

Análisis hipertextuales de obras de arte

Análisis de caso I

Joan Campàs Montaner

PID_00200009



Los textos e imágenes publicados en esta obra están sujetos –excepto que se indique lo contrario– a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (BY-NC-ND) v.3.0 España de Creative Commons. Podéis copiarlos, distribuirlos y transmitirlos públicamente siempre que citéis el autor y la fuente (FUOC. Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya), no hagáis de ellos un uso comercial y ni obra derivada. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.es>

Índice

Introducción	5
1. Hipertexto y complejidad	7
1.1. Constructivismo y conocimientos previos	9
1.2. Consideraciones sobre el diseño de un hipertexto	14
1.3. Nodos principales para el análisis de una obra de arte	17
2. Las Meninas de Velázquez	23
2.1. Estructura hipertextual del análisis de <i>Las Meninas</i>	23
2.1.1. Página inicial	23
2.1.2. Una primera mirada	24
2.1.3. Navegando por la obra	25
2.1.4. Sobre el título	27
2.1.5. Iconografía	27
2.1.6. Composición	28
2.1.7. Iconología	29
2.1.8. Contexto artístico	30
2.1.9. Análisis comparado	30
2.1.10. Documentación	32
3. El Guernica de Picasso	33
3.1. Contexto histórico y encargo	33
3.2. El proceso de producción de la obra	35
3.3. Estudio iconográfico	38
3.4. El <i>Guernica</i> y la <i>Matanza de los inocentes</i> de Rubens	40
3.5. El <i>Guernica</i> y <i>Los horrores de la guerra</i> de Rubens	43
Bibliografía	53

Introducción

¿Qué puede aportar el formato hipertextual a la enseñanza-aprendizaje en línea del arte? Este módulo pretende sugerir algunas respuestas a la cuestión planteada y, a la vez, proporcionar algunas directrices teóricas al uso de la web en e-learning y de la hipertextualidad en línea como modelo de visualización del análisis artístico y de interacción con el receptor. Para ello, y antes de comentar cómo se han construido los estudios hipertextuales de *Las Meninas* de Velázquez y del *Guernica* de Picasso, intentaremos precisar algunos elementos relativos al hipertexto desde la perspectiva de la complejidad, y al aprendizaje asíncrono desde la perspectiva del constructivismo.

1. Hipertexto y complejidad

Mucho se ha escrito sobre cómo escribir en red y muchos han sido los congresos sobre las implicaciones y transformaciones de Internet y la revolución digital en la lectura, la escritura y la difusión del saber. Por no citar la amplia bibliografía sobre el hipertexto, el cibertexto y las diferentes formas de literatura electrónica. Muchas de las ideas que exponen la mayoría de los autores las ilustran hablando de supuestos hipertextos que no existen, ni pueden existir, de modo que encontramos mucha más bibliografía sobre el hipertexto que sobre los propios hipertextos. Y a ello cabe añadir que, dejando de lado los hipertextos de ficción, o alguno de filosofía (como “Sócrates en el laberinto”), son muy pocos los trabajos hipertextuales que existen en línea.

Referencias web

A continuación se exponen algunas referencias de cómo escribir en red:

Mark Bernstein (16 de agosto del 2002). “10 Tips on Writing the Living Web”.

Sarah Horton (17 de agosto del 2001). “Writing for the Web, de Web Teaching Guide”.

Dennis G. Jerz. “Writing Electronic Text: Tips and Guidelines for Writers”.

Shirley E. Kaiser. “Content Development, Writing for the Web”.

Crawford Kilian. “Writing for the Web” - Comments and links about the fast-changing genres of Webwriting (weblog).

Jakob Nielsen. “Writing for the Web”.

Constance J. Petersen. “Writing for a Web audience”.

Dado que el hipertexto se ha relacionado, desde sus orígenes, con una determinada concepción del funcionamiento de la mente, parece lógico vincularlo con algunas teorías científicas que actualmente se utilizan en las investigaciones encaminadas a una comprensión significativa de los procesos mentales, del inconsciente, del aprendizaje... Es posible abordar los conceptos básicos del hipertexto (nodo, enlace, navegación, anclaje, no linealidad, interacción, escritura hipertextual, edición genética, etc.) a la luz de los nuevos planteamientos de la teoría de los sistemas dinámicos y de los sistemas complejos.

Relacionar el hipertexto con la teoría de la complejidad, tomando como referente común la autoorganización y la interrelación, es un intento de situar el marco conceptual del hipertexto dentro del mundo de la dinámica no lineal, como exponente de una visión holística de la información. El análisis del hipertexto desde la teoría de los sistemas complejos nos lleva a considerarlo como un sistema abierto y, por lo tanto, necesitado de intercambios y de re-

Webs recomendadas

Respecto a los hipertextos, podéis ver por ejemplo la bibliografía que selecciona Eastgate Systems en <http://www.eastgate.com/Bibliography.html>; o la recopilación de Martin Ryder, de la Universidad de Colorado en Denver, http://carbon.cudenver.edu/mryder/itc_data/hypertext.html; o la que nos ofrece Hyperizons en Theory and Criticism of Hypertext Fiction, <http://www.duke.edu/mshumate/theory.html>.

Web recomendada

Podéis ver, por ejemplo, el artículo, ahora ya clásico, de Vannevar Bush “As we may Think”, en línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/bush1.html.

lación con el contexto. Precisamente, esta primacía del contexto concede un estatus teórico predominante al trabajo cooperativo y a la interacción (muy insuficiente aún) que permite la web.

Una primera relación que se puede establecer entre hipertexto y complejidad es una relación de instrumentalización: el hipertexto instrumentaliza la complejidad. En otras palabras, la emergencia del hipertexto, contemporáneo de la noción epistemológica de complejidad, se nos muestra como una respuesta a la dificultad planteada por la irrupción de la complejidad en el campo del pensamiento y del discurso. El hipertexto aparecería como un intento de dominar la “complejificación” y el crecimiento exponencial de la información. Si con el libro se inauguraba la galaxia Gutenberg, con el hipertexto se inaugura la galaxia Internet. A una organización retórica y material ordenada de saberes y discursos, opone una organización flexible, abierta y dinámica, siempre en construcción.

Tener en cuenta la complejidad en el dominio de los conocimientos lleva a revisar el conjunto de las tecnologías que se han utilizado para su transmisión (desde el libro al sistema de enseñanza). Desde esta perspectiva, el hipertexto no es más que una de las tentativas de “tecnologizar” el relativismo en las construcciones del saber, es decir, de implementar instrumentos técnicos de lectura en pantalla y aprendizaje que permitan considerar un conjunto de conocimientos como un todo, que no puede, *a priori*, ser estructurado por algún tipo de jerarquía; hay que tener en cuenta su complejidad, es decir, considerar este todo como un sistema, como un conjunto de elementos interrelacionados, en el que toda acción sobre cualquiera de sus elementos influye en el conjunto de los demás elementos constitutivos. Se trata, pues, de considerar la propia definición de los elementos constitutivos del sistema como dependiente al mismo tiempo del observador y del punto de vista que este observador despliega sobre el conjunto de conocimientos.

En este marco, el problema de los itinerarios, es decir, los instrumentos de apropiación de los conocimientos de los saberes instrumentalizados y, por lo tanto, de las lecturas, es un problema crucial para todo hipertexto. Efectivamente, no es compatible priorizar la posición del observador y un cierto grado de relativismo de los conocimientos con lecturas estrictamente predefinidas, no evolutivas, autoritarias, es decir, fijadas por una autoridad indiscutible. El hipertexto debe integrar necesariamente lo que es difuminado, borroso, cambiante y evolutivo. Más exactamente, debe permitir lecturas que integren la relatividad, la perspectiva y la evolución del observador. Y generar significados a partir del itinerario elegido por el interactor.

El análisis hipertextual consiste, así, en un conjunto de itinerarios abiertos, evolutivos, interconectados, impredecibles, entre un conjunto diverso de conocimientos que pertenecen a un dominio con fronteras relativamente difusas. Constituye una tentativa de apropiación subjetiva de lo impreciso, relati-

vo, variable, complejo, interconectado. En esta interacción constructiva de un sujeto con un conjunto variable y fluctuante de conocimientos el hipertexto puede ser considerado como una respuesta adecuada al reto de la complejidad.

1.1. Constructivismo y conocimientos previos

¿Y cómo aplicar este paradigma hipertextual al aprendizaje en red, al e-learning, al trabajo cooperativo y a la enseñanza asíncrona a través de Internet? Responder a esta cuestión nos lleva a hacer una breve incursión en algunas teorías recientes sobre el aprendizaje. Podemos tomar como punto de partida el concepto de aprendizaje significativo, acuñado por Ausubel, con el que se define lo contrario de aprendizaje repetitivo; entre lo que hay que aprender (los nuevos contenidos) y lo que ya se sabe se deben establecer relaciones y vínculos fundamentales (este sería el concepto constructivista de enlace hipertextual). Aprender significativamente implica poder atribuir significado a aquello que se debe aprender (pero solo se puede atribuir significado a partir de lo que ya se conoce, es decir, de los conocimientos previos).

Siguiendo a Piaget, consideramos que la concepción constructivista de la adquisición del conocimiento se caracteriza por la existencia de una relación dinámica entre el sujeto y el objeto del conocimiento. El sujeto es activo ante la realidad (y no un mero espectador) e interpreta la información en función de su propia semiosfera; sin embargo, para construir conocimiento no basta con ser activo (interactivo) con el contexto. Es necesario que todo conocimiento nuevo sea generado a partir de conocimientos previos, puesto que es el sujeto quien construye su propio conocimiento. Y construir conocimiento significa modificar los esquemas que se tienen de la realidad por otros esquemas, más ricos y complejos en interrelaciones, y no tanto acumular saberes o incrementar cuantitativamente datos memorizados. El conocimiento es una red de relaciones, no un recipiente lleno de *learning objects*. Por ello, los contenidos y las ideas que tienen los estudiantes sobre los contenidos objeto del aprendizaje son muy importantes para crear nuevos significados, para establecer nuevas conexiones, para dotarse de nuevas competencias, para conseguir más autonomía que les permita seguir navegando, seguir enlazando conceptos, experiencias y realidades.

El problema radica en que se sabe mucho sobre las ideas de los estudiantes, pero muy poco sobre cómo cambiarlas (uno de los retos fundamentales del constructivismo es el de explicar cómo se produce el cambio cognitivo, la adquisición de nuevos conocimientos; por eso mismo, uno de los retos básicos del análisis hipertextual es el de provocar este cambio a través de la articulación del conflicto cognitivo con la navegación por descubrimiento). Tampoco debemos olvidar el componente sociocultural y contextual de la construcción del conocimiento. No nos podemos centrar solo en una perspectiva individual (como hace Piaget) y no tener en cuenta el hecho de que cualquier conoci-

Webs recomendadas

Remitimos al lector a diferentes portales especializados en e-learning, como: e-Learning Centre; Educational Content and e-Learning Resource Centre; ICDL, The international centre for distance learning; Education with new technologies: Networked Learning Community.

miento se genera en un contexto social, tal como ya remarcaba Vigotski (de ahí la importancia del aprendizaje cooperativo en red y el uso de todas las potencialidades colaborativas que permiten las redes sociales y la Web 2.0).

El desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción; no son solo el resultado de una acumulación de datos y observaciones factuales. Desde una perspectiva constructivista, el problema de la metodología en línea es un problema de adecuación entre, por un lado, la actividad constructiva del estudiante y, por otro, el diseño de unos materiales que impulsen, sostengan y amplíen esta actividad en el marco de una comunidad de aprendizaje promovida por el profesor. Las estrategias deben diseñarse en función de las características del proceso de construcción del conocimiento que llevan a cabo los estudiantes cuando quieren aprender significativamente un contenido cualquiera.

Para ello deberemos partir de lo que los estudiantes ya saben sobre aquello que queremos analizar. Desde esta perspectiva, la primera tarea que hay que realizar consistirá en poner de manifiesto las ideas y los conocimientos que los estudiantes tienen o creen tener sobre el tema que hay que estudiar, con el fin de detectar, en particular, los posibles errores o carencias, y saber en qué etapa se encuentran en su construcción del contenido que hay que trabajar. El debate virtual, en este caso, es una de las herramientas más adecuadas (sus resultados se pueden incorporar, como conocimientos previos, al siguiente semestre), si lo entendemos no como un diálogo de expertos o una jerarquización de contribuciones, sino como un “poner en medio”, un “poner en común”, un “com-poner”, es decir, un comunicar, un compartir, y esto solo se puede llevar a cabo entre iguales.

Intentamos concretar estas ideas caracterizando los conocimientos previos que los estudiantes suelen comentar respecto a *Las Meninas* de Velázquez (lo mismo se podría hacer con el *Guernica* de Picasso).

1) Seguramente tendrán una construcción personal sobre este cuadro, elaborada de manera más o menos espontánea, a partir de lo que han estudiado en cursos anteriores, leído en alguna revista o escuchado en algún programa de televisión. La mayoría, sin embargo, no habrá visto el original. La interpretación predominante de su argumento posiblemente hablará de la niña y de su séquito, que ha entrado en el taller de Velázquez para verlo pintar, y que ha pedido agua que le ofrece una menina. Algunos añadirán que se trata de una obra muy importante.

2) Supongamos que esta sea la descripción que haría la mayoría. La avalaría la simple observación: un pintor ante una tela inmensa que ha dejado de pintar a los reyes, que aparecen reflejados en el espejo del fondo, porque ha entrado un grupo en su taller, formado por la infanta y sus meninas. Esta visión del cuadro, con la que el estudiante aborda su estudio, revela muchas cosas sobre su concepto de arte y de la pintura, sobre la representación de la realidad, la

función del cuadro, su lectura... Probablemente, también tendrá alguna noción de la perspectiva aérea, a partir de la cual analizará algunos aspectos de la composición. Con estos elementos, y dado que parece reflejar un tema tan banal, ¿a qué atribuye valor para que se corresponda con el hecho de ser considerada una gran obra? ¿Al realismo de sus figuras? ¿A la técnica pictórica? ¿Al parecido con la realidad?

3) Sabemos que los conocimientos previos son muy resistentes al cambio. A pesar de las explicaciones que pueda dar el profesor, el estudiante puede seguir pensando como pensaba antes de la explicación. ¿Cómo modificar sus esquemas? ¿Cómo introducirlo en nuevas formas de lectura, en nuevos procesos de creación de significados? ¿Qué itinerarios deberá seguir para llegar a ver en esta obra un metacuadro, cuya incógnita es saber dónde acaba la realidad y empieza la ilusión, y un manifiesto sobre y a favor de la condición de la pintura como arte liberal, noble y, por extensión, sobre la condición de los artistas, avalada por la presencia real?

4) Los conocimientos previos tienen un carácter implícito y a menudo los estudiantes no saben verbalizar aquello que ya saben sobre un determinado tema. De aquí la importancia de fomentar la toma de conciencia de aquello que saben: solo si lo explicitan lo podremos modificar. Probablemente conocen que Descartes escribió el *Discurso del método* en 1637, o que Calderón de la Barca escribió *La vida es sueño* en 1636, que todo el periodo está enmarcado por la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), que continuó entre España y Francia hasta la derrota del mariscal Turena en Valenciennes (1656), que supuso el inicio de negociaciones de paz (una de las condiciones de Francia era que la hija de Felipe IV, María Teresa, se casara con Luis XIV) llevadas a cabo durante agosto/septiembre de 1656, meses durante los cuales, precisamente, Velázquez pintó *Las Meninas*. ¿Cómo relacionar todos estos hechos? ¿Qué sistema permite navegar por el arte, la literatura, la filosofía, la historia, etc., enlazando sus intersecciones y visibilizando sus correspondencias?

5) Los conocimientos previos suelen estar en función de la eficacia, de la aplicación inmediata, y buscan más la utilidad que la verdad; en cambio, los conocimientos académicos buscan leyes generales o modelos, elaboración de discursos críticos, nuevos procesos de semiosis, deconstrucción de lecturas y miradas (del mismo modo que un estudiante puede saber arreglar un enchufe y en cambio desconocer los conceptos más sencillos de la electricidad, a otro le puede bastar con reconocer el tema o la anécdota del cuadro y saber aplicar algunos procedimientos formales: y con esto ya tiene más que suficiente “¡para lo que le va a servir!”); por eso suelen ser conocimientos persistentes, porque su dominio de aplicación no se corresponde con el de los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje académico. ¿De qué sirve que Velázquez muestre una llave en el cinturón, o lleve en el pecho una gran cruz de la Orden de Santiago? O ¿qué importancia tiene saber que la acción ocurre en la galería de la cámara del príncipe, la habitación más importante del apartamento del segundo piso, ocupado por el príncipe Baltasar Carlos, muerto en 1646? En el

inventario del Alcázar de 1666, el cuadro está catalogado como *La familia de Felipe IV*, que en 1656 estaba formada por el rey y su esposa Mariana de Austria, la infanta María Teresa, hija del primer matrimonio con Isabel de Borbón (muerta en 1644), y la infanta Margarita (nacida en 1651), hija del rey y de su segunda esposa. Bajo los Borbones, el lienzo era conocido como *La infanta María Teresa* (se llegó a pensar que la infanta retratada era María Teresa: pero esta tendría, en el momento de pintarse el cuadro, 18 años). Parece, pues, un nombre erróneo dado durante el siglo XVIII. Pero, ¿se puede cometer un error de esta índole con una obra que nunca se movió de palacio? Y ¿qué importancia puede tener el título del cuadro? Si el cuadro se conocía con el nombre de *La familia de Felipe IV*, ¿dónde está María Teresa? ¿Tiene algún sentido centrar el estudio de una obra precisamente investigando al único personaje que no está presente en ella? ¿Cómo, pues, conseguir el interés por lo mediato? ¿Cuándo, para el estudiante, tendrá sentido hacer un esfuerzo y qué tipo de planteamiento ergódico tendrá más interés para él?

