser claras, incluir patrones lingüísticos recurrentes y ejemplos para ambas etiquetas. El hecho de que las distintas redes sociales hayan creado filtros que impidan el uso de determinadas palabras consideradas ofensivas (insultos, amenazas...) hace que no todos los mensajes contengan elementos puramente explícitos, por lo que los usuarios emplean nuevos recursos (emoticonos, mezcla de caracteres...). Además, esta fase de anotación requiere tiempo y atención, por lo que se debe de llevar a cabo en un mayor plazo de tiempo y no de forma intuitiva.

Por tanto, es necesario dividir las dos anotaciones:

1. La sociopragmática (el etiquetado de presencia o ausencia de violencia verbal y de grados de violencia) y
2. la lingüística (el etiquetado de los mensajes como explícitos o implícitos y los elementos que pueden desencadenar violencia verbal).

Esta separación permitirá a los anotadores realizar los dos procesos sin interferencias, centrándose en un único tipo de información.

5. Conclusiones

Tras la simulación de la fase de anotación y la observación de algunos resultados, podemos afirmar que en el etiquetado de corpus de violencia verbal es necesaria la guía de anotación. El uso de esta guía facilita la coherencia entre anotaciones y evita el sesgo subjetivo.

También creemos necesario considerar el fenómeno de la violencia verbal como amplio y gradual, en el que se puedan incluir distintas categorías de mayor o menor violencia verbal. Esto evita limitar y conducir en exceso la anotación del corpus, y tener en consideración la variabilidad de percepciones en los grados. El hecho de considerar, pues, la violencia verbal como un fenómeno discreto puede contribuir a que los etiquetadores se limiten a considerar como violentos solo ejemplos prototípicos y explícitos.

Si observamos las guías propuestas por otros estudios, establecen, detectamos, en algunos casos, que se incluyen categorías sin previa definición (Díaz-Torres y otros, 2020), por lo que interviene la comprensión subjetiva de cada categoría (vulgar, agresivo, ofensivo). En otras guías, se marcan grados de ofensa según la información explícita y se establece una correlación entre explícito y alto grado de ofensa (Vargas y otros, 2021). También encontramos guías que parten de preguntas relacionadas con la actitud del emisor del mensaje (positiva, neutra o negativa) o con la presencia de incitación a la violencia (Assimakopoulos y otros, 2020), en las que se apela a la subjetividad porque se basan en la recepción del lector anotador, sin previa definición o explicación.

Así, atendiendo a los resultados obtenidos en la simulación realizada, creemos necesario tener en cuenta ciertos factores. En primer lugar, se debería dividir la fase de etiquetado en diferentes pasos atendiendo a la naturaleza de cada etiquetado (social o lingüística). En segundo lugar, es necesario ofrecer definiciones en términos lingüísticos (por ejemplo, la distinción explícito-implícito) claras y con ejemplos de patrones recurrentes y de mensajes, ya que el lenguaje de las redes sociales puede favorecer la reformulación de dichas teorías. Finalmente, el desacuerdo en el etiquetado se ha de aprovechar porque los factores sociales como la edad o el ser usuario o no de redes sociales pueden influir en la distinta percepción de estos mensajes.

En síntesis, la tarea de etiquetado en el análisis de la violencia verbal precisa de guías de etiquetado que den coherencia a los resultados. La anotación es una fase decisiva para la obtención de resultados generalizables y explicables, por lo que se han de definir claramente los conceptos y ofrecer ejemplos, como también considerar el desacuerdo entre anotadores, que da información de los conceptos definidos y de la posible evolución de la violencia verbal.

6. Referencias bibliográficas

- ASSIMAKOPOULOS, S., VELLA MUSKAT, E., VAN DER PLAS, L. y GATT, A. (2020). «Annotating for Hate Speech: The MaNeCo Corpus and Some Input from Critical Discourse Analysis». arXiv:2008.06222.
- BASILE, V. (2022). «The Perspectivist Data Manifesto». <<https://pdai.info>>.
- BERNAL, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial en español*. Tesis

- doctoral. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University
- BOU-FRANCH, P. (2021). «“Maleducados/III-mannered” during the #A28 political campaign on Twitter: A metapragmatic study of impoliteness labels and comments in Spanish». *Journal of Language Aggression and Conflict*, vol. IX (2): 271-296.
- BRAVO, D. (1999). «¿Imagen «positiva» vs. imagen «negativa»? Pragmática sociocultural y componentes de face». *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2: 155-184.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- BRAVO, D. (2017). «Cortesía en español: negociación de fase e identidad en discursos académicos». *Textos en Proceso*, vol. III (1): 49-127.
- BRAVO, D. (2019). «Los contenidos socioculturales de los actos de habla: el contexto del usuario ideal en cuestionarios de hábitos sociales». *Pragmática Sociocultural/ Sociocultural Pragmatics*, vol. VII (3): 297-334.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language use*. Cambridge. Cambridge University.
- CULPEPER, J. (1996). «Toward an Anatomy of Impoliteness», *Journal of Pragmatics*, vol. XXV(3): 349-367.
- CULPEPER, J. (2017). «Impoliteness metalinguistic labels and concepts in English». En: R. GIORA y M. HAUGH (eds.). *Doing Pragmatics Interculturally. Cognitive, Philosophical and Sociopragmatic Perspectives*. Berlín. Mouton de Gruyter: 135-147.
- DÍAZ-TORRES, M. J., MORÁN-MÉNDEZ, P. A., VILLASEÑOR-PINEDA, L., MONTES-Y-GÓMEZ, M., AGUILERA, J. y MENESES-LERÍN, L. (2020). «Automatic Detection of Offensive Language in Social Media: Defining Linguistic Criteria to build a Mexican Spanish Dataset». *Proceedings of the Second Workshop on Trolling, Aggression and Cyberbullying*: 132-136.
- GOFFMAN, E. (1967). «On face work: an analysis of ritual elements in social interaction», *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*: 213-231.
- HENRY, S. y Milovanovic, D. (1996). *Constitutive Criminology. Beyond Postmodernism*. Londres. Sage.
- KAUL DE MARLANGEON, S. y ALBA-JUEZ, L. (2012). «A typology of verbal impoliteness behaviour for the English and Spanish cultures». *RESAL*, vol. XXV: 69-92.

- LEVI, M. y MAGUIRE, M. (2002). «Violent crime». En: R. MORGAN, M. MAGUIRE y R. REINER (eds.). *The Oxford Handbook of Criminology*. Oxford. Oxford University Press: 795-843.
- LOCHER, M. A. y WATTS, R. J. (2008). «Relational work and impoliteness: negotiating norms of linguistic behaviour». En: D. BOUSFIELD y M. A. LOCHER (eds.). *Impoliteness in Language. Studies on Its Interplay With Power in Theory and Practice*. Berlín. Mouton de Gruyter: 77-99.
- RICHES, D. (1986). *The Anthropology of Violence*. Oxford, Nueva York. Blackwell Publishers.
- RISCH, J., Ruff, R. y Krestel, R. (2020) «Offensive Language Detection Explained». *Proceedings of the Second Workshop on Trolling, Aggression and Cyberbullying*: 137-143.
- SANG, Y. y STANTON, J. (2021). «The Origin and Value of Disagreement Among Data Labelers: A Case Study of the Individual Difference in Hate Speech Annotation». arXiv:2122.04030.
- SHARMA, S., AGRAWAL, S. y SHRIVASTAVA, M. (2018) «Degree based Classification of Harmful Speech using Twitter Data». *Proceedings of the First Workshop on Trolling, Aggression and Cyberbullying*: 106-112.
- SHISHA, W. y MAULANA, R. (2022). «Large Comparative Study of Recent computational Approach in Automatic Hate Speech Detection». *TEM Journal*, vol. XI (1): 82-93,
- VARGAS, F., CARVALHO, I., GÓES, F., BENEVENUTO, F. y PARDO, T. (2021). «Building an Expert Annotated Corpus of Brazilian Instagram Comments for Hate Speech and Offensive Language Detection» arXiv:2103.14972v5.
- WASSEM, Z., DAVIDSON, T., WARMSLEY, D. y WEBER, I. (2017). «Understanding Abuse: A Typology of Abusive Language Detection Subtasks». *Proceedings of the First Workshop on Abusive Language Online*: 78-84.
- WASEEM, Z. y HOVY, D. (2016). Hateful symbols or hateful people? Predictive features for hate speech detection on Twitter. *Proceedings of the North American chapter of the association for computational linguistics: Human language technologies 2016*. Association for Computational Linguistics (ACL): 88-93.
- WATTS, R., IDE, S. y EHLICH, K. (1992). «Introduction». En: R. WATTS, S. IDE y K. EHLICH (eds.). *Politeness in Language. Studies in its history, theory and practice*. Berlín. Mouton de Gruyter: 1-17.

LA NECRÓPOLIS DE AL-KHUDAIRAH (SHARJAH, EAU)

Paula Gómez Sanz
Universidad Autónoma de Madrid
paula.gomezsanz@estudiante.uam.es

Resumen. La península de Omán se localiza al sureste de la península arábiga y comprende una amplia variedad de ecosistemas y paisajes. Dentro de estos paisajes han pervivido durante años distintas construcciones en piedra, testimonio (entre otros) de las culturas del Bronce Antiguo de la región (III milenio a. C.), que desde hace solo varias décadas han comenzado a excavarse y estudiarse. Entre las distintas estructuras destacan, tanto por su visibilidad como por su número, las necrópolis de época Hafit (3000-2500 a. C.), tumbas en forma de túmulo formadas por superposición de hiladas de piedra local. En su interior, los restos óseos y las distintas piezas de ajuar permiten el estudio de cuestiones como los intercambios comerciales en la región o el proceso de fabricación de piezas, además del estudio del mundo funerario. La presente investigación se basa en el estudio histórico y arqueológico de una de estas necrópolis Hafit: la necrópolis de al-Khudairah, ubicada en el emirato de Sharjah.

Palabras clave: península de Omán, Sharjah, al-Khudairah, cultura Hafit, Bronce Antiguo

Abstract. The Oman peninsula is located southeast of the Arabian Peninsula and consists of a wide variety of ecosystems and landscapes. For years, various stone constructions from the Late Bronze Age (3rd millennium BC) have been part of the landscape, but they have only been excavated and studied in the last few decades. Of these constructions, Hafit tombs (3000-2500 BC) stand out in terms of number and visibility. They are burial mounds built in rows from local stone and containing the skeletal remains and grave goods of the ancient inhabitants of the peninsula. Thanks to these remains we can study such aspects of the Hafit period as trade in the region, tool production or burial rites. This investigation seeks to make a historical and archaeological

study of one of these Hafit necropolises, located in the Emirate of Sharjah: al-Khudairah.

Keywords: Oman peninsula, Sharjah, al-Khudairah, Hafit, Bronze Culture, Late Bronze Age

Introducción

La península de Omán, en la que hoy en día se localizan los Emiratos Árabes Unidos y el Sultanato de Omán, es una región cuya historia antigua comienza a estudiarse e investigarse de forma muy tardía. Las primeras excavaciones tienen lugar durante la década de 1950, a cargo de equipos daneses dirigidos por Geoffrey Bibby y Peter Glob¹. En las décadas posteriores, comienzan a trabajar también en la región otros equipos internacionales, como el equipo británico a cargo de Beatrice de Cardi².

Los primeros vestigios arqueológicos de la Edad del Bronce, excavados y publicados, son las construcciones funerarias, ya que son mucho más visibles y fáciles de localizar que las estructuras domésticas, al estar situadas en zonas de mayor altitud por lo general. Pero esto no disuade a los investigadores de buscar las zonas de hábitat correspondientes a los monumentos funerarios que continúan estudiándose a partir de 1960. Poco a poco, la información sobre el mundo funerario del Bronce se completa con la del mundo de los vivos.

Desde la década de 1960 hasta nuestros días, investigadores como Cleuziou (1998, 2002), Potts (2001), Munoz (2011) o al-Jahwari (2012) han continuado indagando sobre el tipo de sociedades que habitaban la Península durante el Bronce Antiguo, sus modelos de subsistencia y de producción, el tipo de contactos que tenían con regiones cercanas y la producción de utensilios en piedra o bronce.

Más concretamente, entre los distintos investigadores que estudian las estructuras y las prácticas funerarias del Bronce Antiguo destacan Böhme (2012), Deadman y al-Jahwari (2016) y Madsen (2017), quienes en

1 Las primeras prospecciones y excavaciones del Bronce en los llamados *Estados de la Tregua* se publicaron en P. Glob, 1958, «Rekognoscering i Abu Dhabi», *Kuml* 8, 162-165.

2 Sus primeras prospecciones quedan detalladas en B. de Cardi, 1971, «Archaeological Survey in the Northern Trucial States». *East and West*, 21, 225-289.

los últimos años han desarrollado trabajos sobre arquitectura funeraria, ajuares, restos óseos e incluso posibles ritos funerarios. El estudio de las tumbas del Yebel Hafit, las primeras excavadas del periodo y las que dan nombre a esta cultura, es publicado por primera vez, en 1971, por Karen Frifelt (1971: 355-384).

Nuestro proyecto busca sumarse a estas investigaciones sobre el Bronce, estudiando las necrópolis de época Hafit a través de la excavación y restauración de varias tumbas de la necrópolis de al-Khudairah, situada en el emirato de Sharjah.

1. El periodo del Bronce en la península de Omán

El periodo del Bronce Antiguo en la cronología del Próximo Oriente transcurre a lo largo del III milenio a. C. Durante este milenio, en la península de Omán se suceden dos grandes culturas o periodos: Hafit (3000-2500 a. C.) y Umm an Nar (2500-2000 a. C.), entre las que se detecta una clara evolución. En este momento la región tiene un clima muy similar al actual, ligeramente menos árido a comienzos del III milenio (Magee, 2014: 97), y las distintas poblaciones humanas se asientan en las zonas con mayor abundancia de recursos naturales. Así, encontramos tumbas Hafit a lo largo de toda la Península, tanto en zonas de interior o próximas a oasis y cursos de *wadiān* (por ejemplo, Yebel Hafit o Bat³) como en zonas más cercanas a la costa (como en el caso de Ra's al Jinz⁴).

Las estructuras de carácter doméstico del III milenio a. C., como ya se ha mencionado, se descubren y se excavan una vez estudiadas las estructuras funerarias. De época Hafit destacan las estructuras excavadas en el periodo 1 del sector 8 de Hili (Cleuziou y Munoz, 2007: 309) o las del sector 6 de Ra's al Hadd (Cattani, 2017: 319), así como el hallazgo de estructuras de diferentes tamaños, similares a viviendas, alrededor de restos de hogares en las necrópolis de Ja'alan (Cleuziou y Giraud, 2009: 169) y de instalaciones para la fundición y el trabajo del cobre en Khashbah (Deckers *et al.*, 2019: 3). Aunque sean más escasos, estos hallazgos nos muestran sociedades con distintos modelos de subsistencia, de carácter

3 Estudiadas y publicadas por Munoz (2011: 218-224), Madsen (2017: 39-193) y Böhme (2011: 23-31), respectivamente.

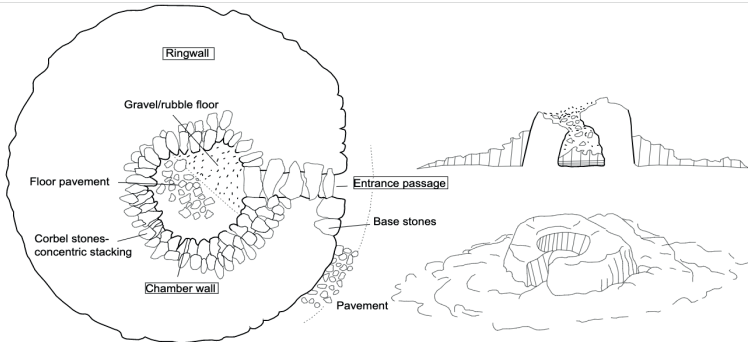
4 Publicadas por Cleuziou, S. y Tosi, M..(2020). *In the Shadow of the Ancestors: The Prehistoric Foundations of the Early Arabian Civilization in Oman*. Archaeopress Publishing Ltd. .

seminómada y pastoral, pero con un mayor desarrollo de la agricultura y de la domesticación animal en comparación con los grupos neolíticos previos. Sin embargo, el conocimiento de los asentamientos Hafit es aún una asignatura pendiente. Así, a medida que avancen las excavaciones, podremos profundizar más en su estudio.

2. Las tumbas Hafit: estructura, restos óseos y ajuar funerario

Las tumbas Hafit constituyen las primeras construcciones en piedra con forma de túmulo y cámara interior de la Península. A lo largo de los años, se han excavado necrópolis Hafit tanto en los Emiratos Árabes Unidos como en Omán, en zonas del interior o más cercanas a la costa. Entre ellas destacan Yebel Hafit, Bint Sa'ud, al Khatt o al Buhais, en los Emiratos; y Bat, Wadi Suq, Ra's al Hadd, Bisya, Ibri o Ra's al Jinz, en Omán.

Estructura de una tumba Hafit. Madsen, 2017: 37.



Las tumbas Hafit se agrupan en necrópolis de número variable, raramente aisladas, mayoritariamente en las zonas de mayor altitud de la Península, como las crestas de las montañas o las terrazas de los *wadiān*. Cada tumba está conformada por uno o más muros concéntricos, que originariamente se prolongarían hasta crear una cobertura en falsa bóveda, alrededor de una cámara funeraria circular. Antiguamente, alcanzaban los 2 m o 3 m de altura (Mañé, 2005: 67), estaban construidas directamente sobre el suelo sin pavimentar y se accedía a su interior a través de un corredor muy estrecho y una entrada trapezoidal o cuadrangular. Esta entrada se sellaba amontonando varias piedras tras el enterramiento de

los difuntos (Cleuziou, 2002: 19); así es como las descubren los equipos arqueológicos. Sin embargo, también se han excavado tumbas Hafit en las que no ha podido localizarse un acceso a ras del suelo, como en el caso de la estructura T20 de al-Khudairah⁵.

En las tumbas Hafit suelen aparecer los restos óseos, muy fragmentados y en mal estado de conservación, de entre dos y cinco individuos, aunque se han excavado casos en los que se han contabilizado hasta treinta individuos (Méry, 2013: 7). El carácter colectivo de las tumbas en la Península se aprecia ya durante el neolítico y se mantiene durante la segunda mitad del Bronce Antiguo, en el periodo Umm an Nar.

Junto con los individuos aparecen varios objetos de ajuar, aparentemente colectivos, ya que se encuentran diseminados en la cámara funeraria, sin estar asociados a ningún individuo en particular. Entre el ajuar funerario destacan las cerámicas, ya sean piezas locales o bien piezas importadas de Mesopotamia, datadas de periodo Uruk Tardío o Jemdet Naşr (3100-2900 a. C.). Al comienzo de las investigaciones, en la década de 1960, la presencia en las tumbas de este tipo de cerámica mesopotámica hizo suponer a los investigadores que las tumbas podrían haber pertenecido a colonos mesopotámicos e incluso se las llegó a denominar «tumbas Jemdet Naşr» (Cleuziou, 2002: 21). Sin embargo, esta teoría se descarta rápidamente, ya que hasta la fecha no se han localizado ni asentamientos que se puedan asociar por materiales y tipología al mundo sumerio en la península de Omán ni tumbas de tipología Hafit en Mesopotamia; por otro lado, las tumbas Hafit son demasiado numerosas para pertenecer a una población foránea.

3. La necrópolis de al-Khudairah: trabajos realizados hasta el momento

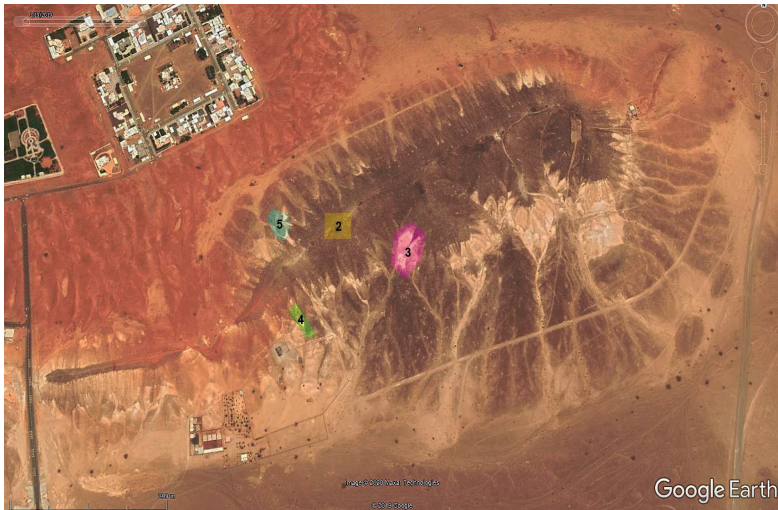
La necrópolis de al-Khudairah se encuentra en la región central del emirato de Sharjah (EAU),⁶ muy próxima a la localidad del mismo nombre. La Misión Española de la UAM en Sharjah, fundada en 1994, que comenzó como una colaboración hispanofrancesa en ese mismo año a cargo de Joaquín Córdoba y Michel Mouton, fue refundada en 2019 como la *Spanish*

⁵ C. del Cerro, comunicación personal.

⁶ La institución encargada de la investigación y preservación del patrimonio cultural del emirato es la SAA (*Sharjah Archaeology Authority*), dirigida por Sabah A. Jasim y bajo el patrocinio de HH Dr. Sultan bin Mohammed al Qasimi.

Archaeological and Archaeobiological Mission at Sharjah (en adelante, SA-AMS) y, actualmente, está dirigida por Carmen del Cerro. En 2020, la SA-AMS⁷ llevó a cabo una primera campaña en la necrópolis con el proyecto *al Madam-al Khudairah Project: life in the Oasis, death on the Hills*. Con este proyecto, el equipo comenzó con el estudio del mundo funerario de al-Khudairah y lo unió a los estudios desarrollados en al Madam, región próxima a al Khudairah, centrados en el mundo doméstico de la Edad del Hierro.

Ortoimagen de Akh 2 con las zonas de intervención. SAAMS.



El proyecto comenzó con la prospección de dos montes o pequeños *yabalain* localizados en al-Khudairah: el Yebel Qulaydah, catalogado como Khudairah 1 (Akh 1) y el Yebel Khudairah, catalogado como Khudairah 2 (Akh 2) . En total, se prospectaron 108 estructuras de diferentes características, de las cuales 69 presentaban un aparente carácter funerario. Las distintas estructuras funerarias prospectadas parecían pertenecer a diversos periodos cronológicos e igualmente pudo constatar que, en muchos casos, las tumbas habían sido saqueadas y posiblemente reutilizadas en periodos posteriores, al menos hasta época sasánida. Sin embargo, los po-

7 <<https://www.lavidamata.xyz/SAAMS.html>>

sibles trabajos a realizar en el sector Akh 1 tuvieron que ser cancelados, ya que en esta zona se encuentran varias galerías de tiro de la Academia de Policía de Sharjah, lo que pone en peligro a los trabajadores y la integridad de las estructuras localizadas en el sector. Las estructuras del sector Akh 2, por su parte, presentaban un mejor estado de conservación y no están tan amenazadas por la expansión del pueblo de al-Khudairah o la Academia; por ello, se decidió comenzar con las excavaciones en el sector Akh 2 (del Cerro y Hervás, 2020: 89).

Estructuras funerarias T18, T19 y T20 en Akh 2. SAAMS.



Durante la campaña de 2020, se pudo excavar por completo una de las estructuras funerarias de al-Khudairah, la T20, se verificó que se trataba de una tumba de tipología Hafit y se proyectó la excavación de las dos estructuras adyacentes, la T18 y la T19. Finalmente, durante la campaña de 2020, las tumbas T18 y T19 no pudieron llegar a excavar, aunque sí pudo comprobarse que tenían una estructura muy similar a la T20.

Tumba T20 tras la excavación, Akh 2. SAAMS.



Dentro de la estructura T20, aparecieron fragmentos de restos óseos y los restos dentales de un mínimo de dos individuos, un adulto y un no adulto⁸. Además, se encontraron algunas piezas de ajuar funerario —aunque muy escasas—, entre ellas varias conchas (algunas perforadas, probablemente pertenecientes a un collar, y otras sin perforar), esquirlas de sílex o fragmentos de cerámica y coral. Igualmente, se encontró un fragmento de plomo, lo que atestigua la reutilización en época posterior de la tumba (del Cerro y Hervás, 2020: 93-94).

Gracias a la tipología que presenta la tumba T20 pudo situarse en el periodo Hafit (3000-2500 a. C.), ya que a través de los restos óseos la datación no resultó efectiva a causa de la falta de colágeno⁹. El clima árido de la Península suele acarrear este tipo de inconvenientes (el colágeno no se conserva); por ello, entre los equipos actuales cada vez es más común el uso de la bioapatita como técnica de datación¹⁰.

8 A. González, (2020). *Anthropological Report. Akh2-T20* (sin publicar).

9 Los resultados del proceso de ultrafiltración (UF) del colágeno quedaron registrados en un informe del CNA de Sevilla, en junio de 2020, solicitado por nuestro compañero A. González, a quien agradecemos su colaboración en el intento de datación de los huesos.

10 Muy recientemente, en el 54th *Seminar for Arabian Studies* (Córdoba, 2-4 de julio de 2021), Gregoricka, L. y Ullinger, J. (2021, 11-12) expusieron los resultados de un estudio de datación

4. Futuros planteamientos en la necrópolis de al-Khudairah

Nuestros trabajos en al-Khudairah, por tanto, se centran en el estudio de las tumbas de época Hafit que se localicen y excaven en la necrópolis del sector Akh2, comenzado con las estructuras T18 y T19, prospectadas en la campaña de 2020.

Gracias a los trabajos llevados a cabo por la SAAMS en la estructura T20 podemos estudiar y aplicar el mismo método de excavación en las futuras estructuras. Al tener una apariencia muy similar a la de la tumba T20, suponemos que las tumbas T18 y T19 presentarán también características y contenidos similares, con lo que podremos comparar las estructuras y buscar elementos en común, así como ampliar la colección de objetos de ajuar hallados en la necrópolis.

Otro elemento importante en el estudio de las tumbas Hafit es su disposición dentro del paisaje omaní. Investigadores como Giraud y Cleuziou (2009: 163-180), al-Jahwari (2012: 85-91) o Deadman (2012: 27-33) ya han señalado una posible función de las tumbas Hafit como delimitadores territoriales, marcadores de recursos naturales o elementos simbólicos unificadores en las regiones de Wadi Andam o Ja'alan. Sería interesante plantear esta misma cuestión en la necrópolis de al-Khudairah y comprobar si las tumbas Hafit que la conforman podrían desarrollar una función similar.

Tras la excavación de las estructuras funerarias proponemos la elaboración de un método estandarizado de conservación, un elemento más innovador dentro de los estudios históricos de la península de Omán, ya que no existen tantos casos de reintegraciones en tumbas Hafit, pese a que se han excavado muchas estructuras de este periodo. Entre los ejemplos de tumbas Hafit restauradas, destacan la tumba 154 de Bat (Böhme, 2011: 23-31), las tumbas de Salut (Degli y Bizzarri, 2021: 18-37) y las de Hatta (Valente *et al.*, 2022). Nuestro planteamiento de conservación se basa en el respeto hacia la estructura original y el uso de materiales retratables y diferenciables, para que la intervención resulte visible. Para ello, será necesario un análisis previo de los materiales constitutivos de las estructuras

por bioapatita de trece muestras tomadas en las tumbas Unar 1 y Unar 2 de Shimal Norte (Emirato de Ra's al-Khaimah), datadas de periodo Umm an Nar. Gracias a esta prueba consiguieron resolver diferencias cronológicas con las dataciones con cerámica, por lo que en un futuro será necesario revisar las cronologías tradicionales.

funerarias, que permita seleccionar materiales para la reintegración compatibles con la estructura original.

Finalmente, tal y como se llevó a cabo en la estructura T20, planteamos realizar un análisis de los restos óseos hallados de las tumbas que se excaven, para determinar el número mínimo de individuos e intentar obtener información de la datación de la tumba. El equipo de la SAAMS cuenta con varios antropólogos que podrán realizar este tipo de análisis y pruebas (González y Cambra). El mismo trabajo de documentación de los restos óseos debe realizarse con los objetos del ajuar funerario.

5. Conclusiones

Con todo, la necrópolis de al-Khudairah ofrece amplias posibilidades en el estudio de las tumbas de época Hafit. Pese a ser una necrópolis en la que se agrupan tumbas de diferentes periodos, el Bronce Antiguo aparece muy representado y, por tanto, puede aportar nuevas líneas de investigación sobre el mundo funerario de la primera mitad del III milenio a. C. en la Península.

Además, gracias a una posible colaboración con el equipo francés del CNRS de París y la investigadora Olivia Munoz, podríamos ampliar nuestro estudio a una de las necrópolis del Sultanato de Omán, en Shiyā¹¹, para abarcar, así, un mayor número de regiones. Así, nuestro estudio de las tumbas Hafit no solo se ceñiría al emirato de Sharjah, sino que podríamos elaborar una imagen más completa al incorporar estructuras funerarias de distintas zonas de la Península.

Por tanto, aunque el proyecto expuesto en esta comunicación se encuentre en sus primeras fases de ejecución, avanza y mantiene una línea de estudio muy prometedora, gracias a los trabajos ya realizados en al-Khudairah, a la investigación de otras necrópolis de época Haft excavadas y a la posibilidad de incluir también tumbas del Sultanato de Omán, que enriquecerán y complementarán nuestra propuesta.

11 La primera campaña de excavación en Shiyā fue publicada por Munoz *et al.* (2017). «First campaign of survey and excavations at Shiyā (Sūr, Sultanate of Oman)». *PSAS*, 27, 185-192.

6. Referencias bibliográficas

- AL-JAHWARI, N. (2012). «The Hafit Period in the Oman Peninsula: Cultural and Economic Changes». En: *The Archaeological Heritage of Oman (Proceedings of the Symposium. September 7, 2012)*. Paris. Ministry of Heritage and Culture, Sultanate of Oman: 81-94.
- BÖHME, M. (2011). «The Bat-Type. A Hafit period tomb construction in Oman». *Arabian Archaeology and Epigraphy*, vol. XXII (1), 23-31.
- BÖHME, M. (2012). «The Restoration of Tomb 154 at Bat». En: D. POTTS y P. HELLYER (eds.) (2012). *Fifty Years of Emirate Archaeology: Proceedings of the second international conference on the archaeology of the United Arab Emirate*. Abu Dhabi. Ministry of Culture, Youth and Community Development: 112-121.
- CATTANI, M. (2017). «Adaptation and transformation of human setting from Middle Holocene to Early Bronze Age in southeastern Arabian Peninsula». *East and West*, 4, 313-330.
- CLEUZIQU, S. (1998). «Enjeux et Perspectives de la recherche archéologique dans la Péninsule Arabique, de la fin de la Préhistoire à l'Âge du Bronze». *Isimu*, 1, 43-61.
- CLEUZIQU, S. (2002). «Presence et mise en scene des morts à l'usage des vivants dans les communautés protohistoriques: l'exemple de la peninsule d'Oman à l'âge du Bronze Ancien». En: M. MOLINOS y A. ZIFFERERO (eds.) (2002). *I primi popoli d'Europa. Proposte e riflessioni sulle origini della civiltà nell'Europa mediterranea*. Firenze. All'In-Segna del Giglio: 105-132.
- CLEUZIQU, S. y MUNOZ, O. (2007). «Les morts en société: une interprétation des sépultures collectives d'Oman à l'âge du Bronze». En: L. BARAY, P. BRUN y A. TESTART (dir.) (2012). *Pratiques funéraires et société*. Dijon. Presses Universitaires de Bourgogne: 293-317.
- CLEUZIQU, S. y TOSI, M. (2020). *In the Shadow of the Ancestors*. Oxford: Archaeopress.
- DE CARDI, B. (1971). «Archaeological Survey in the Northern Trucial States». *East and West*, vol. XXI (3/4), 225-289.
- DEADMAN, W. (2012). «Defining the Early Bronze Age landscape: a remote sensing-based analysis of Hafit tomb distribution in Wadi Andam, Sultanate of Oman». *Arabian Archaeology and Epigraphy*, vol. XXIII (1), 26-34.

- DEADMAN, W. y AL-JAHWARI, N. (2016). «Hafit tombs in ash-Sharqiyah, Oman: assessing the accuracy and precision of Google Earth remote-sensing survey and analysing their distribution in the landscape». *Arabian Archaeology and Epigraphy*, vol. XXVII (1), 19-30.
- DECKERS, K., DÖPPER, S. y SCHMIDT, C. (2019). «Vegetation, land, and wood use at the sites of Bat and al Khashbah in Oman (fourth-third millennium BC)». *Arabian Archaeology and Epigraphy*, vol. XXX (1), 1-14.
- DEGLI, M. y BIZZARRI, S. (2021). «From stone heaps to heritage landmarks. The excavation, restoration and reconstruction of prehistoric tombs at Salut (central Oman) between experimental archaeology and site valorisation». *Restauro Archeologico*, vol. XXIX (1), 18-37.
- DEL CERRO, C. y HERVÁS, M. A. (2020). «Vida en el Oasis-Muerte en las Colinas. La Misión Arqueológica y Arqueobiológica en Sharjah (SAAMS); un proyecto nuevo dentro de un concepto maduro». *La Necrópolis de al-Khudairah. Isimu*, 23, 87-97.
- FRIFELT, K. (1971). «Jemdet Nasr Graves in the Oman». *Kuml.*, 21, 355-384.
- GIRAUD, J. y CLEUZIQU, S. (2009). «Funerary landscape as part of the social landscape and its perceptions: 3000 Early Bronze Age burials in the eastern Ja'alan (Sultanate of Oman)». *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies*, 163-180.
- GLOB, P. (1958). *Rekognoscering i Abu Dhabi. Kuml.*, vol. VIII (8), 162-165.
- MADSEN, B. (2017). *The Early Bronze Age Tombs of Jebel Hafit. Danish Archaeological Investigations in Abu Dhabi 1961-1971*, vol. XCIII. Aarhus Universitetsforlag.
- MAGEE, P. (2014). *The Archaeology of Prehistoric Arabia. Adaptation and Social Formation from the Neolithic to the Iron Age*. Cambridge World Archaeology.
- MAÑÉ RODRÍGUEZ, M. (2005). *La arqueología de la muerte en la península de Oman (III Mil. a.C.). Prácticas y creencias en la región del piedemonte*. Suplementa ad Isimu. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MÉRY, S. (2013). «The first oases in Eastern Arabia: society and craft technology, in the 3rd millennium BC at Hili, United Arab Emirates». *Revue d'ethnoécologie*, 4, 1-17.
- MUNOZ, O. (2011). «Étude anthropologique des restes humains des cairns C2 et C3 du Jebel Hafit (1977)». En: S. CLEUZIQU, S. MÉRY y B. VOGT

- (eds.) (2011). *Protohistoire de l'oasis d'Al Ain, Travaux de la Mission archéologique française à Abou Dhabi. Vol. 1. Les sépultures de l'âge du Bronze*. London. British Archaeological Reports: 218-224.
- MUNOZ, O., AZZARÀ, V., GISCARD, P., HAUTEFORT, R., SAN BASILIO, F. y SAINT-JALM, L. (2017). «First campaign of survey and excavations at Shiyā (Sūr, Sultanate of Oman)». *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies*. London. Archaeopress: 185-192.
- POTTS, D. T. (2001). «Before the Emirates: an Archaeological and Historical Account of Developments in the Region c. 5000 BC to 676 AD». En: E. GHAREEB y I.A. ABED (eds.) (2001). *Perspectives on the United Arab Emirates*. London. Trident Press: 28-69.
- VALENTE, T. *et al.* (2022) «The Jabal al Yamh tombs (Hatta, Dubai, UAE): the architecture, spatial distribution, and reuse of prehistoric tombs in south-east Arabia». *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies*.

EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE CHINA: SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE MEJORA

Xin Kang
xin.kang@estudiants.urv.cat
Universitat Rovira i Virgili

Resumen. En pleno siglo XXI, el campo de la construcción cultural vuelve a poner de manifiesto la necesidad de profundizar y ordenar la cultura tradicional, considerada como un preciado patrimonio. En la educación tradicional china, centrada en el cultivo y establecimiento de la moralidad de las personas a través de la «música», se considera que los estudiantes deberían adquirir a través del aprendizaje un buen carácter. Es propio de los maestros cuidar cada detalle artístico con una actitud estricta, ya que se supone que los llamados «maestros estrictos» forman a estudiantes sobresalientes. Este concepto, orientado a las personas, ¿no está también en línea con los principios educativos contemporáneos más competitivos? Además, actualmente, mientras el país aboga con fuerza por la herencia de la cultura tradicional, los maestros de música en las escuelas primarias suelen carecer de conocimientos sobre dicha cultura. Se trata de los conceptos tradicionales de «moral artística», «crecimiento personal a través de la música» y diversas connotaciones de la idea de «rigurosidad». Esta es la encarnación de la confianza en la educación y cultura chinas, y sería, quizá, un requisito indispensable para dar continuidad y futuro a una educación musical basada en los conceptos tradicionales.