Todo esto nos permite pensar que los estudiantes tienen las ideas que tienen por una multiplicidad de factores: por la influencia de su entorno social, familiar y cultural, por su competencia argumentativa y lingüística, por la influencia de los *mass media*, por su capacidad perceptiva, por las explicaciones que hayan recibido, por el objetivo por el cual estudian, por la educación de su mirada, por sus conocimientos, por su gusto personal ... Si esto es así, ¿no se deberían aplicar estrategias diferentes en función del elemento o de los elementos predominantes en la formación de los conocimientos previos? Y, ¿qué sistema permite la posibilidad de elegir entre una multiplicidad de estrategias? ¿Cómo conseguir que sea el estudiante quien, al interactuar con el objeto de estudio, personalice su propia estrategia construyendo un itinerario propio?

En síntesis, entendemos el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual, lo que implica que hace falta partir de los conocimientos de los alumnos para modificarlos mediante la presentación y el análisis de un conocimiento científico más elaborado. Sin embargo, esto solo será posible si este conocimiento científico se presenta de manera que haga referencia a la semiosfera del estudiante, que es donde se han originado sus conocimientos previos. No se pueden aprender capacidades generales en abstracto, al margen de contenidos específicos. ¿Aprender a aprender? ¡Aprender a aprender qué, por qué y para qué!

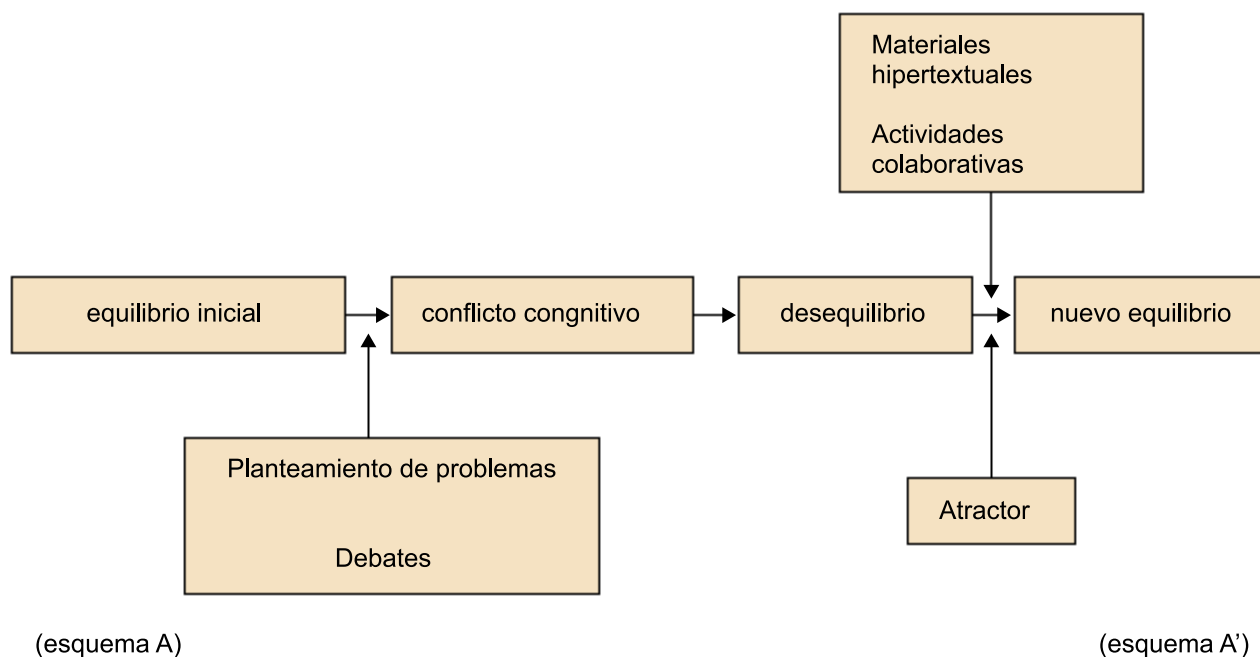
Hay un tipo de enseñanza que consiste en priorizar la transmisión de información: el profesor es quien sabe y el estudiante, pasivamente, intenta acumular saberes. La didáctica, en este caso, se plantea, básicamente, cómo enseñar. La enseñanza asincrónica basada en la red se plantea, por el contrario, el acto de aprender: cómo aprende el estudiante se convierte en su prioridad (planteamos esta dicotomía para enfatizar las diferencias, aunque damos por hecho que el proceso de enseñanza-aprendizaje es, precisamente, un proceso en el cual los dos componentes están íntimamente interrelacionados). Y por ello subraya la importancia de los conceptos o, mejor aún, de la relación entre

conceptos en la construcción del conocimiento, que es interpretado como una red de esquemas que el estudiante elabora y modifica constantemente a través de la navegación por los contenidos y la interacción con los otros estudiantes y con el profesor. El conflicto cognitivo, motor del cambio de esquemas, de la reconfiguración de las relaciones entre los conceptos, está en la base tanto de la elaboración y el diseño de los materiales multimedia en formato hipertextual como del desarrollo del aprendizaje autónomo, individual o colectivo.

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos. No se aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso. El conocimiento no es una mera yuxtaposición de ideas, conceptos, reglas o demostraciones mecánicas relativamente aisladas (a lo que contribuye un determinado sistema de exámenes). La interacción y la autoorganización son inherentes a todo conocimiento, que evoluciona a partir de la retroalimentación entre los elementos individuales interactuantes. Un buen diseño hipertextual debe ser capaz de dotar al proceso de navegación de un atractor, es decir, debe ser capaz de modelizar las diferentes actividades del sistema de aprendizaje, formadas por una retroalimentación interactiva entre sus partes. Los diferentes cambios que se produzcan en este proceso de aprendizaje no deberían ser aleatorios e inconexos, sino que deberían repetir un modelo. Si en el sistema de la clase magistral, manual de texto o examen memorístico, la conducta es mecánicamente repetitiva, con pocos grados de libertad, en el sistema del atractor la conducta es impredecible y no mecánica, dado que el sistema está abierto al entorno hipertextual en red y es capaz de muchos movimientos matizados. Pero, a pesar de ello, sigue un modelo. Codificar este modelo, es decir, dar visibilidad al atractor (habitualmente será una pregunta, el planteamiento de un problema), es fundamental para que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje significativo por navegación.

Uno de los principios de los atractores y del aprendizaje colectivo en red es la diversidad de sistemas que deben ponerse a disposición de los estudiantes. Reducir la variedad y homogeneizar el sistema es, como en el caso de los nichos ecológicos, favorecer la fragilidad del proceso: el potencial creativo aumenta con la cooperación, la colaboración, la participación. La teoría del caos nos enseña que todo está, en definitiva, conectado con todo. Y esto es, precisamente, lo que pretende gestionar el formato hipertextual.

El aprendizaje académico sería, pues, un proceso basado –por lo menos parcialmente– en el cambio y la evolución de los conocimientos previos de los estudiantes, que proporcionaría desequilibrios óptimos y favorecería la construcción de nuevos esquemas cognitivos mediante atractores y sistemas en red.



La presentación del contenido en formato hipertextual permite, además, que el estudiante construya una secuencia de contenidos basándose en su criterio, de manera que pasa a tener el control del aprendizaje, puesto que puede elegir el ritmo, el itinerario, las relaciones, y todo esto dentro de la gran variedad de medios que permite la red y los materiales hipermedia.

1.2. Consideraciones sobre el diseño de un hipertexto

Pero toda esta reflexión teórica quedaría reducida a mera especulación si no se tradujera en la implementación de unos contenidos que llevasen a la práctica todo esto. ¿Cómo podemos, pues, diseñar unos materiales para analizar una obra de arte que recojan los retos planteados por el paradigma hipertextual y constructivista?

Nuestra experiencia tras el diseño de varios hipertextos nos ha proporcionado una visión de conjunto sobre las dificultades de su realización, las pautas y métodos de trabajo, los costes en tiempos y recursos, así como sobre los resultados obtenidos por los estudiantes, su evaluación y las modalidades de recepción.

Ejemplos de hipertextos

Podéis ver, por ejemplo, el primer hipertexto realizado en 1995 sobre el *Guernica* de Picasso, accesible en línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Guernica/Presentacio.htm, complementado con un documento de PowerPoint sobre los secretos del *Guernica*, donde se expone la relación formal y conceptual de la obra de Picasso con *Las consecuencias de la guerra* de Rubens, en línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/PicassoGernika.ppt, o bien los posteriores, como *Las señoritas de la calle Aviñón* de Picasso, del 2000, en línea en: http://cv.uoc.es/moduls/XW01_04045_00736/moduls/mod_4/cas_08/index.htm.

En líneas generales, y considerando una media de un mes para la concepción, el diseño, el procesamiento de la información y la implementación del análisis hipertextual de una obra de arte, concretamos las siguientes fases de temporización para su producción (aproximadamente una semana para cada apartado):

1) Recopilación de la información (la síntesis final debería tener una media de unas 50 páginas para cada hipertexto, en función del nivel de complejidad y el grado de profundidad que se quiera alcanzar). Compartimos la idea de Eisenstein de que “de un buen guión puede salir una buena película”.

2) Formulación de problemas y cuestiones que hay que resolver para incentivar el aprendizaje por descubrimiento e investigación, y estimular la navegación por la obra. Configuración de las cuestiones (normalmente una pregunta o problema que plantee o le planteamos a la obra) que operarán de atractor. Aunque puede parecer extraño, esta es la parte más complicada de nuestro modelo. No toda pregunta es un problema significativo y solo nos podremos centrar en aquellas cuestiones a las que tengamos la seguridad de que, con la información que podamos suministrar, el estudiante podrá responder. Estas preguntas tendrán dos funciones claras: crear conflictos cognitivos y presentar el estudio de la obra en toda su complejidad. Pero no se trata de responder a preguntas aisladamente; precisamente el atractor deberá funcionar como el mecanismo que, dotando al sistema de aprendizaje de la máxima libertad y flexibilidad, haga emanar del caos aparente un orden y dote de modelo al proceso de modificación de esquemas del estudiante. En nuestro caso, el atractor para el hipertexto de *Las Meninas* remite a la pregunta: ¿dónde está María Teresa? Esta cuestión y todo lo que lleva implícito retroalimentará interactivamente las diferentes partes del análisis de la obra, interconectará las diferentes respuestas y proporcionará coherencia y unidad al proceso, facilitará la emergencia de un orden dentro del aparente caos de la navegación hipertextual, vertebrará la autoorganización del aprendizaje y, a la vez, será el desencadenante que estimule a seguir navegando por este hipertexto.

3) Elaboración de los nodos del hipertexto y diseño de los enlaces internos, de manera que permitan diferentes itinerarios y niveles de dificultad y obliguen al estudiante a recorrerlos todos para encontrar las respuestas a los problemas planteados. La información, las cuestiones que planteamos y el atractor serán los elementos determinantes en la configuración de la red de conocimientos mediante enlaces. El objetivo final es la construcción de la arquitectura de la información de manera que el estudiante nunca se encuentre en un callejón sin salida, en una dificultad (conceptual, de significación o interpretación...) que le impida continuar su navegación. Hay que evitar dentro de lo posible las cadenas de enlaces lineales causa-efecto, entrar en bucles, itinerarios sin salida, marcha atrás... En todo momento, se debe poder acceder a la información necesaria para resolver sus dudas, para no convertir la navegación en una acumulación de dudas o en un recorrido falto de significado.

4) Implementación técnica del hipertexto (html, xml, flash, etc.).

Componer un hipermedia es, esencialmente, crear nodos y enlaces. Estos nodos deben contener una única idea muy articulada e identificada mediante un título. En todo momento, el estudiante debe poder controlar su proceso de navegación y siempre un hipertexto debe permitir la posibilidad de realizar un recorrido lineal de sus contenidos mínimos. La amplitud de un nodo debería corresponderse con el espacio de la memoria a corto plazo según la técnica de la *information mapping*. Según esta misma técnica, cuatro principios deberían caracterizar estos nodos:

1) La información debe estar fragmentada en pequeñas unidades o bloques, lo que corresponde a un nodo; en un tema cualquiera, los bloques de información deben presentar una cierta similitud en cuanto a las palabras, títulos, formatos y secuencias, cada nodo debe estar etiquetado según criterios específicos.

2) Los enlaces deben establecer relaciones pertinentes entre los nodos. La riqueza de los enlaces está en proporción directa con las posibilidades transdisciplinarias y relacionales de nuestro trabajo. Nunca las relaciones deben ser gratuitas ni los enlaces se reducirán, solo, a presentar contenidos obvios (título → imagen, concepto → definición, autor → título de la obra, etc.). La función de los enlaces es la de establecer un conocimiento en red, mostrar especialmente la complejidad del tema, proporcionar varios itinerarios y relaciones, ofrecer una multiplicidad de visiones..., sin dejar por ello de estar sujetos a un “atractor”, que no es otro que el sistema de codificación de las preguntas de investigación que nos planteamos a la hora de analizar la obra, y que ejerce la función básica de autorregular la aleatoriedad y el azar.

3) Es importante velar por la máxima usabilidad y evitar la sobrecarga inútil o la desorientación cognitiva.

4) No hay que contar demasiado con los recuerdos del lector de una pantalla a otra. Los nodos deben estar enlazados, pero los textos y las pantallas deben ser suficientemente autónomos y completos en sí mismos. La web, de momento, no permite acceder a la última pantalla visitada de un hipertexto, ni permite que un anclaje active varios enlaces al mismo tiempo, ni acceder a un nodo si previamente no se ha accedido a otro... Hay que tener presentes las posibilidades reales del hipertexto en línea y adaptarse a sus limitaciones.

Webs recomendadas

De aquí el interés de estudiar hipertextos de ficción, como *Zeit für die Bombe* de Susanne Berkenheger: podéis ver el artículo del monográfico de la *Revue des Littératures de l'Union Européenne*, núm. 5 de julio del 2006, en línea en: <http://www.rilune.org/mono5/Campas.pdf> y también la presentación de este hipertexto en http://www.uoc.edu/in3/hermeneia/home_arxius/campas_web_Susanne_Berkenheger.ppt, donde se analiza un uso creativo de las posibilidades de la web.

Webs recomendadas

Jan W. A Lanzing. “The Concept Mapping Homepage”.

Podéis ver, también, el concepto de mapa conceptual en Wikipedia.

Como lector, hay que prever la conservación del sentido, así como los niveles de lectura en una situación de aprendizaje. El sentido es probablemente la calidad de un hipertexto que hay que vigilar más. En un libro es fácil situar un párrafo, una frase, un capítulo; en un hipermedia es el enlace entre los nodos el que establece la pertinencia y marca el sentido.

1.3. Nodos principales para el análisis de una obra de arte

Dado que nuestro campo de aplicación del formato hipertextual es el análisis de una obra de arte, consideramos conveniente hacer unas precisiones sobre qué elementos básicos deben constituir el contenido informativo de los nodos principales. Obviamente, deben estar presentes –como mínimo– todos los elementos necesarios para cualquier análisis de una obra de arte, a los que añadiremos, poniendo un énfasis especial, los más significativos y relevantes para un análisis hipertextual.

1) La página inicial se abre con la **ficha técnica de la obra**, que debe incluir, como mínimo, autor, título, año, dimensiones en cm (la primera es la altura y la segunda la anchura), técnica y museo y, si es posible, quién ha hecho el encargo y cuánto se ha pagado en la última venta o subasta.

2) Dado que uno de los puntos de partida es el de conocer **qué saben los estudiantes de la obra** que hay que analizar, otro nodo deberá recoger el conjunto de ideas, prejuicios y conocimientos que tienen. Dado que la web no permite, de momento, reescribir en ella, podemos usar el formato blog para que anoten todo lo que saben o creen saber; es la forma más directa para intercambiar informaciones previas, establecer la red de conocimientos sobre la que queremos construir el proceso de aprendizaje, detectar posibles errores y conocer en qué etapa se encuentran en su construcción del contenido que hay que trabajar. Las primeras aportaciones tendrán un carácter muy descriptivo (dimensiones, figuras, acciones, tema, anécdotas, argumento, etc.), pero pronto se introducirán aspectos más expresivos (sensación que produce, expresión de rostros y gestos, cromatismo, etc.) y, en algunos casos, se llegarán a formular algunas preguntas (por qué unos personajes son tratados de manera diferente a otros, qué personajes aparecen, dónde se ubica la escena, etc.).