El propósito de este artículo es estudiar las bases de la llamada educación tradicional aplicada a la música. Para hacerlo, se seleccionaron ocho escuelas primarias de Shanghái y se utilizaron métodos de investigación como entrevistas, encuestas y estudios de caso. Se analizaron los problemas existentes en la práctica docente y se ha intentado aportar algunas reflexiones constructivas y sugerencias para la mejora del sistema de enseñanza de la música tradicional.

Palabras clave: armonía, China, educación musical, escuela primaria, música tradicional

Abstract. In the 21st century, the field of cultural construction is once again putting the emphasis on the need to provide insight into traditional culture as a precious heritage. Traditional Chinese education, which focuses on cultivating and establishing people's morality through «music», advocates that students should acquire good character through learning. Teachers adopt a strict attitude to every artistic detail, as so-called «strict teachers» are assumed to produce outstanding students. Isn't this people-oriented concept also in line with the most competitive contemporary educational concepts? However, today, when the country is strongly advocating the heritage of traditional culture, teachers of music in primary schools have little understanding of this culture or the traditional concepts of “artistic morality”, “personal growth through of music” and the various connotations of “rigorousness”. This is the embodiment of confidence in Chinese education and culture and is an indispensable requirement if traditional Chinese music education is to have a future.

The purpose of this article is to study the fundamentals of the so-called traditional education applied to music. Eight primary schools in Shanghai were selected, and methods such as interviews, surveys and case studies were used. The problems existing in teaching practice were analysed and some constructive reflections and suggestions have been made to construct and improve the traditional music teaching system.

Keywords: harmony, China, music education, primary school, traditional music

Introducción

En pleno siglo XXI, China está avanzando en el desarrollo de la educación musical, especialmente en la escuela primaria, a través del esfuerzo conjunto de las autoridades educativas, las escuelas y las familias, tanto en el ámbito urbano como en el rural. A pesar de ello, mi trabajo de campo me ha llevado a plantearme diversas preguntas:

- En relación con la enseñanza de la música, ¿se está poniendo demasiado énfasis en la adquisición de grandes habilidades como intérprete, en el virtuosismo y, en definitiva, en lo mecánico?
- Desde un punto de vista humanista, ¿las normas docentes, rígidas y engorrosas, pueden llegar a limitar algunas veces el derecho a la libre expresión, imprescindible para lograr el desarrollo pleno como artista?

El propósito de la educación musical es lograr que los estudiantes alcancen un estado armónico, que combinen perfectamente lo moral con lo artístico y que establezcan una relación armoniosa con la naturaleza. Estamos hablando de las bases del pensamiento educativo de Confucio, que van más allá de los estándares individuales o sociales. Una de mis hipótesis de investigación es que la vigorosa promoción actual de todo aquello que tiene que ver con la cultura tradicional china, basada en descubrir el pensamiento educativo tradicional, podría contribuir a construir al individuo de forma integral para armonizar la mente, el cuerpo y el entorno.

1. Concepto de «armonía»

Pasamos ahora a definir un concepto que utilizaré de forma recurrente durante todo el artículo: el concepto de «armonía». Según Confucio, «La armonía es la base de la música»,¹ pero la armonía es también la esencia de todo aquello que está relacionado con la educación musical. Es el nivel más alto del pensamiento estético, de la filosofía de la música. En palabras de Hao Chu:

Confucio, Lao Tse, Jikang, etc. (3500-2000 a. C.) ya se dieron cuenta de la importancia de dicha categoría. Hablamos por una parte de armonía en relación con lo humano e individual, pero también de la armonía como una categoría social, que llamaríamos armonía política (2013, p. 46).

Se trata de la categoría central de la filosofía cultural tradicional, relacionada con el confucionismo chino y también con el taoísmo.

1.1 «ARMONÍA» HUMANA

La armonía desde el aspecto humanista incluiría también unas categorías morales:

Confucio le dio gran importancia al significado moral de la implementación de la educación musical. Él pensó que la “armonía” es el contenido central de la moralidad, y es la expresión más alta del espíritu de la personalidad. Con este espíritu de armonía, uno puede crear un buen carácter, ampliar la mente de las personas, resolver los rencores en sus corazones, aliviar los conflictos y conducir a La gente es amable (Lina Guo,2010, p. 156).

¹ «La armonía es la base de la música» en chino simplificado: 和，乐之本也。 Véase Shuangli, Z. *et alii*. Anotación de máster Lü's Spring and Autumn Annals. 2011. vol. Chachuan, p. 357.

Educar a las personas en su globalidad desde lo más superficial a lo más profundo supone un gran avance en el pensamiento educativo confuciano. Su aportación ha tenido, como es sabido, una influencia profunda en la educación musical en China.

1.2 «ARMONÍA» POLÍTICA

La educación musical puede generar un estado de armonía humana a través de la educación emocional, pero siempre con la idea de incentivar lo que podríamos llamar un estado de felicidad colectiva. Esta idea representa el concepto de armonía política.

Li Zhi, de la dinastía Ming, realizó diferentes aportaciones al tema. Enfatizó la naturaleza emocional de la música, la cual expresa lo más profundo de la naturaleza individual e intenta recuperar un estado de «inocencia infantil», completamente opuesto a cualquier tipo de política que resultara inhumana o a un ambiente colectivo asfixiante. Así lo expresa Ai qin Wang:

En los antiguos, la “armonía” representa la naturaleza fundamental de la educación musical. Lograr la armonía, pues, es lograr la función y el propósito más importante de todo proyecto de educación musical (2009, p. 106).

Todo lo expuesto resulta de gran importancia para poder entender este peso del pensamiento antiguo aplicado a la educación musical y también para entender cómo se puede llegar a reconstruir o aplicar en la actualidad este concepto en las escuelas primarias.

2. Trabajo de campo

Desde el siglo xx, la educación musical en China se ha visto influenciada por los sistemas pedagógicos occidentales y, en consecuencia, ha consolidado un esqueleto educativo basado en dichos sistemas. En la escuela primaria, este modelo se enfoca básicamente en el aprendizaje del piano, la música vocal, el solfeo, etc. La música instrumental tradicional o la música vocal tradicional se imparten, sobre todo, en cursos opcionales o cursos menores, y las teorías educativas estudiadas también se basan en teorías occidentales. Este hecho me lleva a plantearme una pregunta: ¿cómo puede integrarse eficazmente la ciencia de la música tradicional en

la enseñanza de la música? Quizá sea uno de los problemas con el que se enfrentan los educadores.

Con el fin de asimilar el patrimonio que nos aporta la música tradicional, resolver los problemas hasta aquí planteados y analizar los factores que influyen, elegí ocho escuelas primarias en Shanghái como ámbito de investigación. He abordado el estudio integral de la situación básica de cada escuela, lo que me ha llevado a realizar una investigación exhaustiva acerca de la proyección de la situación de los contenidos de enseñanza de la música tradicional.

2.1 METODOLOGÍA Y SELECCIÓN DE CASOS

Este trabajo toma la forma de estudio de casos como metodología principal. En relación a los estudiantes, se investigó en ocho escuelas en Shanghái. Se seleccionaron los grados iniciales (grados 1-3) y los grados superiores (grados 4-6) de cada grupo-clase, y se distribuyeron un total de 960 cuestionarios (120 en cada escuela). En relación con los maestros, se seleccionaron 32 en total, 4 de cada escuela.. Además, 120 profesores de música de Hebei, Liaoning y Heilongjiang, entre otros, fueron los sujetos de esta ronda de investigación.

Los cuestionarios se distribuyeron a estudiantes y profesores respetando el anonimato. También se visitó y entrevistó a los maestros de la escuela, se asistió a diversas conferencias y se realizó un intenso trabajo de observación. Por último, el cuestionario ha representado la parte principal de este trabajo de campo.

2.3 CONTENIDO DE LA ENCUESTA

La encuesta a estudiantes y maestros en esta investigación incluye principalmente las siguientes partes:

- Estudiantes. Esta sección se centra principalmente en la actitud de los alumnos de primaria hacia el aprendizaje de la música tradicional en los cursos de música y el dominio de los contenidos en relación con el patrimonio musical tradicional.
- Maestros. Este apartado incide, sobre todo, en la asimilación de los «estándares del plan de estudios de música», el nivel de cog-

nición de la enseñanza de la música tradicional, la actitud ante la enseñanza de la música tradicional y su capacidad didáctica.

- Análisis del contenido de materiales didácticos. Este bloque estudia la proporción entre obras chinas y extranjeras, y la aplicación de dichos materiales en la escuela.
- Por último, se incluye un estudio sobre el entorno, analizado desde los tres aspectos de impacto: el familiar, el escolar y el social.

2.4 DATOS SOBRE LA ENCUESTA

Se distribuyeron un total de 960 cuestionarios entre alumnos de primaria y se obtuvieron 938 copias recuperadas y 923 cuestionarios válidos (Tabla 1). Entre los 152 cuestionarios para los maestros, se recogieron 145 respuestas (Tabla 2).

Tabla 1. Distribución y recuperación del cuestionario del estudiante

Escuelas La situación real	Tian Lin	Yi Fu	Qiu He	Long Nan	Hui shi	Yuan Nan	Xu hui	Xu pu	Total
Realmente emitido	120	120	120	120	120	120	120	120	960
Cantidad de reciclaje	116	120	120	114	115	120	120	113	938
Cantidad válida	116	115	120	114	115	113	120	110	923
Porcentaje	96 %	95,83 %	100 %	95 %	95,83 %	94,16 %	100 %	91,6 %	96,14 %

Tabla 2. Distribución y recuperación del cuestionario del maestro

Maestros La situación real	Maestros de primaria	Maestros que participan en capacitaciones nacionales	Total
Realmente emitido	32	120	152
Cantidad de reciclaje	32	113	145
Cantidad válida	32	113	145
Porcentaje	100 %	94,15 %	95,39 %

3. Análisis de los resultados de la encuesta

Pasamos ahora al análisis de resultados con base en diferentes puntos:

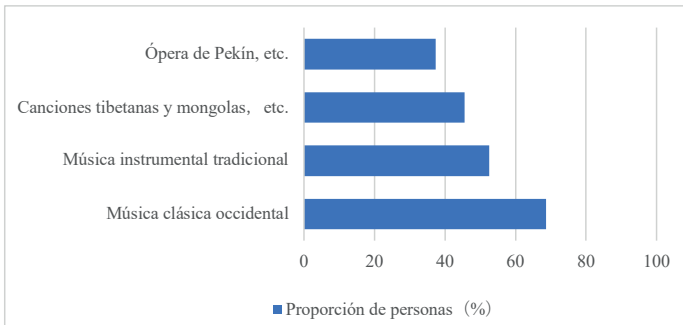
- Exploración del estado de asimilación de la música tradicional de los estudiantes a través de la comprensión y los conocimientos de base.
- Interés de los estudiantes en la música tradicional para explorar las características emocionales de los estudiantes en relación con la música tradicional.
- Participación de los estudiantes en actividades relacionadas con la música tradicional.

3.1 CONOCIMIENTOS, INTERÉS Y PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE MÚSICA TRADICIONAL DE ESTUDIANTES

3.1.1 Conocimiento de los estudiantes sobre canción tradicional

Aprender canción tradicional se considera una parte importante de la educación musical tradicional. Los resultados muestran que la tasa general de respuestas correctas de los estudiantes eran bajas, con una tasa promedio de respuestas correctas de solo el 45 %. Esto indica que la falta de conocimiento de la canción tradicional es predominante entre la mayoría de los estudiantes de primaria.

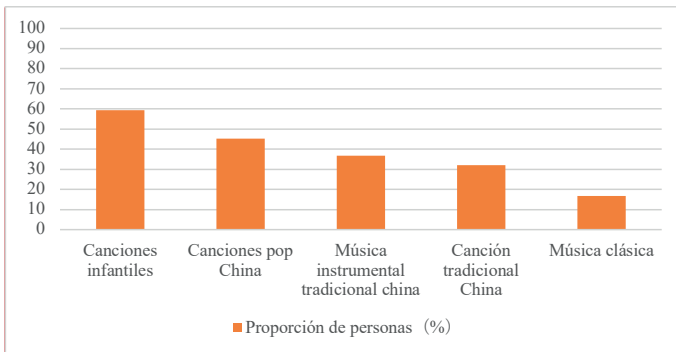
Tabla 3. Situación de prueba de contenido sobre canción tradicional



3.1.2 El interés de los estudiantes por la música tradicional

Esta encuesta tenía como objetivo comprender la preferencia de los estudiantes de primaria por diferentes tipos de música. En los cinco géneros musicales opcionales, los estudiantes pudieron elegir varios tipos de música. Se observó que la música tradicional no era el tipo de música más popular entre los estudiantes; menos del 40 % de los estudiantes la eligieron. Las canciones infantiles, seguidas de las canciones de música pop china, tienen los porcentajes más elevados.

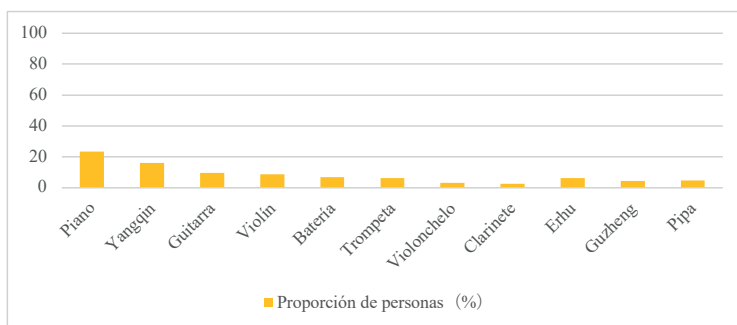
Tabla 4. Preferencias de los estudiantes por diferentes géneros musicales



3.1.3 Encuesta sobre actividades con contenidos de música tradicional

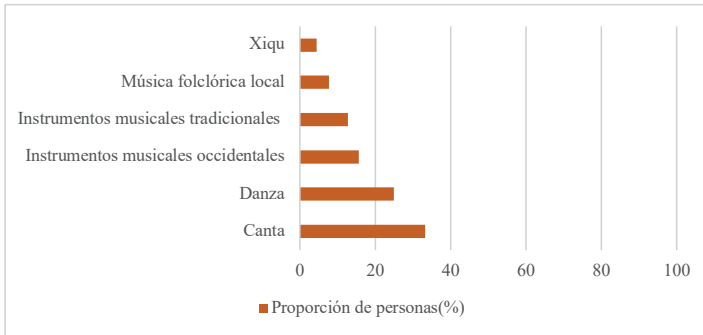
En cuanto a la participación en las actividades, esta encuesta analiza principalmente los instrumentos musicales que los estudiantes pueden tocar, los conjuntos de música escolares y los grupos de interés en los que participan los estudiantes, incluso fuera de la escuela. A través de la encuesta, se encontró que los instrumentos musicales tradicionales no son los instrumentos musicales en los que la mayoría de los estudiantes son buenos. Entre los 11 tipos de instrumentos musicales chinos y occidentales enumerados en el cuestionario, la proporción de personas que son buenas tocando el piano es la más alta. Menos del 10% de los estudiantes son buenos para tocar instrumentos musicales tradicionales como el erhu, la pipa y el guzheng.

Tabla 5. La situación para tocar instrumentos musicales



En cuanto a las agrupaciones musicales en el Campus y los grupos de interés en los que participan los estudiantes, las que aportan contenidos sobre música tradicional no son las más populares. Los conjuntos vocales tienen la proporción más alta, seguidos de los grupos de danza y de los instrumentos musicales occidentales. La tendencia fuera del Campus es coherente con la actividad propia de este.

Tabla 6. La situación de seleccionar de la asociación de música



3.2 ACTITUDES Y HABILIDADES DE LOS PROFESORES HACIA LA MÚSICA TRADICIONAL

La actitud de los profesores de música hacia la música tradicional y su habilidad para enseñar son aspectos importantes que afectan la calidad de esta enseñanza. Esta investigación examina principalmente la actitud y las habilidades de los maestros.

Tabla 7. La predilección de los profesores por diferentes tipos de música

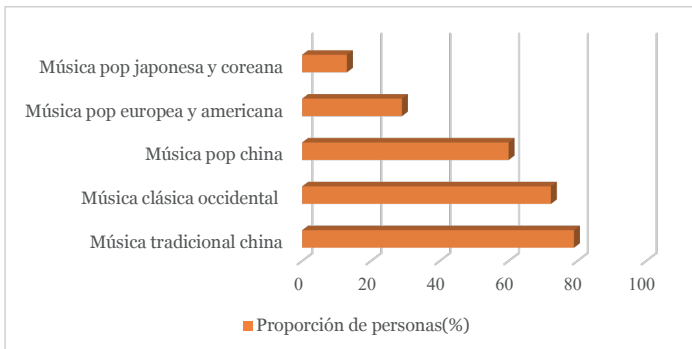
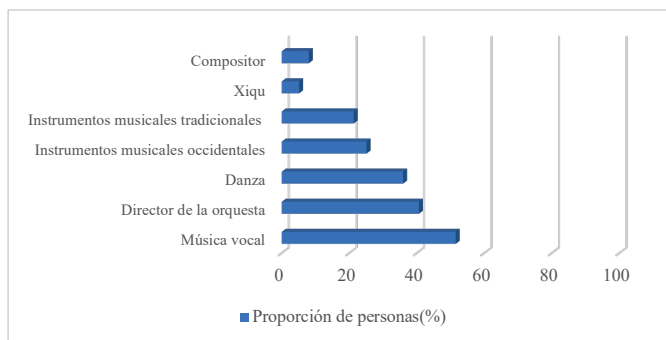


Tabla 8. La situación de habilidades profesionales del maestro



A juzgar por los resultados de la encuesta, casi el 80 % de los profesores de música prefieren la música tradicional (Tabla 7). Sin embargo, de acuerdo con las habilidades que poseen los maestros, las que se corresponden con la enseñanza de la música tradicional son relativamente escasas. Por ejemplo, la proporción de maestros que son buenos con los instrumentos musicales tradicionales es del 21,3 % y solo el 5,1 % de los profesores son buenos en xiqu (Tabla 8).

Además, dada la influencia del sistema educativo occidental, la mayoría de los maestros eligen principalmente el piano y la música vocal como materias principales cuando reciben formación. Por el contrario, no se le ha prestado mucha atención a la clase de música instrumental tradicional que ofrece la escuela como curso optativo.

3.3 CREAR UN AMBIENTE POSITIVO EN RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA TRADICIONAL EN LAS ESCUELAS

Se encuestó y entrevistó a ocho directores de escuela sobre el contenido de las actividades relacionadas con la música tradicional, y se incidió en si las actividades artísticas de la escuela incorporaban elementos locales característicos, en el uso por parte de la escuela de recursos externos en relación a actividades concretas, etc.

Los resultados muestran que seis escuelas ofrecen cursos escolares relacionados con la música tradicional y siete cuentan con bibliografía relacionada. En el desarrollo de la música tradicional china y las actividades

culturales, tres escuelas pueden implementar la música tradicional y actividades culturales una o dos veces por semestre. En la asimilación de la música nacional local, cinco escuelas lograron integrar elementos artísticos y característicos locales al realizar actividades musicales. Sin embargo, en términos de utilización de recursos fuera del Campus, la tasa de utilización de recursos diversos por parte de la escuela es relativamente baja.

4. *Propuestas de mejora*

4.1 AUMENTAR EL ÉNFASIS EN LA EDUCACIÓN MUSICAL TRADICIONAL EN LAS ESCUELAS

Wang Yaohua (2010) propuso la educación musical china como «lengua materna» y abogó por el principio de combinar aulas grandes, medianas y pequeñas (p. 6). El aula grande se refiere al aprendizaje en forma de asimilación de costumbres tradicionales y participación en actividades tradicionales en lo social. La clase media se refiere a la celebración de seminarios sobre conocimientos musicales tradicionales, conciertos y otras actividades extracurriculares. Por último, la clase pequeña se refiere a las actividades en el aula.

4.2 DAR IMPORTANCIA A LA EDUCACIÓN DE LA CULTURA MUSICAL TRADICIONAL DE LOS PROFESORES

Los os maestros deberían dominar los contenidos sobre música tradicional que enseñan a los estudiantes, así como fortalecer sus habilidades creativas e interpretativas. Además, según las necesidades de cada grupo, deben ser capaces de adaptarse, innovar e incentivar a las nuevas generaciones.

4.3 FORTALECER LA CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MÚSICA TRADICIONAL

De los datos de la tabla, aunque están familiarizados con el timbre del erhu, se desprende que los estudiantes poseen pocos conocimientos sobre instrumentos como la pipa y la flauta china. En respuesta a esta situación, se podrían combinar las características emocionales individuales con el sonido característico de cada instrumento, usar las canciones infantiles

favoritas de los estudiantes o la música popular como vehículo o punto de entrada al mundo de la música para atraer, así, la atención de los estudiantes. La creación de actividades también puede centrarse en las características de los estudiantes que son buenos en piano y seleccionar canciones de su nivel para que las puedan tocar, con tal de armonizar lo tradicional con las aportaciones de otras culturas.

5. Conclusiones

Sabemos que la mayoría de los profesores de música están interesados en la música tradicional o pueden reconocer su importancia. A pesar de ello, sus conocimientos y habilidades profesionales no suelen coincidir con sus intereses. Asimilar los contenidos —la base— y tener un espíritu de exploración constante son dos cuestiones fundamentales para poder transmitir y concienciar a los estudiantes sobre la importancia del patrimonio musical y seducirlos con su encanto.

Además, el énfasis de la escuela en la creación de un ambiente de aprendizaje cultural tradicional, modificando si fuera necesario planes generales para las actividades de enseñanza en la escuela y fuera del aula, son fundamentales para velar por la científicidad, racionalidad y diversidad de los contenidos didácticos en el aula.

Mejorar el nivel de enseñanza de la música tradicional en las escuelas primarias es un largo camino y plantea diversos interrogantes y problemas: cuando los académicos están enseñando e investigando la música tradicional de su nación, ¿cómo podemos deshacernos de la influencia de la «teoría centrada en la música occidental»? Establecer una educación musical con la cultura china como lengua materna sería un primer paso. Para cambiar la situación actual del patrimonio musical tradicional, se debería tener en cuenta no solo el contenido de los libros de texto, sino también la formación del profesorado, la construcción curricular y la asignación de recursos didácticos, entre otros.

Aunque todavía existen muchos problemas por resolver en este campo, debemos pensar que a través de los esfuerzos incansables de toda la sociedad y con la ayuda de nuestra herencia ancestral, en un futuro próximo, la educación musical de la escuela primaria en la China vivirá el comienzo de un nuevo desarrollo. Este trabajo quiere aportar su propio grano de arena para que así sea.

6. Referencias bibliográficas

- AANGUO, W. (2005). *De la práctica a la decisión: la reforma y el desarrollo de la educación musical escolar en China*. Guangzhou: Prensa Huacheng.
- AIQIN, W. (2009). «“Armonía” el tema principal de la estética musical de Confucio». *Revista de la Universidad de Henan*, Kaifeng, Universidad de Henan, vol. XLIX: 105-108.
- SHUANGLI, Z. *et alii*. (2011). *Anotación de Master Lü's Spring and Autumn Annals*. Beijing: Prensa de la Universidad de Beijing.
- HAO, C. (2013). «Educación Musical China Antigua Pensamiento y Educación Musical Contemporánea Filosofía Construcción». *Revista de la Universidad de las Artes de Nanjing*, Nanjing, Universidad de las Artes de Nanjing, 45-50.
- HAILIN, X. (2011). *Educación musical antigua china*. Shanghai: Prensa de educación de Shanghai.
- JIAXING, X. *et alii* (2006). *Educación Musical y Pedagogía*. Beijing: Prensa de educación superior.
- LINA, G. (2010). «La evolución y el desarrollo del antiguo pensamiento de la educación musical confuciana china». *Revista de la Universidad de Zhengzhou*, Zhengzhou, Universidad de Zhengzhou, vol. XLIII: 157.
- YAXIONG, D. (2011). «Olvidando el “origen” de la educación musical nacional china». *Revista de Educación Estética*, Hangzhou, Universidad Normal de Hangzhou, vol. II: 61-67.
- YANTING, H. *et alii* (2018). «Reflexiones sobre la herencia de la cultura musical nacional en la educación musical escolar». *Revista de la Universidad Normal del Noreste*, Changchun, Universidad Normal del Noreste, vol. IV: 241-246.
- YAYUN, Q. (2020). «Cómo fortalecer la educación musical étnica en la enseñanza musical de la escuela primaria». *Canción del río amarillo*, Taiyuan, Centro de Medios Culturales y Artísticos de Shanxi, vol. III: 126.
- YAO, C. (2002). *Guía de observación en el aula*. Beijing: Educación Ciencia Prensa.
- YAOHUA, W. (2010). «El significado y la perspectiva de la educación musical con la cultura china como “lengua materna”». *Estudios musicales*, Beijing, Editorial Música Popular, vol. XII: 6.
- ZUXIANG, Z. (2008). *Historia de la música china antigua*. Beijing: Prensa de educación superior.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y DELIMITACIONES
TERMINOLÓGICAS EN TORNO A LA NOVELA
DE CONSUMO POPULAR

Tania Isabel Martínez Martínez
Universitat Rovira i Virgili
taniaisabel.martinez@estudiants.urv.cat

Resumen. La terminología que se ha empleado para referirse a lo que conocemos en la actualidad —aunque sin pleno consenso— como novela de consumo popular ha ido fluctuando como resultado de los distintos enfoques socioculturales, que han tratado de definir dicho fenómeno. De esta manera, los mismos hechos culturales han sido denominados subliteratura, paraliteratura, literatura de quiosco, literatura marginal (o marginada), literatura de masas o literatura popular. Tras estas etiquetas se esconden discursos mucho más respaldados por cuestiones sociológicas que literarias y, por ello, los estudios que han dado cuenta de su idiosincrasia adolecen, en su mayoría, de una escasa atención hacia los rasgos formales y estilísticos de estas novelas. En el presente trabajo, se ofrece una revisión de la terminología que orbita alrededor de esta narrativa y un establecimiento de fronteras entre los distintos significantes, atendiendo a su sentido epistemológico por tal de dotar a nuestro estudio de una mayor precisión. Para ello, y como análisis que parte de un enfoque crítico literario, se valorará no solo la dimensión sociológica de las obras, sino también su literariedad, por lo que se pretenderán aislar unos rasgos comunes de carácter literario y extraliterario en estas manifestaciones culturales.

Palabras clave: novela popular; popular; literatura de masas; narrativa de terror

Abstract. The terminology that has been used to refer to what we know today, – although without full consensus – as a popular novel has been fluctuating as a result of the different sociocultural approaches that have tried to define the phenomenon. The same cultural facts have been called subliterature, paraliterature, newsstand literature, marginal (or marginalized) literature, mass literature, or popular literature. Behind these labels are hidden

discourses that are based much more on sociological than literary issues so the studies that have reported their idiosyncrasies usually pay scant attention to the formal and stylistic features of the novels. In this paper, we review the terminology used to define this narrative and establish borders between the different signifiers in terms of their epistemology so that our study can be more precise. To this end, and as an analysis that is based on a critical literary approach, both the sociological dimension and the literariness of the novels will be assessed, so we shall try to isolate some common literary and extraliterary features from these cultural manifestations.

Keywords: popular novel; popular; mass literature, horror fiction

Introducción

El corpus sometido a estudio en mi tesis doctoral, la *Biblioteca Universal de Misterio y Terror* de Uve (1981-1982), es susceptible de ser considerado narrativa de consumo popular. A simple vista y partiendo de una serie de prejuicios que más adelante se intentarán evidenciar, se trata de una colección popular de bajo coste, creada por una nómina de autores noveles relativamente cerrada y pensada para un amplio público. Su título la vincula con un género literario que también tiende a presuponerse popular o de masas: el terror. Por ello y porque pretende defenderse el valor literario y la novedad que representa esta colección en el panorama literario español de la época, es fundamental que se aborde una serie de cuestiones y conceptos. Es menester ofrecer un sucinto estado de la cuestión respecto a los estudios sobre novela de consumo española, y particularmente de terror, y conocer qué criterios epistemológicos subyacen bajo los términos o categorías que tienden a usarse para definir esta manifestación literaria. La cuestión fundamental es aclarar a qué nos referimos cuando empleamos significantes tradicionalmente asociados a esta literatura y cuáles son los rasgos que la definen. Solo de esta manera se podrá, posteriormente, exponer la novedad y la calidad poética y narratológica de la colección que nos ocupa.

1. Estado de la cuestión: el estudio de la novela de consumo española y la narrativa popular de terror

La literatura de consumo no ha gozado de un gran interés dentro de los estudios de la crítica literaria. En España, será a partir de los años 70 cuando este fenómeno empezará a llamar la atención del erudito, aunque desde una óptica fundamentalmente sociológica. Así, las primeras aproximaciones a la literatura de masas española no tuvieron demasiado en cuenta la poética de dichas obras ni los elementos narratológicos. Como piezas de nula literariedad, solo pueden ser comprendidas desde la sociología, a fin de descifrar los modelos y conductas que se pretenden instaurar en la sociedad; como dice Díez Borque: «No me parece excesiva la afirmación de que el estudio de todos los productos englobados bajo lo “sub” solo pueda hacerse desde unos supuestos sociológicos» (1972: 15).

Entre los estudios que han abordado este modelo literario desde una línea sociológica, han de mencionarse, además del recién citado, los de García de Enterría (1983) y Escarpit (1968). Cuestión aparte es el ensayo de Alemán Sáinz (1975); en él se exploran los distintos géneros que constituyen la literatura popular.

A partir de los 2000, los enfoques tienden a expandirse y aparecen los primeros intentos de delimitar los rasgos formales de dichas obras, sin obviar, por ello, las clásicas cuestiones sociológicas. Destacan, a este respecto, los trabajos de Ortiz Repiso (2013), Mayor Sánchez (2017) y Eguidazu (2021).

En lo relativo al terror, son escasísimos los volúmenes que han prestado atención a este género narrativo. Ello seguramente es debido a su muy tardía y escasa producción. Díaz Borque tan solo menciona que la ciencia ficción y el terror son dos géneros nuevos, «uno muy reciente en cuanto a su divulgación masiva» (1972: 109). Las escasas alusiones a la narrativa de terror las hallaremos en Martínez de la Hidalga (2000) —referentes a las *Narraciones terroríficas* (1939-1952) de José Mallorquí—, en Ortiz Repiso (2013), que alude a la revista de Mallorquí y a *Selección terror* de Bruguera, y en dos textos de Carrera Garrido (2014 y 2017). El primero de ellos presta atención a la *Biblioteca Universal de Misterio y Terror*; colección que también aparece nominalmente en el apéndice de 2013 a la *Historia natural de los cuentos de miedo* de Llopis.

2. Hacia una delimitación terminológica

El objetivo de este apartado es esclarecer a qué aludimos con los términos comúnmente empleados para referirse a manifestaciones culturales *a priori* análogas. Esta aproximación ya ha sido sistematizada con especial minuciosidad en la tesis doctoral de Mayor Sánchez (2017); sin embargo, es pertinente retomar el debate puesto que el corpus con el que aquí se trabaja y los objetivos de esta investigación así lo requieren.

Los términos que se enumeran a continuación son significantes vinculados, *grosso modo*, al mismo referente: *paraliteratura*, *literatura de quiosco*, *subliteratura*, *infraliteratura*, *literatura de masas*, *literatura popular*, *literatura marginal* o *marginada*. Todos ellos se han empleado para referirse a una producción cultural que se encuentra en oposición a la *Literatura*, a la obra *de autor* o a la literatura *problemática* —término, este último, usado por Eco (1995: 19) en oposición a la popular—. Esta literatura cuya escritura es casi de grado cero —según el concepto barthesiano (García de Enterría, 1983: 52)— se define por un conjunto de obras al margen de la cultura de los letrados, pero también selecciona, según el discurso crítico, una clase social destinataria de estos productos que tenderá a ser, según la división ya canónica de Macdonald (2011) la baja (*lowbrow*).

En primer lugar, es necesario descartar aquellos términos que, siguiendo el criterio de García de Enterría, «suponen juicios de valor claramente negativos que no parece necesario —ni justo— darlos cuando se estudia científicamente un asunto» (1983: 12); este es el caso de *infraliteratura*, *subliteratura*, *literatura marginal* o *paraliteratura*. El significado aportado por los prefijos sitúa estas obras en una posición de inferioridad respecto a la literatura culta o a su margen. Su cometido es el de constituir una oposición entre aquello que es literatura y aquello que no lo es. Dado que trabajar empleando esta terminología ya predispone a arrancar la investigación desde el prejuicio, no parece riguroso ni científico el uso de estas etiquetas. Si revisamos las obras que en algún momento se consideraron infraliterarias, comprobaremos que muchas de ellas han pasado a formar parte del canon o a ser valoradas muy positivamente por la crítica. Como bien señalan Pozuelo Yvancos y Aradra Sánchez: «La perdurabilidad que asegura un canon no pertenece a un valor trascendental, sino a la continuidad y pervivencia de los actos evaluativos concretos en una cultura particular» (2000: 40). Así, debe evitarse todo significativo que lleve implícitos juicios de valor y recordar que un corpus o una obra particular

que fue despreciada por la cultura dominante en un periodo histórico concreto puede ser revalorizado con el paso del tiempo.

En segundo lugar, resulta ilustrativo detenerse en el concepto de *literatura de quiosco* y, en concreto, en el ensayo de Alemán Sainz (1975). Esta noción clasifica una producción cultural según su punto de venta. Se contraponen la literatura culta y su espacio —la librería— a la popular, que se comercializaba en los estancos y los quioscos, especialmente en el siglo xx. Es cierto que la gran mayoría de estas novelas era expandida e intercambiada en los quioscos. Al fin y al cabo, es irrefutable que estaban pensadas para un público mayoritario y destinadas a las clases populares, algo que se refleja en el precio y en la calidad de los materiales con los que se fabricaban. También los *pulps* norteamericanos se expusieron al público en los *newsstands*, con unas elevadísimas exigencias editoriales de frecuencia de publicación; algo que sin duda es clave para entender la idiosincrasia de los productos. Ahora bien, esta denominación está sujeta a una coyuntura socioeconómica determinada y cuando «el quiosco se va aproximando a la librería y la librería va perdiendo su halo de sancta-sanctorum de la cultura» (Díez Borque, 1972: 137) —algo que ya se apuntaba en la década de los 70—, es obvio que el quiosco deja de ser signo de un tipo de literatura y, por ende, puede descartarse como concepto definitorio.

Además, el ensayo de Alemán Sainz (1975), que tanto sirvió para expandir el término, acaba derivando en un estudio de distintos géneros literarios tradicionalmente vinculados con el gusto popular. Sin duda, la novela de monstruos, la novela rosa, la criminal o la del oeste fueron explotadas en el quiosco español. Lo que resulta llamativo es que el corpus analizado recoja obras tan difícilmente asociadas con el gusto popular como puede ser —en lo que compete a la «novela de monstruos», como él la denomina—, *El Golem* (1915) de Gustav Meyrink, obra de tremenda complejidad simbólica y de una opacidad notable que en nada se asemeja a esa literatura sencilla, alimenticia, que asociamos con la novela de quiosco.¹

¹ Una prueba para mostrar que el espacio de venta deja, poco a poco, de estar relacionado con el tipo de producto es, precisamente, que obras como *El Golem* sí que se vendieron en quioscos. En concreto, el sello editorial Ediciones de Bolsillo lo publicó en 1972, en una colección titulada *Serie negra misterio*, que también recogía a autores canónicos como Poe, Doyle, Leroux o Leblanc.

Sobre esta cuestión se planeará más adelante; baste por ahora señalar que la *literatura de género* podría añadirse a ese largo listado de significantes que, como *infraliteratura* o *subliteratura*, ha tenido que sortear un prejuicio largamente enquistado en el tiempo. Este es el de tener que ser, por definición, una literatura inferior que se encasilla en el cajón de sastre de lo subliterario, que solo con el tiempo y con el beneplácito de algún crítico escéptico, se ha revalorizado y destacado su valor poético o narrativo, arrancándose del anonimato y pudiéndose sumar a la nómina de obras que sí merecen consideración. A este respecto, la siguiente cita de Fowler resulta muy reveladora:

No todos los géneros gozan de la misma popularidad, y algunos, de hecho, quedan prácticamente relegados al olvido. Cada época posee un repertorio bastante escaso al que los lectores y los críticos reaccionan con entusiasmo. [...] El repertorio de géneros en activo siempre ha sido pequeño, y sujeto a supresiones y adiciones proporcionalmente significativas (*apud* Bloom, 2021: 31).