3) El título merece otro nodo; puede aportar algún significado intrínseco y puede ayudar a entender que el artista no copia la realidad, sino que construye una nueva realidad. En nuestro caso, ya hemos comentado que el cuadro estaba catalogado como *La familia de Felipe IV*, que también era conocido con el nombre de *Su Alteza la Emperatriz con sus damas y un enano*, y que bajo los Borbones la tela era conocida como *La infanta María Teresa*, quizá por el hecho de que se trataba de un homenaje a dicha infanta, que en el cuadro ocuparía, precisamente, el espacio simétrico al punto donde convergen las principales líneas compositivas. El Museo del Prado, inaugurado en 1819, antes de 1833 recibió una colección de cuadros procedentes del Palacio Real. En el momento de darle un nombre, Pedro de Madrazo en 1843 le puso el de *Las Meninas*, an-

teponiendo los sirvientes a los amos, reflejo quizá del ambiente republicano de la Europa del siglo XIX. El estudio del título de la obra, en este caso, con su referencia a la infanta María Teresa, que no aparece en el cuadro, será precisamente el elemento que nos proporcionará el núcleo de nuestro atractor.

4) Uno de los nodos importantes contendrá el punto de partida de la **creación de conflictos cognitivos**, que consistirá en la **imagen de la obra** que hay que analizar, sobre la que se habrán dibujado interrogantes que no son más que anclajes de las diferentes problemáticas que queremos abordar. Al hacer clic sobre cada interrogante, se abrirá una nueva pantalla (*pop-up*) con un conjunto de preguntas que tienen la finalidad de cuestionar aquello que observamos en una primera mirada. Se trata de hacer dudar al espectador sobre lo que cree ver. Al cuestionar lo que vemos formulando preguntas, se desmonta el esquema previo que teníamos respecto al significado o tema de la obra y, a su vez, se dejan entrever las posibles vías de deconstrucción de la mirada para reeducarla. Tomemos, por ejemplo, el problema que plantea la habitación donde se escenifica la acción de *Las Meninas*. La pantalla que se abre al hacer clic sobre el interrogante situado en el centro del techo contiene el texto siguiente: “¿Dónde se está desarrollando la **acción**? ¿Podría ser el **taller** de Velázquez? ¿Qué elementos nos permitirían pensar que se trata del taller del pintor? ¿Y qué elementos nos sugieren que se trata de una sala noble y, por lo tanto, nos permite suponer que no es el taller? Si fuera el taller de Velázquez, ¿cuál sería la **acción lógica** que nos describe el cuadro? Pero, ¿y si no fuese el taller? ¿Qué sentido tendría que Velázquez estuviera pintando en una estancia que no era su taller?”. Las palabras subrayadas son anclajes que nos abren nuevas ventanas a reflexiones sobre el contenido de la pregunta, que, a su vez, contendrán anclajes para nuevos enlaces...

5) Cuanto mayor sea la **diversidad de las preguntas** formuladas, más podremos profundizar en el estudio de la obra. Por lo tanto, una vez enunciadas las preguntas (de hecho, los problemas), empieza el proceso de investigación que nos llevará a codificar, a través de un determinado discurso y siguiendo el modelo creado por el atractor, las claves interpretativas de la obra. Obviamente, no hay una única respuesta válida, ni una única, estática y mejor manera de ver, de leer, de analizar una obra. El formato hipertextual nos permitirá aportar varias tipologías de análisis estético (desde la más formalista a la sociológica, pasando por la estética de la recepción o la perspectiva semiótica), exponer las diferentes interpretaciones que se han propuesto y contraponer las visiones opuestas. En el caso de nuestro hipertexto, encontraremos las conclusiones de B. Mestre Fiol, Karl Justi, Charles Tolnay, J. A. Emmens, Santiago Sebastián, Halldor Soehner, E. Orozco Díaz, Michel Foucault y Jonathan Brown.

6) El **análisis iconográfico** (cuando se trate de obras figurativas) constituirá un conjunto de nodos que permitirán responder a preguntas del tipo ¿quién es quién?, ¿qué hace cada personaje u objeto donde está ubicado?, ¿cómo se interrelaciona con el conjunto? En el caso de *Las Meninas* fácilmente reconocemos al propio Velázquez, a la infanta Margarita María, a las meninas María

Agustina Sarmiento e Isabel de Velasco, al mayordomo de la reina José Nieto, a los reyes Felipe IV y Mariana de Austria, a Marcela de Ulloa y Diego Ruiz de Ulloa, a Mari Bárbola y Nicolasito Pertusato. Con más dificultad podemos ubicar la estancia del palacio: parece que la escena tiene lugar en la cámara del príncipe Baltasar Carlos (son las habitaciones 12 y 25 del plano de la Biblioteca Apostólica Vaticana). Los cuadros del fondo son *Palas y Aracne* y *El juicio de Midas*, pintados por Mazo, alumno y yerno de Velázquez, sobre modelos de Rubens y Jordaens. Lo que ya no está tan claro es lo que está pintando Velázquez en la tela: ¿al rey y la reina?, ¿el retrato de la infanta y su cortejo?, ¿las meninas?

7) El **análisis iconológico**, que analiza la obra en su contexto cultural intentando comprender su significado en el tiempo en el que se ejecutó. Por medio de una serie de nodos interconectados se establece que *Las Meninas* sería no solo un alegato abstracto en defensa de la nobleza de la pintura, sino también una afirmación personal de la nobleza del propio Velázquez, idea subrayada por el significado de los cuadros de la pared del fondo: los dos mitos expresan el triunfo del arte sobre la artesanía y los oficios manuales, considerados secundarios e indignos de un caballero. La cruz que Velázquez lleva sobre el pecho, una cruz de la Orden de Santiago, puede aportar varias pistas para la interpretación de la obra, teniendo en cuenta que Velázquez no era de linaje noble. La carrera palaciega de Velázquez se remonta a 1623, cuando fue nombrado pintor de cámara; cuatro años más tarde ascendió a ujier de cámara y en 1642 consiguió el cargo de ayuda de cámara. Los honores culminaron en 1652 con el nombramiento de “aposentador mayor” de palacio. Reunía, pues, cuatro cargos muy importantes: pintor de cámara, ujier de cámara, superintendente de las obras y “aposentador mayor” de palacio (el sueldo de este último era de unos 600.000 maravedís anuales). En 1650 solicitó un título de nobleza y ocho años después Felipe IV lo nombró candidato a ingresar en la Orden de Santiago, en la que ingresó en 1659. A la muerte de Velázquez, Felipe IV mandó que se pintara la cruz de Santiago sobre el autorretrato del pintor: fue el signo final de reconocimiento de la nobleza del pintor y de la pintura. La nobleza de la pintura suponía una concepción según la cual la actividad del pintor es idear, inventar, encarnar una idea, la ejecución es secundaria. *Las Meninas* sería, pues, no la copia de una realidad o la imitación del natural, sino la imagen de una idea interna, una cosa *mentale* como diría Leonardo. Por ello la actitud de Velázquez, que no está pintando, sino pensando y contemplando el *disegno* interno de la obra, muestra, a su vez, un acontecimiento extraordinario y sin precedentes: nunca se habían representado juntos un monarca vivo y un pintor en plena actividad. Pero muestra a los reyes indirectamente, a través del espejo y de las miradas, por cortesía a su posición, y utiliza no su taller sino una sala noble, que, gracias a la gran tela, se transforma temporalmente en taller del artista. Pero deja de pintar exactamente en el momento en el que los reyes entran en la sala. Parece como si Velázquez quisiera lograr un objetivo concreto: hacer lo más real posible la presencia implícita de los

reyes. Así, los monarcas “ven” al pintor pintando y, por lo tanto, se convierten en testigos permanentes de un arte digno de reyes, precisamente en función de su presencia.

8) Otro conjunto de nodos intentarán plasmar el **impacto visual de la obra sobre el espectador**: cómo es recibida, cómo se posiciona el espectador ante el cuadro, cómo este se inserta en los paradigmas culturales y en el imaginario de los receptores. De este modo, la aportación de los estudiantes se convertirá en un nodo de esta red hipertextual y posibilitará la creación colectiva del conocimiento. En el caso de *Las Meninas* se suele expresar la perplejidad que causa el hecho de que ópticamente no se pueda entender el cuadro. El problema es que en la tela vemos a un pintor pintado, que nos mira con un pincel en la mano: esto nos sugiere que ante Velázquez hay un espejo, como en cualquier autorretrato, pero no es así, sino que se encuentran las figuras del rey y la reina, reflejadas en el espejo del fondo. La luz que ilumina a los reyes es precisamente la luz del espacio ocupado por el espectador, pero el espectador no sale reflejado en el espejo del fondo: el espacio ocupado por el espectador es precisamente el espacio que ocupan los reyes. De hecho, este cuadro solo tiene pleno sentido óptico si se ve desde las pupilas de los reyes: es decir, para entrar dentro de la lógica de la óptica del cuadro, tendríamos que disfrazarnos, por parejas, de rey y de reina. Esta dialéctica entre apariencia y realidad se muestra también en numerosas obras literarias, como en el soneto de Argentona que acaba así:

“Porque ese cielo azul que todos vemos
ni es cielo ni es azul. Lástima grande
que no sea verdad tanta belleza”.

Se trata de reproducir el impacto perceptivo de esta pintura en otros referentes culturales de la misma época (arquitectura, literatura, filosofía, ciencia, religión, música, etc.), de manera que el estudiante se dé cuenta de que los problemas, las sensaciones y las experiencias estéticas que le despierta el estudio de *Las Meninas* son parecidos y pertenecen a la misma tipología que los que percibe al enfrentarse con textos literarios, filosóficos, frases musicales, etc. Con esto se quiere reconstruir, en la mente del estudiante, el estado de ánimo que se vivía en Europa a raíz de la crisis social permanente del siglo XVII, así como revivir la atmósfera creada, con diferentes medios culturales y propuestas estilísticas, por las clases dominantes para dirigir, persuadir, atraer, conmover y manipular los sentimientos de las clases populares. Se trata de que el estudiante pueda llegar a captar que para persuadir hay que crear en el espectador una cierta predisposición a querer ser persuadido, y que será función de las artes despertar esta predisposición. Por ello los personajes de los cuadros a menudo se dirigen al espectador como invitándolo a participar en la escena, por ello las fachadas barrocas son tan impactantes, tan conquistadoras del espacio exterior, por ello la literatura refleja la pérdida de la confianza y un repliegue a la propia interioridad (“cuando a escuchar el alma me retiro”, canta el conde de Salinas), o la fugacidad del tiempo (“Soy un Fue, un Será y un Es cansado...”, nos dice Quevedo); por ello al filósofo solo le queda la duda o el

yo (“A pesar de que quería pensar que todo era falso, había que aceptar que el yo que pensaba era algo; y basado en esta verdad, pienso, luego existo, tan sólida y tan cierta que ni siquiera las suposiciones más extravagantes de los escépticos podían afectarla, juzgué que podía recibirla sin escrúpulos como el principio inicial de la filosofía que yo buscaba”, proclama Descartes).

9) Otro nodo básico hace referencia al **tema**: qué representa la obra y cómo está tratada esta representación, qué relaciones podemos establecer entre los diferentes elementos y cómo están explicitados en la obra mediante los elementos formales (línea, color, composición, etc.). El cuadro de *Las Meninas* describe la acción de un grupo que está haciendo algo que es interrumpido por otro acontecimiento que ocurre fuera de los límites de la pintura. Parece como si la infanta hubiera entrado en el taller de Velázquez para verlo pintar. Había pedido agua, que ahora le ofrece la menina de la izquierda. En este momento entran en la habitación el rey y la reina y se reflejan en el espejo del fondo. Todo el grupo empieza a reaccionar ante la presencia real. Isabel de Velasco empieza a hacer la reverencia, Velázquez deja de pintar, Mari Bárbola también se da cuenta, pero todavía no ha reaccionado. La infanta, que miraba a Nicolás Pertusato jugando con el perro, mira de repente a la izquierda, en dirección a sus padres, aunque su cabeza permanece en dirección al enano, lo que produce un extraño efecto dislocador entre la posición de la cabeza y la dirección de la mirada. Isabel de Velasco no se ha dado cuenta de la presencia real; Marcela Ulloa, entretenida con la conversación con el guardadamas, tampoco; este último, sin embargo, parece que acaba de darse cuenta. Esta descripción explicaría el efecto de instantaneidad y aclararía las actitudes de las figuras; también confirmaría el hecho de que los reyes están presentes, físicamente, en la habitación, presencia que Velázquez subraya convirtiéndolos en catalizadores de la acción (todo lo que ocurre en el cuadro está desencadenado por esta presencia): casi todos los ojos se fijan en Felipe IV y su esposa. De aquí la importancia del espejo del fondo: tiene la finalidad de atraer la atención del espectador para obligarlo a pensar qué es lo más importante de la composición. Es una de las claves del cuadro. En la epifanía real a través del espejo se manifiesta la conciencia que se tenía de la realeza, ya que el rey era como un lugarteniente de Dios. A través del espejo se nos muestra a la pareja real como un modelo ideal para las infantas. El espejo no es solo, pues, un recurso visual: lleva implícita la idea de la virtud como factor determinante de su calidad real.

10) La **composición** formará parte de un conjunto de nodos que subrayarán los aspectos formales de la obra. Desde un punto de vista espacial, observaremos cómo la sala de *Las Meninas*, además de incluir al espectador, tiene una prolongación real con la puerta, una ideal con el espejo y una imaginaria con los cuadros pintados del fondo. Lumínicamente, destacaremos el centro luminoso del primer término, fuera y dentro de la tela, producido por una (o dos) ventana(s) abierta(s), el leve reflejo de la quinta ventana entreabierta después de las tres herméticamente cerradas, el foco violento de la puerta de la escalera, y el pálido reflejo del espejo. Linealmente, toda la obra está estructurada a partir de rectas verticales y horizontales, como las del caballete, las paredes,

las ventanas, los cuadros, el espejo, la puerta, las escaleras, sobre las cuales se superponen dos curvas irregulares y equivalentes, una formada por las cabezas del pintor, María Agustina y la infanta, y la otra la dibujada por Isabel y los enanos, que responden ambas a la silueta del perro.

11) Incorporaremos, siempre que sea posible, algunos nodos con el **proceso que ha seguido el artista en la producción de la obra** y haremos referencias a esbozos (si se conservan) o citas intertextuales de obras anteriores. Los elementos referenciales, intertextuales, nos ayudarán a construir las interpretaciones a la vez que nos permitirán entender cómo evoluciona el arte: cómo un determinado tratamiento pictórico confiere nuevos significados a formas tradicionales, cómo los cambios en la representación transforman los significados y, por lo tanto, la mirada del espectador. Observamos cómo Velázquez “cita” el espejo del fondo del *Matrimonio Arnolfini* de Jan van Eyck, subrayando cómo el fenómeno del espejo es fundamental en la epifanía barroca de la imagen.

12) Recorreremos también al **análisis semiótico** para fundamentar la construcción de los significados y, sobre todo, para deconstruir la idea de que lo que se ve en la obra se debe, sencillamente, a la personalidad del autor, a su estilo, a su intención y a su creación. Podemos interpretar *Las Meninas* en el contexto específico del ilusionismo barroco: al suprimir lo esencial del cuadro, Velázquez muestra que todo es ilusión, que tan falso es el pintor que nos mira, como el grupo que interrumpe su trabajo, como el espejo o la puerta que multiplican los espacios, como las figuras que se reflejan en él, como el propio espectador cuya imagen no se refleja en ningún sitio.

13) Atravesando todos estos nodos, mediante enlaces internos, completaremos nuestro estudio analizando la **interrelación de la obra** estudiada con su **contexto histórico y cultural**, con el lugar que ocupa dentro del proceso de creación de su autor y con un estudio comparado con otra obra, coetánea o no, que permita validar las interpretaciones dadas y que abra nuevas vías de investigación.

2. Las Meninas de Velázquez

2.1. Estructura hipertextual del análisis de *Las Meninas*

Cuando se quiere construir un modelo de análisis hipertextual de obras de arte, una de las decisiones más difíciles de tomar es: ¿cuál puede ser el diseño de su página de inicio que sea válida para otros estudios hipertextuales de obras de arte? Se trata, pues, de optar por unos menús y un sistema de navegación que no haya que modificar en cada análisis hipertextual para evitar que el estudiante deba “aprender” a navegar en cada caso y para conseguir, cuando se tenga un número bastante amplio de análisis, fusionarlos en una única estructura hipertextual, un tipo de *ars wide web*.

Nuestra propuesta de interfaz (entendida aquí como metodología, es decir, puntos de contacto entre la obra y el estudiante) se vertebra en torno a diez submenús básicos, a través de los cuales se pretende condensar todo el proceso que hemos descrito en las páginas precedentes. De manera sucinta, pasamos a describir cada uno de los menús con sus presupuestos de interacción y de deconstrucción de la mirada.

2.1.1. Página inicial

Imagen de la obra que hay que estudiar y ficha técnica completa. Se trata de que el estudiante reciba un primer impacto visual, se fije en el conjunto de la obra haciéndose una primera idea aproximada de ella (ayudado de las medidas del cuadro), establezca con ella un primer diálogo entre lo que ve y lo que mira, construya una primera narración sobre lo percibido y proyecte en su lectura sus conocimientos y su concepción personal sobre lo que entiende por arte.