Pasemos muy sucintamente a revisar el concepto de *literatura marginada*. Este, popularizado por García de Enterría, es de carácter contestatario y tiene como meta evidenciar el valor peyorativo de aludir a estas obras como *literatura marginal*, tanto desde un plano literario como sociológico: «la literatura del pueblo, o del vulgo, o de la masa, es una subliteratura, y como el mismo nombre indica, no es propiamente literatura: luego, no hay motivo para ocuparse de ella» (García de Enterría, 1983: 115). La define como «esa obra literaria que ha sido colocada al margen de la literatura, pero sigue ahí, a pesar de que han sido olvidadas, cuando no despreciadas, por aquellos que deciden quiénes [...] pueden y deben atraer la atención de los críticos, estudiantes y lectores» (1983: 11). Con *literatura marginada*, por consiguiente, se pone el foco en el aislamiento de un tipo de producción que no ha conseguido llamar la atención de las élites culturales; bien por su valor literario, bien por el género al que se adscribe; bien por el público sobre el que se proyecta, bien —lo más probable— por todo esto a la vez. No obstante, a pesar de que no puede negarse la realidad que este término denuncia, no se trata del más popularizado entre la crítica y tampoco parece un criterio riguroso el clasificar todo un compendio de obras por la atención o el prestigio que reciben.

El listado se reduce a los dos significantes más comunes, manipulados por la crítica casi como si fueran lo mismo: *literatura de masas* y *literatura popular*. *Popular* es un concepto extremadamente complejo, por cuanto en sí mismo aúna la literatura de las clases subalternas, la literatura

tradicional o folclórica y, enlazada con estas últimas, la de tipo oral. El problema surge cuando asumimos la literatura popular como sinónima de la literatura tradicional y esperamos que esta sea la manifestación del «acervo cultural que emana de un pueblo determinado, como caudal de conocimiento, valores y rasgos identitarios» (VV. AA., 2011: 11), puesto que las producciones que aquí se estudian no surgen del pueblo: «paradójicamente, su modo de divertirse [las masas], de pensar, de imaginar, no nace de abajo: a través de las comunicaciones de masa, todo ello le viene propuesta en forma de mensajes formulados según el código de la clase hegemónica» (Eco, 2004: 47). El conflicto radica en esto y en que «sucede unilateralmente, sin intervención directa de un público que permanece pasivo. Es una literatura otorgada» (Escarpit, 1968: 92). Además, puede argüirse, siguiendo a Paul Zumthor, que es una categoría poco susceptible de ser aceptada en un estudio científico, puesto que su corpus no puede ser definido por criterios formales, estilísticos o de género (*apud* Pedrosa, 2005: 5). Ahora bien, es evidente que existe un corpus literario que la crítica ha ido refiriendo con todos los términos ya mencionados y que ninguno de ellos, *stricto sensu*, aporta criterios formales ni estilísticos para la clasificación de un conjunto de textos; más bien, se han extraído de ellos unos rasgos mínimos que los categorizan y se han etiquetado atendiendo a su común denominador: estar diseñados para un amplísimo público.

El concepto *popular*, en el contexto de una sociedad de consumo, ha sentido la necesidad de reformularse; por ello, en el *Diccionario de literatura popular española* se defiende lo siguiente en la entrada de dicha palabra:

Conviene dejar claro que cuando se identifica lo popular con lo que es del pueblo no se está queriendo decir solamente que será popular todo aquello que ha nacido en el pueblo o del pueblo, sino que, con mayor amplitud de criterio, puede entenderse también como popular todo lo que el pueblo ha adoptado y ha hecho suyo, independientemente de si ha brotado en su seno (Álvarez Barrientos y Rodríguez Sánchez, 1997: 258).

También Pedrosa incluye esta perspectiva en su definición de literatura popular:

Otro término sumamente ambiguo, que engloba el conjunto de las obras literarias producidas por el pueblo, transmitidas por el pueblo o destinadas a su consumo por el pueblo, ya sean orales (como puede serlo una canción folclórica) o escritas (como un pliego de ciego, un folletín por entregas o una fotonovela (2005: 5).

De hecho, son evidentes las concomitancias entre la literatura tradicional y la literatura de consumo popular, tal y como aquí se define. Si no fuera porque conocemos bien las dinámicas editoriales de las que surgen este tipo de novelitas, sería discutible afirmar que estas no surgen también del propio pueblo, dado que los escritores tendían a ser autores noveles que escribían para subsistir y que compartían, generalmente, clase social con los lectores meta.

Ahora bien, hay una diferencia fundamental entre la literatura folclórica y la de consumo popular. Esta última, «al difundir por todo el globo una cultura de tipo homogéneo, destruye las características propias de cada grupo étnico» (Eco, 2004: 65). La asunción —muy difícilmente dissociable— de literatura de masas con literatura de consumo popular contradice la esencia de lo popular primitivo. Como producto de una industria que pugna por la globalización y la homogeneidad social, este adopta «las formas externas de una cultura popular, pero en lugar de surgir espontáneamente desde abajo, son impuestas desde arriba» (Eco, 2004: 67).

La cuestión, desde luego, es bastante compleja. En este capítulo no se pretende solventar un problema epistemológico tan problematizado desde que la idea de pueblo y de masas se han asimilado, con mayor o menor acierto. Lo que resulta fundamental es tomar una decisión respecto a los conceptos que en este trabajo se van a emplear y no actuar con la incoherencia de decidir que esto es *subliteratura* o *paraliteratura*, sino aludir a esta a lo largo de todo el discurso como *literatura popular*; a la postre, es incuestionable que ha acabado erigiéndose como el término favorito para referir a este tipo de obras. Baste para cerciorarse de ello con observar los títulos de los estudios más recientes que han analizado este fenómeno.

Aquí, la forma que se revela como más representativa de todo el corpus que se estudia es la etiqueta *novela de consumo popular* o *literatura de consumo popular*. Este sintagma lo hallamos en la definición de *novela popular* del *Diccionario de literatura popular española*: «Con más precisión, novela de consumo popular: texto en el que se relata acontecimientos total o parcialmente ficticios que se ofrecen a lectores ajenos a las exigencias estéticas y especialmente interesados en los efectos inmediatos de la lectura» (Álvarez Barrientos y Rodríguez Sánchez, 1997: 222). Nos permite insertar este tipo de novelas, no creadas por el pueblo, pero sí para el pueblo, en el contexto de una sociedad globalizada y de consumo; coyuntura que explicaría la asimilación con la *literatura de masas* cuya única diferencia entre ambos usos es la asunción de que con el segundo concepto se afirma

que el producto cumple con todos los postulados, positivos y negativos, que surgen de la teoría de la cultura de masas; es decir, se reconoce esta novela como un *massmedia* más.

La voluntad de desvincular el corpus del concepto de literatura de masas nace de la hipótesis de partida de este estudio. Si los únicos textos de nuestro interés fuesen los bolsilibros de terror, no habría ninguna duda en clasificarlos como un producto para las masas que cumple con los siguientes postulados: la alineación y la manipulación del todo social, la visión estereotipada del mundo y su simplificación mecánica, «la creación de ideales de existencia postizos que pasan a convertirse en pautas mismas que sirven al individuo para representarse a sí mismo y para vivir sus propios sentimientos» (Eco, 2004: 32), la ausencia absoluta de creatividad —«cultural products are mass-produced to a formula that allows no place for creativity» (McCracken, 1998: 25)— y, en definitiva, «la homogeneización universal de la cultura, destruyendo las peculiaridades propias y privativas de cada grupo étnico y de cada individuo» (Eco, 2004: 40). En la *Biblioteca Universal de Misterio y Terror* hay un afán universalista (véase el título), pero —y esto deberá ser demostrado en la elaboración de su poética— por su compromiso con el género y la voluntad estética que se le presume, entre otras cosas, no se adecúa al producto de masas por definición porque, entre muchas otras cuestiones, no se ofrecen prototipos humanos ni modelos de conducta, algo que sí sucede en el bolsilibro español y en *Selección Terror* de Bruguera. En la *Biblioteca*, por el contrario, se estila un compromiso de eficacia con todos los elementos narratológicos que operan al servicio de los efectos buscados: el terror y el suspense.

3. La novela de consumo popular: rasgos generales y vínculo con el concepto género

Una vez seleccionado el concepto que parece definir con mayor exactitud el fenómeno al que atendemos, es menester dotar de una definición y dar cuenta de los rasgos generales que la crítica ha extraído de los textos que configuran su nómina. Según Ortiz-Repiso:

Una novela popular es aquella que se dirige a lectores de clase popular, pero eso en verdad no nos dice nada. Más nos aporta si dijéramos que es aquella que no tiene ambiciones en cuanto al estilo, ni preocupación por la calidad literaria, mientras que la emoción de la trama, así como su acción, de ritmo trepidante, tiene una importancia capital, ya que casi su único objetivo

es proporcionar distracción. El tema central de este tipo de novelas sería la aventura en general, el amor, la intriga o el terror [...] Además, tienen unas características muy determinadas: ediciones baratas y papel de baja calidad (2013: 11-12).

Las definiciones en torno a la narrativa popular suelen incidir en los puntos siguientes: escasa preocupación por la calidad literaria, preponderancia de la acción, su valor como elemento de evasión y la calidad del material con que está hecho. Este último rasgo fue el determinante para bautizar lo popular en la crítica anglosajona. Se refieren a estas obras como *Pulp literature*, por la calidad del papel —de pulpa de madera— con que se imprimían. No se ha ahondado en este término por considerar que pertenece a una tradición crítica diferente a la nuestra, aunque, en esencia, ambos vienen a reflejar una realidad muy semejante: «pulp were mass-produced as a cheap thrill for the working man (and schoolboy) eager for light reading of a sensational nature. They were written quickly, to be read the same way and discarded. No one thought of them as a quality fiction commodity» (Kenneth Jones, 1975: xi).

La definición que proporciona Mayor Sánchez es similar a la de Ortiz-Repiso, aunque con un contraste particular. Ella establece el foco, no en la obra, sino en el lector al que va destinada:

En su sentido literal, se refiere a un tipo de novela consumida por las clases populares; sin embargo, resulta más apropiado señalar que está dirigida a un lector con mínimas pretensiones literarias que principalmente busca en la lectura distracción y entretenimiento. De este modo, el lector de la novela popular demanda un modelo literario elemental que no exija un gran esfuerzo intelectual, pero, a su vez, quiere encontrarse en los textos que lee los mismos temas y personajes, por lo que proclama que los argumentos no varíen demasiado en las novelas que pertenezcan a un mismo género (2017: 37).

Esta definición permite introducir uno de los rasgos capitales que se asocian recurrentemente a la literatura popular: la redundancia.

La originalidad propuesta por el mensaje cultural es mínima en cuanto que el receptor solo está capacitado para recibir mensajes con un nivel máximo de redundancia. La necesidad de información es falseada por la necesidad de redundancia que tendrá como consecuencia el impedir una participación activa (Diez Borque, 1972: 26).

La literatura popular está asociada a la explotación de los lugares comunes, presuponiendo que el lector quiere hallar en ella un espacio co-

nocido y unos recursos familiares. Para ello, se reproducen los mismos esquemas, creando así la sensación de hallarse ante un producto fabricado en cadena, más cercano a la producción industrial que a la artesanal. Este es, posiblemente, el germen del que surge la identificación de literatura popular y literatura de género.

El concepto determinante para estos géneros es el de la previsibilidad del esquema. Para poder encuadrarse dentro de ellos, en general los textos no deben apartarse de ciertas variables totalmente esperables por el lector aficionado al género. Adoptando una postura extrema (y un tanto despiadada) podríamos decir, entonces, que los libros que responden a las particularidades de un género son *libros del montón*, que no pertenecen ni pertenecerán jamás a la historia de la Literatura, que se hace, precisamente, con aquellos libros que rompen los moldes que el género impone (Neveleff, 2010: 17).

La literatura de género —literatura de terror, policíaca, romántica, histórica, etc.— se identifica por la redundancia de un esquema genérico, que es el que permite clasificar una obra. El lector reconoce una serie de recursos narratológicos que son propios de un patrón conocido y puede elaborar un horizonte de expectativas. De esto podría desprenderse la fórmula siguiente: toda literatura de género es literatura popular en cuanto se fundamenta en la redundancia. Marc Angenot lo expresa muy claramente: «solo la literatura de masas permite apelar a la noción de género» (1974: 20).

No se puede negar que desde la perspectiva de una crítica literaria heredera de la visión romántica las obras han sido valoradas por su capacidad de romper el corsé genérico. El canon occidental se constituye con la noción de originalidad como vertebradora: «Toda poderosa originalidad se convierte en canónica» (Bloom, 2021: 35). No es imposible que una obra adscrita a un género determinado pueda superar su condición de *libro del montón*, como apuntaba Neveleff, pero para ello deberá dar muestra de un asomo de originalidad o de un valor estético que la permita despuntar y alzarse por encima de las otras con que comparte etiqueta y, aún más importante, contexto histórico.

Por lo que respecta a nuestro objeto de estudio, la *Biblioteca Universal de Misterio y Terror*, no está en las aspiraciones de este proyecto el tratar de incorporarla al canon, pero sí de evaluar su tratamiento del género y la originalidad y voluntad estética que muestra en comparación con los otros productos autóctonos de terror.

Retomando los rasgos generales de la literatura popular, Ortiz-Repiso (2013: 13-16) ofrece un inventario de características literarias y extrali-

terarias que permiten detectar si estamos ante una novela popular. En el listado siguiente se ofrecen sintetizadas:

- Argumentos en los que no tiene cabida la psicología de los personajes, pero sí la acción. Tramas poco complicadas.
- Lenguaje simple y directo sin pretensiones. Abunda el lugar común, las frases hechas y los diálogos ramplones. En definitiva, una total despreocupación por el estilo y por la gramática.
- Precio muy económico, papel barato.
- Formato de poca extensión.
- Canal de distribución urbano, el quiosco especialmente.
- Presentación llamativa, portadas muy coloridas —y deberían sumarse, también, títulos muy efectistas—.

4. Conclusiones y aplicabilidad en el proyecto de tesis doctoral

En la elaboración de la poética de la *Biblioteca*, los elementos más relevantes serán, obviamente, los literarios. El análisis de la trama y de los recursos narratológicos podrá dar cuenta de su singularidad y el estudio de su retórica permitirá evidenciar si la colección actúa como la gran mayoría de novelas populares de consumo en tanto que no se atisba voluntad de estilo ninguna, sino mera funcionalidad del lenguaje.

5. Referencias bibliográficas

- ALEMÁN SAINZ, F. (1975). *Las literaturas de kiosko*. Barcelona: Planeta.
- ÁLVAREZ BARRIENTOS, J. y RODRÍGUEZ SÁNCHEZ DE LEÓN, M. J. (1997). *Diccionario de literatura popular española*. Madrid: Ediciones Colegio de España.
- ANGENOT, M. (1974). «Qu'est-ce que la paralittérature». *Études littéraires*, vol. VII, n.º 1, Département des littératures de l'Université Laval: 9-22.
- BLOOM, H. (1997). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1972). *Literatura y cultura de masas: estudio de la novela subliteraria*. Madrid: Al-Borak.
- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- ESCARPIT, R. (1965). *Sociología de la literatura*. Barcelona, Edima.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, M. C. (1983). *Literaturas marginadas*. Madrid: Editorial Playor.
- KENNETH JONES, R. (1975). *The Shudder Pulps: A History of the Weird Menace Magazines of the 1930s*. Oregon: Collectors Editions.
- MACDONALD, D. (2011). «Masscult and midcult». *Masscult and Midcult. Essays against the American Grain*, New York: The New York Review of Books: 3-71.
- MAYOR SÁNCHEZ, A. V. (2017). *La novela popular española desde mediados del siglo XX hasta nuestros días. Aspectos sociológicos, temáticos, retóricos y comparativos*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- MCCRACKEN, S. (1998). *Pulp: Reading Popular Fiction*. Manchester: Manchester University Press.
- NEVELEFF, J. (2010). *Clasificación de géneros literarios*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ORTIZ-REPISO, R.C. (2013). *La novela popular en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- PEDROSA, J. M. (2005). «Literatura oral, literatura popular, literatura tradicional». *Liceus. Portal de Humanidades*. <<https://www.liceus.com/producto/literatura-oral-popular-tradicional/>>.
- POZUELO YVANCOS, J. M. y ARADRA SÁNCHEZ, R. M. (2000). *Teoría del canon*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (2011). «Introducción». En: Ana CABELLO *et alii* (eds.). *En los márgenes del canon: aproximaciones a la literatura popular y de masas escrita en español*. Madrid: Arbor, CSIC, 11-13.

LAS RELACIONES ENTRE LOS DISCURSOS MUSICAL
Y LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA DE E/LE:
ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Judith Sánchez Giménez
Universitat Rovira i Virgili
judith.sanchez@urv.cat

Resumen. Los estudios sobre las relaciones musicales y lingüísticas destacan las conexiones entre estas dos disciplinas, sobre todo, a nivel perceptivo, dado que ambas comparten la propiedad de mostrarse, principalmente, como secuencias de sonidos. Este trabajo, pese a tratarse también de un análisis crítico de los materiales existentes acerca de dichas relaciones, pretende abrir camino hacia una nueva perspectiva sobre el tema, con el fin de dejar entrever cuestiones menos estudiadas en este ámbito, como son: los vínculos entre la teoría lingüística generativa y la teoría generativa de la música tonal (TGMT) (1983), la conexión directa entre los aspectos gramaticales teóricos compartidos por la música y el lenguaje (y su incidencia en los paralelismos fónicos atribuidos habitualmente a ambos dominios), así como las relaciones entre los procesos de adquisición y aprendizaje de los discursos musical y lingüístico descritos en investigaciones recientes.

Palabras clave: música, lenguaje, teoría, procesos cognitivos, adquisición, E/LE

Abstract. Studies on musical and linguistic relations highlight the connections between these two disciplines, above all, at the perceptual level, since they are both largely expressed as sequences of sounds. Although also a critical analysis of the existing materials on these relationships, this study aims to open up a new perspective on the subject and shed light on some of the less studied issues in this field, such as the links between generative linguistic theory and the generative theory of tonal music (GTTM) (1983), the direct connection between the aspects of theoretical grammatical shared by music and language (and their impact on the phonic parallels commonly attributed

to both domains), and the relationships between the processes of acquisition and learning of musical and linguistic discourses described in recent research.

Keywords: music, language, theory, cognitive processes, acquisition, E/LE

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación de mayor envergadura, que pretende estudiar los paralelismos entre los aprendizajes musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis, así como su posible aplicación en el marco de la enseñanza del español con fines específicos —concretamente, en el de la enseñanza de idiomas aplicados al canto—, para demostrar la incidencia y los beneficios de la música en los procesos de asimilación y comprensión de una lengua extranjera, y en particular del español. En estas páginas, pues, que suponen un estudio necesariamente parcial, nos centraremos en diferentes cuestiones generales acerca de la articulación de los discursos musical y lingüístico para determinar cuáles son las principales coincidencias, en lo que respecta a las estructuras prosódica y jerárquica, y a las operaciones combinatorias de ambos dominios.