La familia de Felipe IV (Las Meninas). Óleo sobre tela. 1656. 318 x 276 cm. Madrid. Museo del Prado.

2.1.2. Una primera mirada

Siguiendo, en principio, una navegación lineal, el primer clic nos lleva a la enumeración del conjunto de conocimientos previos que se desprenden de lo que suele ver la “mirada del turista”. Se trata de describir aquello que los estudiantes ven en la obra, de manera que se apropian de una serie de elementos y construyen un primer discurso, que les debe permitir definir un primer esquema conceptual y obtener una cierta “seguridad” y moverse con cierta comodidad por la escenografía representada. Es importante no coartar la espontaneidad del estudiante: se trata de que, entre todos, formulen un primer modelo teórico de análisis y enumeren todos los aspectos que consideren relevantes. Cuantas más narrativas surjan, y más diversas sean, más se optimizará la función del atractor.

- Sus dimensiones (318 x 276 cm) nos llevan a pensar que se trata de una obra importante.
- Las figuras son de dimensiones casi naturales.
- Parece representar una [escena de palacio](#) con una infanta en el medio, rodeada de cortesanos y servidores.
- Lo podemos interpretar como un grupo que ha ido a ver al pintor en su taller, donde se encuentra [pintando un cuadro](#).
- La [sala](#) es rectangular con cinco ventanas laterales, dos de las cuales están abiertas.
- La luz que entra por la puerta del fondo, que un [personaje](#) parece abrir, permite ver la pared del fondo, de donde cuelgan dos [cuadros](#) grandes.
- En el fondo hay un [espejo](#) que refleja a [dos personajes](#).
- La mayoría de los personajes (6 de los 9 sin contar a los dos del espejo) [miran](#) hacia el espectador.
- Dominan el conjunto los tonos grisáceos: hay pocas [notas de color](#) distribuidas entre la infanta y los personajes del primer plano.
- El primer plano está iluminado por la ventana de la derecha; un plano medio está a oscuras y el fondo vuelve a estar iluminado por la [luz](#) que entra por la puerta y por la luz que refleja el espejo, luz que proviene, probablemente, de la misma ventana que ilumina el primer plano.
- Su ejecución responde a los cánones del naturalismo ("se pueden contar los pelos del perro" suelen decir los espectadores).

2.1.3. Navegando por la obra

Al iniciar los primeros tanteos de descubrimiento por navegación, una pantalla presenta la imagen de la obra llena de interrogantes (que son anclajes que remiten a pantallas flotantes que profundizan, con más preguntas, en el cuestionamiento de lo que creemos ver), que plantean un conflicto cognitivo a lo que los estudiantes habían descrito, ya que son preguntas que socavan la seguridad de lo que creían ver. Por ejemplo: si alguien afirma que se trata del estudio del pintor, uno de los interrogantes plantea la cuestión de por qué están cerradas la mayoría de las ventanas. ¿No sería más lógico que, a falta de luz artificial (de los ganchos del techo no cuelgan lámparas) estuvieran todos los ventanales abiertos? En el supuesto de que Velázquez estuviera pintando, ¿por qué lleva unas vestiduras no adecuadas para este trabajo? Si la escena representa el taller del pintor, ¿cómo es que no hay telas, ni esbozos, ni otros cuadros repartidos por toda la sala? Si no pueden estar seguros de lo que ven... El desequilibrio que desencadena la inseguridad provocada por el cuestionamiento de lo que "creían ver", lo que "pensaban que era", será el estímulo que llevará al estudiante a navegar por el hipertexto en busca de las respuestas que le proporcionen una nueva seguridad, la construcción de un nuevo esquema, la constitución de una nueva mirada.



Cada pantalla flotante que se abre con cada interrogante plantea nuevos interrogantes, que, al mismo tiempo, proporcionan nuevas pistas, nuevos conflictos, ya que añaden, indirectamente, alguna información que incrementa la incertidumbre al seguir destruyendo las certezas iniciales. Pero, para no provocar la desazón por culpa de un proceso de acumulación de dudas, cada una de las pantallas flotantes aporta una parte de la solución a través de sus enlaces incrustados.

La ruptura de los esquemas mentales con los que el estudiante se había acercado a la obra y por medio de los cuales había realizado una primera lectura le impulsa a fijarse en muchos aspectos de la obra que, seguramente, habrían pasado desapercibidos en su primer contacto. Casi sin darse cuenta, se encuentra en pleno proceso de investigación y aprendizaje por descubrimiento. Uno de los objetivos de este método (la interfaz hipertextual) es, precisamente, que el estudiante observe la obra una y otra vez, que vaya autoeducando su mirada mediante la visualización sistemática de la imagen.



2.1.4. Sobre el título


Hemos observado repetidamente, en los museos y exposiciones, que el público en general suele acercarse, incluso antes de observar con detenimiento una obra, a su título. Y con un cierto movimiento de cabeza, como asintiendo, vuelven a contemplar la obra y la leen según el nuevo contexto que les ha facilitado dicho título. Como hemos comentado anteriormente, los diferentes títulos que se han atribuido a *Las Meninas* plantean una especie de problema de identidad, ya que sugieren dudas sobre lo que hacen los personajes, sobre por qué se ha formado el grupo, sobre lo que pinta Velázquez en la gran tela y sobre cuál era la intención del artista. La complejidad de estas cuestiones y su significatividad hermenéutica están en la base de la construcción de nuestro atractor hipertextual sobre la cuestión de dónde está María Teresa.

2.1.5. Iconografía

Algunas soluciones a los interrogantes iniciales se encuentran en las “respuestas” iconográficas a las que podemos acceder o navegando desde las mismas ventanas flotantes que se abren desde cada interrogante, o desde el análisis iconográfico. Observaremos que en la pantalla sobre iconografía volvemos a encontrar la imagen del cuadro, y al pasar el cursor por encima de ella, descubrimos que hay muchos anclajes o áreas clicables que nos permiten abrir nuevas pantallas flotantes. Además de volver a mirar el cuadro en su totalidad, cada nueva pantalla nos permite fijar la mirada en un área concreta, sobre la que se da una determinada información (“quién es quién”, “quién hace qué...”) que revela parte de las cuestiones planteadas, lo que estimula a continuar la

navegación. Saber quién es cada personaje, saber qué hace y saber describir el argumento del cuadro nos permite reconstruir el equilibrio inicial, puesto que la mayoría de estos “saberes” estaban implícitos en los conocimientos previos de los estudiantes.


Autorretrato de Velázquez



Al lado del gran lienzo, un autorretrato del pintor. Es muy poco frecuente presentar al artista y al rey en el mismo cuadro (ver un grabado de Hans Burgkmair encargado por Maximiliano de Austria para enaltecer al rey como mecenas, citado por M. Levey, *Painting at court*, Londres, pág. 118).


Su carrera palatina se remonta a 1623 cuando fue nombrado pintor de cámara, y cuatro años más tarde fue ascendido a ujier de cámara, y en 1642 alcanzó el cargo de ayuda de cámara. Los honores culminaron en 1652 con el nombramiento de "apostador mayor" de palacio. Reunía, pues, cuatro cargos muy importantes pintor de cámara, ujier de cámara.

José Nieto



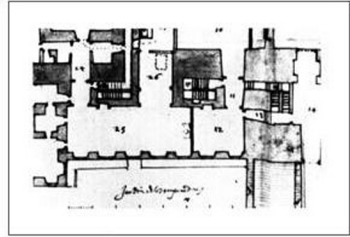
Al fondo, el mayordomo de la Reina, José Nieto, que retira una cortina para dejar pasar la luz [el hecho de enmarcar una figura mediante una ventana o puerta es característico del siglo XVII. Cfr.: Pieter de Hooch, "Mujer junto a la cuna", y lo encontramos a partir de 1640 en Poussin y Vermeer, citado por A. Chastel, "La figure dans l'encadrement de la porte chez Velázquez", en *Fables, formes, figures*, Paris, 1978, II, págs. 153-154]. Lleva una capa, como establecía el protocolo real, pero el sombrero en la mano porque acompaña a los reyes.

El perro




El perro forma parte de este ambiente doméstico e íntimo que supo recrear Velázquez: junto con el caballo -característico del estamento nobiliario- es un animal noble, símbolo de la fidelidad.

La cámara del príncipe Baltasar Carlos

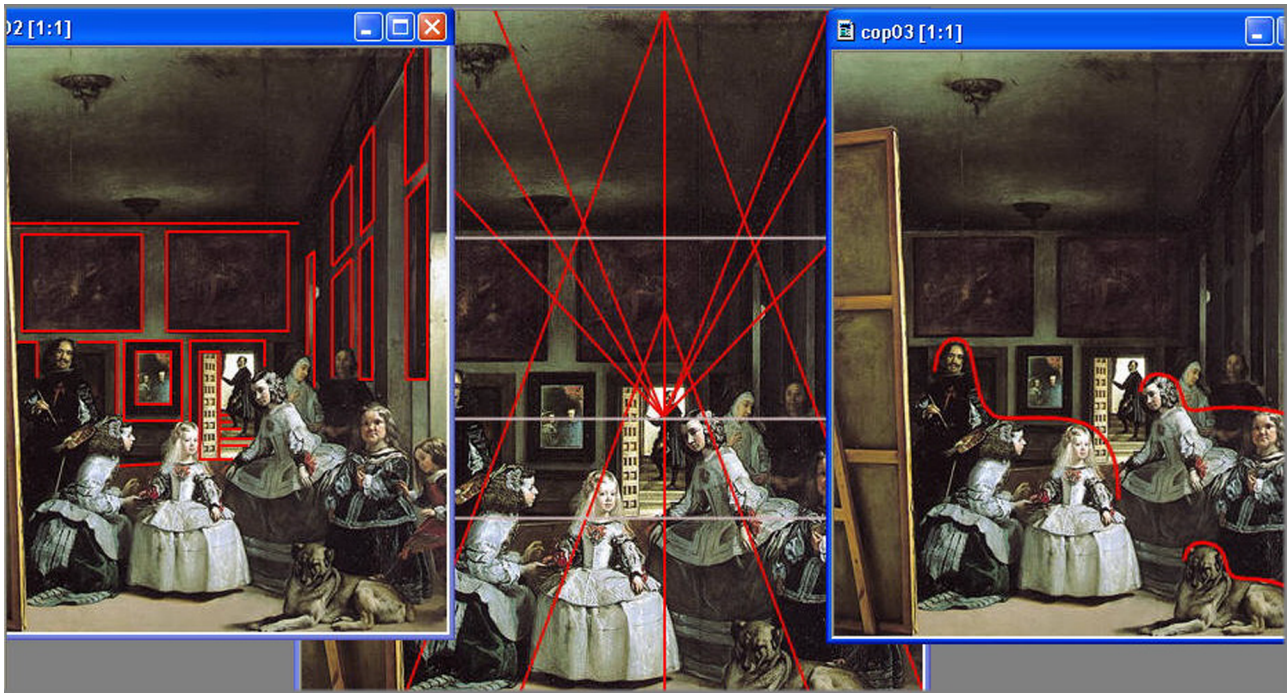


La escena tiene lugar en la "galería de la cámara del príncipe", la habitación más importante del apartamento del segundo piso, ocupado por Baltasar Carlos. Esta habitación está situada en el suroeste del Alcázar (destruido por un incendio en 1734).



2.1.6. Composición

Una vez conocidos y reconocidos los personajes y los objetos presentes en el cuadro, se trata de mostrar que, aunque el cuadro tiene un aspecto de improvisación fotográfica y el asunto parece estar tratado de una manera informal (tanto por la articulación de los grupos –el de la infanta, el de los reyes y José Nieto, con Velázquez–, como por la pincelada suelta y el tratamiento cromático “tachista” de los vestidos, en particular el de la infanta), *Las Meninas* es un cuadro rigurosa y cuidadosamente compuesto, tanto espacial como lumínica y linealmente. Los esquemas compositivos, a los que ya nos hemos referido anteriormente, las diagonales, las formas repetitivas, las simetrías cromáticas, adquieren sentido porque permiten construir racionalmente la contradicción aparente entre realidad e ilusión.



2.1.7. Iconología

El estudiante que haya completado el proceso de navegación estará en disposición de reconstruir nuevos esquemas con los que enfrentarse a la obra analizada, ya que el formato hipertextual le habrá ofrecido diferentes interpretaciones y lecturas que habrán interactuado con la construcción que el propio estudiante habrá desarrollado durante su recorrido por el hipertexto. Y llegará a descubrir el núcleo del atractor, puesto que habrá descubierto la presencia ausente de la infanta María Teresa.

Image18* [1:1]

- La pintura como *diseño interno*
- La acción
- El espejo
- Las miradas
- Un meta-cuadro
- ¿Dónde está?

Image20* [1:1]

¿Dónde está la infanta María Teresa?

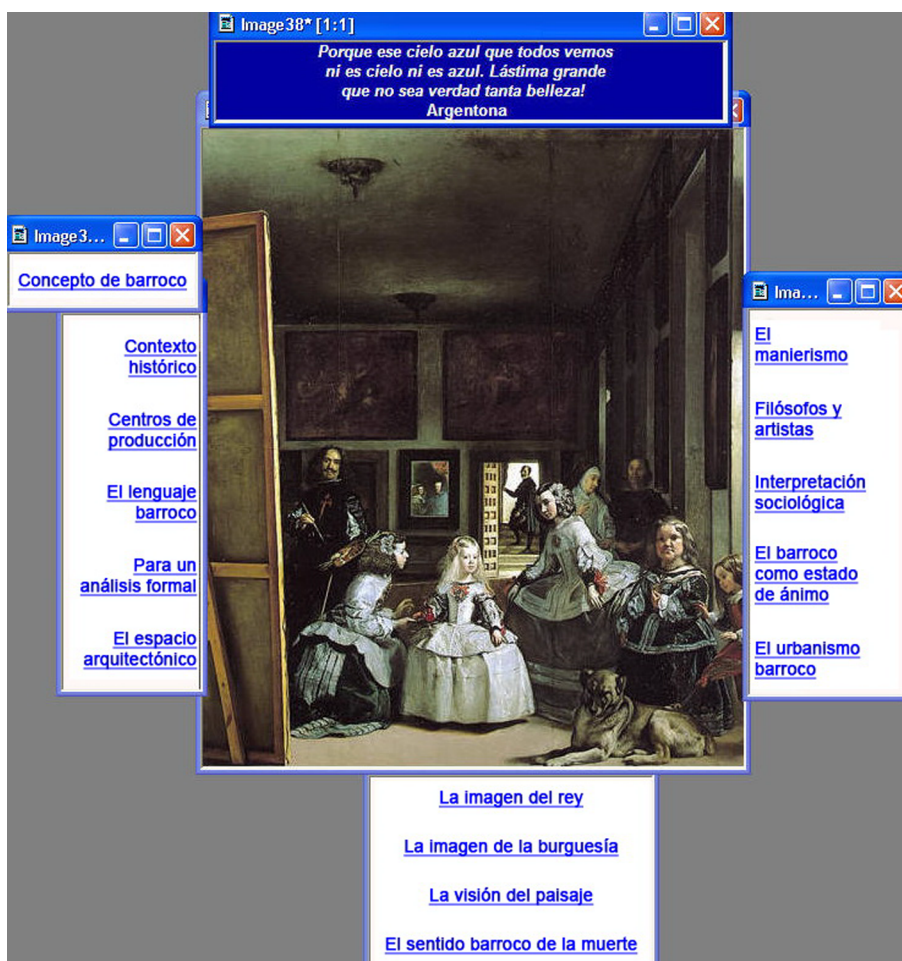
Si un primer título del cuadro fue *La Familia de Felipe IV* y esta, en el momento de pintarse *Las Meninas* estaba formada por Felipe IV, Mariana de Austria, la infanta María Teresa y la infanta Margarita (el príncipe Baltasar Carlos había muerto en 1645), ¿cómo es que no aparece la infanta María Teresa?

Situémonos al final de la **Guerra de los Treinta Años**, cuando Felipe IV tuvo que hacer tantas concesiones a Holanda que, de hecho, esta llegó a ser independiente. La guerra continuó con Francia, pero la derrota del mariscal Turenna en Valenciennes conllevó el inicio de **negociaciones de paz**. Y esto sucedía en los meses de agosto/setiembre de 1656, fecha en que Velázquez estuvo pintando *Las Meninas*. Una de las condiciones de Francia era que la infanta **María Teresa se casara con Luis XIV**, cuya madre, Ana de Austria, aspiraba a ver a su hijo convertido en rey de los dos estados. Pero la infanta estaba prometida a su primo de Viena y Felipe IV quería evitar que el patrimonio de los Habsburgo pasara a los Borbones.

Ante este presente incierto, Velázquez opta por no incorporar "físicamente" a la infanta en el lienzo, pero deja intuir su presencia (y su mirada) en el lado opuesto al punto de convergencia de las principales líneas compositivas. La infanta María Teresa sería, pues, la única que vería la escena tal como la ha pintado Velázquez: el conjunto reflejaría, pues, **lo que veían sus ojos**, convirtiendo así en visible la única figura invisible del cuadro.

2.1.8. Contexto artístico

Una vez aisladas todas las variables, el estudiante habrá llegado a un dominio visual y semiótico de la obra, pericia que podrá utilizar para comentar otras obras del mismo periodo o de temática y tratamiento similar. Pero para poder realizar esta transposición, necesita tener más herramientas que lo ayuden a contextualizar la obra en su tiempo, y por ello siempre encontrará un menú que le dará información sobre el periodo al que pertenece la obra (aspectos históricos, económicos, filosóficos, literarios, sociales, etc.), de manera que al final del proceso no solo conocerá a fondo la obra por la que ha navegado, sino que a través de la obra podrá reconstruir los contextos de la época a la que pertenece.



2.1.9. Análisis comparado

Una forma de validar los resultados obtenidos, de confirmar las hipótesis propuestas y comprobar que nuestra percepción es compartida, es comparar *Las Meninas* de Velázquez con *Las Meninas* de Picasso y establecer paralelismos visuales en función de la lectura que hemos realizado, y de este modo observar

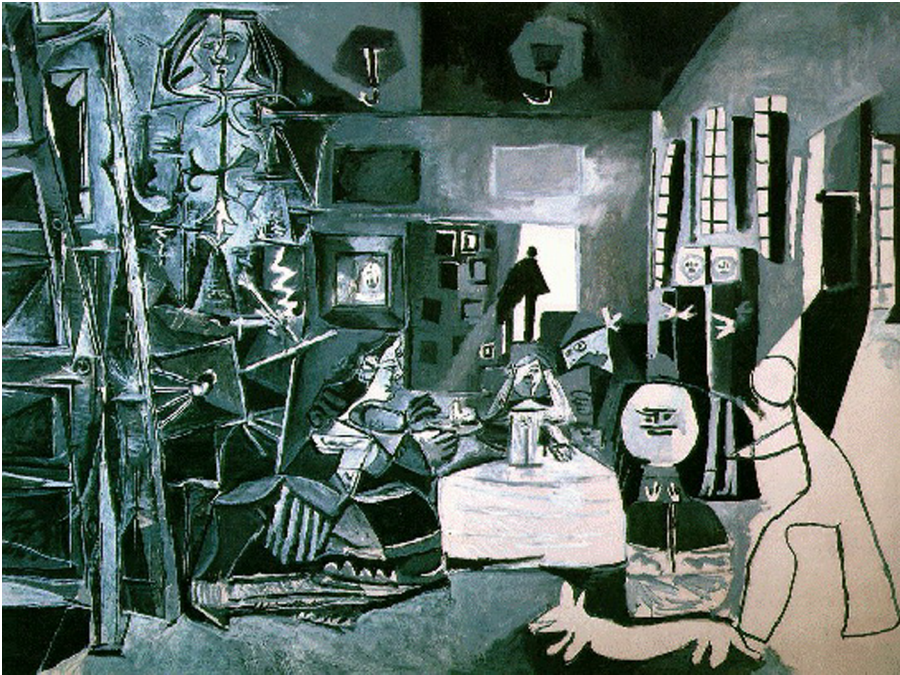
cómo la (re)lectura de Picasso, a través de las formas que aumenta y de las que hace disminuir, de lo que destaca y transforma, de los grafismos que utiliza, etc. corrobora nuestro texto.

Un hecho que hay que destacar es el gran aumento de las dimensiones de la figura del pintor, que aparece como un gigante, con la cabeza que le llega al techo, y deja pequeños a los demás, con su enorme cruz de Santiago en el pecho. Se trata de una sátira contra el pintor de la casa real, que vivió empeñado en demostrar que era noble y que, por lo tanto, podía entrar en la Orden de Santiago.

Un elemento que nos sorprende son los ganchos, enormes como de carnicería, que vemos en el techo. También están en el cuadro de Velázquez, pero pasan inadvertidos en la penumbra, y son ganchos para colgar lámparas; pero Picasso, al hacerlos tan visibles, les modifica el sentido y, evocando una carnicería, crea una atmósfera de crueldad y da a la habitación un cariz de sala de torturas. La atmósfera trágica se ve acentuada por el hecho de que los dos funcionarios “aposentadores” son convertidos en una especie de féretros puestos de pie, macabros. Son personajes fúnebres, fantasmas en negro y gris, asociados a la visión del mundo absolutista. Solo hay grisalla porque Picasso ha querido concentrarse en manifestarnos, sin intromisión del color, como en el *Guernica*, la potencia dura del grafismo y los valores de la luz y las tinieblas. En la otra obra de conjunto que Picasso pintó con colores, se puede observar cómo los colores celestes, el amarillo solar y el azul claro de la atmósfera solo aparecerán en los personajes inocentes.

Los personajes principales adoptan unos grafismos muy significativos. El grafismo de la cara redonda es asimilado con la bondad o con la inocencia. Es el grafismo solar, la imagen de la pelota de juego, de lo que no tiene aristas y no puede causar dolor, de lo agradable, de la feminidad. Tienen la cara redonda la infanta, Mari Bárbola y Pertusato, los niños inocentes, bufones. Los dos personajes de las damas nobles que acompañan a la infanta, como mezquinas y aduladoras servidoras del absolutismo, con gesto de obsequiosidad vil e interesada, son representados con rasgos angulosos, de vértices muy agudos, agresivos. Así, las damas, la Velasco y la Sarmiento, se muestran antipáticas, radicalmente agresivas. A lo largo de las numerosas derivaciones del tema, es constante el contraste entre las caras redondas, como las luces amarillas y celestes, de los buenos, con las caras puntiagudas y los tonos rojos o verdes de los malos.

Esta es la lectura de Picasso, otro texto, otra navegación hipertextual, otro atractor...



2.1.10. Documentación

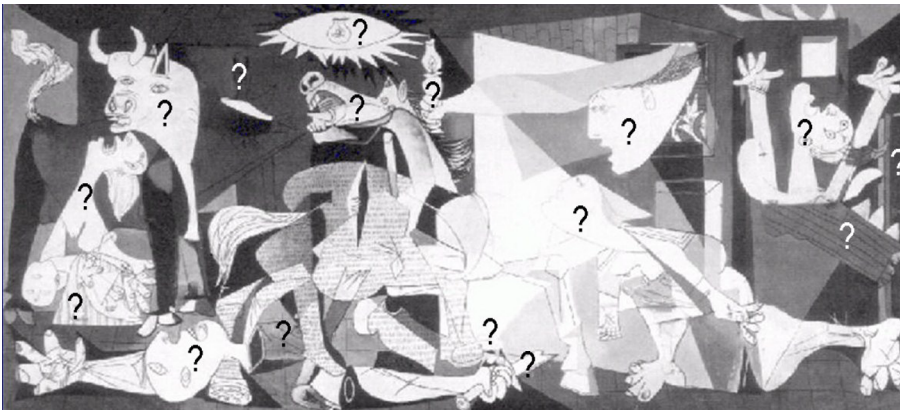
Al final, el alumno podrá acceder a documentos, textos, imágenes, etc. que han servido para reconstruir y diseñar el hipertexto, y que constituyen las fuentes directas del análisis realizado. Y a la posibilidad de poder contemplar, una vez más, la imagen a pantalla completa.



3. El *Guernica* de Picasso

“Llegué a Gernika el 26 de abril, a las cinco menos veinte de la tarde. Apenas había bajado del coche cuando empezó el bombardeo. La gente estaba aterrada. Los labradores huyeron, abandonando sus animales en el mercado. El bombardeo duró hasta las ocho menos cuarto. Durante este tiempo no pasaban cinco minutos sin que el espacio se viera ennegrecido por los aviones alemanes. El método de ataque fue siempre el mismo. Primero abrían fuego las ametralladoras; después tiraban las bombas explosivas y, finalmente, las incendiarias. Los aviones volaban muy bajo, arrasando caminos y bosques con fuego de ametralladora, y en las cunetas de las carreteras se amontonaban juntos, abatidos en el suelo, hombres, mujeres y niños... Por todas partes se oían gritos de dolor, y la gente, aterrada, se arrodillaba, levantando las manos al cielo, como si implorara a la Divina Providencia.”

Padre Alberto Onaindía citado por Manuel Tuñón de Lara (1974). *La España del siglo XX. La Guerra civil (1936/1939)* (3.ª ed., vol. 3, pág. 660). Barcelona: Laia.



3.1. Contexto histórico y encargo

En 1937, la situación política internacional se encontraba en un momento de ruptura. Ante el rearme alemán y la expansión italiana en Etiopía, las democracias burguesas europeas asistían inertes a la tragedia española con la farsa de la no intervención. Fascismo, democracia y revolución popular constituían la estructura dialéctica de aquel momento histórico.

En este contexto, se abrió en París una Exposición Internacional dedicada, como siempre, al trabajo, el progreso y la paz. La participación del Estado español tenía una clara intención política: invocar la solidaridad del mundo libre, alertar a la opinión pública de que la guerra española podía ser el principio de una tragedia mundial.

Parece ser que la iniciativa del pabellón de la República española, donde Picasso podría expresar sus sentimientos respecto a la guerra de España, fue de la Generalitat de Cataluña (de Jaume Miratvilles, personalmente), puesto que en principio el Gobierno de la República no quería concurrir a la Exposición. La Generalitat quería estar presente en la Exposición de París de 1937 para dar al mundo una imagen de la Cataluña en lucha. El arquitecto Sert, ayudado por Antoni Bonet, continuó con el anexo de Luís Lacasa, y acabó el pabellón, donde compartían espacio las esculturas de Alberto Sánchez, *El pueblo español tiene un camino que le conduce a una estrella*; de Picasso, *Cabeza de mujer*; de Alexander Calder, *Fuente de mercurio* (en homenaje a los mineros de Almadén) y de Julio González, *La Montserrat*. El encargo que Sert hizo a Picasso era bastante considerable: una gran composición de 7,82 metros de anchura por 3,5 metros de altura. Para poderla desempeñar, el gobierno republicano puso a su disposición el antiguo palacio de los Savoie-Carignan, en el número 7 de los Grandes Augustinos, donde había bastante espacio para trabajar.

Probablemente, Picasso había pensado en un tema de contenido alegórico. Pero el 26 de abril de 1937, 43 bombarderos y cazas alemanes de la Legión Cóndor destruyeron la ciudad de Gernika, capital histórica del País Vasco y símbolo de sus fueros. Picasso, que conoció el acontecimiento a través del periódico *Ce soir* del 30 de abril, decidió que su obra sería la respuesta a la atrocidad de aquel genocidio y convertiría el cuadro *Guernica*, cuyos primeros esbozos llevó a cabo el 1 de mayo, en un acto político, en un ataque explícito al militarismo y una denuncia a la indiferencia de la democracia burguesa. Como afirma Giulio Carlo Argan:

“Es la primera y decidida intervención de la cultura en la lucha política; Picasso responde a la destrucción creando una obra maestra [...]. La matanza de Gernika no es un episodio de la Guerra Civil española sino el principio de una tragedia apocalíptica [...]. No supera la realidad histórica con una visión simbólica o alegórica [...]. Picasso no pretende denunciar un delito y suscitar indignación y piedad sino hacerle ver el delito a la conciencia del mundo civilizado y obligarlo a juzgar y a decidir”.

Giulio Carlo Argan (1977). *El arte moderno* (3.ª ed., pág. 572). Valencia: Fernando Torres ed.

Poseyendo la autoridad moral para interpretar por sí solo la condena de todos al fascismo y al nazismo, a la locura destructora del capitalismo en crisis, el cuadro de Picasso se halla fijado por siempre, dado que no hay indicaciones de tiempos, ni de lugar: está fuera de la historia (y por eso prefigura los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial, los campos de exterminio nazi, Hiroshima y Nagasaki, etc.) y representa el final de la historia; la historia ya no es catarsis, es terror.

Josep Palau i Fabre se pregunta por qué el bombardeo fue decidido aquellos días (se hizo el 26 porque era un día claro) precisamente cuando en Bilbao había un destacado grupo de periodistas ingleses (George Lowther Steer, del *The Times*; Noel Monks, del *Daily Express*; Christofer Holme, de la agencia Reuters y Mathieu Corman, de *Ce Soir*), que fueron el mismo día 26 a Gernika, y apunta

Referencia bibliográfica

Por una conversación de Raimon Torres con Joan Prats, publicada en los “Cuadernos de Arquitectura” de 1981, citado por Alexandre Cirici Pellicer (1981). *Picasso. La seva vida i la seva obra* (pág. 122). Madrid: N Editorial.

Referencia bibliográfica

Josep Palau i Fabre (1981). *El Guernika de Picasso* (pág. 13-14). Barcelona: Blume.

que quizá fue una demostración de la capacidad bélica a los ojos de los corresponsales para que con sus crónicas atemorizaran al pueblo inglés con el fin de facilitar su futura capitulación ante los planes de Hitler.

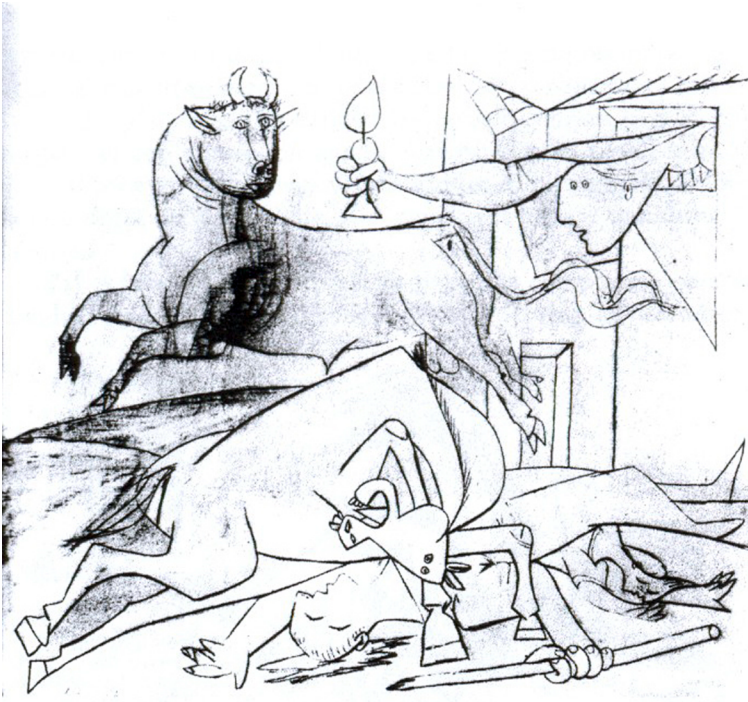
3.2. El proceso de producción de la obra

Picasso, que tenía 55 años, hizo una gran cantidad de estudios (unos 45) y la composición pasó por varias concepciones. Incluso durante la ejecución hubo cambios muy radicales de planteamiento. Gracias a las fotografías realizadas por Dora Maar, siete del conjunto y una de un fragmento, podemos seguir los cambios drásticos que Picasso fue introduciendo, desde la primera, dramática, grandilocuente y retórica, pasando por la supresión del brazo cuyo puño estrechaba un haz de espigas, o por el cambio de la dirección de la cabeza del caballo, que primero miraba hacia el suelo.

Siguiendo la descripción de Palau i Fabre, el 1 de mayo Picasso realizó seis esbozos (cinco de ellos sobre papel azul); en uno de ellos aparece un soldado griego con lanza y casco; del 2 de mayo son cuatro esbozos, en uno de los cuales aparece el caballo vencido, mirando hacia el suelo y a sus pies, el guerrero con una lanza. Después de cinco días de interrupción (quizá para obtener información sobre la localización y el emplazamiento definitivo del cuadro, o bien esperando la llegada de la tela, especial por sus dimensiones), el 8 de mayo retomó el trabajo con dos nuevos esbozos, que conservan la figura del caballo y donde aparece por primera vez una mujer arrastrándose con una criatura muerta en sus brazos; el 9 de mayo es una fecha muy importante en este proceso de creación, dado que realiza un dibujo que ya anuncia la composición definitiva; el día 10 de mayo parece que empezó a pintar el *Guernica*, y el 4 de junio fue trasladado al Pabellón Español de la Exposición Internacional de París.



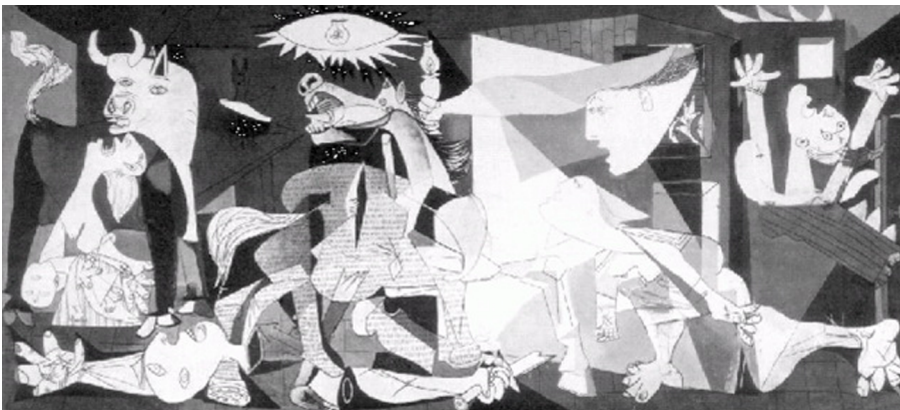
Esbozo 6. "1 de mayo de 1937". Lápiz sobre yeso y madera, 54 x 65 cm.