El interés por describir los parámetros comunes que presentan la música y el lenguaje en el ámbito del sonido y el significado, unido al de relacionar y comparar los procesos cognitivos que subyacen la sintaxis musical y lingüística, tiene ya una larga historia en la tradición occidental. Trabajos como los de Deutsch (1982), Lerdahl y Jackendoff (2003),¹ Patel *et al.* (1998), Patel (2003) y Slevc (2012) proporcionan, hoy en día, un panorama bastante aproximado de la situación que vivieron los estudios gramaticales sobre música y lenguaje en las décadas precedentes. Sin embargo, quedan aún varios aspectos a considerar para poder reconstruir con precisión el camino recorrido por la teoría musical hasta llegar a las propuestas metodológicas actuales sobre las conexiones existentes entre las dos disciplinas. Estas constatan que tanto la música como el lenguaje

¹ La obra *Teoría generativa de la música tonal* se publica en 1983 y cuenta con dos reimpressiones, una de 1996 y otra de 1999. La edición que se utiliza para este estudio es la traducción que sale a la luz en 2003 de la mano de Juan González-Castelao Martínez.

son sistemas ricamente estructurados que basan sus comparaciones en los conocimientos de la lingüística formal para describir la estructura musical.

Entre estas cuestiones pendientes estaría un análisis más detallado de las relaciones entre la sintaxis del lenguaje musical y las estructuras sintácticas de una lengua que, a pesar de contar con trabajos de innegable valor como los de Patel (2003) y Koelsch *et al.* (2013) —entre otros— no ha recibido aún la atención que merece, en lo que a sus posibles campos de aplicación se refiere.² Además de la importancia que tiene el análisis de todo ello por sí mismo, interesa también la vinculación directa entre los aspectos gramaticales teóricos compartidos por la música y el lenguaje,³ y su incidencia en los paralelismos fónicos atribuidos habitualmente a ambas disciplinas.

Desde este punto de vista, pues, pretendemos realizar, primero, un breve recorrido por las principales aportaciones sobre la inclusión de la música en la enseñanza de idiomas y, más adelante, analizar algunas cuestiones teóricas relacionadas con las similitudes y las discrepancias discursivas entre la música y el lenguaje, así como la conexión entre los procesos de adquisición y aprendizaje de las dos disciplinas, teniendo en cuenta que ambos discursos comparten capacidades y generan actividades conjuntas.

1. La inclusión de la música en la enseñanza de lenguas extranjeras

La inclusión de la música en la enseñanza de idiomas era, hasta no hace mucho tiempo, una cuestión poco estudiada en el ámbito de la lingüística aplicada. Sin embargo, las investigaciones desarrolladas en los últimos años —buena parte de ellas centradas en comparar los parámetros comunes que presentan los discursos musical y lingüístico a nivel fonológico— han contribuido a mitigar ese desconocimiento. Han surgido, en este sentido, numerosos estudios interesados en detallar los beneficios de

2 La mayoría de las investigaciones realizadas hasta la fecha no se han desarrollado considerando los paralelismos entre los discursos musical y lingüístico en el procesamiento de la sintaxis, pues buena parte de estos estudios se han centrado en describir las capacidades y propiedades que comparten la música y el lenguaje, sobre todo, a nivel fonético-fonológico.

3 Tal como señala Luaces (2014: 15): «Tanto la sintaxis lingüística como la musical se fundamentan en el reconocimiento de ciertos patrones mediante los cuales el cerebro es capaz de fragmentar un discurso sonoro continuo en unidades concretas que pueden funcionar como cláusulas y subcláusulas dentro de una organización articulada en varios niveles».

la formación y el entrenamiento musical en el aprendizaje de una lengua extranjera, así como las destrezas auditivas compartidas por la música y el lenguaje para discriminar, combinar y segmentar los sonidos.

En lo que al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, cabe comentar que ha experimentado grandes avances en el transcurso del último siglo. Según las demandas y las necesidades de cada época, se han llevado a cabo diferentes metodologías que han focalizado su atención en trabajar aspectos y destrezas lingüísticas de modos distintos. La música se ha considerado siempre un factor extralingüístico favorable en el proceso de asimilación de una lengua extranjera. En efecto, la educación musical es el área del conocimiento humano en la que más se ha confiado para facilitar y estimular el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas de cualquier lengua, ya sea adquirida o aprendida (Marques *et al.*, 2007; Pérez, 2008, 2010 y 2012).

Las continuas publicaciones internacionales sobre la relación entre las aptitudes musical y lingüística sugieren que el entrenamiento musical puede contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Fonseca, Ávila y Gallego, 2015).⁴ Por ello, un aspecto que ha sido muy estudiado en este ámbito es la posible vinculación entre la formación musical y el aprendizaje de una lengua. El análisis llevado a cabo en Buck y Axtell (1986), por ejemplo, pone de relieve dicha relación. En su investigación comparan la habilidad de reconocimiento de sonidos de lenguas extranjeras entre estudiantes de música y otros de distintas áreas de conocimiento. Con los resultados obtenidos, se comprobó que los primeros informantes presentaban mayores destrezas auditivas para reconocer los sonidos de una lengua extranjera que aquellos que no contaban con conocimientos musicales previos. En consecuencia, los especialistas señalan que la experiencia musical influye positivamente en diferentes aspectos del procesamiento del habla, como la modalidad prosódica, las discriminaciones vocálicas —segmentarias y suprasegmentarias— y la estructura rítmica de las secuencias sonoras (Chobert y Besson, 2013). Al respecto, Chobert y Besson (2013: 924) comentan lo siguiente:

4 Estudios como los de Patel (2011), Fonseca, Toscano y Wermke (2011) o Kang y Williamson (2014) confirman la existencia de una influencia estadísticamente relevante de la formación musical en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, en Slevc y Miyake (2006) se comenta que las habilidades musicales parecen facilitar la adquisición de la estructura del sonido en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

To recognize a spoken word, be it in the native language or in L2, the listener needs to analyze the acoustic and phonetic information contained in continuous speech. Language structure comprises two kinds of phonetic information: segmental and supra-segmental. Segmental information refers to the acoustic properties of speech that differentiate phonemes (consonant and vowel variations) used to convey differences between words. [...] Supra-segmental information is concerned with the acoustic properties of more than one segment, such as intonation contours, stress patterns or prosody. [...] The effect of musical expertise on pitch and duration perception in music and speech has been extensively studied in the literature, and results clearly reveal that musical expertise confers several linguistically relevant advantages.

Por otra parte, los factores motivacionales intrínsecos, aun considerándose aspectos no relacionados directamente con el lenguaje, también tienen un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que pueden afectar a su adquisición, en función del grado en que se aplican (Morales, 2011).⁵ La música, en este sentido, actúa como herramienta educativa para estimular a los estudiantes, pues con ella pueden trabajarse gran variedad de habilidades —expresión oral, escritura creativa, gramática, fonología, etc.— que contribuyen al desarrollo lingüístico de los individuos (Llorente, 2009).

Estudios como los de Rosenfeld (1985), centrados en analizar los efectos psicológicos de la música en el lenguaje y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes en el aula, son los que justifican argumentos de este tipo. En Rosenfeld (1985) se comenta, entre otros datos, que, a diferencia del lenguaje, que se procesa en el hemisferio izquierdo, el procesamiento de la música ocurre en el área derecha del cerebro. De esta forma, al escuchar una melodía cantada se activan los dos hemisferios, lo que supone un mayor nivel de concentración.⁶ Al mismo tiempo, distintas investigaciones confirman que la música induce a que los estudiantes se muestren mucho más receptivos a los contenidos que están aprendiendo, debido a que los límites psicológicos se reducen y a que incrementa la implicación emocional en el proceso de aprendizaje (Llorente, 2009).

⁵ Para más información sobre estrategias motivacionales en el aula de E/LE véanse Huneault (2009) y Karine (2015).

⁶ No todos los autores están de acuerdo con esta cuestión. Rosenfeld (1985) apunta que cada uno de los dominios —música y lenguaje— se procesa en hemisferios cerebrales distintos. Medina (1993), sin embargo, señala que este procesamiento tiene lugar en la misma área del cerebro.

Ahora bien, pese al creciente interés entre los investigadores por las consideraciones arriba mencionadas, cabe comentar que existen aún hoy en día amplias áreas insuficientemente estudiadas, sobre todo en lo que se refiere a los paralelismos estructurales compartidos por la música y el lenguaje y, más concretamente, a la aplicación de estas relaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos de uso específicos.⁷

Los siguientes apartados tratan de poner de relieve dichas cuestiones y de esclarecer algunos aspectos teóricos relacionados con los paralelismos existentes entre la descripción del conocimiento gramatical de los hablantes que aparece en la teoría lingüística generativa de Noam Chomsky y la definición que se ofrece de «gramática musical» en el ámbito de la música teórica y, más concretamente, en la obra *Teoría generativa de la música tonal* (TGMT) (2003) de Fred Lerdahl y Ray Jackendoff.

2. De la teoría lingüística a la teoría musical

En las últimas décadas, han sido varios los autores⁸ interesados en usar la lingüística generativa como modelo e inspiración para la elaboración de una teoría de la música en términos de reglas de gramática. De hecho, el interés por ofrecer instrumentos teóricos capaces de relacionar las distintas propiedades que conforman la articulación de los discursos musical y lingüístico se vio acrecentado, especialmente, en la segunda mitad del siglo xx.

En un primer momento, no parecía complicado aplicar a la música procedimientos paralelos propios de la teoría lingüística estructural, que permitieran agrupar elementos en «clases de equivalencia» para encontrar, más adelante, reglas que controlaran su aparición en las obras musicales (Escandell y Leonetti, 1989) —por ello se dice que los primeros intentos relacionados con la creación de una teoría musical presentan un enfoque de corte estructuralista—. Sin embargo, Ruwet (1966), que también trabajaba en desarrollar principios metodológicos para la teoría, fue uno de los primeros en poner de manifiesto que estas aproximaciones estructuralistas iniciales presentaban algunas limitaciones, que impedían el

⁷ La investigación en la que se enmarca este estudio se centra, concretamente, en la enseñanza del español en el ámbito de la música vocal.

⁸ Véanse Lerdahl y Jackendoff (2003) y las referencias allí citadas para más información.

análisis de una pieza musical en distintos niveles jerárquicos, así como la existencia de principios universales.⁹

Así, a partir de ese momento, se pone en duda la posibilidad de confeccionar una teoría de la música de base estructuralista y se comienza a atender a los principios propuestos por el modelo chomskiano sobre gramática generativa, en el que sí tiene cabida la hipótesis del innatismo (Escandell y Leonetti, 1989).¹⁰ Por esta razón, se señala que las ideas que derivan de la teoría lingüística generativa de Chomsky sobre la estructura del lenguaje han contribuido a la elaboración de un modelo de la comprensión musical basado en la búsqueda de una «gramática»¹¹ para explicar la capacidad musical humana. Luaces (2014: 17) comenta al respecto que la sintaxis musical se basa en:

[...] la existencia de unidades estructurales discretas, reconocibles y susceptibles de ser asociadas con otras similares. Si el oyente no percibe estas estructuras, su cerebro no procesa el sonido de forma sintáctica [...]. Los niveles de organización creados mediante el uso de cláusulas y subcláusulas se generan fundamentalmente mediante la vinculación de elementos con alguna característica recurrente. Por tanto, sin repetición no hay sintaxis.

Uno de los primeros intentos de aplicar los principios del modelo generativista al estudio de la música fue el de Leonard Bernstein,¹² en sus conferencias Charles Eliot Norton de Harvard de 1973, donde planteaba

9 Luaces (2014: 15) apunta al respecto lo siguiente: «Condiciones como la universalidad, la pobreza de estímulo durante el aprendizaje y la creatividad temprana son también aplicables a la música. Pero si, además, sumamos a estos factores la hipótesis propuesta por Steven Mithen sobre el origen común del lenguaje y de la música que explicaría por qué ambos sistemas comparten un conjunto importante de redes neuronales para procesar la información sonora, podemos postular con sobrados motivos la existencia de una Competencia Musical Universal».

10 Tanto la lingüística generativa como la teoría musical parten de hipótesis que sustentan el innatismo de algunos aspectos de la comprensión musical y lingüística.

11 Para más información sobre el término «gramática musical» véase Lerdahl (1987).

12 M. Victoria Escandell y Manuel Leonetti en su artículo «Modelos lingüísticos para la teoría de la música» (1989) señalan que: «El auge de los primeros modelos chomskyanos y la hipótesis del innatismo le sugirieron la idea de trasladar estos supuestos al análisis musical. Bernstein adopta para la música, por ejemplo, la tripartición *fonológica / sintaxis / semántica*, lo que le lleva, de paso, a proponer la equiparación de las notas con los fonemas, los motivos con los morfemas, las frases con las palabras, y los movimientos con las oraciones. Aunque él mismo reconoce que esta equiparación no es del todo precisa, lo que trata de mostrar es que es posible pensar acerca de la música en términos lingüísticos».

analizar la organización morfológica que un oyente experimentado puede atribuir a una pieza musical y los principios por los que se acuerda esa disposición. Como consecuencia de estas ponencias, fueron cada vez más los interesados en investigar sobre los posibles vínculos existentes entre las teorías musical y lingüística. En efecto, en 1974, Irving Singer y David Epstein organizaron un encuentro de profesores de música, lingüística y estética en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT) para examinar y debatir dicha cuestión (Lerdahl y Jackendoff, 2003). En este seminario, participaron el músico teórico, Fred Lerdahl, y el lingüista, Ray Jackendoff, quienes se consideran actualmente los pioneros de la teoría generativa de la música tonal (TGMT) de 1983.

Se trata de una teoría formulada en términos de reglas de gramática musical que le permite al oyente estructurar la línea melódica en módulos o esquemas organizados. Aunque, como ocurre con las reglas de la teoría lingüística, en ningún caso están pensados

como normas que indiquen al lector el modo de oír las piezas, sino como un sistema de reglas de formación.¹³ A continuación, se muestra un ejemplo gráfico de ello:

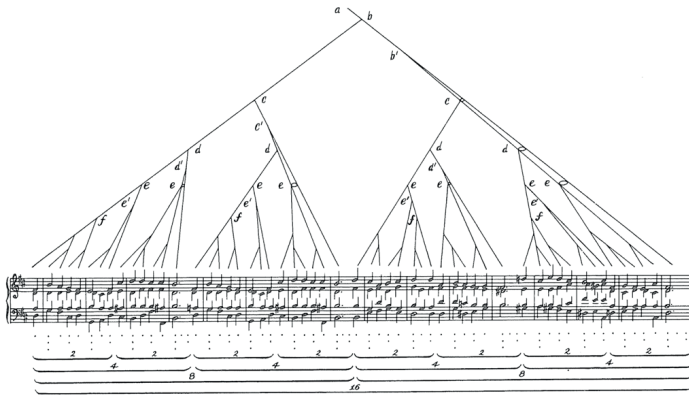


Figura 1. Reducción interválica temporal: el sistema analítico (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 163)

¹³ Este sistema de reglas de formación es equiparable al que propone Chomsky en la primera fase de la teoría lingüística generativa.

La confección de esta teoría, alejada de planteamientos que buscan restarle significación al principio de que la música es un producto de la actividad humana, permite distinguir dos clases de investigación que derivan de sus objetivos generales.¹⁴ La primera se identifica con la idea de precisar los conocimientos de un lenguaje musical por parte de cualquier oyente experimentado a través de una gramática musical y la segunda, con el hecho de especificar la procedencia de dicho conocimiento. Así pues, partiendo de la concepción de que tales saberes son abstractos comparados con la superficie musical, no es tarea fácil explicar la adquisición de este lenguaje fundamentándose en una simple generalización a partir de un conjunto de superficies musicales (Lerdahl y Jackendoff, 2003: 312).

Por este motivo, resulta esencial saber el modo en que el oyente es capaz de conocer de manera inconsciente las reglas que conforman la gramática musical propuesta. Lerdahl y Jackendoff (2003), en este sentido, apuestan por una condición innata de la intuición musical que evita que el oyente tenga que aprenderse toda la gramática, lo que justifica que sean defensores de una organización inherente de la mente, determinada por la herencia genética humana. A este respecto, Lerdahl y Jackendoff (2003: 313) apuntan lo siguiente:

Al tratar de separar estos aspectos de la intuición musical innatos de los aprendidos, tenemos dos tipos de fuentes de indicios. En primer lugar, [...], no parecería posible que alguien pudiese construir toda una gramática a partir de una serie de superficies musicales dadas. [...] No es probable que uno pueda, por ejemplo, inferir de una serie de superficies musicales sin analizar la existencia incluso de un componente de prolongación; así pues, basándonos en la cualidad de que es algo que puede aprenderse, diríamos que la presencia de un componente como éste en la gramática musical representa la contribución a la capacidad musical innata, aunque haya que aprender algunas de sus reglas. Un segundo tipo de indicio de la condición innata de la intuición musical apela a la existencia de universales de gramática musical [...]. Aunque es posible atribuir los universales gramaticales a la difusión cultural [...], otra explicación es que reflejan similitudes cognitivas entre todos los seres humanos [...]. Por tanto, puede considerarse que los universales de la gramática musical, [...], representan los aspectos innatos de la condición musical, y las diferencias entre las gramáticas pueden considerarse representantes de los aspectos aprendidos de los lenguajes musicales.

¹⁴ La teoría generativa de la música tonal está concebida con los mismos objetivos generales que la teoría lingüística generativa: informar acerca de un aspecto del conocimiento humano y dividir ese conocimiento en sus partes innata y aprendida.

En definitiva, la relación entre la teoría musical y la lingüística debe concebirse no como la mera posibilidad de trasladar y aplicar conceptos lingüísticos a la música, sino como una correspondencia en la organización jerárquica de ambas. Será, pues, esta la única vía para poder establecer generalizaciones interesantes sobre los principios que orientan la asignación de tal organización.

3. Los procesos de adquisición y aprendizaje en la música y el lenguaje

Los procesos cognitivos que se usan en el discurso musical para discriminar los sonidos y los tonos son similares a los procesos de decodificación lingüística que se necesitan en el habla para reconocer la palabra oída e inhibir aquellas parecidas semánticamente. Por esta razón, se pone en evidencia que la música y el lenguaje comparten ciertas destrezas auditivas como la discriminación rítmica y melódica, y la combinación y segmentación de sonidos (Fonseca, Jara y Gómez, 2015).

A este respecto, Fonseca, Toscano y Wermke (2011) definen la conexión entre los discursos musical y lingüístico tanto en el proceso de adquisición de la lengua materna como en el de aprendizaje de una lengua extranjera. Coinciden en que la adquisición de un idioma se encuentra supeditada a la interacción y sostienen que el discurso oral de cualquier lengua se caracteriza, entre otras cosas, por las continuas modificaciones de los contornos melódicos. Las exageraciones de estas melodías del habla se han descrito como elementos de la comunicación que contribuyen en el proceso de adquisición de la primera lengua y, a su vez, como estrategias intuitivas de la persona encargada de emitir el mensaje, las cuales guían al oyente en el aprendizaje musical (Papousek, 1996; Feu y Piñero, 1996).