Esbozo 10. "2 de mayo de 1937". Lápiz y temple sobre yeso y madera, 60 x 73 cm.



Esbozo 15. "9 de mayo de 1937". Lápiz sobre papel, 24 x 45 cm.



Pablo Picasso (1937). *Guernica*. 350 x 782 cm. Óleo sobre tela. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

“En la versión definitiva –escribía Cirici Pellicer– vemos, sobre el empedrado de una calle desolada, bajo la luz de una farola que las bombas han respetado, una escena terrible. Un ser humano troceado. El muerto, con los ojos abiertos, todavía hace el gesto de gritar y tiene la mano crispada de indignación. El otro brazo, seccionado, tiene en un puño una espada rota, de donde nace una flor. El caballo con el vientre partido y atravesado por una lanza, encima de este, es el símbolo generalizado de la víctima inocente, pero no es una víctima sumisa, sino que grita desesperadamente. El gran toro de la fuerza bruta le mira impasible, moviendo la cola, encima mismo de la mujer que llora con un niño muerto en los brazos. Todo el mundo grita de odio. Incluso los animales. Está la mujer desesperada que sale por la ventana iluminándose con el quinqué. Está la que se arrastra casi, huyendo, mirando obsesionada el cielo de los aviones asesinos. Está la otra mujer, además, que clama al cielo con los brazos levantados ante la casa que se está quemando, llameante, con la ventana llena de fuego y el tejado en llamas. Todo esto habría podido ser barroco y confuso, pero no lo es. Picasso decantó las ideas hasta llegar a una pulcritud absoluta para cada forma, dentro de la austeridad de los negros, los grises, los blancos, un pálido azulado y un palidísimo ocre.”

Alexandre Cirici Pellicer (1981). *Picasso. La seva vida i la seva obra* (pág. 123-124). Madrid: N Editorial.

Su narración está construida sobre una estructura compositiva típica de los cuadros historico-clásicos: la composición está distribuida a la manera de un tríptico, que preside el ojo de la noche con su pupila convertida en bombilla (diminutivo de bomba) eléctrica, situado encima del vértice de los cuatro triángulos compositivos del cuadro. La parte central está ocupada por el caballo y la mujer portadora del quinqué; el lateral derecho, por la visión del incendio y la mujer con los brazos levantados, y el izquierdo, por el toro y la mujer con su hijo muerto en los brazos.

La estructura podría ser la de un Rafael o un Poussin, dado que hay simetría (como nos muestra el eje medio de la pared blanca, así como los pilares verticales del toro de la izquierda y la figura con los brazos levantados de la derecha); perspectiva (como se observa en las figuras de los caídos del primer término, o en los planos del fondo, o en el biselado de la ventana); gradación de valores (como hace patente la alternancia de los planos blancos, negros y grises), y ritmo creciente, desde el acento oratorio del caído que toma la espada hasta el grito del caballo. La figura de la madre con el niño muerto, que forma una especie de piedad, y las mujeres que contemplan al caballo herido apuntan ciertas similitudes con la iconografía tradicional de la crucifixión y el descendimiento. Pero al orden clásico le superpone una descomposición cubista. La desintegración del lenguaje tradicional de la pintura refuerza su visión fragmentada, violenta y destructora.

Palau i Fabre enfatiza la pluralidad artística presente en el *Guernica*, que alcanza desde el realismo de la cabeza del toro al *collage* con el que parece tratar el cuerpo del caballo evocando trozos de periódico pegados, pasando por los vestigios remotos de la época azul y rosa con los toques ligeros de azul, rosa y malva, por el expresionismo de la madre con su hijo en los brazos, el surrealismo de la mujer del quinqué o el toque naíf del pájaro encima de la mesa. Y concluye:

“Picasso, con su *Guernika*, nos dice constantemente que todas aquellas formas y tendencias antitéticas, aparentemente irreconciliables, forman parte del hombre y se pueden reconciliar y que, por lo tanto, la convivencia es posible. La convivencia de estilos y formas en el *Guernika* va mucho más allá de los estilos y de las formas, porque es la convivencia humana y postula una convivencia humana”.

Josep Palau i Fabre (1981). *El Guernika de Picasso* (pág. 37). Barcelona: Blume.

3.3. Estudio iconográfico

Mediante metamorfosis, Picasso convierte cada figura en un símbolo. Por un lado, no hay ningún personaje que, en sentido estricto, pueda considerarse representación del hombre real, dado que la figura que yace en el suelo es una estatua de hombre, símbolo del ideal agredido y destruido. Pero, si le falta la realidad del hombre, se multiplica, en cambio, por cuatro la mujer, en cuatro símbolos diferentes: el de la agresión psíquica (la madre traspasada de dolor por el niño asesinado), el de la agresión física (la mujer que levanta los brazos), la de la eros y la fecundidad agredidos (la mujer grávida que, con la rodilla en el suelo, con el sexo descubierto y los pechos desnudos, mira hacia arriba), el de la feminidad liberadora (la mujer que empuña el símbolo de la luz doméstica que contrapone a la luz tecnológica y al caballo).

Las casas en llamas queman en un interior que incluso tiene una mesa, símbolo de agresión a la intimidad. La luz eléctrica sería el símbolo de la tecnología moderna, hija de la misma ciencia que ha construido los aviones y las bombas.

El toro de la izquierda de la composición es una doble realidad, simbólica y metafórica: puede ser la alegoría de la muerte, la figura del futuro dictador, o el toro ibérico, gran tótem de España, o el propio artista, a quien así le gustaba autorretratarse. Mira al espectador. A pesar de las declaraciones del pintor a Jerome Seckler en 1945 –de las cuales se desdijo dos años después– de que en el *Guernika* el toro simboliza la brutalidad (interpretación que recoge Arnheim), la imagen sigue siendo ambigua. En obras anteriores, como la *Minotauromaquia* (1935), inmediato precedente del *Guernika*, y en los grabados *Sueño y mentira de Franco* (1937), el toro aparece representado como símbolo de la fuerza noble y justiciera. La interpretación de Larrea va en este sentido y ve al toro como la encarnación del pueblo.

El caballo puede ser la imagen de la España fascista (según Larrea), que pisa al guerrero, o un símbolo de dolor y agonía, víctima pasiva de las corridas de toros (como lo ve Arnheim, para quien el caballo es la víctima propiciatoria, el pueblo).

Todas las interpretaciones pueden ser factibles, dado que Picasso quiere expresar la disgregación del mundo víctima de los horrores de la guerra, y por ello se sirve de ambivalencias. Así, junto a la cabeza del caído, encontramos una

Referencia bibliográfica

Las declaraciones del pintor a Jerome Secker se citan en:

Josep Palau i Fabre (1981). *El Guernika de Picasso* (pág. 21). Barcelona: Blume.

herradura signo de suerte, y por encima de la espada crece una flor. Según declaraciones del propio Picasso hechas en 1947 a Alfred H. Barr Jr., a través de Kahnweiler:

“Este toro es un toro, este caballo es un caballo. Hay también una especie de pájaro, un pollito o un pichón, no me acuerdo bien, sobre la mesa. Este pollito es un pollito. Sí, está claro, los símbolos... Pero no hace falta que el pintor cree estos símbolos, de lo contrario valdría más escribir de una vez aquello que se quiere decir en lugar de pintarlo. El público, los espectadores deben ver en el caballo, en el toro, símbolos que interpretan como ellos quieren. Hay animales, son animales destrozados. Para mí es todo, que el público vea lo que quiera ver”.

Juan Larrea. “Guernica” (pág. 145-146), citado por Josep Palau i Fabre. *El Guernika de Picasso* (pág. 23). Barcelona: Blume.

En un proceso similar de muerte-vida, desesperación-esperanza, podemos asignar alternativamente al toro y al caballo una connotación u otra, siempre que se mantenga el contraste de los símbolos.

Las caras obedecen al estilo cubista, que solapa las distinciones entre perfiles y frontales y permite al artista reagrupar los rasgos a su gusto. La angustia reflejada en el rostro de la mujer que sostiene al niño muerto resulta especialmente conmovedora quizá por el contraste de estilo entre la cara de la madre y la representación más convencional de la criatura.

La figura de la derecha levanta los brazos como si quisiera impedir la caída de las bombas. Su postura recuerda la del personaje central de los *Fusilamientos del 3 de mayo* de Goya. Toda la obra es un gran grito suspendido: desde el relincho del caballo, al grito de la mujer que mira al cielo, pasando por el bramido feroz del toro, el terrible gemido de la madre... En medio de este atroz estrépito, el silencio de la flor que brota junto a la espada del guerrero invita a la esperanza.

La pintura está concebida a manera de friso de templo griego y su estructura compositiva sigue el típico encuadre triangular. Una poderosa diagonal, que empuja la mirada del espectador de derecha a izquierda organiza la tensión del grupo de figuras.

Estamos ante un cuadro desnudo, lleno de renunciadas. Casi no hay color. La primera imagen que Picasso recibió del bombardeo de Gernika le llegó por los periódicos franceses, con imágenes en blanco y negro, lo que avala la teoría de que fue la interiorización del horror lo que hizo que Picasso reflejara la tragedia en negros entintados y un blanco sepulcral. Según Carlo Argan podemos excluir que:

“Picasso se sirviera de la monocromía para dar al cuadro una tonalidad oscura y trágica; todo está claro y las líneas marcan con decisión los planes destinados a llenarse de color, pero el color no está, “se ha ido”. Queda excluido que la monocromía sirva para acentuar el efecto plástico-volumétrico, dado que no hay relieve, “se ha ido”. El color y el relieve son dos cualidades con las que la naturaleza se da a la percepción sensorial, se da a conocer. Eliminar el color y el relieve es cortar la relación del hombre con el mundo; al cortarla ya no hay naturaleza ni vida [...] al matar a los ciudadanos de Gernika, los aviadores alemanes mataron a la civilización. Entonces, todos los ciudadanos del mundo deben elegir: no se puede querer a la vez civilización y nazismo, como tampoco vida y muerte”.

Giulio Carlo Argan (1977). *El arte moderno* (3.ª ed., pág. 572-573). Valencia: Fernando Torres ed.

La luz no responde a las leyes de la física, no tiene un centro focal. De hecho, la luz brota de los cuerpos encendidos por el dolor: solo están iluminadas las cabezas, los brazos, las manos, es decir, las zonas anatómicas donde se concentra la expresión del sufrimiento. El espacio es casi plano, como si asfixiara a las figuras. La composición se orienta hacia la izquierda, hacia donde todas las figuras miran, lo que hace patente la huida a partir de la ciudad, resumida en el edificio que se quema a la derecha. Las actitudes de los personajes, la fragmentación de la obra y la textura pictórica proporcionan un patetismo paroxístico que acentúa el movimiento de las figuras.

Durante la ocupación alemana de París, Picasso contestó con amargura a unos críticos alemanes que le hablaban del *Guernica*: “No fue obra mía, sino de ustedes”.

3.4. El *Guernica* y la *Matanza de los inocentes de Rubens*

A lo largo de la historia del arte muchas han sido las representaciones de batallas, ejércitos en combate y celebraciones de victorias militares. Ante este corpus de visualización y, a menudo, legitimación de la guerra, ¿qué aporta el *Guernica* a la figuración tradicional de escenas de guerra y violencia?, ¿qué nueva narrativa propone Picasso?, ¿qué referencias iconográficas utiliza para la creación de nuevos significados?, ¿qué procesos semióticos se operan en el *Guernica* que permiten a Picasso elaborar un discurso contra la guerra y su justificación?

Como nos recuerda Javier González de Durana, director del Museo Artium de Vitoria:

“Los elementos visuales situados dentro de esta «narración contenida» tienen poco que ver con los habituales en pinturas anteriores, que describen acciones bélicas o represivas dentro del contexto de una guerra”.

Javier González de Durana. “Rubens y Picasso. Matanzas de Santos Inocentes”. En línea en: <http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/gernika/cuadro-guernica-picasso/antecedentes-rubens-picasso.htm>.

Por eso la necesidad de buscar antecedentes iconográficos y referencias que, traducidas al lenguaje de Picasso, nos permitan entender mejor cómo en el *Guernica* se deconstruye no solo la narrativa habitual de las pinturas de guerra y violencia, sino, sobre todo, la mitología subyacente que en parte la justifica o legitima.

Una primera lectura se puede llevar a cabo tomando como antecedente la *Matanza de los inocentes* de Rubens, obra que Picasso quizá conocía a través de un grabado, realizado por Paulus Pontius, sobre la mitad izquierda de la obra de Rubens.



Rubens (c. 1637). *Matanza de los inocentes*. Óleo sobre tabla. 199 x 302 cm. Múnich: Alte Pinakothek.

Grabado de Paulus Pontius



Fuente: imagen extraída de <http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/guernika/cuadro-guernica-picasso/antecedentes-rubens-picasso.htm>.

Fragmento izquierdo de la obra de Rubens



Comparando esta obra de Rubens con la de Picasso, Javier González establece las siguientes correspondencias: la mujer que levanta los brazos en señal de dolor con la mujer de postura similar en Picasso, la figura del niño del extremo izquierdo similar a la postura del guerrero del *Guernica*, la mujer que sostiene entre sus brazos un niño muerto con la que en el *Guernica* se encuentra a la izquierda, la mujer que agarra la cara de un sicario de Herodes con la mujer del quinqué, la mujer que defiende a un niño y que marca la diagonal central con la mujer del *Guernica* que se incorpora mirando al cielo, la cabeza atacada por una mujer con el caballo que ocupa el mismo lugar en Picasso, el edificio en llamas a la izquierda con el edificio en llamas de la derecha, y la luz celestial del Martirio representada por tres ángeles que lanzan flores con la luz eléctrica del cuadro de Picasso.

Este referente iconográfico permite una lectura del *Guernica* que hace hincapié en la denuncia radical de la barbarie bélica, dado que en ambas obras se trata de “matanzas de inocentes”: Rubens utiliza el mito clásico para relatar cómo Herodes intentaba evitar que hubiera otro Rey de los Judíos que pudiera arrebatarse el trono; Picasso construye una nueva mitología para que se tome conciencia de este ensayo brutal de atacar masivamente a la población civil durante los conflictos armados.

3.5. El *Guernica* y *Los horrores de la guerra* de Rubens

Existe, también, otro antecedente iconográfico que ya Santiago Sebastián puso de manifiesto al considerar que el *Guernica* reflejaba un importante estudio de otra obra de Rubens, *Los horrores de la guerra*¹, pintura divulgada por el grabador Duclos en el siglo XVIII, como afirma Jesús María González de Zárate. El cuadro de Rubens había sido lo más representativo de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) y no se había representado un hecho concreto (como hizo Velázquez con *La rendición de Breda*, 1634-35), sino el propio triunfo de la guerra narrado a través de los mitos clásicos.

Gracias a una carta del propio Rubens al pintor Sustermann, ante el miedo de que el cuadro se deteriorara con el envío, conocemos su argumento. Esta es la carta:

“La figura principal es Marte, que ha abierto la puerta del templo de Jano (que en tiempo de paz, según la costumbre romana, permanecía cerrada), avanza con escudo y sanguinolenta espada, amenazando al pueblo con grandes desastres. [Marte] presta poca atención a Venus, su amante, que acompañada por sus Amores y Cupidos intenta con caricias y abrazos retenerlo. Por otro lado, Marte es arrastrado por la Furia Aleto, con una antorcha en la mano. Cerca hay monstruos que personifican la Peste y el Hambre, aquellos inseparables compañeros de la guerra. En el suelo, de espaldas, hay una mujer con un laúd roto: es la representación de la Armonía, incompatible con la disonancia de la guerra. También hay una madre con su hijo en los brazos, lo que indica que la fecundidad, la procreación y la caridad se frustran con la guerra, que todo lo destruye y corrompe. Se puede ver a un arquitecto caído de espaldas, con sus herramientas en la mano, para mostrar que aquello que se construye en tiempo de paz para el uso y la ornamentación de la ciudad se hunde por la fuerza de las armas y cae en la ruina. Creo, si recuerdo bien, que encontraréis en el suelo bajo los pies de Marte un libro y un dibujo en papel para significar que pisa todas las artes y las letras. También debería haber un haz de dardos o flechas, con la cinta para atarlas desatada; de este modo se delimita el símbolo de la Concordia. Además, está el caduceo y una rama de olivo, atributo de la Paz; también estos están proyectados a un lado. La mujer que sufre vestida de negro, con un velo desgarrado y a la que han robado todas sus joyas y los demás ornamentos es la desafortunada Europa, que, desde hace tantos años, ha sufrido saqueo, ultraje y miseria, que son tan evidentes para cualquiera que es innecesario entrar en detalles. El atributo de Europa es el globo, sostenido por un pequeño ángel o genio, y rematado por la cruz, para simbolizar al mundo cristiano”.

P. P. Rubens (1991). *The letters of Peter Paul Rubens* (pág. 408-409). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. Edición y traducción a cargo de Ruth Saunders Magurn.

Referencia bibliográfica

Javier González de Durana. “Rubens y Picasso. Matanzas de Santos Inocentes”. En línea en: <http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/guernica/cuadro-guernica-picasso/antecedentes-rubens-picasso.htm>.