En otro orden de ideas, cabe comentar que los procesos cognitivos compartidos por los discursos musical y lingüístico no se dan únicamente a nivel prosódico, sino también estructural. Para poder analizar el vínculo existente entre la música y el lenguaje que se halla en el procesamiento de la sintaxis, Patel *et al.* (1998) proponen estudiar la reacción cerebral ante las incongruencias sintácticas en ambas disciplinas. Del mismo modo que los oyentes familiarizados con la música son capaces de detectar anomalías armónicas, los hablantes competentes de una lengua concreta pueden hacerlo con las sintácticas:

A harmonic incongruity that does not have any psychoacoustical or gestalt oddness (i.e., mistuning, large jump in frequency) is a genuinely grammatical incongruity, resting on acquired knowledge of the norms of a particular musical style. One may postulate that if the P600 reflects the difficulty of

structural integration in rule-governed sequences, harmonic anomalies in music should also elicit this waveform (note that our use of terms such as *anomalies* with reference to musical tones and chords is shorthand for “unexpected given the current harmonic context,” not a judgment of artistic value) (Patel *et al.*, 1998: 718).

La tendencia a agrupar las unidades en secuencias del mismo tamaño es una propiedad característica tanto de las estructuras musicales como lingüísticas. En las obras de música tonal, esta simetría se ve reflejada en la división en compases y en el empleo de una métrica regular; en el ámbito del lenguaje, aparece de forma similar en la segmentación de los constituyentes prosódicos de los enunciados en unidades con una misma extensión (Fodor, 2002: 2).

Ahora bien, esta correspondencia desaparece en el momento en que se prescinde de la secuencia lineal de unidades propias de la estructura prosódica y se le da paso a la ramificación; acción que permite situar el foco de atención en la estructura jerárquica inherente a la sintaxis. Este proceso genera en la música y en el lenguaje estructuras asimétricas mediante la elaboración de motivos musicales y sintagmas lingüísticos, derivados de un elemento central.

Este tipo de paralelismo plantea una serie de preguntas interesantes acerca de los procesos cognitivos compartidos que subyacen a la sintaxis lingüística y musical. La más tentadora, y a su vez la menos trabajada, es la relacionada con el «aprendizaje implícito», es decir, con la capacidad de descubrir una estructura abstracta a partir de inputs ruidosos (Ettlinger, Margulis y Wong, 2011). Cada vez existe más evidencia de que el aprendizaje implícito subyace en muchos aspectos del procesamiento lingüístico y musical (Saffran, 2003); de hecho, el entrenamiento musical se asocia con un mejor aprendizaje de las estructuras tanto musicales como lingüísticas en un escenario de aprendizaje implícito (Francois y Schön, 2011).

Si bien queda aún mucho camino por recorrer para conocer los roles compartidos de las funciones ejecutivas y el aprendizaje implícito en la estructura lingüística y musical, la comparación entre estos dos dominios resulta, sin duda, esencial para comprender las funciones específicas que desempeñan las habilidades cognitivas generales en la articulación de ambos discursos (Slevc, 2012).

4. Conclusiones

A lo largo de los apartados precedentes, hemos podido observar que, dados los paralelismos fónicos y estructurales compartidos por la música y el lenguaje, es posible plantear la experiencia musical como una forma de conocimiento extralingüística, favorecedora en el proceso de asimilación y enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, el planteamiento de la mayoría de los estudios realizados en este ámbito gira en torno a la idea de que la inclusión de elementos musicales en el aula de lenguas extranjeras —concretamente de canciones y patrones rítmicos— facilitan la entonación fónica del discurso oral y contribuyen a la resolución de tareas lingüísticas de carácter fonológico, además de fomentar el correcto desarrollo de las destrezas auditivas y de expresión de una determinada lengua que, al combinarlas con las palabras y los bloques léxicos más frecuentes de esta, consiguen que los estudiantes se familiaricen de inmediato con el nuevo idioma. Ahora bien, es preciso recordar que tales relaciones se dan, por un lado, porque existe una conexión evidente entre las teorías musical y lingüística en el marco del procesamiento cognitivo, que influye positivamente en la organización de sus discursos; y, por otro, por la presencia de una sintaxis subyacente y un sistema de reglas de formación que gestiona las unidades mínimas de contraste en ambas disciplinas.

En este sentido, el salto cualitativo en la evolución del tratamiento de los paralelismos estructurales entre los discursos musical y lingüístico, que se produjo hace ya casi cuatro décadas con la creación de la teoría generativa de la música tonal en 1983, corrobora que, a pesar de que la mayoría de los trabajos realizados hasta el momento sobre música y lenguaje se basan en describir y comparar estos dos dominios a nivel perceptivo, las relaciones fónicas que se dan dependen igualmente de procesos sintácticos.

Por tanto, el camino recorrido en estas páginas permite evaluar la incidencia de los trabajos realizados hasta la fecha tanto en el campo de la lingüística aplicada como en el de la musicología, pero el análisis completo debe ir acompañado de un estudio detallado de los aspectos gramaticales teóricos que inciden en los paralelismos fonético-fonológicos compartidos por la música y el lenguaje,¹⁵ y sus posibles campos de aplicación. Quedan pendientes, pues, estas cuestiones para trabajos posteriores.

15 Véanse Asano y Boeckx (2015) y las referencias allí citadas para más información.

5. Referencias bibliográficas

- BUCK, R. M. y AXTELL, T. L. (1986). «Music and foreign languages. Complementary fields of endeavor». *The language teacher*, vol. X (10), 4-7.
- CHOBERT, J. y BESSON, M. (2013). «Musical expertise and second language learning». *Brain Sciences*, vol. III (2), 923-940.
- DEUTSCH, D. (1982). «The processing of pitch combinations». En: D. DEUTSCH (ed.). *The psychology of music* (pp. 271-316). Academic Press.
- ESCANDELL, M. V. y LEONETTI, M. (1989). *Modelos lingüísticos para la teoría de la música*. Actas del VII Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, Sevilla.
- ETTLINGER, M., MARGULIS, E. H. y WONG, P. C. M. (2011). «Implicit memory in music and language». *Frontiers in Psychology*, vol. II, 1-10.
- FEU, M. y PIÑERO, E. (1996). «El mundo sonoro infantil y la adquisición del lenguaje». *Música, arte y proceso*, 2, 39-49.
- FODOR, J. D. (2002). *Psycholinguistics cannot escape prosody*. Actas del Congreso Speech, Aix-en-Provence.
- FONSECA, M. C., ÁVILA, J. y GALLEGO, A. (2015). «Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. XII, 29-36.
- FONSECA, M. C., TOSCANO-FUENTES, C. M. y WERMKE, K. (2011). «Melodies that help: the relation between language aptitude and musical intelligence». *Anglistik: International journal of english studies*, vol. XXII (1), 101-118.
- FONSECA, M. C., JARA, P. y GÓMEZ, M. (2015). «Musical plus phonological input for young foreign language readers». *Frontiers in Psychology*, vol. VI, 1-9.
- FRANCOIS, C. y SCHÖN, D. (2011). «Musical expertise boosts implicit learning of both musical and linguistic structures». *Cerebral Cortex*, vol. XXI (10), 2357-2365.
- HUNEAULT, C. (2009). «Estrategias motivacionales en el aula de ELE». *Tinkuy*, 11, 145-165.
- KANG, H. J. y WILLIAMSON, V. J. (2014). «Background music can aid second language learning». *Psychology of music*, vol. XLII (5), 728-747.

- KARINE, J. (2015). «Las innovaciones pedagógicas para garantizar una gestión eficaz en la clase de ELE». *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 21, 1-22.
- KOELSCH, S., ROHRMEIER, M., TORRECUSO, R. y JENTSCHKE, S. (2013). «Processing of hierarchical syntactic structure in music». *PNAS*, vol. CX (38), 15443-15448.
- LERDAHL, F. (1987). «Cognitive constraints on compositional systems». En: J. Sloboda (ed.). *Generative process in music* (pp. 97-121). Clarendo.
- LERDAHL, F. y JACKENDOFF, R. (2003). *La teoría generativa de la música tonal*. Akal.
- LUACES, H. (2014). «Hacia una nueva teoría de la música». *Quodlibet*, vol. LVI (2), 7-29.
- LLORENTE, L. I. (2009). «El ritmo de la gramática: la música en la clase de español como lengua extranjera (E/LE)». *Cauce*, 32, 69-81.
- MARQUES, C., MORENO, S., CASTRO, S. y BESSON, M. (2007). «Musicians detect pitch violation in foreign language better than non-musicians: behavioral and electrophysiological evidence». *Journal of cognitive neuroscience*, vol. XIX(9), 1453-1463.
- MEDINA, S. L. (1993). «The effect of music on second language vocabulary acquisition». *National network for early language learning*, vol. VI (3), 1-8.
- MORALES, F. M. (2011). «Motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa». *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, vol. XIX (2), 133-145.
- PAPOUSEK, M. (1996). «Intuitive parenting». En: I. DELIÈGE y J. SLOBODA (eds.). *Musical beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 88-108). Oxford University Press.
- PATEL, A., GIBSON, E., RATNER, J., BESSON, M. y HOLCOMB, P. (1998). «Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study». *Journal of Cognitive Neuroscience*, Cambridge University Press, vol. VI (6), 717-733.
- PATEL, A. (2003). «Language, music, syntax and the brain». *Nature neuroscience*, vol. VII (6), 674-681.
- (2011). «Why does musical training benefit the neural encoding of speech? A new hypothesis». *The journal of the acoustical society of America*, vol. CXXX (4), 2398-2423.

- PÉREZ, S. (2008). «El ritmo: una herramienta para la integración social». *Ensayos*, 23, 189-198.
- (2010). «Inclusión social en el aula a través de la música». En: M. L. SANCHIZ *et al.* (eds.). *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI* (pp. 637-647). Tirant Lo Blanc.
- PÉREZ, S. y LEGANÉS, L. (2012). «La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria». *Revista de Investigación en Educación*, vol. X (1), 127-143.
- ROSENFELD, A. (1985). «Music, the beautiful disturber». *Psychology Today*, vol. XIX (12), 48-56.
- RUWET, N. (1966). «Méthodes d'analyse en musicologie». *Revue belge de musicology*, 20, 65-90.
- SAFFRAN, J. R. (2003). «Statistical language learning: mechanisms and constraints». *Current Directions in Psychological Science*, vol. XII (4), 110-114.
- SLEVC, L. y MIYAKE, A. (2006). «Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter?». *Psychological Science*, vol. XVII (8), 675-681.
- SLEVC, L. (2012). «Language and music: sound, structure and meaning». *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, vol. III (4), 483-492.

COMISARIADO TRANS. PRÁCTICAS COMISARIALES PARA LA ERA POSDIGITAL

Desirée Vidal Juncal
Universidad Autónoma de Madrid
vidaljuncaldesiree@gmail.com

Resumen. Una de las posibles definiciones del comisariado es el arte de contar historias a través de elementos de la cultura material e inmaterial. En su origen histórico, la figura de comisarial o *curator* desempeñaba el papel de custodio de objetos valiosos y singulares que adquieren un cuerpo sintético, una colección. Una exposición nos cuenta una historia y suele estar llena de preguntas y de reflexiones. También puede proponer al visitante conjugar los elementos para crear su propio relato, pues una exposición de arte es conversación, tiempo, lugar y memoria. La irrupción de lo digital en nuestra cotidianidad ha revolucionado nuestra manera de pensar, hablar, leer y actuar. Estamos comenzando a percibir los primeros impactos de una vida digital para la especie humana y el medio ambiente. ¿Cómo es el arte en la era posdigital? ¿Qué nos cuenta? ¿Cómo lo experimentamos? ¿Qué papel juegan la ubicuidad de la información y la globalización? ¿Quién accede, cómo y, sobre todo, por qué al arte? Este artículo plantea una serie de cuestiones en el marco de la tesis que vengo desarrollando desde hace unos años sobre festivales, comisariado y nuevos modos de exponer y experimentar el arte. Propone algunas hipótesis, como un estado histórico-temporal artístico, lo trans y un estilo narrativo transmedia, el comisariado posdigital, que va más allá de lo discursivo y nos llega a través de los sentidos y los datos.

Palabras clave: posdigital, comisariado, trans, arte, festival

Abstract: One possible definition of curating is the art of telling stories through elements of material and immaterial culture. At their historical origin, curators played the role of custodians of valuable and singular objects which form a synthetic body, a collection. An exhibition tells us a story, at times full of questions and reflections. It can also ask visitors to combine the elements and create their own story/history because an art exhibition is conversation,

time, place and memory. The irruption of the digital age has revolutionized our daily life and our way of thinking, speaking, reading and acting. Are we beginning to perceive the first impacts of digitality on humankind and the environment? What is art like in the post-digital age? What does it tell us? How do we experience it? What role does the ubiquity of information and globalisation play? Who accesses art, how and, above all, why? This article raises a range of questions as part of the thesis that I have been writing for a few years on festivals, curating and new ways of exhibiting and experiencing art. It proposes some hypotheses, such as a historical-temporal artistic state, the trans and a transmedia narrative style, and the post-digital curatorship, which goes beyond the discursive and reaches us through senses and data.

Keywords: postdigital, curating, trans, art, festival

Introducción

Desde el inicio de las nuevas democracias modernas europeas a finales del siglo veinte, las políticas culturales estatales y locales han dirigido sus esfuerzos a emplear la cultura como herramienta polivalente para el desarrollo económico y territorial, a través de la promoción turística, la educación social, las producciones locales, la distinción territorial, e incluso del ocio creativo y educativo para la ciudadanía más inquieta y curiosa. La historia del arte, el arte contemporáneo y las exposiciones de arte han formado parte de dichas estrategias dinamizadoras. Las inauguraciones han sido, históricamente, eventos al servicio de una diplomacia amable, que ha estrechado las diferencias desde lo universal: el simbolismo, el placer y la belleza. Durante la década de los noventa y principios del dos mil, se destinaron muchos fondos europeos a financiar la construcción de equipamientos culturales, singulares y monumentales, para acoger programaciones diversas —a veces dispersas— y para todos los públicos. Este requerimiento plástico a la institución del arte ha supuesto un reto en la definición y adecuación de los contenidos y objetivos curatoriales, y la experiencia y presencia del visitante en las salas.

Estas arquitecturas expositivas, voluntariosas y determinantes en su diseño y presencia hacen de su espacialidad un condicionante en la dirección artística. Por esas fechas, en los modos de presentar, difundir y distribuir el arte aún prevalecía un modelo solitario, silente y contemplati-

vo, más propio de un espacio de recogimiento espiritual o religioso. Paralelamente, el rol comisarial adquirió un protagonismo inédito¹; de hecho, su crecimiento se reflejó en la aparición de numerosos estudios universitarios de comisariado, arte contemporáneo, montaje de exposiciones y crítica de arte.

Frente a los discursos académicos y normativizados, existían propuestas expositivas más radicales y expandidas, que planteaban cuestiones abiertas sobre el hecho expositivo, el papel de las audiencias y el modo de ver y hacer exposiciones de arte. Todo ello podía verse ya en las primeras vanguardias del siglo xx, en los casos paradigmáticos de la primera Feria de Arte Dadá de Berlín en 1920, en la Exposición Internacional Surrealista de Londres en 1936, en los festivales Fluxus por diferentes rincones de Europa y Estados Unidos en la década de los sesenta, en la quinta edición de la Documenta de Kassel en 1972 y en los Encuentros de Pamplona del mismo año. Estos eventos fueron ramificando este modelo expositivo más próximo a un catálogo visual que a lo que hoy se valora más como una experiencia, una conversación o un combate entre artista, público y mercado².

Durante la transición al nuevo milenio, las prácticas artísticas relacionales introdujeron una tendencia hacia lo experiencial y lo presencial en las programaciones culturales, lo que provocó una alteración del orden

1 Compárense dos artículos distantes en el tiempo. El primero, de 2003, firmado por Alan G. Artner y publicado en el Chicago Tribune, señala la falta de compromiso institucional de los curadores estrella. El artículo de 2019 firmado por Benoit Loiseau plantea que la singularización y la diversidad de miradas son necesarias en la globalización digital. <<https://www.chicagotribune.com/news/ct-xpm-2003-06-22-0306220360-story.html>>, <<https://www.vogue.es/living/articulos/comisarios-exposiciones-arte-museos-met-bienal-cultura/40394>>

2 Al hilo de esto, un ejemplo extracadémico que evidencia el nuevo rumbo que toma la cultura posdigital es el evento «La gran velada», ediciones 1 y 2, en 2021 y 2022, organizado por Ibai Llanos (¿o podríamos referirnos a Ibai como comisario en este caso? ¿Comisariar se refiere únicamente a los custodios del patrimonio cultural?). El evento se celebró en el Palau Olímpic de Badalona y fue emitido en directo a través de la plataforma Twitch, con una audiencia de 3,3 millones de dispositivos únicos conectados. Hecho que batió todos los récords de audiencia en Twitch. La velada reunía a los principales *streamers* —personas que comunican en directo sus impresiones y conocimientos sobre un tema o acontecimiento, por lo general, lúdico— de habla hispana, para competir entre ellos en un combate de boxeo inédito, ya que ninguno es deportista profesionales ni *amateur*.

Macedo G. (26 de junio 2022) «Ibai, ante su récord histórico de audiencia: «Ha sido una locura, no me lo esperaba»», *El Periódico*. <<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20220626/velada-ano-2-ibai-record-audiencia-twitch-thegreffg-13936906>>

secuencial, cronológico y progresivo del formato expositivo convencional. Dicho orden estático y académico ofrece un relato único y sin quiebros que deja poco lugar a la duda o la réplica, al menos, *in situ*. ¿Es una cuestión de conservación y protección de las obras? En este caso, ¿es el valor mercantil de las piezas el que marca el modo de ser expuesto o hay margen para la imaginación y para ofrecer narrativas plurales y dialogantes? Con estas preguntas estoy refiriéndome a aquellos conjuntos de normas, convenciones y literatura que sistematiza y normativiza el montaje de exposiciones y los proyectos museológicos.