⁽¹⁾ *Allegory of the Outbreak of War* (1638). 206 x 345 cm. Florencia: Galería Pitti.

Referencia bibliográfica

J. M. González de Zárate (2001). *Estudios e imágenes en la génesis del Guernica. Picasso, una lección iconográfica: la violencia como asesina de la creatividad artística* (pág. 48). Riveira: Fundación Rural Artes. Museo de Artes del Grabado a la estampa digital.



Rubens (1638). *Allegory of the Outbreak of War*. 206 x 345 cm. Florencia: Galería Pitti.

Utilizando esta base documental, Santiago Sebastián la intentó aplicar al *Guernica*, buscando las transposiciones que Picasso había llevado a cabo. Así, el templo de Jano estaría transpuesto en el edificio en llamas, donde podemos ver la luz del fuego a través de una ventana. Europa estaría codificada en la figura de la mujer que levanta los brazos. La madre que huye corriendo para poner a salvo a su hijo se puede reconocer en la madre que está bajo el toro, con el niño muerto en brazos. La Furia Alecto que lleva la antorcha se correspondería con la mujer que mira al cielo, a la que le habría suprimido la antorcha. El arquitecto caído, con un compás en la mano, tendría su correspondencia en el guerrero muerto. Venus, la protagonista del cuadro con Marte, es reemplazada en el cuadro cubista por la mujer que saca la cabeza por la ventana del edificio (que según Larrea representa la inteligencia que quiere iluminar al pueblo español), alargando el brazo que sostiene el quinqué. Esta mujer tiene una clara dependencia de la Venus de Rubens, como se ve al comparar el brazo, la oreja, el cabello y la mano izquierda tapándose los pechos en ambas. Marte no aparece en el cuadro de Picasso; según Sebastián, es sustituido por el toro, y esta interpretación le permite explicar la aparición del caballo (ausente en el cuadro de Rubens): una vez introducido el toro, suplantando a Marte, la dialéctica iconográfica requiere otra figura, el caballo, que aquí se muestra muriendo en un sacrificio ritual, lo que encaja con la mentalidad romana que consagraba a Marte los caballos de guerra y uno de ellos se le sacrificaba.

Estas transposiciones mitológicas de Rubens a la obra de Picasso permiten a Santiago Sebastián hacer una lectura del *Guernica* enfatizando cómo la guerra ha engendrado la destrucción de la humanidad y, en consecuencia, también la de la Belleza. Pero Venus (la mujer que saca la cabeza por la ventana del edificio, que es un retrato de Dora Maar) muestra una luz al mundo, para señalar que encima del caos humano permanece la perennidad del Arte, es decir, que la Belleza es un orden preservado por los dioses. La luz de Venus da brillantez y resplandor (las dos características tradicionales de la Belleza). A su vez, el sacrificio del caballo no es secundario. Su inmolación es parte de los mitos de “ascensión” y “ritual de paso”; facilita el éxtasis o viaje místico. Así,

Referencia bibliográfica

Santiago Sebastián López (1984). *El Guernica y otras obras de Picasso: contextos iconográficos*. Murcia: Universidad Departamento de Historia del Arte.

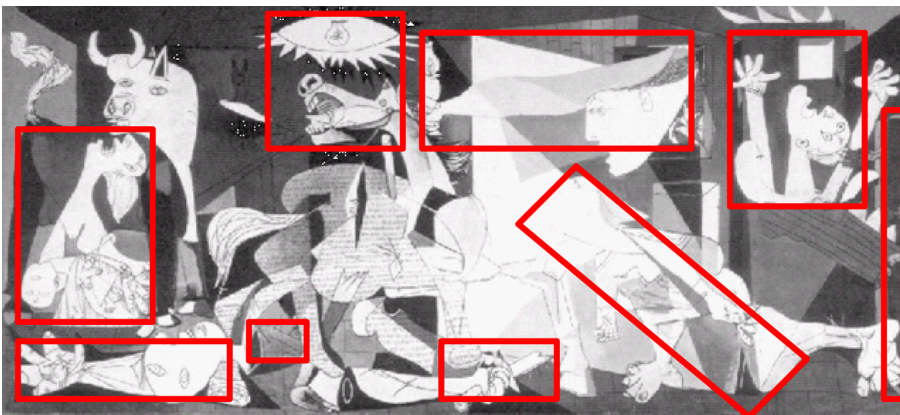
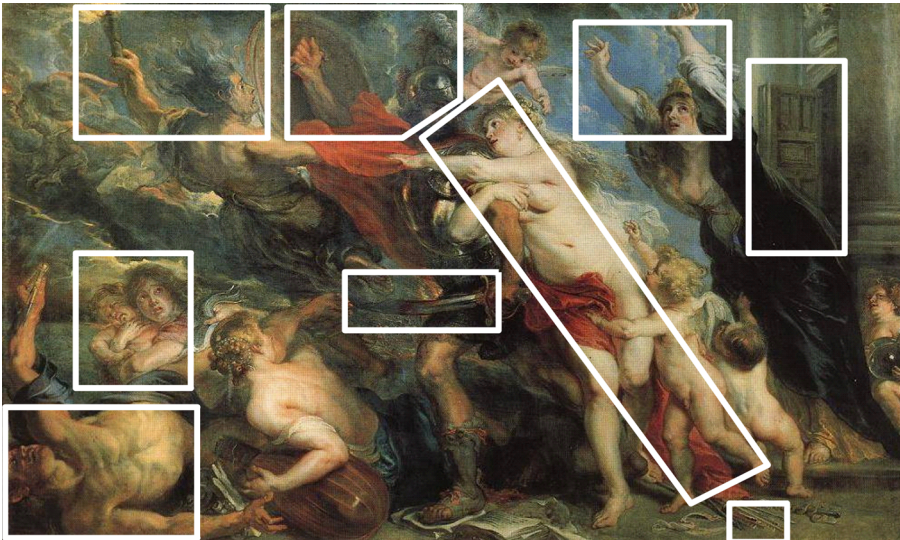
Referencia bibliográfica

José Eugenio Borao. “Significados del Guernica de Picasso”. Canal Social. Sección Monografías. s/f. En línea en: http://www.canalsocial.net/SECCIONES/MONOGRAFIAS/ficha_monografia.asp?id=19.

el ave misteriosa que sale de la atroz herida del caballo, hacia arriba, refuerza el significado de que el arte no muere, sino que es un valor eterno, que pervive detrás del caos.

Alice D. Tankard, por su parte, profundiza en esta dirección y considera que el *Guernica* es, compositiva y semánticamente, la imagen iconográfica reflejada en un espejo del cuadro de Rubens.

Imagen invertida (o reflejada en un espejo) del cuadro de Rubens



Para demostrar su hipótesis establece las siguientes correspondencias, utilizando también como fuente documental la carta de Rubens a Sustermann.

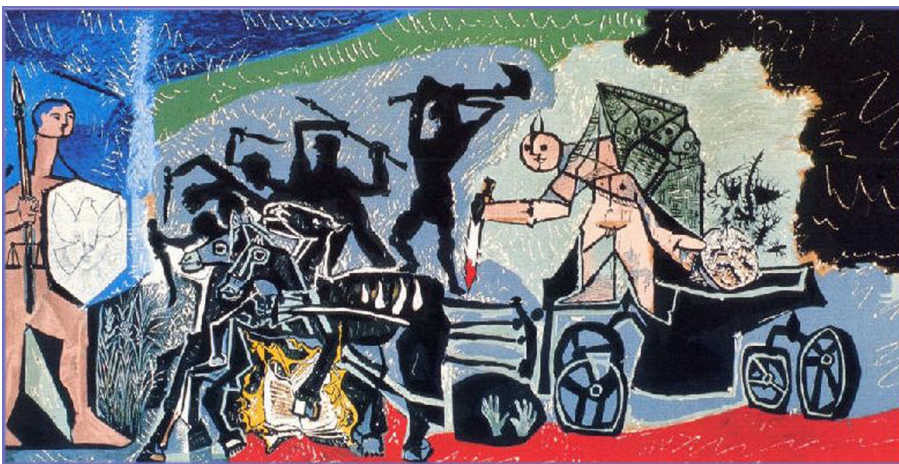
La puerta de la izquierda, flanqueada por columnas, y que representa la puerta del templo de Jano y que está abierta significando que la ciudad está en guerra, tiene su transposición en la puerta abierta de la derecha del *Guernica*, flanqueada por la columna que cae del cuerpo de la mujer. La guerra, pues, ha empezado.

Referencia bibliográfica

A. D. Tankard (1984). *Picasso's Guernica after Rubens's Horrors of war: a comparative study in three parts- iconographic and compositional, stylistic, and psychoanalytic* (pág. 21-31). Philadelphia: Art Alliance Press.

La mujer con los brazos levantados, la cabeza mirando hacia arriba, los ojos medio cerrados y la boca entreabierta es, en Rubens, Europa, el espacio geoestratégico de la Guerra de los Treinta Años; en Picasso, la mujer de la derecha que tiene las mismas características que la de Rubens podría ser España, el espacio de la Guerra Civil.

Marte está pisando un libro, en clara referencia al hecho de que la guerra destruye la cultura (tema que Picasso recupera en los frescos de Vallauris, donde el caballo de la guerra pisa un libro) y a los pies de Venus observamos un caduceo, atributo de Hermes, que simboliza la destrucción del comercio y unas flechas con la cinta que las unía desatada, como expresión de la falta de concordia (Armonía es, precisamente, hija de Marte y Venus). En el *Guernica* no están presentes el caduceo y el libro, pero sí una flecha entre las patas del caballo, que, según Tankard, sería una cita del fajo de flechas de Rubens.



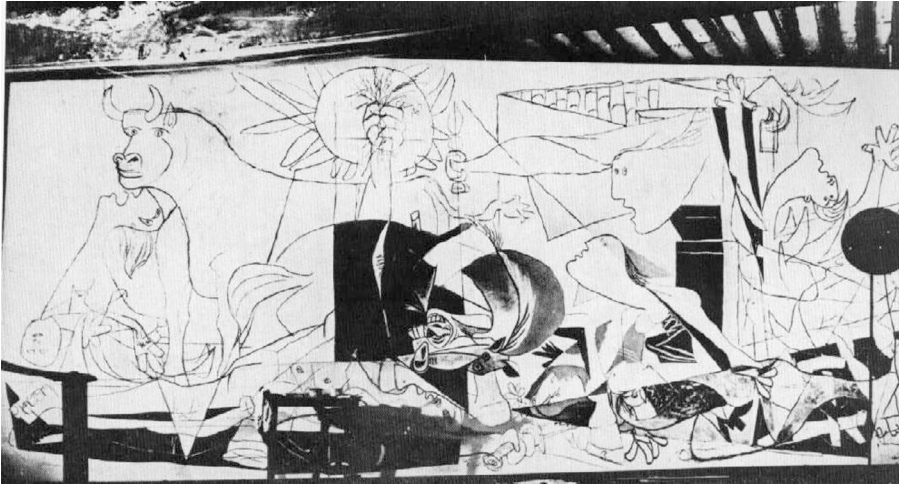
Picasso (1952). *La guerra*. Francia, Vallauris: Musée Picasso.

Pero, ¿dónde está Marte en el *Guernica*? Su espacio está ocupado por el caballo herido. ¿Es el caballo la imagen del pueblo (como defienden Arnheim y el propio Picasso) o representa al franquismo (como afirma Larrea)? Sabemos, por la mitología clásica, que Ares (Marte) es hijo de Zeus y Hera, padre de Rómulo y Remo, y está asociado a la discordia y a las guerras. De sus relaciones amorosas con Venus nació Armonía. Se representa con yelmo, escudo y lanza o espada. En la versión definitiva del *Guernica* no encontramos ninguna figura que podamos identificar con Marte (la única figura masculina es la figura troceada de un busto de guerrero ubicado bajo los pies del caballo), pero si volvemos a mirar el estudio de composición del 1 de mayo de 1937, observamos a cuatro personajes: la mujer con la antorcha, el toro, el caballo (del que nace un caballo alado) y un guerrero caído, que a menudo es interpretado como un guerrero defensor, pero que Tankard identifica con Marte por el casco y la lanza, y lo interpreta como la destrucción del dios de la guerra.

Marte lleva casco, escudo y lanza. Pero, ¿dónde está el escudo? En Rubens el escudo ocupa la parte superior del eje central; en la versión final del *Guernica* no aparece ninguna forma similar; pero en los estudios preparatorios, en la segunda fotografía hecha por Dora Maar, encontramos un círculo (un sol) y

un puño cerrado donde Rubens sitúa el escudo. En la versión definitiva del *Guernica* el círculo se convierte en un ojo, un ojo que mata, ya que está asociado a la bomba que estalla y genera la destrucción. El escudo de Marte de Rubens aquí es la bomba, la tecnología destructora. ¿Cómo se ha transpuesto el escudo en un ojo? ¿Un ojo que mata situado encima de un caballo? En la mitología clásica el ojo que mata al mirarlo es el de la Medusa, y el caballo es su hijo. Tankard resuelve la ecuación “bombilla + caballo = ojo Medusa = escudo de Marte”.

Segunda fotografía de Dora Maar



Fundamenta su hipótesis aduciendo que en el escudo del guerrero de Vallauris, bajo la paloma de la paz, hay una cara de rasgos clásicos y realistas, una mujer (la Medusa), reflejada en el escudo del guerrero, sobre la que se impone la paloma, como si se tratara de una reinterpretación del mito de Perseo.

El mito de Perseo

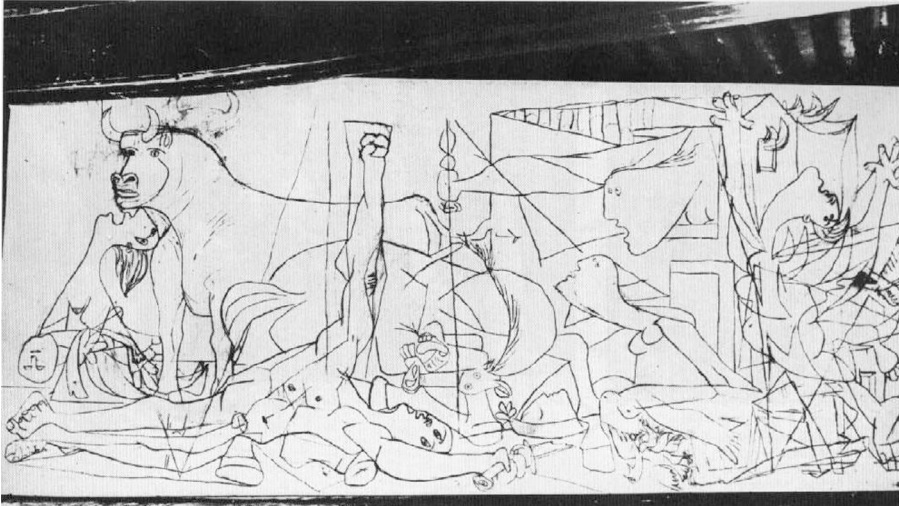
Perseo, el “Destructor”, es hijo de Zeus y héroe de origen en Argos. Su abuelo, Acrisio, preguntó al oráculo cómo podía tener hijos, y la respuesta fue que su hija Dánae tendría uno que sería el causante de su muerte. Acrisio encerró a su hija en una cámara subterránea, pero Zeus la preñó en forma de una lluvia de oro. Descubierta, madre e hijo fueron abandonados en el mar, en un arca a la deriva, que llegó a la isla de Sérifos, cuyo rey, Polidectes, quiso casarse con Dánae y se deshizo de Perseo enviándolo a buscar la cabeza de la Górgona, quien a su vuelta mató al rey e impidió la boda. La Górgona Medusa era un monstruo, pero Poseidón la había amado y le dio dos hijos, el caballo alado Pegaso y el gigante Crisaor; su nombre significa ‘gobernante’ y había sido diosa-madre con la forma de un caballo. Perseo mató a la Górgona con la ayuda de regalos mágicos hechos por dioses y ninfas (sandalías aladas, un zurrón, un casco que lo hacía invisible y un escudo bruñido con el que podía mirar a la Górgona sin que lo convirtiera en piedra).



Si nos centramos ahora en la figura de Venus (Afrodita), la mitología nos explica que nació en Chipre de la emasculación de Urano (Cronos castró a su padre y tiró sus genitales al mar: Afrodita nació de la espuma blanca *-afros* = espuma). Es la esposa de Hefesto, pero ama a Marte, y suele estar relacionada con pájaros, flores o el velo que usa. A menudo consigue calmar la violencia de su amante y dominar el carácter destructivo de Marte. En la obra de Rubens, Venus intenta evitar la guerra y quiere frenar a Marte, pero fracasa en su intento, como muestran las imágenes del Hambre y la Peste. Prácticamente desnuda, anda hacia el centro doblando la pierna derecha, y solo lleva una corona y un velo. ¿Cuál es su traducción en el *Guernica*?

Observamos a la mujer, casi desnuda, que se apresura hacia el centro del cuadro de Picasso y mira la bombilla (el escudo de Marte): avanza con la pierna derecha y dobla hacia atrás la izquierda; si llevara una corona de flores y un velo la podríamos asociar a Venus. En la primera fotografía que hizo Dora Maar, dos mujeres ocupan el mismo espacio; una está en el suelo y tiene la cabeza coronada por una flor y lleva velo, y la que se levanta dirige sus brazos hacia el suelo, donde está el soldado caído. Todo ello permite a Tankard relacionar a la mujer de la versión final con la Venus, derrotada, que yace junto a Marte derrotado, y contempla impotente la destrucción. No serán, pues, los dioses quienes conseguirán restablecer la paz.

Primera fotografía de Dora Maar



Otra figura femenina del cuadro de Rubens es Aleto, la furia que lleva a Marte hacia la destrucción. Medio desnuda, con una antorcha en la mano, se muestra de perfil, con la boca abierta y los cabellos que fluyen dejando a cuerpo descubierto su oreja. Compositivamente recuerda a la mujer del quinqué, con quien comparte las mismas características; pero, ¿tienen el mismo significado? Aleto es una de las Erinias o furias, las diosas de la venganza que persiguen implacablemente a sus víctimas, y es la que convoca a Juno para desencadenar la guerra en el Lacio. Todas nacen de la sangre de Urano y, por lo tanto, están emparentadas con Afrodita; son representadas con alas, tienen por cabellos serpientes y llevan en las manos antorchas o látigos. Pero después de satisfacer su deseo de venganza pueden convertirse en diosas benefactoras: las Euménides. En Rubens, Aleto, con rasgos duros, musculosa y rabiosamente empeñada en la venganza, intenta arrastrar a Marte; en Picasso, la mujer del quinqué está horrorizada por lo que ve, se muestra compasiva y parece colaborar con Afrodita. ¿Por qué este cambio? Una vez vencido Marte, Erinia se convierte en Euménide, una fuerza positiva. Marte ha muerto, la venganza se ha cumplido: ya puede nacer una nueva España a partir del cuerpo agonizante del caballo. De este modo, Picasso conjura la venganza y confía en el triunfo republicano.

Triunfo que viene corroborado por la presencia del toro: el tótem protector (figura humana y animal), ubicado encima de la madre con el hijo muerto en brazos, se contrapone a la Peste y el Hambre (figuras humanas y animales), ubicadas también encima de la madre con el hijo. Los desastres de la guerra en Rubens se convierten en protección a las víctimas en Picasso. En Rubens, el futuro es el horror; en Picasso, el triunfo sobre el dios de la guerra.

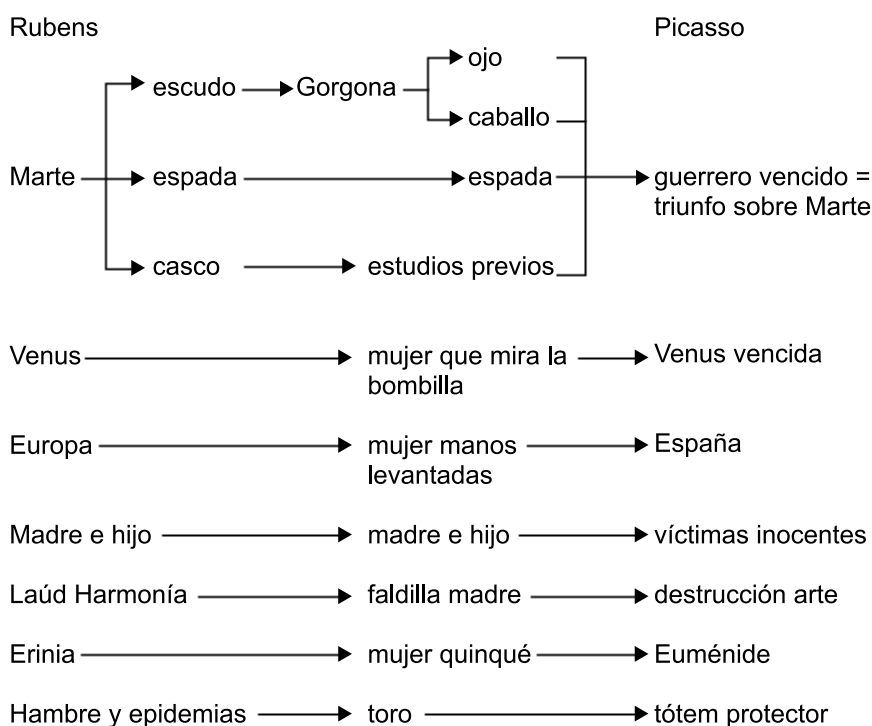
La mujer con un laúd roto y un libro abierto en su mano izquierda representa a Armonía en el cuadro de Rubens. Esta figura no está presente en el cuadro de Picasso. Pero si observamos la falda de la mujer con su hijo muerto, veremos que es una cita de las cuerdas del laúd que, en el cuadro de Rubens, lleva Ar-

Referencia bibliográfica

Esquilo. *L'Orestea (Agamènon, Coèfores, Eumènides)* (col. Clàssics grecs i llatins, núm. 72). Barcelona: Fundació Bernat Metge.

monía. Precisamente, el pájaro sobre la mesa podría relacionarse con la forma del libro y ser una metáfora del laúd, con lo que simbolizaría la música. El arte es, pues, otra de las víctimas de la guerra.

¿Qué sentido tiene que Picasso haya invertido la orientación de la obra de Rubens? Leer de derecha a izquierda o de izquierda a derecha implica, entre otros, cambiar el tiempo de la acción. De izquierda a derecha (como en Rubens), el tiempo de la acción transcurre del pasado al futuro y esta expresa el movimiento del personaje central (Marte), indica su origen (la puerta del templo de Jano) y su objetivo (las víctimas). En cambio, de derecha a izquierda (como en Picasso), desaparece la sensación de movimiento, lo que Rubens sitúa en el futuro Picasso lo sitúa en el pasado: la destrucción ya ha tenido lugar, la muerte es ya un hecho. Las transposiciones de Rubens realizadas por Picasso han generado el siguiente proceso de creación de semiosis:



Desde esta perspectiva, podemos afirmar que en Rubens triunfa la guerra y, en cambio, en Picasso se triunfa sobre la guerra. Rubens explica la destrucción provocada por Marte, dios de la guerra; Picasso explica la destrucción de Marte, a quien petrifica a manera de estatua. El cambio de dirección nos permite comparar ambas narrativas. En Rubens, la puerta abierta conduce, a través de la guerra, al hambre y a la miseria. Construye una alegoría con los mitos clásicos. En Picasso, la puerta abierta conduce a las Euménides a vencer la guerra y presentar un nuevo futuro –el toro como tótem protector de una España diferente. Invierte el mundo clásico porque este ya no puede estar al servicio de los humanos: aprovecha un esquema compositivo clásico y unos mitos clásicos que recombina mediante la fragmentación cubista para obtener un nuevo significado, con el que expresa su defensa de la legalidad republicana

y su compromiso con las víctimas. La guerra, en el *Guernica*, se ha convertido en impotente para producir más dolor y horror, por eso Alecto abandona a Marte y asume su papel como Euménide. La paz ya es posible.

Creando el *Guernica* a partir de la matanza de Gernika, Picasso conecta la capacidad de hacer con la capacidad de ver, y hace que otros vean que ellos también pueden hacer algo con lo que ven; no refleja, pues, el estado del mundo, sino que, con su creación, intenta sacar al mundo de su estado. Contribuye a la cultura de la paz, deconstruyendo los mitos y los símbolos que legitiman y justifican la guerra y cualquier tipo de violencia, creando otros mitos y otros símbolos, otros significados, con las armas del arte, tratando de decir –en palabras del propio Picasso– “lo que consideraba más verdadero, más justo, mejor, y esto era siempre, naturalmente, lo más bello”.

Bibliografía

- Aarseth, E. J.** (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (216 pág.). Baltimore: Johns Hopkins UP.
- Abril, G.** (ed.) (2003). *Cortar y pegar: la fragmentación visual en los orígenes del texto informático* (col. Signo e Imagen, núm. 79, 208 pág.). Madrid: Cátedra.
- Aguilera Cerni, V.** (1991). *El Guernica como encrucijada* (32 pág.). Málaga: Ed. Ayuntamiento de Málaga.
- Alpers, S.** (2001). *La creación de Rubens* (col. La balsa de la medusa, núm. 113, 208 pág.). Boadilla del Monte: A. Machado Libros.
- Anis, J.; Lebrave, J.-L.** (ed.) (1991). *Texte et ordinateur, les mutations du Lire-Écrire*. París/Nanterre: Centre de Recherches Linguistiques / Université de Paris X.
- Aproximación hipertextual a *Las Meninas* de Velázquez. En línea en: <http://www.uoc.edu/humfil/digithum/digithum1/jcampas/menines.html>.
- Argan, G. C.** (1977). *El arte moderno* (3.ª ed., pág. 570-574). Valencia: Fernando Torres ed.
- Arnheim, R.** (1981). *El Guernica de Picasso* (Serie Comunicación Visual, 3.ª ed., 160 pág.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Barret, E.** (ed.) (1988). *Text, Context and Hypertext: writing with and for the computer*. Cambridge: MIT Press.
- Barthes, R.** (1968). "La mort de l'auteur". *Le bruissement de la langue* (pág. 61-67). París: Seuil.
- Bellido Gant, M. L.** (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías* (342 pág.). Gijón: Trea.
- Birkerts, S.** (1997). *The Gutenberg Elegies: The fate of reading in an electronic age* (272 pág.). New York: Faecett Columbine.
- Bolter, J. D.** (1990). *Writing Space: the computer in the history of literacy* (2.ª ed., 248 pág.). Nueva York: Routledge.
- Borao, J. E.** "Significados del Guernica de Picasso". Canal Social. Sección Monografías. s/f. En línea en: http://www.canalsocial.net/SECCIONES/MONOGRAFIAS/ficha_monografia.asp?id=19.
- Calvo Serraller, F.** (1999). *El Guernica de Picasso* (168 pág.). Alcobendas: T.F. Editores.
- Campàs Montaner, J.** (1997). *Estudi hipertextual del Guernica de Picasso*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Guernica/Presentacio.htm.
- Campàs Montaner, J.** (1998). Estudio hipertextual de *Las Meninas* de Velázquez. *Digithum* (núm. 1). En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/meninas/hiper01.html.
- Campàs Montaner, J.** (2000). Estudio hipertextual de *Las señoritas de la calle Aviñón* de Picasso. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/senyorettes/index.html.
- Campàs Montaner, J.** (2000). Estudio hipertextual del *Partenón*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/partenon/index.html.
- Campàs Montaner, J.** (2000). Estudio hipertextual de *Marat asesinado, de David*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/marat/hiper01.html.
- Campàs Montaner, J.** (2003). "Hipertexto. Técnica de escritura y creación". En: Martí, M. A. (coord.). *Tecnologías del lenguaje* (pág. 74-93). Barcelona: Ed. UOC.
- Campàs Montaner, J.** (2005). *L'hipertext* (col. Vull saber, núm. 8, 148 pág.). Barcelona: Ed. UOC.
- Cantos Gómez, P.** (1994). *Hipertexto y Documentación* (72 pág.). Murcia: Universidad de Murcia.

- Chartier, R.; Cavallo, G.** (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (448 pág.). Madrid: Taurus.
- Chipp, H. B.** (1991). *El Guernica de Picasso: historia, transformaciones, significado* (317 pág.). Barcelona: Ediciones Polígrafa.
- Cirici Pellicer, A.** (1981). *Picasso. La seva vida i la seva obra* (143 pág.). Madrid: N Editorial.
- Díaz Noci, J.** (2002). *La escritura digital: hipertexto y construcción del discurso informativo en el periodismo electrónico* (234 pág.). Bilbao: Universidad del País Vasco. Servicio Editorial.
- El Guernica, 25 años de su llegada. En línea en: <http://servicios.elcorreodigital.com/especiales/guernika/cuadro-guernica-picasso/>.
- Esteban Leal, P.** (2003). *Guernica de Picasso* (2.^a impr., 32 pág.). Madrid: Ed. Aldeasa.
- Fernández Valencia, A.** (1999). "Una aproximación didáctica al Guernica de Picasso". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Ebre* 38 (pág. 101-109). En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/Ebre/article/viewFile/39456/39330>.
- Foucault, M.** (1980). "What Is an Author?". En: Harari, J. V. (ed.). *Textual Strategies*. Londres: Methuen.
- Ghislandi, P.** (2002). *eLearning. Didattica e innovazione in università*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento.
- González de Zárate, J. M.** (2001). *Estudios e imágenes en la génesis del Guernica. Picasso, una lección iconográfica: la violencia como asesina de la creatividad artística* (56 pág.). Riveira: Fundación Rural Artes. Museo de Artes del Grabado a la estampa digital.
- Jacobson, Michael J.; Spiro, Rand J.** (1995). "Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and The Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation". *Journal of Educational Computing Research* (vol. 12, núm. 4, pág. 301-33).
- Landow, George P.** (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología* (Col. Hipertexto, núm. 2, 284 pág.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Landow, George P.** (comp.) (1995). *Teoría del hipertexto* (424 pág.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Larrea, J.** (1977). *Guernica. Pablo Picasso*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- Luengo, X.** (2005). *El mirall de la guerra. Un estudi iconogràfic i mitològic de "Les conseqüències de la guerra" de Rubens en comparació amb el "Guernica" de Picasso*. Treball Fi de Carrera, Humanitats UOC. En línea en: http://biblioteca.uoc.edu/docs_elec/protegit/TFC/37463.pdf.
- Miralles Canals, J. J.; Sánchez García, J. I.; Vera Pérez, C.** (1997). *Elaboración de material docente en hipertexto e hipermedia* (CD-ROM). Murcia: De Jáudenes editorial.
- Murray, J. H.** (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio* (col. Paidós multimedia, núm. 12, 336 pág.). Barcelona: Paidós.
- Nielsen, J.** (1995). *Multimedia and Hypertext: the internet and beyond*. Boston: AP Professional.
- Nunberg, G.** (comp.) (1998). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* (col. Paidós Multimedia, núm. 8, 314 pág.). Barcelona: Paidós.
- Oriol Anguera, A.** (1979). *Guernica al desnudo* (176 pág.). Barcelona: Ed Polígrafa.
- Pajares Tosca, S.** (2004). *El impacto de la informática y las redes de comunicación en la literatura: la literatura digital*. Madrid: Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación.
- Pajares Tosca, S.** (2004). *Literatura digital: el paradigma hipertextual* (171 pág.). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Palau i Fabre, J.** (1981). *El Guernica de Picasso* (128 pág.). Barcelona: Blume.
- Picasso, P.** (1977). *Guernica* (300 pág.). Madrid: Ed. Cuadernos para el Diálogo.
- Picasso, P.** (1990). *Los cuarenta y dos estudios sobre papel para el Guernica* (60 pág.). Madrid: Ed Casariego.

Pinsent, J. (1989). *Mitología grega* (col. L'esperver llegit, núm. 10, 153 pág.). Barcelona: Edicions de la Magrana.

Rivoltella, P. C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.

Rosado, L. (1997). *Multimedia e hipertexto: aplicaciones en la enseñanza de las ciencias y la tecnología*. Madrid: UNED.

Rosenblum, R. (1997). "El Guernica de Picasso: El conjunto y las partes". *El Museo del Prado. Fragmentos y detalles* (pág. 175-189). Madrid: Fundación Amigos del Museo del Prado.

Rubens, P. P. (1991). *The letters of Peter Paul Rubens* (528 pág.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. Edición y traducción a cargo de Ruth Saunders Magurn. To Justus Sustermans Antwerp, March 12, 1638, en línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Guernica/cartaRubens.doc.

Russell, F. D. (1981). *El Guernica de Picasso: el laberinto de la narrativa y de la imaginación visual* (340 pág.). Madrid: Editora Nacional.

Ryan, M.-L. (2004). *La narración como realidad virtual: la inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.

Saura, A. (1982). *Contra el Guernica* (48 pág.). Madrid: Turner.

Sebastián López, S. (1984). *El Guernica y otras obras de Picasso: contextos iconográficos*. Murcia: Universidad Departamento de Historia del Arte.

Southworth, H. R. (1977). *Destrucción de Guernica: periodismo, diplomacia, propaganda e historia* (548 pág.). Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones.

Spiro, R. J.; Jehng, J. (1990). "Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter". En: Spiro, Rand J.; Nix, Don (1990). *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (232 pág.). Hillsdale (NJ): Erlbaum.

Tankard, A. D. (1984). *Picasso's Guernica after Rubens's Horrors of war: a comparative study in three parts-iconographic and compositional, stylistic, and psychoanalytic* (108 pág.). Philadelphia. Art Alliance Press. Podéis ver el primer capítulo en línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Guernica/rubenspicasso.htm y en http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Guernica/alegoria.htm.

Vanderdorpe, Ch. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture* (271 pág.). París: La Découverte.

Velázquez: Las Meninas. En línea en: http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/meninas/hiper01.html.

Vernant, J. P. (1986). *La muerte en los ojos* (112 pág.). Barcelona: Gedisa.

Vianello Osti, M. (2004). *Hipertexto entre la utopía y la aplicación: identidad, problemática y tendencias de la web* (360 pág.). Gijón: Trea.

Wilson, B. G. (ed.) (2001). *Constructivist learning environments: Cas studies in instructional design* (252 pág.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