Así, el propósito de este artículo es llevar a debate el papel del comisariado de arte en la actualidad, cuestiones que van más allá de la forma y el contenido, y que tienen que ver con si nuestras vidas digitales han cambiado nuestra manera de ver y consumir arte, y con si esta nueva dimensión, en nuestra manera de informarnos y comunicarnos, cambia radicalmente nuestra relación con el arte. En mi tesis, pongo el punto de mira en los festivales, como espacios de fisicidad y encuentro para sellar o completar la virtualidad; como un «yin-yang» que une cielo y tierra a la nueva capa invisible de los metadatos. Desde que existe el arte, ha habido exposiciones de este tipo, por tanto, ¿qué podemos aportar a los estudios curatoriales? La clave está en que hay un antes y un después de la revolución digital en la historia de la especie humana. La década pasada —2010-2020— ha sido la de mayor absorción de *gadgets*, los cuales han digitalizado cada una de nuestras acciones cotidianas. Claire Bishop, en un artículo publicado en el 2012 en la revista *Artforum*³, reflexionaba sobre cómo afecta a nuestras vidas lo digital y, concretamente, «why is contemporary art so reluctant to describe our experience of digitalized life?»⁴. Paralelamente a la incorporación progresiva del *smartphone* y las aplicaciones como herramientas que monitorizan nuestras ideas, deseos y movimientos las 24 horas del día, hemos presenciado un aumento pronunciado de eventos, encuentros y festivales temporales e intensos en las agendas culturales de todas las ins-

3 En este artículo, Claire Bishop describe lo digital como código, como un modelo lingüístico no intuitivo, ajeno a la percepción humana. Bishop, C. (2012). Digital Divide: Contemporary Art and New Media.

Artforum International, 51(1). <<https://www.artforum.com/print/201207/digital-divide-contemporary-art-and-new-media-31944>>

4 Traducción de la autora: «¿Por qué el arte contemporáneo es tan reacio a describir la experiencia de nuestras vidas digitalizadas?».

titaciones artísticas y territorios, que va más allá de los festivales temáticos de música, literatura y cine. Hablo de festivales que son exposiciones en tiempo y normas expandidas, y exposiciones que rompen las convenciones espaciales y temporales. Por ello, he escogido cuatro casos de estudio del contexto español, que me ayudan a profundizar en este cambio hacia algo que no es y es, que se mueve cómodo en la indefinición que necesita de otros descriptores. Es lo que denomino comisariado trans.

1. Atravesar y ser atravesado por la fiesta

‘Atravesar’ es un movimiento hacia delante, supone un desplazamiento, un cambio de lugar *x* a lugar *y*, mientras que ‘ser atravesado’ supone un *shock*, algo recibido sin ser buscado y que ha impactado hasta el punto de que el cuerpo ha cambiado de aspecto o comportamiento. Supone una transformación sin un desplazamiento o una transfiguración, si empleamos un término religioso (Dioniso, Jesucristo o Superman). *Across and beyond*⁵, prefijo trans-, lo trans. Si algo caracteriza a la fiesta es la transfiguración de nuestro ser en otro, del cotidiano al extraordinario, el salto del uno al otro, la transformación del «yo» a través de drogas, bebidas, vestimentas y complementos. El festival, de manera genérica, es un evento celebratorio y simbólico que reúne cíclicamente en torno a una idea o un tema a su comunidad. Existe desde que el ser humano quiso recordar y calendarizar hechos naturales relevantes en su vida política e íntima. Un festival es una escenificación de ideologías, ecosistemas e imaginarios, representados a través de iconografías, símbolos y rituales, que, de algún modo, manifiestan una transgresión de la normalidad, de lo habitual. Los festivales, desde su origen prehistórico —documentados en representaciones visuales, textos, instrumentos musicales y objetos artísticos—, han sido prácticas de

5 Referencia tomada del texto introductorio homónimo, «Across and Beyond: Post-digital Practices, Concepts, and Institutions», publicado en línea en 2016 por Ryan Bishop, Kristoffer Gansing y Jussi Parikka, incluido en el libro impreso y editado por el equipo curatorial del festival Transmediale de Berlín del 2016. En dicho texto se habla del prefijo trans- como aquel que reúne dos, uno de movimiento *across*, y otro de lugar, *beyond*: «The term is intimately related to transversal artistic practices that, until recently, would have been branded as media art, but that are now opening up to perspectives outside this institutionalized field, as the prefix “trans-” (meaning both “across” and “beyond”) indicates». Ver ensayo en: <<https://archive.transmediale.de/content/across-and-beyond-post-digital-practices-concepts-and-institutions>>.

culturización que unían lo social con lo ritual y lo simbólico (Eliade, 1957; Falassi, 1987; Taylor y Bennet, 2014). Un festival es por definición una práctica social colectiva, no individual, es una dinámica de integración social y de difusión ideológica. En los últimos años, el término «festival» ha entrado con fuerza en las programaciones de museos y centros de arte de todo el mundo, y con especial incidencia en las instituciones culturales públicas españolas. Sin embargo, el formato en contexto artístico dista bastante de una fiesta desenfadada y caótica. Las prácticas artísticas de vanguardia, las más rupturistas y experimentales han adoptado el formato festival, históricamente, por su carácter desprejuiciado y abierto a lo imprevisible. Sin embargo, algo más ha sucedido en la década pasada —del 2010 al 2020— para que se haya introducido en los círculos académicos e institucionales españoles como abrigo para algunas prácticas expositivas, artísticas y educativas situadas. Es un fenómeno artístico que va más allá del hecho festivo. Vamos a identificarlo aquí con el término ‘posfestival’. ¿Qué significa para los estudios curatoriales que algo sucede después de lo celebrado? Una primera propuesta de definición de posfestival, referida a prácticas comisariales y artísticas contemporáneas, se refiere a todos aquellos eventos, festivales, exposiciones, ciclos, etc. —sean denominados o no como festival— que integran los elementos de lo festivo; esto es, la socialización, el encuentro físico, la intensidad de las emociones y los afectos en la discursividad, valiéndose, a menudo, de narrativas transmediales.

En el siglo XXI, la irrupción de internet en nuestras vidas, la digitalización y acceso, casi universal, a todo tipo de información y, especialmente, el fenómeno de la multidentidad a través las redes sociales, han impactado inevitablemente también sobre el modelo hegemónico⁶ expositivo y curatorial. Sobre esto, cabe referenciar la diferenciación que establece Olga Fernández López entre «el comisariado (que) debe ser entendido como una práctica, y la exposición, como un medio»⁷. El comisariado como práctica implica contexto, agencia y afectividad, además del tándem clásico espacio y obras de arte. La exposición como medio, en cambio, genera una temporalidad y una memoria propias. Estos dos últimos elementos,

⁶ Olga Fernández López, en la introducción de su libro *Exposiciones y comisariado. Relatos cruzados*, publicado en el 2020, aclara la realidad histórica del hecho expositivo: «La historia del arte se ha basado durante décadas en una historia de los artistas y sus obras, más que en una atención detallada a los procesos y contextos de su exhibición pública» (pág. 13).

⁷ *Ibidem* (pág. 14).

gracias a dos innovaciones tecnológicas —la conexión inalámbrica de alta velocidad y los dispositivos móviles inteligentes— han cambiado radicalmente en la década del 2010. Una temporalidad cronológica e histórica ampliada y una memoria colectiva dibujada por afectividades comunes conectadas por las redes es lo que denomino ‘comisariado trans’. Durante la década del 2010, la digitalidad, la afectividad y lo *queer* serán los temas clave de la escena del arte español. Nuevos formatos expositivos festivalizados darán cabida a prácticas artísticas que necesitan otras temporalidades, espacialidades, afectividad y digitalidad. Algunos ejemplos son las propuestas expositivas de Iván López Munera para el Festival SOS 4.0 en Murcia, en las ediciones 2014 y 2015 (*Fan Riots* y *The Dark Side of the Party*, respectivamente); el Festival de Arte y Pensamiento Gelatina del 2018 al 2020, comisariado por Leticia Ybarra para la Casa Encendida de Madrid; el ciclo de exposiciones Cuando las líneas son tiempo (2015-2016) de Martí Manen, para el Espai 13 de la Fundació Miró de Barcelona; y las sesiones dialécticas sobre material audiovisual usurpado de internet de Higo Mental (duo compuesto por Marta Sesé y Ricardo Pérez-Hita), desde el 2014 hasta la actualidad.

La globalización hace que resuenen rápidamente los cambios que se dan a miles de kilómetros, *across and beyond digitally*. Lo que es un testimonio individual puede convertirse en un movimiento social. El malestar derivado de la crisis económica del 2008 impactó en la economía española con mayor crudeza a partir del 2010 y se dejó notar en las programaciones de las instituciones culturales (Carrillo, 2020)⁸. En 2009, Maria Lind introduce el concepto *the curatorial* en la escena internacional en torno a la temporalidad expositiva, un tema que continuaremos debatiendo durante la siguiente década, sobre cómo el comisariado «involves not just representing but presenting and testing; it performs something here and now instead of merely mapping something from there and then». ¿Es la revolución digital la que lo cambia todo? ¿Cuál sería la genealogía de esta transformación? ¿Qué papel juegan los movimientos como MeToo⁹, Fridays-

8 Carrillo, J. (2020). «Los horizontes de la institución cultural ante la Covid-19» (págs. 343-351). En revista PH 101 (Especial monográfico), *De lo público al bien común: emergencia de otros modelos de gestión del patrimonio cultural* <<https://doi.org/10.33349/2020.101.4766>>

9 Tomé como referencia histórica el relato de Tarana Burke de cómo empleó la frase clave #MeToo en redes sociales para visibilizar la violencia de género. Ver más en el artículo de

ForFuture¹⁰ o DemocraciaRealYa¹¹ en los discursos de las nuevas prácticas artísticas y comisariales? ¿Se podría dimensionar el impacto que han tenido los debates sociales en red sobre lo *queer*, el feminismo o el cambio climático en los discursos artísticos? ¿En qué y cómo estos dos nuevos parámetros, la digitalidad y la afectividad, afectarían al sistema expositivo y mediarían la relación artista, público y mercado del siglo XXI? ¿Suceden en España prácticas artísticas y curatoriales avanzadas que atiendan estas cuestiones y problemáticas? Surgen muchas cuestiones relevantes en torno a los cambios sociales, tecnológicos y ambientales que hemos estado viviendo en el nuevo milenio y con ellas, nuevos imaginarios colectivos y simbólicos. Hablar de ‘comisariado trans’ es materializar el deseo, sumar al debate (e historia) sobre ‘lo curatorial’ en España y trazar una posible genealogía, que va desde la década pasada y que continúa en tránsito a través de y más allá de lo expositivo.

2. Una cuestión de tiempo

En la historia de las exposiciones, el arte y la arquitectura han ido de la mano. Desde el Patio Octógono del Vaticano, ideado para exponer y ambientar la colección de escultura grecorromana clásica del papa Julio II; el Palacio Japonés de Dresde, edificio barroco ordenado construir por Augusto II de Polonia para acoger y mostrar su obsesión coleccionista por la porcelana oriental; hasta la galería de Peggy Guggenheim *Art of this Century*, en Nueva York, diseñada por Frederick Kiesler y concebida para introducir al espectador en un escenario surrealista lleno de obras de arte. La arquitectura y la espacialidad han tenido un papel fundamental en la definición del sistema expositivo. Sin embargo, el elemento temporal era una cuestión de agenda y narrativa en tanto al tiempo de lectura de la misma.

prensa: Santiago, C y Criss, D. (17 de octubre de 2017). «An activist, a little girl and the heart-breaking origin of ‘Me too’». *CNN*.

10 Fisher, D.R. The broader importance of #FridaysForFuture. *Nat. Clim. Chang.* 9, 430–431 (2019). <<https://doi.org/10.1038/s41558-019-0484-y>>

11 Caldevilla Domínguez, D., Rodríguez Terceño, J. y Barrientos-Báez, A. (2019). «El malestar social a través de las nuevas tecnologías: Twitter como herramienta política». *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1264–1290. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1383>

Una exposición es un muestrario, una tienda, un relato, una fiesta. También es una conferencia, una lectura en voz alta compartida, un simposio, un libro, un itinerario, un disco, una ciudad, un bosque, un sitio web o una coreografía. Anteriormente, he definido posfestival referido a lo curatorial como aquellas exposiciones y eventos que convocan públicos a la vez, situadas en un momento y lugar concretos, y que requieren de interacción y presencialidad, manejan variables expositivas como intensidad, cantidad, ritmo, fluidez y seguridad. Dicho así, no difiere en gran medida de lo que ha definido a lo largo de la historia a cualquier festival vinculado a una comunidad, religión, territorio o creencia. Un festival se caracteriza por sus cinco condiciones básicas: transitorio (breve duración), cíclico (se repite), transgresor (altera la normalidad), atmosférico (genera un clima) y aglutinador (reúne y armoniza gente dispar). El prefijo pos- en relación a un festival nos refiere a una cuestión temporal, a lo que falta o lo que queda después del festival: la huella. La memoria es la voz de los afectos, de lo que se nos quedó pegado en el cuerpo, en nuestro imaginario y deseo. Lo festivo rompe el tiempo cronológico de un orden lineal. La historia se va edificando sobre la irrupción de tecnologías en el ecosistema humano. El planeta Tierra tiene su propio tiempo geológico. La paleontología mide el tiempo por los restos fósiles. Lo mágico y lo ritual representan el tiempo circular, repetitivo, pero trascendente. Lo afectivo usa el tiempo elástico de la memoria, es acuoso. Se expande y encoge según las voces y los receptores que lo viven y lo resuenan. El pasado se ha ido, pero lo que nos afecta continúa vivo después del evento. Es el tiempo de las reflexiones del pasado que implica una aproximación afectiva (Freeman, 2010; Bennet, 2005), es la temporalidad *queer*. Elisabeth Freeman define la temporalidad *queer* o la temporalidad trans como una reacción a la crononormatividad política de los cuerpos y que choca de lleno con «the appearance of sexual identity as a field of knowledge and self-description was part of a more general movement toward the abstraction and taxonomizing of human qualities, the reification of both space and time, that began with industrial capitalism»¹². La memoria de la fiesta es paradójicamente la memoria del trauma (Bennet, 2005): intensa, afectiva y subjetiva, que contrasta con la memoria expositiva o narrativa, que es representacional, distanciada y comunicativa.

12 Freeman, E. (2010) *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, NC: Duke University Press.

Si aumenta el número y tipo de festivales donde las prácticas artísticas más diversas y críticas encuentran un lugar acogedor y protector es necesario saber cómo, el qué y qué o quiénes son los protagonistas. Tras realizar la primera fase de investigación de trabajo de campo e identificación de casos de estudio de interés, la primera conclusión es que esta transformación no se daba únicamente en España. Es más, podríamos apuntar a que se trata de un fenómeno europeo (y no tan americano o asiático). Sin embargo, el aumento exponencial y sostenido del festival de arte como formato alternativo a la exposición ha sido tan sobresaliente que el caso español es digno de observar detenidamente.

La era del *smartphone* y las redes sociales marca un antes y un después en el comportamiento humano: el lenguaje, la comunicación, las emociones, las relaciones interpersonales, los conflictos internacionales, lo íntimo y lo político, la velocidad en la transmisión de la información y las conexiones en directo establecen nuevos códigos y condiciones para la comunicación. Del uso que hacemos de los *gadgets* digitales surgen nuevos gestos, símbolos (emojis) e imaginarios (memes) que interpretan y explican el mundo. La digitalidad es una condición de nuestra era. Florian Cramer enuncia en términos mínimos que posdigital=poscolonial, mientras que digital ≠ poshistoria. Estamos viviendo una transformación y una aceleración del tiempo histórico inauditas. La memoria añade otra capa compleja a la experiencia formada por información, espacio, emoción y subjetividad. La memoria ahora ya no es historia, sino registro, un rastreo de conexiones y relaciones, un conjunto de archivos de enlaces, metadatos, comentarios, imágenes, interacciones y «me gustas». Todos estos elementos, la temporalidad, la espacialidad, la digitalidad y la experiencia (o memoria) amplían el sistema «lo expositivo» y anuncian el fin del relato tradicionalista, incluso cuando el mensaje curatorial no nos afecte (si eso es posible hoy día).

3. Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- BENNET J. (2005). *Empathic Vision. Affect, Trauma, and Contemporary Art*. California: Stanford University Press.
- BISHOP, C. (2012). «Digital Divide: Contemporary Art and New Media». En *Artforum International*, vol. 51, n.º 1. [<https://www.artforum.com/print/201207/digital-divide-contemporary-art-and-new-media-31944>].
- BISHOP R., GANSING K., PARIKKA J. y WILK E. (2017). *Across Beyond: A Transmediale Reader on Post-Digital Practices, Concepts, and Institutions*. Berlin: Sternberg Press.
- CARRILLO, J. (2020). «Los horizontes de la institución cultural ante la Covid-19» (pp. 343-351). En revista PH 101 (Especial monográfico), *De lo público al bien común: emergencia de otros modelos de gestión del patrimonio cultural* [<https://doi.org/10.33349/2020.101.4766>].
- CRAMER, F. (2015). «What Is 'Post-digital'?». En BERRY, D. M. y DIETER, M. (eds.) *Postdigital Aesthetics*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137437204_2].
- FALASSI, A. (1987). «Festival: Definition and morphology». En FALASSI, A. *Time out of Time*, University of New Mexico Press: Albuquerque.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, O. (2020). *Exposiciones y comisariado. Relatos Cruzados*. Madrid: Cátedra.
- FREEMAN, E. (2010). *Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories*. Durham, NC: Duke University Press.
- LEESON, L. (2017). *Art: Process: Change – Inside a socially situated practice*, Routledge, New York and London.
- LIND, M. (2009). «The Curatorial», *Artforum International*, vol. 48, n.º 2. [<https://www.artforum.com/print/200908/the-curatorial-23737>].
- MANEN, M. (2012). *Contarlo todo sin saber cómo*. Madrid, España: Centro de Arte 2 de Mayo de Móstoles.
- MANEN, M. (2012). *Salir de la exposición (si es que alguna vez habíamos entrado)*. Bilbao: Consonni.
- MANEN, M. (2016). *Cuando las líneas son tiempo*. Barcelona: Espai 13 Fundació Miró.
- ELIADE, M. (1957). *The Sacred and The Profane: The Nature of Religion*. New York: Harvest, Brace & World.

- PÉREZ ROYO, V. (2019). «El grado cero de la corporalidad». Bienal de Performance, conferencia celebrada el 28 de mayo de 2019. [<https://bienalbp.org/bp19/artistas/paralelos/victoria-perez-royo/#t-1>]
- TAYLOR, J. (2014). *The Festivalization of Culture*, A. BENNETT (ed.). Routledge. [<https://doi.org/10.4324/9781315558189>].

Aquest volum inclou set treballs corresponents a les presentacions de la vuitena edició de les Jornades del Doctorand. Us presentem un nou conjunt d'aportacions a la recerca en humanitats, per tal de posar a l'abast dels investigadors d'aquest àmbit els avenços produïts en les tesis doctorals del Programa de Doctorat en Estudis Humanístics. Els estudis comprenen qüestions de llengua i literatura, d'història, d'història de l'art i d'educació.

